

Chapitre III : Cadre d'analyse et méthodologie

Ce troisième chapitre comprend les objectifs de la recherche, le cadre méthodologique, le protocole de récolte des données et leur mode de traitement. Il débute par une présentation de la première phase de notre analyse basée sur les travaux de Tanguy et Ropé (1994). Ce modèle d'analyse vise à traiter les homologies — entre les profils de compétence en entreprise et en formation — dans le processus d'institutionnalisation des pédagogies en termes de compétence. Le chapitre se poursuit, par une présentation de la deuxième phase de notre analyse, qui cherche à comprendre et interpréter les homologies par le prisme d'une approche par médiation et par une analyse des représentations sociales. Ce dernier se conclut sur les choix méthodologiques qui ont présidé la sélection de nos matériaux et qui légitiment notre *corpus* de texte.

Objectifs et orientations méthodologiques

Comme il a été mentionné précédemment, l'objectif général de cette recherche est de comprendre la reconfiguration de la relation entre travail et éducation, au primaire et au secondaire par le biais de l'utilisation de référentiels de compétences transversales sous la forme de listes de compétence transversales dans le cas de l'école, et de référentiel de compétence et d'employabilité dans le cas du travail. Plus spécifiquement, notre question de recherche est : quelles fonctions occupent les compétences transversales dans la redéfinition de la relation entre travail et éducation, et quel est le noyau des représentations sociales dominantes dans le champ éducatif expliquant ces fonctions?

Plus spécifiquement, nous avons fixé les objectifs suivants :

- a) Saisir les homologies entre les référentiels de compétences transversales au primaire et au secondaire, et le référentiel de compétence et d'employabilité tel que proposée par le *Conference Board du Canada*.
- b) Comprendre leurs homologies par le biais d'une lecture des textes de la réforme en tant que noyau des représentations sociales institutionnelles.

En conséquence, l'analyse se divise en deux parties. Elle débute, par une comparaison des homologies observables entre les référentiels de compétences transversales primaire et secondaire tels qu'ils figurent dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, et le profil d'employabilité, tel que proposé par le *Conference Board du Canada*. L'analyse se poursuit par une étude des textes officiels de la réforme, afin d'objectiver les représentations sociales dominantes dans le champ éducatif au moment de la réforme.

L'analyse des homologies

Le concept d'homologie permet d'établir une comparaison entre deux modèles et de déterminer leurs caractéristiques communes. La notion d'homologie, empruntée à la biologie de l'évolution, désigne un même caractère observé chez deux espèces différentes, qui a été hérité d'un ancêtre commun, mais dont la fonction chez chacune des espèces n'est pas forcément la même. Dans le cadre de la recherche sociologique, ce concept se retrouve dans les travaux de Panofsky (Panofsky, 1967) et de Bourdieu (Bourdieu, 1989) sous la forme de l'homologie structurale, qui suppose une similarité entre deux champs de l'espace social. Cette méthode a été reprise par Tanguy (1994), dans le cadre d'une étude sur les parallèles entre le développement des discours et des pratiques entourant les compétences dans l'entreprise et l'institutionnalisation de la pédagogie par compétences dans le système éducatif français. (Tanguy, 1994). Comme elle l'indique, il s'agit de : « [...] mettre en évidence le parallélisme de changements qui « travaillent » deux sphères d'activité sociale, de susciter des analyses sur les similitudes et les différences entre cette double série de changements afin de les rendre intelligibles et d'en saisir la signification. » (Tanguy, 1994, p. 206)

Pour Doray et Maroy (1995), le concept d'homologie permet de concevoir la relation entre éducation et travail comme un objet empiriquement observable. (Jones et Moore 1993; Moore, 1987, 1990 Tanguy 1994; Tanguy et Ropé 1994; Bernstein 1977) Il permet théoriquement d'établir « une relation entre des catégories ou des formes symboliques qui structurent, d'une part, la réalité du travail et, d'autre part, la réalité de l'éducation. » (Doray et Maroy, 2005, p. 674). Pour Tanguy et Ropé (1994), il y a un rapprochement, lorsque l'univers du travail est bouleversé par la venue d'un nouvel instrument ou d'une nouvelle pratique, qui se traduit en catégories dans le champ éducatif. Par exemple, la généralisation du modèle de la compétence dans l'entreprise affecte l'école car elle répond aux exigences de la nouvelle économie tout en apparaissant pour les législateurs comme un moyen légitime de rendre compte de la « réalité » de l'entreprise, du travail et de l'industrie. (Tanguy et Ropé, 1994)

La légitimation des matériaux sélectionnés, à des fins d'analyse, est une étape cruciale de ce type de méthode, car l'objectivation des homologies n'est possible que dans la mesure où ces derniers sont représentatifs des points de vue dominants. La sélection effectuée par Ropé et Tanguy est univoque, l'accord Cap 2000 fait figure de référence lorsque vient le temps d'étudier le processus d'incorporation de la compétence en entreprise.

L'accord Cap 2000 signé en octobre 1990 par le Groupement des entreprises sidérurgiques et minières (GESIM) d'une part et les organisations syndicales de salarié d'autre part [...] fait figure de référence dans le monde des entreprises et des grandes entreprises notamment. Il se présente en effet à la fois comme une doctrine et un programme qui systématisent et mettent en cohérence des changements qui ont cours ici et là, mais séparément. [...] De fait, il tend à faire figure de modèle dans la mesure où il sert de référence pour définir des modalités d'organisation du travail et d'administration des salariés fondée sur les compétences. (Tanguy, 1994, p. 207)

La mise en rapport des référentiels de compétences transversales et d'employabilité ne semble pas suffisante pour saisir la complexité des médiations nécessaires afin d'expliquer les homologies observables. Les représentations sociales, qui ont, au-delà des conditions purement matérielles, affecté la réforme et permis un « potentiel rapprochement entre travail et école, serviront à combler cet angle mort.

