

Actes du 21^e colloque de l'AQPC



6E 3

Réussir à tout prix à l'ère de la mondialisation ?

Renée-Claude LORIMIER



Association québécoise
de pédagogie collégiale

aqpc

Réussir à tout prix à l'ère de la mondialisation ?

Renée-Claude LORIMIER
Responsable des dossiers pédagogiques
Fédération autonome du collégial (FAC)

L'objectif de cette table ronde est de susciter une réflexion sur la manière dont, au Québec, le nouveau discours sur l'éducation, située dans un contexte de mondialisation, concourt à sa « marchandisation ». De manière plus précise, je chercherai ici à montrer que trois phénomènes ont contribué à transformer notre rapport au savoir et à dénaturer le concept d'éducation en formation de la « ressource humaine » : 1) la redéfinition du concept de la réussite ; 2) le développement du téléapprentissage ; 3) l'approche par compétences.

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

J'aimerais tout d'abord que nous nous reportions à l'époque des 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 unique 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 s'ajuster mal ou trop lentement à l'évolution sociale, etc. 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 tout particulièrement au secteur secondaire, où prolifèrent les écoles à vocation particulière.

L'effondrement du modèle et des valeurs du Rapport Parent coïncide avec la période postpréférendaire et la désillusion envers le projet national.

Cette crise de confiance envers le système public correspond aussi à un contexte d'austérité budgétaire. Entre 1981 et 1989, la part du PIB consacrée à l'éducation est passée de 9,3 % à 7,3 %. 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 collégiales. 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 1990 ont été témoins de la promotion du modèle de la réussite issu du monde des affaires. L'école qualifiante se substituait peu à peu à l'école humaniste ou citoyenne.

Comprenons-nous bien : 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 préférait 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 le monde 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.

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 : c'est 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. Ce modèle répond à des préoccupations utilitaires et tend à se substituer aux valeurs humanistes ou citoyennes. L'école de la réussite repose sur une éthique de la guerre dans la mesure où elle sélectionne les plus forts qu'elle valorise et qu'elle élève au sommet d'un palmarès des « meilleurs ». Dans un marché du travail impitoyable, 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.

2. Le développement du téléapprentissage

Le développement des NTIC et la mondialisation des services de formation fournissent aux entreprises

- les moyens de conquérir le secteur de l'éducation et
- de transformer la relation éducative.

a) Réussir : oui, mais quoi au juste ?

L'enseignement virtuel permet d'accélérer le démantèlement du réseau public tout en répondant aux objectifs des accords de la Zone de libre-échange des Amériques (ZLÉA), du GATS (Accord général sur le tarif des services) et de l'OMC (Organisation mondiale du commerce). En effet, l'émergence de la « société du savoir » a favorisé la création du concept « d'éducation tout au long de la vie » : la société de l'information « consomme » des services éducatifs pour sans cesse se mettre à jour et s'adapter aux transformations du monde du travail.

Le secteur privé trouve dans la formation continue une source de profits inépuisable, à tel point que l'on voit apparaître de véritables « industries de la formation » qui sont souvent des multinationales. Le privé accapare déjà 20 % du budget mondial en éducation. On prévoit qu'en 2010, le marché de la formation des adultes devrait représenter 50 milliards de dollars. Déjà, des groupes comme Vivendi-Universal, Bertelsman, Sun-Microsystem ou, plus près de nous, le groupe américain Phoenix, rêvent de pénétrer le secteur d'éducation québécois pour offrir leurs services de formation à distance. C'est surtout l'enseignement supérieur qui fait face aux assauts du secteur privé. En effet, dans les pays d'Amérique latine, les organisations financières internationales recommandent aux gouvernements de n'assumer que la responsabilité de la formation de base (primaire et secondaire) et de laisser au marché le soin de s'occuper de l'enseignement supérieur. Le marché de la formation continue représente donc un enjeu important pour les compagnies privées.

Notre principale préoccupation à propos de l'enseignement virtuel concerne la qualité des formations dispensées. Comment peut-on certifier la valeur d'un projet éducatif qui ne fait l'objet d'aucun contrôle ni d'aucune évaluation ? Actuellement, il n'existe aucun mécanisme permettant d'homologuer les curriculums et l'enseignement en ligne. Le risque est grand que les « industries de la formation continue » se contentent de répondre aux demandes des actionnaires, c'est-à-dire des entreprises. Quant aux établissements d'enseignement public, ils se trouvent souvent obligés, pour acquérir les outils informatiques nécessités par l'enseignement virtuel, d'établir des partenariats avec le secteur privé. Ces ententes compromettent toutefois l'autonomie des institutions publiques, dans la mesure où les entreprises monnaient souvent leur aide par une plus grande participation à la gestion financière et pédagogique. De plus, la pratique qui consiste à adapter les curriculums aux besoins spécifiques des entreprises équivaut à mettre en cause le principe de la polyvalence de l'enseignement. Cette orientation conduirait également à privilégier des formations spécialisées qui répondent à des besoins utilitaristes à court terme et, par conséquent, rapidement caduques. On peut aussi se demander qui va définir les projets de formation virtuels. Le caractère transnational du marché de la formation continue fait table rase de la question de l'identité

culturelle. Or, on sait que les pays du Sud-Est asiatique, grands importateurs de services éducatifs, connaissent des problèmes d'homogénéisation et d'aliénation. À une mondialisation qui nivelle les différences, nous opposons un monde diversifié et métissé.

