

Le sens de la réussite à l'ère de la mondialisation



Renée-Claude Lorimier

*Responsable des dossiers pédagogiques
Fédération autonome du collégial (FAC)*

Dans cet article* qui se veut une réflexion sur l'évolution de la vision de l'éducation au Québec ces dernières années, nous soulignerons comment le nouveau discours, dans un contexte de mondialisation, concourt à la « marchandisation » de l'éducation. De manière plus précise, nous chercherons à montrer que deux phénomènes ont contribué à transformer notre rapport au savoir et à dénaturer le concept d'éducation en formation de la « ressource humaine » : la redéfinition du concept de la réussite et l'approche par compétences.

Redéfinition du concept de la réussite en fonction de l'école qualifiante

Reportons-nous aux années soixante. On se rappellera qu'alors, le modèle scolaire valorisé par ce qu'il est convenu d'appeler le Rapport Parent était celui de l'école gratuite pour tous. C'est à cette époque que le gouvernement du Québec a créé le ministère de l'Éducation (1964) et s'est doté d'un système scolaire complet en mettant en place les cégeps et un

réseau d'universités publiques. Ces décisions répondaient à un vaste projet de société. L'éducation était considérée comme un bien collectif et comme un vecteur d'intégration sociale et culturelle. De fait, le modèle de l'école humaniste et accessible à tous entraîna la scolarisation de masse et donna lieu à une augmentation de la part du PIB consacrée à l'éducation.

Depuis vingt ans, toutefois, on observe une profonde remise en question de ce modèle scolaire. L'éducation publique est attaquée de toutes parts. On l'accuse de coûter cher, d'être peu efficace, de ne pas être attentive aux nouveaux besoins de la population, de s'ajuster mal ou trop lentement à l'évolution sociale (en particulier, au développement de la société du savoir). En l'absence d'un nouveau projet éducatif collectif, on a assisté à l'éclatement de la mission de l'éducation entre les établissements. On le voit au secteur secondaire, où prolifèrent les écoles à vocation particulière. Au collégial également, les établissements publics tentent, depuis quelques années, de donner des « particularités locales » à la mission légale des cégeps. Il n'est pas dépourvu d'intérêt de remarquer que l'effondrement du projet éducatif collectif et des valeurs du Rapport Parent coïncide avec la période postréférendaire et la désillusion envers le projet national.

Cette crise de confiance envers le système public correspond aussi à l'émergence du modèle néolibéral et au contexte d'austérité budgétaire. Entre 1981 et 1989, la part du PIB consacrée à l'éducation est passée de 9,3 % à 7,3 %¹. Les pressions sociales en faveur d'une utilisation plus efficiente des deniers publics se sont multipliées, de sorte que le système scolaire était prié de rendre des comptes sur ses activités et d'être imputable de ses choix. C'est ainsi que le réseau collégial a dû épouser la logique de la diplomation à moindres coûts qui, en 1993, conduisait à l'adoption, par le ministère de l'Éducation, de la taxe à l'échec. Quatre ans plus tard, la réforme Marois imposait d'ambitieux objectifs de diplomation : 60 % des jeunes d'une même génération devraient, d'ici 2010, obtenir leur diplôme d'études collégiales². Enfin, à l'hiver 2000, dans la foulée du Sommet de la jeunesse, le ministre Legault contraignait les collèges à adopter des plans institutionnels de réussite. En fait, les années quatre-vingt-dix ont été témoins de la promotion d'un modèle de la réussite issu du monde des affaires. L'école qualifiante se substituait peu à peu à l'école humaniste ou citoyenne.

L'idéologie de la réussite ne propose pas vraiment de modèle d'éducation ; le terme « réussite » est en effet un concept vague dont le sens n'a cessé de changer selon les époques et les milieux.

* Ce texte est publié dans une version légèrement différente dans les *Actes du 21^e colloque de l'AQPC*.