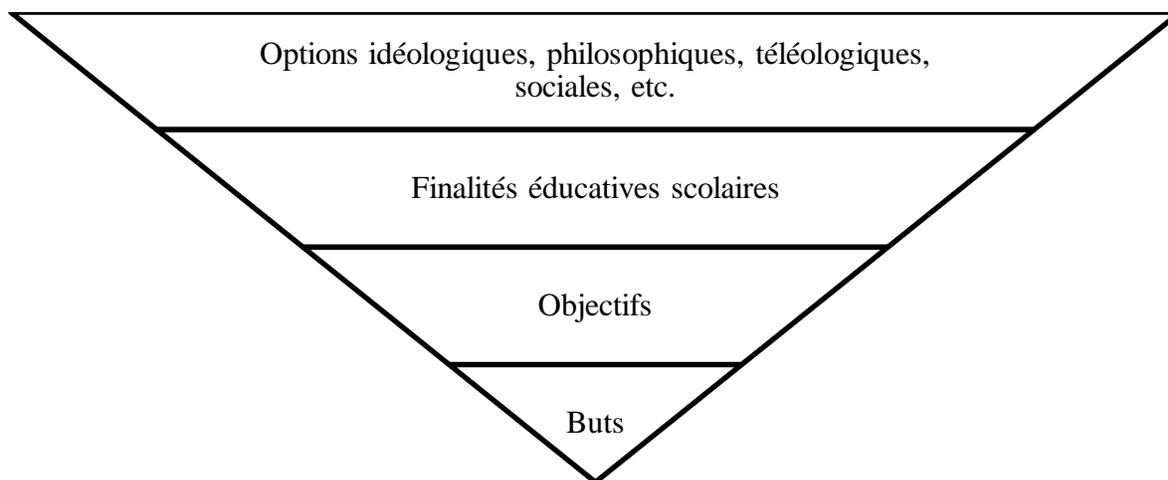
La médiation ou l'imparfaite correspondance

L'analyse par médiation, repose sur le postulat théorique, que l'influence de l'économie sur l'éducation est indirecte et tributaire des interactions et des relations entre le champ éducatif et l'espace social. La médiation du système politique permet d'expliquer en partie les reconfigurations du rapport entre le travail et l'éducation, par une analyse des missions idéologiques et des finalités éducatives attirées à l'école par le pouvoir politique. Les changements apportés au système éducatif sont la résultante des rapports de force entre les différents agents : les partis politiques, les syndicats, les organisations patronales ou les agents ayant une position de responsabilité effective sur la prise de décision.⁵ Ces facteurs expliquent partiellement l'imparfaite adéquation, et permettent de souligner que le lien entre système éducatif et travail n'est pas influencé exclusivement par ce dernier. Les missions idéologiques et les finalités éducatives attirées au champ éducatif, par les pouvoirs politiques, constituent la première forme de médiation. La difficulté que représente une définition objective des besoins de l'économie et du marché en est une autre.

Tiré des travaux de Lenoir, Esquivel, Froelich et Jean (2012) les figures 1 et 2 illustrent la relation entre les concepts d'options idéologiques, finalités éducatives, objectifs et buts. Cette figure nous permet d'opérationnaliser la médiation et de définir un peu mieux la relation qui peut exister entre les représentations, les finalités éducatives et les moyens mis en place pour atteindre les objectifs et les buts de la réforme.

⁵ Il est important de spécifier que nous ne prétendons pas dresser une cartographie complète de ces différents champs. Nous voulons simplement définir les points de vue légitime et dominant chaque champs au moment de la rédaction de la réforme afin de comprendre la reconfiguration de la relation entre le champ du travail et le champ éducatif.

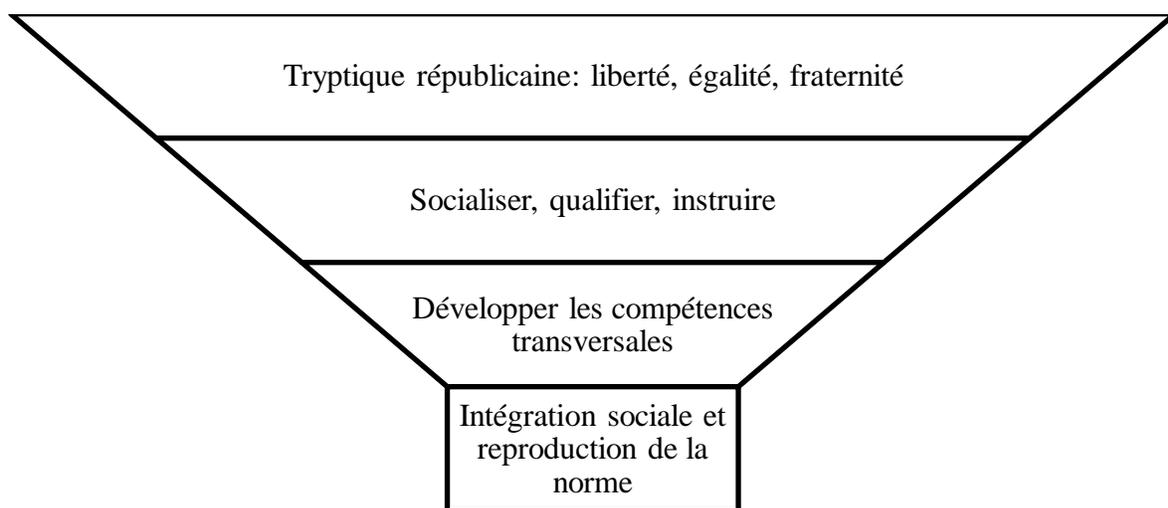
Figure 1 : Relation entre les concepts de finalité, fonction, objectif, et but.



