

« Assurance qualité » : l'urgence d'une action nationale

Louis-Raphaël Pelletier, Ph.D.

Professeur d'histoire

Chargé des affaires pédagogiques

La *Commission d'évaluation de l'enseignement collégial* (CEEC) a choisi le cégep Marie-Victorin et trois autres cégeps pour amorcer son nouveau processus continu « d'assurance qualité ». Notre Assemblée générale a pris position en novembre dernier pour s'opposer au déploiement de ce projet.

À cette même assemblée, il fût aussi convenu d'organiser une journée d'étude syndicale avec l'objectif d'approfondir notre réflexion sur cette nouvelle offensive de la CEEC, tout droit inspirée des directives de l'OCDE et des chantres de l'arrimage des systèmes d'éducation aux besoins exclusifs du marché. Cette journée d'étude, à laquelle ont participé sept autres syndicats locaux de la FNEEQ, s'est tenue le 23 janvier dernier.

Lors de la plénière finale, un commentaire a frappé les esprits. Il se résumait à ceci : « En 1993, lorsque la Réforme Robillard a été annoncée, les syndicats de professeur-e-s des cégeps ont réagi en rangs dispersés, sans cohésion. Cette réforme a donc été implantée sans difficulté, malgré tous les problèmes que nous y voyions ».

Au terme de la Réforme Robillard, nous nous retrouvons dans un réseau de cégeps encadré par la CEEC. Comme le démontrent les textes reproduits ou répertoriés dans ce *Bulletin d'information syndical*, la CEEC est une entité qui n'est absolument pas représentative de notre réseau de par sa composition; une entité néolibérale dans sa pensée et son approche; une entité qui ne

se prononce pas sur le développement de notre réseau, qui rase les murs lorsqu'il est attaqué, et qui préfère attaquer les syndicats et nos conventions collectives. Nous nous retrouvons avec une approche pédagogique par compétences et par programmes qui a centralisé le contrôle des compétences au ministère, et qui s'est débarrassée des processus administratifs de création et de gestion des programmes en les transférant dans les cégeps.

Il ne faut pas que ceci se reproduise en 2014. Le projet « d'assurance qualité » que la CEEC veut implanter dans les cégeps représenterait un approfondissement marqué de plusieurs dérives : le détournement de nos ressources professionnelles et institutionnelles vers des tâches administratives; la dégradation de notre autonomie professionnelle; l'arrimage aux demandes immédiates du marché du travail au détriment d'une vision humaniste, démocratique et complète de l'enseignement supérieur; et la compétition entre les cégeps pour la 'clientèle'.

Il ne faut pas que ceci se produise en 2014. Or, il est possible de l'empêcher. Il faut pour cela que les syndicats de professeur-e-s de tout le Québec se saisissent de la situation. Dans un premier temps, que les instances de ces syndicats distribuent à leurs membres les nombreux documents d'analyse

Suite à la page 5

Cahier spécial « assurance qualité »

Table des matières

| | |
|--|----|
| « Assurance qualité » : l'urgence d'une action nationale | 1 |
| Bilan de la journée d'étude syndicale sur l' « assurance qualité » | 2 |
| Ne pas se laisser définir | 4 |
| Les enjeux qui nous guettent | 5 |
| Assurance qualité : l'aboutissement d'une vision entrepreneuriale de l'enseignement collégial | 6 |
| Les « Plans stratégiques de développement » et le néolibéralisme de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial | 7 |
| De quel bois la CEEC se chauffe-t-elle ? | 12 |
| UNESCO, OCDE, CEEC : même combat ? | 14 |
| La privatisation déguisée dans le secteur éducatif public | 16 |
| Les trois axes de la marchandisation scolaire | 19 |



Bilan de la journée d'étude syndicale sur l'« assurance-qualité »

23 janvier 2014

Notes recueillies par Fanny Theurillat-Cloutier
professeure au département des sciences sociales

Suite aux ateliers de discussion portant sur l'« assurance-qualité » et la CEEC, la journée syndicale s'est close par une plénière durant laquelle nous avons tenté de faire ressortir nos constats principaux sur les transformations concrètes vécues dans nos cégeps suite à l'implantation des réformes liées à la CEEC. Nous avons conclu en proposant un certain nombre d'actions à entreprendre pour la suite.

Ce texte rassemble l'ensemble des idées évoquées lors de la plénière. Il s'agit donc de notes ramassées, d'intuitions et de pistes de réflexions à poursuivre.

Grandes tendances observées

Les transformations constatées dans notre cégep vont tout d'abord dans le sens d'une bureaucratisation de notre travail : plusieurs soulignent qu'on effectue plus de travail, mais qu'il est bien souvent plus administratif que disciplinaire. Les rapports produits sont loin du sens premier de l'enseignement.