Soyons clairs: en soi, l'idéologie de la réussite ne propose pas vraiment de modèle d'éducation ; le terme « réussite » est en effet un concept vague dont le sens n'a cessé de changer selon les époques et les milieux. Pour les personnages du théâtre de Corneille, la réussite se mesurait en termes de courage et de vaillance ; les vertus guerrières attestaient la valeur de ces héros. À la cour du roi Louis XIV, on préférerait les arts oratoires ou de la danse. Mais quand, après l'enterrement du père Goriot, Rastignac prononça, triomphant, son célèbre : « À nous deux, Paris ! », il fallait déjà voir le cri de l'arriviste soucieux de conquérir l'univers en se taillant une place parmi les plus riches de ce monde. Aujourd'hui encore, la réussite est généralement attachée à l'atteinte d'une aisance matérielle et financière.

*La réussite scolaire
est de plus en plus définie
par le pouvoir économique
et elle s'intègre
dans le modèle
de l'école qualifiante.*

C'est l'absence de projet collectif d'éducation qui a favorisé l'assujettissement de l'école aux intérêts des uns et des autres, mais principalement du pouvoir économique. Le retrait de l'État de la sphère publique facilite la création du marché de l'éducation. En conséquence, la réussite scolaire est de plus en plus définie par le pouvoir économique et elle s'intègre dans le modèle de l'école qualifiante.

Or, cette école qualifiante cherche moins à former des personnes intégrées dans une culture et dans une société donnée que des producteurs de biens et de services. La fin première de ce modèle vise principalement l'insertion au marché du travail. Mais, dans un contexte de mondialisation, l'école est sommée d'inculquer des compétences

professionnelles toujours plus nombreuses afin de préparer ses élèves à un métier de plus en plus spécialisé et en continue évolution. Ainsi, la préparation au monde de l'emploi apparaît-elle encore plus ardue.

Pour nous, le modèle de l'école qualifiante répond à des préoccupations utilitaires et tend à se substituer aux valeurs humanistes ou citoyennes. C'est ce que faisait remarquer l'ancien ministre de l'Éducation Claude Ryan dans un article récent publié dans le journal *Le Devoir*³. M. Ryan faisait observer que, dans la Loi sur l'instruction publique, le terme « formation » a été remplacé par les mots « instruire », « socialiser » et « qualifier », et qu'on n'y faisait plus référence au « développement harmonieux de toute la personne [...] comme la fin propre de l'éducation ».

En demandant à l'école de concentrer ses énergies à la préparation des travailleurs de demain, on oublie cependant que ces jeunes, à l'âge adulte, ne feront pas que travailler ; ils resteront avant tout des personnes et des citoyens. C'est donc toute la dimension personnelle et sociale de l'éducation qu'évacue le modèle de l'école qualifiante.

Poursuivant son argumentation, M. Ryan concluait : « Ce déplacement d'accent dans le texte de la loi me paraît symptomatique d'un changement qui s'est introduit depuis quelques années dans le discours sur l'éducation et qui tend à la subordonner de plus en plus aux besoins et aux normes de l'économie.⁴ »

À cet égard, soulignons aussi la récurrence de l'expression « adéquation formation/emploi » dans le discours ministériel en formation professionnelle et technique. L'objectif est clair : il s'agit d'assurer une plus grande équivalence entre le nombre actuel d'élèves qui débutent leurs études et le nombre d'élèves visés, ou entre les variables « effectifs débutants actuels » et « effectifs débutants visés ». En d'autres termes, le nombre d'inscriptions requis pour répondre

aux besoins de main-d'œuvre devient la norme de référence pour guider les choix d'orientation et la diplomation des étudiants. Comme l'affirmait Dorothy Shippy, « la politique scolaire est devenue une politique de l'emploi⁵ ».

Il ne faut donc pas s'étonner que le ministre Legault entretienne la confusion sur les termes « réussite », « diplomation » et « qualification » qui recouvrent des réalités pourtant bien distinctes. Si, à strictement parler, la réussite réfère à l'atteinte des objectifs d'un cours, la diplomation concerne l'obtention du diplôme. Quant à la qualification, terme issu de la langue des affaires, elle n'a qu'une visée : la préparation à l'emploi.