(Lenoir , Esquivel, Froelich, et Jean, 2012, p. 9)

Une lecture sommaire des matériaux a permis de produire la figure (voir figure 2) à portée heuristique permettant d'organiser et de structurer l'analyse du noyau des représentations sociales institutionnelles dominantes du champ éducatif québécois.

Figure 2 : Fonctions, finalités, objectifs et buts de la réforme scolaire québécoise.



Ce cadre d'analyse vise à produire une objectivation de la conception subjective des besoins de l'économie privilégiée par les agents sociaux chargés de la réforme. À cette fin, l'analyse de la correspondance entre éducation et travail s'attarde aux missions idéologiques, aux finalités éducatives, et la conception de la réalité économique et du travail mobilisés dans le cadre des rapports qui précèdent la réforme. Par conséquent, l'opérationnalisation du concept de représentation sociale permet de déterminer le point de vue dominant identifiable dans les textes.

Le *Guide d'éthique pour le partenariat affaires-enseignement* publié en 1998 par le Conference Board du Canada souligne que l'une des règles fondamentales d'un partenariat éthique est qu' : « [il] se fondent sur des objectifs communs ou harmonisés qui appuient les buts de chacun des partenaires » (Le Conference Board du Canada, 1998, p. 3). Par cette affirmation, il est possible de formuler l'hypothèse que les points de vue dominant dans le monde du travail et dans le système éducatif doivent converger et s'entendre sur une conception commune de l'économie, des finalités éducatives et idéologiques du système éducatif. Dans ces conditions, la relation entre travail et système éducatif ne peut reposer sur l'idée d'une subordination au marché ou d'une domination directe. Dans ce cas, la domination est indirecte et témoigne d'une incorporation des valeurs et des représentations sociales dominantes dans le champ éducatif par les agents sociaux chargés de la réforme.

Dans cette perspective, il semble pertinent d'identifier les représentations sociales présentes dans les rapports qui précèdent la réforme, afin de comprendre le processus par lequel les principales institutions et agents chargés de réfléchir sur la réforme ont considéré que l'implantation des compétences transversales constituait la meilleure réponse possible face aux problèmes touchant l'école, tout en répondant aux nouvelles finalités éducatives et aux nouvelles réalités du travail. Comme le propose Becker : « Face à des actions apparemment incompréhensibles, c'est probablement faire une excellente hypothèse que de poser qu'elles semblaient être une bonne idée pour les gens qui les ont faites au moment où ils les ont faites. Le travail d'analyse consiste alors à découvrir les circonstances qui ont poussé l'agent à penser que c'était une bonne idée. » (Becker, 2002, p.8). Notre travail se résume alors à

analyser les discours portés par les différentes institutions et agents, chargés de réfléchir et de mettre en place la réforme (le gouvernement du Québec, le ministère de l'Éducation du loisir et du Sport et le conseil supérieur de l'éducation), et d'identifier quels sont les facteurs ayant eu une portée effective. Conséquemment, l'analyse se décline sur trois axes : la conception de l'économie; les finalités éducatives; et les réponses mobilisées aux « problèmes de l'école ».

Ces médiations peuvent être désignées comme des représentations sociales dominantes, car elles ne représentent pas la diversité des points de vue légitimes exprimés dans le cadre de la réforme, mais bien la forme achevée des débats et discussions, ayant eu lieu à l'intérieur des Groupes de travail et autres instances décisionnelles ou consultatives. Bien que certaines de ces recommandations n'aient pas été mises en place de manière intégrale (certaines recommandations n'ayant pas passé le test du politique), elles restent des marqueurs indélébiles des courants de pensée et des tendances ayant marqué le système éducatif Québécois à un moment particulier de son histoire.⁶

⁶ Bien qu'une lecture superficielle des documentations les plus notables produites par le Ministère de l'Éducation depuis le Rapport parent ait été effectuée de notre part, il ne convenait pas de retourner si loin dans notre approche temporelle et historique afin de comprendre les changements qui affectent aujourd'hui *l'École de base*.

Les représentations sociales

Le contenu des représentations sociales est extrêmement divers : des opinions, des images, des stéréotypes ou des croyances que l'on classe sous terme de *doxa*. Pour Abric les représentations sociales sont un « ensemble organisé et hiérarchisé des jugements, des attitudes et des informations qu'un groupe social donné élabore à propos d'un objet » (Abric, 1996, p.11). Les représentations sociales sont la rencontre des habitudes, des expériences et des trajectoires des acteurs qui les amène à développer certaines opinions ou conceptions. Pour Jodelet, (1991) elles sont « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1991, p.36). Ces dernières « se constituent à partir de nos expériences, mais aussi des informations, savoirs, modèles de pensée que nous recevons et transmettons par la tradition, l'éducation, la communication sociale. » (Jodelet, dans Moscovici, 1984, p.360-361) Si chaque sphère sociale est susceptible d'avoir des opinions et des idées sur la réalité sociale, certaines idées circulent et transcendent ces sphères pour être plus largement partagées par l'ensemble de la société. Les représentations ont donc un caractère collectif ce qui les rend susceptibles d'être intéressantes d'un point de vue sociologique. Mais chaque sphère sociale possède un éventail de représentation.

Les représentations sont organisées en deux systèmes, le noyau central et le système périphérique. Le noyau central constitue le cœur de la représentation, il est formé de quelques éléments qui ont un statut d'évidence au sein d'un groupe et il fait figure de fondement stable autour duquel se construit l'ensemble des représentations (Rouquette et Rateau, 1998). Ce noyau est directement lié au contexte dans lequel les individus évoluent, car il est cohérent avec la culture et les normes sociales ambiantes en plus d'être lié aux conditions sociohistoriques. Le concept de représentation sociale est assez semblable au concept de *doxa*.