Le monde du travail revendique une introduction rapide des nouvelles technologies en éducation afin de préparer les futurs employés au contexte du marché. Cependant, il faut garder à l'esprit que ces jeunes, dans leur vie adulte, ne feront pas que travailler ; aussi le système d'éducation doit-il former non seulement des travailleurs, mais des personnes et des citoyens.

b) Pour une véritable relation éducative

Nous croyons, à la FAC, que l'enseignement est avant tout affaire de communication, et donc de contacts interpersonnels. Les psychologues le savent : l'éducation fait appel à des expériences affectives tout autant que cognitives. Se former, c'est s'ouvrir à l'altérité, apprendre à vivre en communauté et en solidarité. Parce qu'il défend une conception instrumentale de l'éducation, le téléapprentissage nous fait craindre une déshumanisation de l'enseignement.

En effet, on n'a pas mesuré à quel point l'enseignement virtuel transforme le rapport au savoir. Le recours quasi exclusif aux TIC en éducation favorise moins une réelle réflexion en commun qu'une réponse mécanique et individuelle aux demandes formulées par l'ordinateur. Au collégial, le développement du téléapprentissage (utilisation des TIC ou de forums de discussion en classe, mais aussi apprentissage en ligne ou en réseau) soulève le risque qu'on accorde une suprématie aux interactions extrascolaires sur les échanges entre individus. Il faut pourtant se rappeler qu'Internet est un instrument. Comme toutes les techniques, il peut certes améliorer la communication, mais ne saurait se substituer à la communication humaine.

Dans l'enthousiasme qu'il a provoqué depuis sa création, Internet a fait naître le mythe de la formation instantanée, en direct et en continu. Plusieurs personnes n'ont pas hésité à affirmer qu'avec les nouvelles technologies, Internet allait consacrer la faillite des systèmes d'éducation traditionnels.

Nous faisons au contraire le pari que l'éducation publique de demain peut offrir un projet éducatif de

qualité, de dimension internationale et qui réponde à la fois aux préoccupations économiques, sociales et humanistes.

Par ailleurs, il est nécessaire selon nous de reconnaître l'importance de ce que Dominic Wolton appelle des « intermédiaires » dans la quête de la connaissance. L'accès direct à la connaissance est une illusion. Qui plus est, si le livre ne pouvait nous assurer une diffusion équitable et uniforme de la connaissance dans la société, c'est encore plus vrai pour les nouvelles technologies, dont le coût et les difficultés d'utilisation contribuent à entretenir leur pénétration inégale entre les familles. Pour ces raisons, les nouvelles technologies ne sauraient assurer un accès démocratique au savoir. Il faudra toujours des enseignantes et des enseignants pour éviter la fragmentation des connaissances, pour les organiser puis les mettre à distance et les critiquer. On ne saurait donc nier l'importance des professeurs qui agissent comme des mentors et guident les élèves dans la construction des savoirs.

3. 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.

a) Une « instrumentalisation » de la connaissance

Il faut d'abord savoir que, nulle part dans le RREC, on ne trouve de définition du mot « compétence ». La définition de ce concept est située ailleurs, dans un document de la DGFPT, preuve que l'APC est originaire du secteur technique et 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.)¹.

Pour Le Boterf également, « la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités cognitives, capacités relationnelles...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources² ».

On le voit, selon l'APC, la connaissance est secondaire par rapport à la compétence, qui est l'ultime critère de performance sanctionné lors d'une épreuve synthétique. En ce sens, on peut y voir une instrumentalisation de la connaissance : à la limite, celle-ci est, au même titre qu'un objet ou une machine, un outil pour l'action. 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 traiter pour atteindre un résultat concret. Mais 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. L'APC escamote les dimensions sociale et historique de la construction des savoirs. De plus, elle oublie que, étymologiquement, le savoir était associé au goût et se caractérisait comme la capacité de discerner les beautés des défauts.

En somme, le secteur préuniversitaire et la formation générale s'interrogent sur la pertinence d'appliquer une approche conçue pour le domaine technique. Ces disciplines estiment souvent que cette approche déprécie la culture ou les savoirs considérés « passifs » parce qu'ils n'ont pas d'application immédiate.

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.

b) 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 l'on privilégie la spécialisation des formations au détriment d'un savoir plus global et transférable dans d'autres contextes. L'aberration de la situation tient au fait que l'on applique dans le domaine scolaire la logique de l'usage : 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 monde, mais il ne saurait favoriser un développement harmonieux et équilibré de la personne.

Sans nier l'importance de transmettre les apprentissages nécessaires pour occuper un emploi, nous croyons qu'il est important de transmettre aux étudiantes et étudiants 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 instruction³ ». 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, par l'engouement démesuré pour les nouvelles technologies 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 Tardif⁴ ? 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.

Par ailleurs, en dehors de cette mission culturelle, l'éducation ne devrait-elle pas, comme le souhaitait Edgar Morin⁵, 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 Delors. Il reste qu'en dehors du monde du travail, nos élèves auront aussi à s'intégrer à une communauté plus large et plus composite.

RÉFÉRENCES

1. DUSSAULT, Jean. *Essai de clarification de quelques concepts et définitions liés à l'APC en FPT*, Direction des programmes, DGFPT, document de travail, mars 1999.
2. LE BOTERF, Guy. *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les Éditions d'Organisation, 1994, p. 17.
3. DEVELAY, Michel. *Donner du sens à l'école*, ESF Éditeur, Collection Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris, 1996, 123 p.
4. TARDIF, Maurice. *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.
5. MORIN, Edgar. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Éditions du Seuil, Paris, 2000, 130 p.