Enfin, on doit déplorer que l'école qualifiante repose sur une éthique de guerre. Les deux modèles, soit celui de la réussite et celui de l'école qualifiante, sélectionnent les plus forts qu'ils valorisent et qu'ils élèvent au sommet d'un palmarès des « meilleurs ». Pire encore, dans un marché du travail mondialisé, où réussir est une question de survie, il n'est plus suffisant de se dépasser et d'atteindre les objectifs : il faut se démarquer des autres et ressortir glorieux d'une compétition. Ce faisant, on a évacué toutes les autres visées de l'école : la création de liens interpersonnels, l'ouverture à l'altérité ou la construction d'une identité sociale et culturelle.

*On a évacué
toutes les autres visées
de l'école :
la création de liens
interpersonnels,
l'ouverture à l'altérité ou la
construction d'une identité
sociale et culturelle.*

L'enseignement par compétences : à l'école du savoir-faire

Selon nous, la façon dont l'approche par compétences (APC) est appliquée dans le système collégial favorise à la fois une « instrumentalisation » et une taylorisation de la connaissance.

Une « instrumentalisation » de la connaissance

Il faut d'abord savoir que, nulle part dans le Règlement sur le régime des études collégiales (RREC), on ne trouve de définition du mot « compétence ». La définition de ce concept est située ailleurs, dans un document de la Direction générale de la formation professionnelle et technique (DGFP), preuve que l'APC est originaire du secteur technique et qu'elle fut ensuite généralisée à l'ensemble des disciplines. Dans ce document, la compétence est clairement associée à l'idée d'action, de résultat observable et, par conséquent, facilement quantifiable :

« Une compétence est un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs (connaissances, habiletés de divers domaines, perceptions, attitudes, etc.).⁶ »

Pour LeBoterf également, « la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités cognitives, capacités relationnelles...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du « savoir mobiliser »⁷. »

Ainsi donc, la connaissance doit servir à l'actualisation de la compétence, de manière à passer de l'état virtuel à l'état réel. On aura alors réussi le phénomène qu'on appelle « l'intégration des apprentissages » : « L'intégration des apprentissages se produit quand l'élève réfléchit aux nouvelles connaissances acquises afin de les organiser en lien avec ses connaissances antérieures et, ainsi, les enrichir, les

corriger ou les modifier *en vue de mettre à profit les nouvelles connaissances dans ses actions futures*⁸. » (L'italique est de nous.)

On le voit, l'approche par compétences opère une discrimination des savoirs en fonction de leur utilité pour réaliser une tâche. Selon l'APC, la connaissance est secondaire par rapport à la compétence, qui est l'ultime critère de performance sanctionné lors d'une épreuve synthèse. En ce sens, on peut y voir une instrumentalisation de la connaissance : l'action y a préséance sur la pensée, qui doit être « mise à profit », voire « réinvestie » dans l'exécution d'un projet. À la limite, la connaissance est, au même titre qu'un objet ou une machine, un outil pour l'action.

En résumé, dans une école fondée sur l'APC, les connaissances servent principalement à la réalisation d'une tâche. L'APC fait peu de cas de la notion de « savoir », qu'elle considère essentiellement comme des informations à organiser pour atteindre un résultat concret. Pourtant, le mot « savoir » recouvre une réalité plus large : contrairement à une information, le savoir doit être compris comme l'ensemble des connaissances relevant d'une communauté. Selon nous, l'APC escamote les dimensions sociale et historique de la construction des savoirs. De plus, elle ne tient pas compte du fait que, étymologiquement, le savoir était associé au goût et se caractérisait comme la capacité de discerner les beautés des défauts. En ce sens, le savoir, loin de se restreindre à quelques connaissances particulières, fait appel au jugement et à la culture.