Selon le Petit Larousse, la *doxa* est : « [un] ensemble des opinions communes aux membres d'une société et qui sont relatives à un comportement social. » Elle peut donc être comprise simplement comme une conception du monde permettant une lecture commune de celui-ci. Chez Bourdieu, la *doxa* (Bourdieu, 1997, p.30) est un « ensemble de croyances fondamentales qui n'ont même pas besoin de s'affirmer sous la forme d'un dogme explicite et conscient de lui-même ». Elle est un « ensemble de présupposés inséparablement cognitifs et évaluatifs dont l'acceptation est impliquée par l'appartenance même ». (Bourdieu, 1997, p.145) Elle permet une interprétation des choses, des phénomènes, des processus et des événements en étant garante de la compréhension du monde social, et ce, qu'importe la sphère sociale d'appartenance. Elle forme un cadre de la pensée et de l'interprétation et sert à délimiter un espace de discussion jugée « légitime ». La *doxa* revêt une charge politique, car elle sert à normaliser et légitimer un ordre social donné. Le concept de *doxa* présume que ces interprétations du monde social sont idéologiquement constituées à l'inverse d'une *épistémè* qui provient d'une lecture scientifique du monde. Ainsi notre choix de sélectionner le concept de représentation sociale repose sur notre incapacité matérielle à valider empiriquement les propositions formulées par les agents sociaux dans le cadre des rapports préréforme.

La détermination de l'objet d'étude : le modèle de Moliner

En vue de déterminer la validité méthodologique de notre approche par représentation sociale nous avons choisi d'utiliser le modèle de Moliner (1993, 1996). Ce modèle est constitué de cinq critères permettant de statuer sur la nature sociale d'une représentation. Premièrement, la représentation doit être partagée par un groupe. Deuxièmement, le groupe existe si les sujets membres de ce groupe sont détenteur d'objectifs communs. Troisièmement, la configuration du groupe par rapport à l'objet de représentation est « structurelle » ou « conjoncturelle ». Quatrièmement, il doit y avoir existence d'enjeux spécifique au groupe. Finalement, une dynamique doit exister entre, d'une part l'objet et d'autres groupes sociaux. (p.21-22).

En nous basant sur ce modèle élaboré par Moliner, (1993; 1994; 1996) nous avons mis sur pied une grille heuristique délimitant grossièrement les axes d'analyses qui seront mobilisés. Une lecture préliminaire de nos matériaux a permis de postuler que les représentations sociales seront partagées de manière plus ou moins cohérente par un groupe d'agents sociaux qualifiés de « spécialistes en éducation » ou de « réformateurs ». Ce groupe a pour objectif de déterminer les problèmes affectant le système éducatif québécois, il doit identifier leur origine et proposer des solutions. La configuration de ce groupe est duale c'est-à-dire qu'elle est « structurelle » et « conjoncturelle ». Elle est « structurelle », car ce groupe existe de manière continue à travers les différentes instances permanentes de recommandations comme le Conseil Supérieur de l'Éducation et « conjoncturelle » car son existence est ponctuée par des mandats provenant du Ministère de l'Éducation.

Par exemple, le document *L'enseignement primaire et secondaire québécois : orientations, propositions, questions* datant de 1993, propose de confier le mandat de réfléchir à l'avenir de l'éducation à « [u]n comité des sages rassemblant des personnalités du monde de l'éducation, mais aussi des principaux secteurs de la vie socioculturelle et économique québécoise. » (Ministère de l'Éducation, 1997b, p. 19) Ce comité a pour fonction de définir des pistes de réflexion sur les finalités éducatives; sur les rôles de l'école; sur les grands domaines d'apprentissage; et sur les profils de formation. Comme chaque groupe, ce dernier possède des représentations sociales de la réalité aussi appelée « principe de réalité »⁷ qui définit, par une sélection, les éléments pertinents à retenir. Par un jeu de rejet/retenu, les éléments mis en scène deviennent au travers de cette sélection, une représentation du réel. Cette détermination de ce qui doit être retenu ou non, conduit au développement d'un discours, dont la formalisation se retrouve inscrite dans les textes.

L'enjeu par rapport à l'objet est une définition des problèmes – de leurs causes et de leurs réponses – et constitue une part importante du processus de réforme. Les « réformateurs »

⁷ Le principe de réalité tel qu'énoncé dans le texte ne réfère qu'à la nature subjective de la réalité en tant qu'ensemble de représentations dont l'origine et l'originalité relève à la fois de processus structuraux (tel que l'habitus chez Bourdieu), que d'une lecture individuelle modifiée par les parcours, les trajectoires et les expériences des agents.

en tant que « spécialiste en éducation » mandaté par l'État sont placés dans une dynamique de concurrence avec d'autres groupes⁸ possédant des représentations sociales quant à la définition du processus de réforme et ses orientations.

Choix et légitimation du *corpus* de textes

Nous avons recueilli et sélectionné nos matériaux en plusieurs étapes. Dans un premier temps, nous avons constitué une banque de textes rassemblant les différents documents officiels entourant la réforme scolaire entre 1994 et 2001. Une pré-analyse sommaire nous a permis de déterminer les documents faisant office de socle de la réforme, c'est-à-dire les documents ne constituant pas seulement un pouvoir de recommandation, mais ayant un pouvoir performatif. Ainsi nous avons regroupé la documentation autour de ces textes pour former des *corpus* cohérents. À cet égard, nous avons formé deux *corpus*, le premier autour de *l'Énoncé de Politique éducative : l'école tout un programme* et le deuxième autour des *Programmes de Formation de l'École Québécoise*.