À l'intérieur de nos salles de classe aussi, quelque chose a changé : s'impose de plus en plus le sentiment de devoir répondre à une « clientèle » (pour utiliser un vocabulaire qui s'est progressivement immiscé dans nos collèges – et qui est comme un cheval de Troie d'une pensée néolibérale dans notre rapport au savoir), sentiment qui s'accompagne aussi d'une pression à augmenter les taux de réussite dans nos classes. Pourtant, nous n'avons pas de prise sur les résultats de nos étudiant-e-s. Nous avons une prise sur les moyens que nous pouvons leur fournir. Vouloir hausser les taux de réussite implique-t-il dès lors de baisser nos critères d'évaluation? En tout cas, certains indiquent une instrumentalisation des contenus, en particulier à la formation générale. En littérature, la préparation technique à l'épreuve uniforme de français monopolise souvent beaucoup de temps d'enseignement au détriment de l'exploration du champ littéraire.

Une tendance s'est développée en parallèle, celle de la compétition entre cégeps. Le réseau collégial se pense de moins en moins comme un réseau et de plus en plus comme un marché.

La réflexion pédagogique semble avoir pris le pas sur les savoirs disciplinaires. Les formations proposées aux profs portent surtout sur des méthodes pédagogiques plutôt désincarnées des contenus concrets de nos cours. La pédagogie devrait être soumise aux contenus de cours et non l'inverse.

L'assurance qualité porte un nom « vendeur », dans la mesure où personne ne peut être contre la vertu – i.e. ici la qualité. Cependant, dans un exercice afin de nous réapproprier la définition de la qualité, nous soulignons que la qualité est à séparer de la quantité, des mesures quantitatives : la qualité pourrait être la créativité, la maturité, la collégialité, la bonne orientation des étudiant-e-s. L'aspect quantitatif s'applique mal à l'éducation. L'approche quantitative cannibalise la vraie qualité et notre vraie expertise.

Cela nous amène à une autre inquiétude, celle de la secondarisation du collégial, c'est-à-dire qu'on nous donne les mêmes caractéristiques qu'au secondaire. On ne valorise pas assez les contenus, l'expertise des professeur-e-s. Il ne faut pas se laisser imposer des standards de qualité issus de l'extérieur (maintenir une « souveraineté professorale »), d'autant plus quand ils vont à l'encontre de la conception humaniste de l'éducation.

Quelqu'un a habilement souligné que l'implantation de la réforme Robillard s'était faite par petits morceaux (dans certains cégeps, dans certains programmes, etc.), ce qui avait rendu difficile la mobilisation. L'information n'avait pas suffisamment passé entre les cégeps, la réaction n'a pas pu s'organiser rapidement. Les conditions d'implantation de l'« assurance-qualité » sont très semblables, donc la prudence est de mise !

Actions possibles

À court terme, nous ne reconnaissons pas la légitimité de la CEEC et de ses consultations. Il s'agira de nous donner des mandats forts et communs à la FNEEQ afin de ne pas être isolés.

Il faut aussi organiser une double campagne médiatique : d'une part, valoriser les professeur-e-s (par exemple, faire témoigner des belles expériences au cégep par des personnalités publiques ou par des citoyen-ne-s ordinaires / montrer comment l'impact du passage au cégep peut se révéler plus tard) ; d'autre part, occuper l'espace public



Marianne Di Croce, St-Jérôme.

et médiatique et les instances locales pour promouvoir notre vision de la qualité, liée à une formation plus complète et humaniste de l'individu. Les deux volets sont interreliés, car après tout, nous sommes les experts lorsqu'il s'agit de définir ce qu'est la qualité du savoir. Des noms pour cette campagne ont été lancés : « Contre l'assurance-quantité ! » ou encore campagne « Maîtres dans nos cégeps ! ».

D'autres actions sont ressorties de la discussion. Bien entendu, suite à la journée syndicale, il faudra continuer de nourrir la mobilisation, transmettre l'information autour de nous. Mais nous pourrions aussi créer une évaluation loufoque de la CEEC pour la tourner en dérision, ou encore organiser un colloque pour ne pas se laisser imposer des standards sans réagir.

Dans ce dossier, nous devrions engager des discussions franches sur l'AQ avec nos directions des études, afin de leur expliquer nos réserves et chercher à les rallier à notre position. Par le passé, elles se sont parfois opposées à la CEEC avec la Fédération des Cégeps.

Si nous voulons préserver notre autonomie professionnelle et une éducation humaniste, il incombe aux départements de se responsabiliser face à la qualité de ce qui se fait par chacun-e des professeur-e-s. Il faut avoir le courage de faire la discussion entre nous, afin d'éviter qu'un organe externe nous évalue selon ses critères désincarnés.