*Selon nous, l'APC
escamote les dimensions
sociale et historique
de la construction
des savoirs.*

Pour toutes ces raisons, le secteur préuniversitaire et la formation générale s'interrogent sur la pertinence d'appliquer une approche conçue pour la formation continue. On y estime souvent que cette approche déprécie la culture ou les savoirs considérés « passifs » parce qu'ils n'ont pas d'application immédiate. Même au secteur technique, plusieurs professeurs ont de sérieuses réserves envers l'approche par compétences.

Nous soutenons que, doublée du processus ministériel d'élaboration des programmes techniques, l'approche par compétences favorise l'adéquation des programmes scolaires au pouvoir économique. Depuis 1993, un nouveau mécanisme régit l'élaboration des programmes techniques. Dans cette dynamique, de laquelle les profs sont pratiquement absents, divers groupes de pression (monde du travail, universités, corporations professionnelles, etc.) ont toute latitude pour infléchir les curriculums collégiaux dans le sens de leurs intérêts. Huit ans après l'introduction du renouveau, on constate que cette réforme a permis la récupération des programmes par le marché du travail qui définit les savoirs devant être enseignés. En d'autres termes, le nouveau processus d'élaboration des programmes a favorisé les savoirs utiles au détriment des connaissances générales et scientifiques.

En bref, l'APC répond à cette idéologie dont nous parlions précédemment et selon laquelle l'école doit avant tout inculquer aux jeunes générations les savoirs et les habiletés essentiels pour l'économie de demain. Dans cette professionnalisation de l'enseignement, on accorde peu de place à la transmission d'une culture commune.

Une taylorisation de la connaissance

Un autre reproche qu'on peut adresser à l'APC est de contribuer à une forme de taylorisation ou de fragmentation du travail scolaire. Cette situation est la conséquence du « nouveau partenariat » entre

le monde du travail et les milieux d'enseignement, à partir duquel sont élaborés les programmes techniques. Dans ce processus, qui comprend pas moins de 12 étapes, l'analyse de situation de travail (AST) constitue un moment décisif qui va déterminer ensuite le projet de formation. Lors de cette étape, des personnes de la profession effectuent une démonstration de leur travail, laquelle servira de base à la cueillette des principales connaissances, habiletés, attitudes et perceptions requises pour la fonction de travail.

L'AST permet donc d'établir un catalogue des compétences générales et particulières de la profession à partir des demandes des partenaires du milieu du travail, celui-ci étant défini comme « partenaire des réseaux scolaires ». On effectue de la sorte un sectionnement des savoirs en multiples connaissances, informations et habiletés utiles pour la fonction de travail. On se retrouve donc avec, comme résultat, des profils de sortie de plus en plus spécialisés et rapidement caducs, compte tenu de l'évolution rapide du marché du travail. Ces projets scolaires sont par ailleurs étroitement liés aux besoins de certains groupes d'entreprises. Nous déplorons que les valeurs de l'immédiat aient trop souvent priorité sur la durabilité.

En fait, l'APC est le fruit d'une pensée rationaliste qui occulte la compréhension et la vision à long terme. Il s'agit là d'une véritable taylorisation du savoir et de l'enseignement, dans la mesure où

*Notre propos vise
à dénoncer l'aberration
qui consiste à appliquer
au domaine scolaire
la logique de l'usinage.*

l'on privilégie la spécialisation des formations au détriment d'un savoir plus global et transférable dans d'autres contextes. Comprenons-nous bien : notre intention n'est pas de préjuger de la méthode industrielle du taylorisme. Notre propos vise à dénoncer l'aberration qui consiste à appliquer au domaine scolaire la logique de l'usinage : l'école devrait en quelque sorte former indépendamment les divers intervenants d'une chaîne de montage. Ce modèle répond sans doute à une vision pragmatique du travail, mais il ne saurait favoriser le développement, chez l'élève, de plusieurs potentialités liées à l'acquisition d'une vision cohérente et globale de sa profession : faculté de jugement, esprit critique, autonomie, responsabilité, etc.