Notre *corpus* de texte a été formé à partir du site internet du Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS)⁹ qui présente l'ensemble de la documentation produite par le ministère autour de la réforme. À l'intérieur de cette première sélection, nous avons porté une attention particulière aux références internes les plus récurrentes. Nous avons cherché à identifier les passages témoignant un rattachement à d'autres rapports ou proposant une filiation directe avec des propositions formulées antérieurement. Par exemple, l'un des mandats du Groupe de travail sur la réforme est de « définir les profils de formation pour chaque cycle du primaire et du secondaire, notamment en validant ceux proposés par le

⁸ Nous faisons référence aux syndicats, aux entreprises, aux regroupements de parents d'élèves et aux regroupements confessionnels

⁹ Le MELS ou Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport a pris le relais du Ministère de l'Éducation en 2005. D'où son utilisation dans le cas présent. Ce dernier a aussi changé de nom le 27 février 2015 pour s'appeler le Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR).

*rapport Corbo*¹⁰ » (p.118). En réponse à la lecture de ce passage, nous avons décidé de consulter le rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire. Ce procédé a été répété à maintes reprises et en considérant comme signifiant les liens qui étaient explicités dans la documentation. Dans l'intention de nous accorder une limite « raisonnable » quant à la sélection de nos matériaux, nous avons délimité une période temporelle (entre 1994 et 2001) en dehors de laquelle nous avons consulté les documents sans toutefois les traiter exhaustivement. Ce choix à la fois aléatoire et réfléchi a été déterminé par le nombre important de documents et de changements effectués pendant cette période dans le cadre de la réforme scolaire.

Le premier de ces textes est le rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire appelé communément le rapport *Corbo*. Ce dernier constitue le point marquant à partir duquel se sont érigées les réflexions successives sur la réforme scolaire, et ce pour deux raisons. Premièrement, parce qu'il est le fruit d'une sélection politique de « grands sages », qui se trouve en conformité partielle avec les finalités éducatives telles qu'exprimées par le Ministère de l'Éducation. Deuxièmement, en raison de la position spécifique occupée par M. Paul Inchauspée en tant que membre du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, et en tant que Président du Groupe de travail sur la réforme du curriculum. En fait, cette double participation en fait un acteur de premier plan et constitue l'un des facteurs qui expliquent la continuité entre le discours porté en 1994 et son développement jusqu'en 1997. De ce fait, si l'on s'attarde brièvement au préambule du rapport, on constate qu'une unanimité règne au sein des membres du Groupe de travail. Tel que mentionné : « [...] les membres du Groupe de travail se réjouissent de vous remettre un rapport en tous points unanime. » (Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, 1994, p. iii).

¹⁰ Le rapport « Corbo » est nom usuel donné au rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire. L'origine du nom vient du nom du président du Groupe de travail, Claude Corbo alors recteur de l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

L'unanimité qui est affirmée relativement au contenu du rapport *Corbo* nous permet de postuler que les idées formulées dans ce rapport peuvent être incluses dans ce que nous appelons le noyau des représentations sociales institutionnelles dominantes. La réponse du ministre de l'Éducation de l'époque M. Jacques Chagnon affirme que le rapport *Corbo* constitue une fondation sur laquelle devraient se construire les réflexions subséquentes sur la réforme et lui donne une légitimité indéniable. Selon le ministre Chagnon : « Nous disposons maintenant d'un outil de base précieux pour entreprendre un exercice collectif d'analyse et de réflexion qui nous mènera à déterminer les niveaux de connaissances que nous jeunes devons atteindre au terme du primaire et du secondaire, afin de bien relever les nouveaux défis du XXI^e siècle. » (Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, 1994, p. v) L'idée selon laquelle le rapport du Groupe de travail sur les profils de sortie de l'école primaire et secondaire constitue un document difficilement contournable est réaffirmée par la Commission des États-Généraux sur l'Éducation. Traitant de la reformulation du *curriculum* d'étude¹¹, la Commission :

[...] estime que le point de départ de cette opération de révision devrait être l'établissement de profils de sortie qui détermineraient les domaines d'apprentissage prioritaires et le degré de maîtrise attendu des élèves, dans chacun de ces domaines, à la fin des différents cycles et ordres d'enseignement. La proposition contenue dans le rapport du Groupe de travail sur les profils de formation, communément appelé rapport Corbo, lui paraît une base intéressante. Celle-ci retient six grands domaines d'apprentissage : les compétences méthodologiques, la langue, les mathématiques, l'univers social, la science et la technologie, l'éducation physique et le domaine artistique. (Ministère de l'Éducation, 1996, p. 3)

Dès lors, il semble pertinent de concevoir le rapport du Groupe de travail sur les profils de formations au primaire et au secondaire comme l'un des documents phares de la réforme. Bien que ce rapport fasse référence aux compétences générales plutôt qu'aux compétences transversales, les compétences générales étant exclusivement portée vers des méthodes et des savoir-faire intellectuels, alors que les compétences transversales portent aussi sur des compétences liées à la socialisation et à la maîtrise de la langue, il n'en demeure pas moins

¹¹ L'ensemble des matières dispensées et leur temps respectif d'enseignement

que l'esprit demeure le même. Il s'agit d'un ensemble de compétences génériques touchant non exclusivement aux disciplines, mais bien à l'ensemble du curriculum d'étude. Du côté des commissaires chargées de définir les dix chantiers prioritaires de la réforme, suite au États-Généraux sur l'éducation de 1995-1996, « il est clair qu'il [*curriculum*] est temps de lui faire suivre une cure de rajeunissement pour mieux l'accorder aux demandes et aux changements sociaux. » (Ministère de l'Éducation, 1997b, p. 20) Selon ces derniers :

Prenant appui sur le rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, mais en procédant aux réaménagements qu'il nous semble utile de faire et en indiquant la perspective qui nous est propre, nous croyons que ces profils de formation devraient s'articuler autour des 6 grands axes suivants : les langues, le champ de la technologie, de la science et des mathématiques, l'univers social, les arts, le développement personnel et les compétences générales. (Ministère de l'Éducation, 1997b, p. 20)

Document clé de la réforme, le rapport du Groupe de travail sur la réforme *réaffirmer l'école : prendre le virage du succès* a été rédigé à la demande de la ministre de l'Éducation de l'époque Mme Pauline Marois pour donner suite à la tenue des *États généraux sur l'Éducation de 1995-1996* (ÉGÉ). Son importance relève de la place qu'occupe ce document dans le processus de réflexion entourant la réforme. Il est à la fois produit des ÉGÉ, du *rapport Corbo* et de ses recommandations, et l'une des influences principales ayant donné lieu à *L'École tout un programme : Énoncé de politique éducative* officialisant les éléments présents dans la réforme. De ce fait, *réaffirmer l'école* peut être considéré comme la réponse aux demandes formulées par les différents acteurs présents lors des ÉGÉ. Compte tenu de cette position et de la nature officielle du document, il peut être considéré comme un artefact fidèle des représentations sociales des réformateurs sur l'enjeu de la réforme scolaire et sur leur conception des compétences transversales et de leur incidence sur la reconfiguration de la relation entre travail et éducation.

Au final, notre *corpus* est composé du *rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire : Préparer les jeunes au 21^e siècle*; du *rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum : Réaffirmer l'école : prendre le virage du succès*; du rapport : *Les États généraux sur l'Éducation 1995-1996. Rénover notre système*

d'éducation : dix chantiers prioritaires; de l'Énoncé de Politique éducative et du Programme de Formation de l'École québécoise (version préscolaire, primaire et secondaire 1^{er} cycle). Il est composé exclusivement de rapports produits par le Ministère de l'Éducation ou commandés par celui-ci et par le CSE. Le choix de nous limiter aux textes officiels est motivé par notre volonté d'objectiver les conditions d'implantations de la compétence transversale du point de vue institutionnel. Le choix de ne pas reposer exclusivement notre analyse sur les rapports du MEQ est justifié par le rôle central joué par le CSE en tant qu'organisme chargé de réfléchir sur les différents enjeux affectant le système éducatif québécois.

La conception dominante de la réalité du travail et de l'économie : le Conference Board du Canada

Le choix de sélectionner les documents provenant du *Conference Board du Canada* a été fait à la suite de la lecture du rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire : *préparer les jeunes au 21^e siècle*. En effet, on y retrouve en guise d'introduction un passage y faisant directement référence :

Au Québec, des dizaines de milliers de personnes – des parents, des employeurs, des enseignants et des éducateurs, des responsables administratifs et politiques, les jeunes eux mêmes – se posent cette question cruciale. Que faut-il savoir? Que fait-il savoir-faire? Que faut-il savoir être au terme des études primaire et secondaire? Le taux élevé d'échecs ou d'abandons scolaires, les difficultés des jeunes à maîtriser la langue, la difficulté à trouver et conserver un emploi, les incertitudes devant l'avenir, etc., tous ces phénomènes nous ramènent rapidement à la même interrogation. Il faut savoir ce que l'on doit savoir au sortir de l'école. Et pour trois raisons : pour assurer à chaque personne le plein développement de son potentiel; pour rendre chaque personne capable d'assumer le changement; pour élargir les options de carrière de chaque personne. [...] Cette question ne se pose pas qu'au Québec, mais aussi dans plusieurs autres pays qui sont déjà activement engagés dans la recherche de réponses. [...] Au Canada en 1993, le Conference Board définit *le profil de compétences relatives à l'employabilité*.

Pour des raisons de représentativité, nous avons choisi de sélectionner une autre version du profil d'employabilité datant cette fois de 2000 et représentant une actualisation du *Profil de compétences relatives à l'employabilité*. Nous avons fait ce choix, car le processus d'opérationnalisation de la réforme, dont la matérialisation est le *Programme de Formation de l'École québécoise*, s'est déroulé durant la même période. Ce document produit par le *Conference Board du Canada*, et plus spécifiquement par son *Conseil d'entreprises sur l'enseignement*, est composé d'une liste importante d'acteurs des milieux économiques et scolaires¹². Nous avons choisi cette version produite en 2000, car elle témoigne de certains changements ayant touché le monde du travail durant la décennie 1990 en misant sur les concepts d'employabilité et de « gestion des compétences ». De plus, le choix de ce document repose sur le fait que leurs auteurs déclarent avoir influencé ou du moins souhaiter influencer les différents acteurs impliqués de près ou de loin en éducation.

Les énoncés généraux des buts en matière d'éducation des provinces et des territoires tiennent compte de façon explicite ou implicite de toutes les compétences figurant dans le profil. Le fait d'attirer l'attention sur les compétences nécessaires à l'employabilité est compatible avec les efforts de l'école visant à réaliser ses autres buts et objectifs et peut améliorer ces efforts. (Le Conference Board du Canada, 1993)

Pour la version 1993 : Air Canada, Atlantique Canada Telephone, Companies, Banque de Montréal, Banque Royale du Canada, Bell Canada, BP Canada Inc./Société d'énergie Talisman inc., British Columbia Hydro et Power Authority, British Columbia Telephone Company, Canadian Occidental Petroleum Ltd, Chrysler Canada ltée, le Conseil des écoles Séparées catholiques Romaines de Dufferin et Peel, Crain-Drummond inc., Défense nationale, Développement des ressources humaines Canada, Dofasco Inc., EACL, Forestie Noranda Inc., Générale électrique du Canada inc., General Motors du Canada Limitée, IBM Canada ltée, Imasco Limited/Pharmaprix, Inco Limited, la Compagnie Pétrolière Impériale Limitée, Laurentien Financial, McGraw-Hill Ryerson Limited/Chenelière, ministère de l'Éducation de l'Alberta, Norcen Energy Resources Limited, Nortel (Northern Telecom), NOVA Corporation, Ontario- ministère de l'Éducation et de la Formation, Power Corporation du Canada, Réseau CP Rail, Shell Canada limitée, Société canadienne des postes, Société canadienne de microélectroniques, Syncrude Canada Ltd, Téléglobe Canada inc., TELUS Corporation, TransAlta Corporation, TransCanada PipeLines Limited, Xerox Canada ltée.