Sans nier l'importance de transmettre les apprentissages nécessaires pour occuper un emploi, nous croyons qu'il est important de transmettre aux élèves une formation plus large, plus polyvalente, afin qu'ils puissent jouir d'une certaine mobilité dans leur carrière et occuper honorablement leur rôle de citoyen. Comme l'affirme Michel Develay, le défi consiste à « maintenir en tension le couple éducation et instruction⁹ ». À l'ère de la mondialisation, ce défi est plus important que jamais.

Conclusion

Selon nous, les conceptions de l'enseignement véhiculées par l'idéologie de la réussite et par le dogme de l'approche par compétences démentent la mission culturelle et sociale de l'école. Ces nouveaux discours remettent en question notre rôle comme enseignante et enseignant. Sommes-nous des agents du pouvoir économique ou des « porteurs de culture », selon l'expression de Maurice Tardif¹⁰ ? Outre la formation de travailleurs, n'avons-nous pas aussi la responsabilité d'édifier des ponts entre les générations pour assurer le partage et la perpétuation de notre culture commune ? La vision restrictive de l'éducation transmise par le discours dominant risque de compromettre lourdement notre identité collective.

*Selon nous, les
conceptions de l'enseignement
véhiculées par l'idéologie
de la réussite
et par le dogme
de l'approche par compétences
démentent la mission
culturelle et sociale
de l'école.*

Par ailleurs, en dehors de cette mission culturelle, l'éducation ne devrait-elle pas, comme le souhaitait Edgar Morin¹¹, comprendre une « éthique de la compréhension planétaire » ? Nous pensons ici à toutes les valeurs du « vivre-ensemble » qui représentaient un des quatre piliers du projet éducatif du rapport de la Commission Delors¹². Il reste qu'en dehors du monde du travail, nos élèves auront aussi à s'intégrer à une communauté de plus en plus large et composite. ■

jacynthe@lafac.qc.ca

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. *Indicateurs de l'éducation*, Direction des statistiques et des études quantitatives, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, édition 2000, p. 17.
2. Ministère de l'Éducation, *Prendre le virage du succès*, Gouvernement du Québec, 1997, p. 1.
3. *Pour une démocratie scolaire forte et équilibrée*, texte tiré d'une allocution prononcée devant la Fédération des commissions scolaires, 2 juin 2001. *Le Devoir*, 4 juin 2001.
4. *Ibid.*
5. *Courrier de l'UNESCO*, février 2001.
6. Jean DUSSAULT, *Essai de clarification de quelques concepts et définitions liés à l'APC*

- en FPT*, Direction des programmes, DGFPT, document de travail, mars 1999.
7. Guy LeBOTERF, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les Éditions d'Organisation, 1994, p. 17.
 8. Francine LAUZON, « Comment aider les élèves à intégrer et à transférer leurs apprentissages ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 14, n° 2, décembre 2000, p. 35.
 9. Michel DEVELAY, *Donner du sens à l'école*, ESF Éditeur, Collection « Pratiques et enjeux pédagogiques », Paris, 1996, p. 35.
 10. Maurice TARDIF, *Relancer la lutte politique et culturelle contre la réduction de l'éducation à l'économie*, Conférence prononcée lors du colloque de la FNEEQ « Des Amériques solidaires pour le droit à l'éducation », avril 2001.
 11. Edgar MORIN, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Éditions du Seuil, Paris, 2000, 130 p.
 12. J. DELORS, *L'éducation. Un trésor est caché dedans*, Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation, pour le vingt et unième siècle, Paris, Unesco/Odile Jacob, 1996.

Renée-Claude LORIMIER enseigne le français au Collège Lionel-Groulx. En plus d'un baccalauréat et d'une maîtrise en littérature de l'Université de Montréal, elle détient un certificat en andragogie de cette institution. Depuis 1999, elle est responsable des dossiers pédagogiques à la Fédération autonome du collégial.