Pour la version 2000 : AIESEC Canada Inc., Alberta Human Resources AMD Employment, Alberta Learning, Association des collèges communautaires du Canada, Association des collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario, Association des fabricants de pièces d'automobile, Banque de Montréal, Banque Royale du Canada, Bow Valley College, British Columbia Centre for Applied Academics, British Columbia Ministry of Éducation, CAREERS: The Next Generation Foundation, Central nova Industry Éducation Council, Centre de recherche et d'innovation d'Ottawa, Commission canadienne de mise en valeur de la main-d'œuvre, Compétences Canada, Conseil des ressources humaines du logiciel inc., CORCAN — Service correctionnel du Canada, Crain-Drummond inc., Développement des ressources humaines Canada, Dufferin-Peel Catholic District School Board, Durham District School Board, Elza Seregelyi AMD Associates, inc., Groupe Investors inc., Hewlett-Packard (Canada) ltée, Imperial Oil — national Centre for Mathematics, Science AMD Technology Éducation, Industrie Canada, J.D. Irving, Limited, Keyano College, La Compagnie Pétrolière Impériale ltée, Le Conseil des écoles catholiques de langue française du Centre-Est, Ontario, Let's Talk Science, McGraw-Hill Ryerson Limited, Merck Frosst Canada et cie, ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, ministère de l'Éducation de l'Ontario, Mount Royal College, Nortel Networks, Peace River South School District No. 59, Colombie-Britannique, Peel District School Board, Ontario, Quartier général des Services du recrutement des Forces canadiennes, Saskatchewan Institute of Applied Science AMD Technology, Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada, Seneca College of Applied Arts AMD Technology, Shad International, Société canadienne de microélectronique (CMC), Société canadienne des postes, Southwest Regional School Board, Nouvelle-Écosse, Statistique Canada, Syncrude Canada Ltd, Toronto District School Board, Ontario, TransAlta Corporation, York University.

Depuis la publication du Profil par le Conseil d'entreprise sur l'enseignement du Conference Board du Canada, le document a fait l'objet d'une large diffusion dans tout le pays. Des milliers d'organisations en ont demandé des exemplaires et des centaines d'autres l'ont reproduit dans des livres, rapports, journaux et périodiques. Jusqu'à ce jour, plus de sept millions d'exemplaires ont été distribués. Le rapport a donc eu un large rayonnement. Des ministères de l'enseignement, des conseils scolaires, des écoles, des partenariats entreprises-enseignement, des groupes communautaires, des parents et des étudiants l'ont consulté pour maintes activités, allant de la planification de programmes provinciaux et de l'organisation de programmes communautaires à la création de partenariats et à l'organisation de programmes d'études et de programmes de perfectionnement individuels. (Bloom, 1994, p. 1)

Le *Conference Board* invite et encourage les étudiantes et étudiants, les enseignantes et enseignants, les parents, les employeurs, les syndicats, les dirigeants communautaires et les organismes gouvernementaux à utiliser le Profil de compétences relatives à l'employabilité 2000+ à titre de piste de dialogue et d'action. Comprendre et mettre à profit ces compétences vous aidera à entrer, à demeurer et à progresser dans le monde du travail. (Le Conference Board du Canada, 2014)

Comme nous pouvons le constater dans ces passages, le *Conference Board du Canada* et son *Conseil d'entreprises sur l'enseignement* semblent avoir un vaste auditoire. La portée de leur message semble non négligeable. Pour ces raisons, nous croyons qu'il est pertinent d'étudier cette influence et ses conséquences lorsqu'il est question de comprendre la reconfiguration de la relation entre travail et éducation. Cette influence peut sans doute s'expliquer en partie par un autre facteur décisif nous ayant amenés à sélectionner ses documents et nous permettant de statuer sur leurs représentativités. Il s'agit de l'importance tant quantitative que qualitative des acteurs impliqués dans leur production.

En effet, les acteurs tant privés que publics regroupés au sein du *Conseil d'entreprises sur l'enseignement* représentent des employeurs de taille importante, et ce dans un nombre important de secteurs. Nous pouvons en conclure que les compétences et la forme particulière d'employabilité qu'ils souhaitent développer sont présentes dans les secteurs industriels, bancaires et des services. En guise d'exemple d'acteurs privés, nous pouvons citer la participation d'*Air Canada* pour le secteur des transports et de l'aéronautique, *La Banque Royale du Canada* et *la Banque de Montréal* pour le secteur bancaire ou bien *Nortel*,

Atlantique Canada Telephone Compagnies et *Bell Canada* pour le secteur des télécommunications. Nous pouvons ajouter *BP Canada*, *la société Talisman inc.*, *la Compagnie Pétrolière Impériale Limitée*, *Shell* et *Irving* pour le secteur de l'énergie.

Pour ce qui est des acteurs publics, nous pouvons citer l'exemple du *Secrétariat du Conseil du trésor du Canada*, de *la Société canadienne des postes*, du *Quartier général des Services du recrutement des Forces canadiennes*, de *Compétence Canada*, ou même d'institutions d'enseignement tel que *la York University* ou le *Toronto District school Board of Ontario*. Compte tenu de la diversité des acteurs en présence, tant privé que public et ce dans une vaste gamme de secteurs de l'économie, nous croyons qu'il s'agit là de documents à privilégier au vu de la pluralité des voix qui s'y sont exprimées. Il apparaît clairement que ces documents constituent des marqueurs clairs des attentes relatives à l'employabilité.

Le document : *Rehausser les compétences relatives à l'employabilité : Partenariats, projets et programmes novateurs*, paru en 1994 a pour but d'aider les dirigeants des entreprises et des établissements d'enseignement à mettre en application le *Profil des compétences relatives à l'employabilité*. En introduction du rapport, on y trouve une définition des compétences relatives à l'employabilité : « [I]es compétences, attitudes et comportements génériques que recherchent les employeurs chez leur personnel et chez leur nouvelle recrue. » (Bloom, 1994, p. i) Ces compétences relatives à l'employabilité possèdent un double statut, celui de norme minimale requise afin de trouver un emploi et celui de norme à actualiser et conserver en situation d'emploi. La rédaction de ce référentiel des compétences relatives à l'employabilité serait légitimée, car « les enseignants ont souvent demandé aux entreprises d'énoncer clairement les compétences qu'elles recherchent chez leurs employés, actuels et futurs [...]. » (Bloom, 1994, p. i). On y explique que les réactions de la part des milieux d'enseignement face à l'introduction des profils de compétences sont majoritairement positives « [...] puisqu'un constat semble émerger autour du fait que les jeunes ayant acquis l'ensemble de ces compétences génériques seront équipées d'éléments essentiels pour devenir des membres productifs de la société et pour assurer leur plein épanouissement individuel. » (Bloom, 1994, p. i)

« En 1991, le Conseil d'entreprises sur l'enseignement, du *Conference Board du Canada*, composé de vice-présidents de grands employeurs lançait son programme de recherche sur les compétences relatives à l'employabilité, car il estimait que le degré d'éducation de la population est un facteur crucial de la prospérité nationale. » (Le *Conference Board* du Canada, 1993, p. 2) Notons d'emblée que le *Conference Board* partage une vision similaire à celle formulée dans le cadre du rapport du Groupe de travail sur les profils de formations au primaire et au secondaire quant au rôle joué par l'éducation dans la prospérité économique. Le fait de ne pas nommer directement le savoir, mais bien l'éducation marque bien la transition en cours, c'est-à-dire la fin du monopole du savoir par l'introduction d'un autre élément : la compétence.

L'objectif central de quiconque s'occupe d'enseignement est de veiller à ce que les jeunes et les adultes obtiennent toutes les compétences à l'employabilité dont ils ont besoin pour devenir des citoyens productifs, pour obtenir un emploi et pour faire une carrière enrichissante. [...] En fin de compte, la prospérité du Canada dépendra de notre aptitude à garantir que tous les étudiants, quel que soit leur âge, réussissent leurs études. (Bloom, 1994, p. 7)

Dès lors, l'utilisation du *profil de compétences relatives à l'employabilité* nous apparaît légitime en tant que matériau pouvant représenter un point de vue dominant à l'intérieur du champ du travail.

Limites et biais de l'analyse

Comme le soulignent Lenoir, Esquivel, Froelich, et Jean (2012), il n'existe pas nécessairement de corrélation entre les finalités éducatives, la conception et l'implantation d'une réforme, la recherche démontrant au contraire qu'il peut y avoir des dissemblances entre les orientations, la conception et la mise en œuvre. Notre tentative de comprendre la reconfiguration de la relation entre travail et éducation par le biais d'une autre relation, celle existant entre les finalités éducatives et l'implantation du référentiel de compétences transversales pourrait ainsi souffrir d'un déficit explicatif. L'analyse des homologues ne nous permettra pas de valider empiriquement la causalité ou de spécifier l'influence directe ou même la corrélation. C'est pourquoi nous ferons appel au concept de représentation sociale.

Pour ne pas surinterpréter nos données nous souhaitons synthétiser les changements liés à l'emploi en y apposant le sceau de l'empirisme et étudier les similitudes et homologues qui sont présentes dans les documents de la réforme et d'en faire ressortir les traits marquants. Ne prétendant pas pouvoir reconstituer l'ensemble du processus de rapprochement entre l'école et le travail, il apparaît plus juste de diriger nos propos sur les liens explicites. Pour ce faire, nous avons construit des tableaux reprenant les catégories de compétences, les compétences et leurs composantes à partir de la documentation relevant du *Conference Board du Canada* et du Ministère de l'éducation du loisir et du sport (MELS). Comme énoncé précédemment nous avons choisi d'analyser la version 2000+ du « profil d'employabilité ». Pour ce qui est du MELS, nous avons sélectionné les documents *les Programmes de Formation de l'École Québécoise* (version préscolaire, primaire, secondaire 1er cycle) car ils dressent pour la première fois la liste des compétences transversales (*across the curriculum*), et ce pour l'ensemble du tronc commun, du préscolaire à la fin du secondaire.

Il faut de ce fait énoncer clairement que l'analyse de la réforme portera sur le « curriculum officiel » c'est-à-dire sur le programme scolaire tel que défini par le MELS. Il ne s'agit pas du « curriculum effectif » soit l'ensemble des pratiques pédagogiques et disciplinaires effectuées en classe. Bref, l'intérêt se porte sur ce qui devrait se passer en classe et non pas

ce qui s'y pas effectivement. Nous n'analysons pas la *praxis* scolaire, mais bien la *doxa* qui la supporte. Bien que cette méthode d'analyse mette de côté un pan entier du *curriculum*, il ne faut pas en déduire qu'elle réduise de manière mécanique la validité des éléments que nous proposons d'analyser. De ce fait, notre analyse ne peut pas prétendre comprendre la reconfiguration de la relation entre travail et éducation du point de vue de la classe.

Tenant compte de ces éléments, il s'agit maintenant de comprendre quels sont les principaux éléments récurrents, les constantes pouvant être appréhendées en tant que noyau de la représentation sociale institutionnelle dominante. Celles-ci figurent dans les rapports, ce qui nous permet de comprendre l'introduction des « compétences transversales » au primaire et secondaire en tant qu'élément de redéfinition de la relation entre éducation et travail.