À plus long terme, un souci doit être constamment maintenu face au vocabulaire employé pour qualifier l'éducation. Un vocabulaire à connotation fortement néolibéral s'est installé dans nos institutions (voir le lexique humaniste rédigé par une collègue de Lionel-Groulx). Par exemple, nous pourrions commencer à refuser le critère « efficacité » dans les évaluations de toutes les instances dans nos cégeps.

Lors des prochaines négociations, une attention toute particulière doit être portée à la défense des clauses de la convention qui permettent notre autonomie professionnelle. La réflexion pourrait aussi être élargie : comment notre convention pourrait-elle refléter plus clairement notre conception de l'éducation ?

D'autres secteurs de la fonction publique et parapublique vivent des transformations similaires. Il pourrait être pertinent de nouer des liens avec ces syndiqués.

Une idée-clé de la journée repose dans la modification en profondeur la CEEC. Celle-ci ou ce qui la remplacera devra être composé à la fois de membres internes du réseau collégial (à majorité

et de membres externes (au sens plus large qu'habituellement entendu par nos CA).

Pour contrer la tendance décrite plus tôt à voir le réseau comme un marché, nous pourrions demander une loi anti-competition dans le réseau d'éducation, pour une « éducation une et indivisible ».

Finalement, une proposition radicale a été lancée : nos cégeps pourraient-ils fonctionner en mode d'autogestion ?



Jean Frigault, Philosophie.



Nathalie Deschamps, Musique.



Bertrand Guibord, Philosophie.

Ne pas se laisser définir

Christiane Gauthier
Professeure, Philosophie

Lors d'un atelier qui suivit les conférences de nos collègues de la FNEEQ sur les conditions de l'assurance qualité que veut nous imposer la CEEC, j'ai évoqué un aspect des choses dont je croyais (à tort) qu'on le trouverait peut-être un peu byzantin. J'ai soutenu que l'une des façons de réagir et de résister à cette ambition de formater le « produit éducation » serait de prendre le contrôle du langage qui investit tous les domaines de nos pratiques pédagogiques. Quelle ne fut pas mon agréable surprise par la suite, de constater que j'étais à ce sujet très peu originale! En effet, lorsque nous sommes revenus en assemblée, je me suis rendu compte que cette dimension avait été abordée dans tous les ateliers et que, tous, nous remarquions avec déplaisir et inquiétude à quel point on nous dépossédaient de plus en plus de nos propres mots pour nommer à notre place nos savoirs et nos pratiques d'enseignement. On nous dira que les mots ne sont pas des choses si importantes qu'on puisse jouer sur les mots sans que cela n'entraîne autre chose qu'une nouvelle nomenclature. Comme si notre souci, ici, relevait de la paranoïa. Pourtant, nous remarquons depuis plusieurs décennies un véritable acharnement de la part de nos institutions, de nos ministères et des divers services liés à notre profession pour nous faire endosser toute une armée de mots comme autant de soldats qui viennent prendre d'assaut et notre enseignement et nos rapports avec les étudiants. Notre rapport à notre propre profession se trouve chaque année davantage codé, encadré et, partant, mis à distance et mis hors de notre portée par un langage dont nous ne sommes ni les artisans ni même les demandeurs. Et il suffit que nous décidions de changer un seul mot ou une seule expression dite « consacrée » pour déstabiliser certains de nos interlocuteurs sur le terrain de la pédagogie au collégial. C'est dire à quel point les mots ont pris de l'importance pour ceux qui se trouvent en autorité (ou qui voudraient l'être). C'est dire aussi à quel point nous avons été imprudents lorsque nous avons laissé d'autres que nous-mêmes définir ce que nous sommes et surtout ce que nous faisons dans notre enseignement. On sait qu'en politique, on peut affaiblir son adversaire par le seul fait de le définir, c'est-à-dire de le décrire ou de le peindre sans qu'il puisse par la suite effacer de l'esprit de l'électeurat cette image de lui qu'on a imposée dans les médias. C'est pourquoi les stratégies politiques savent à quel point il faut définir son adversaire et le prendre de court avant qu'il se saisisse de vous et de votre image. Et nous, nous nous laissons définir depuis des années comme des facilitateurs, nos étudiants comme des apprenants ou des clients, comme si ces mots n'étaient porteurs de rien de significatif. En 1993, je me souviens d'un conférencier lors d'une journée pédagogique, qui avait affirmé, tout fier de sa nouvelle expertise dans le langage des compétences, que « l'évaluation est un outil à réinvestir pour produire de la plus-value ». Sur le coup, comme d'autres j'ai ri, évidemment. Mais en y repensant, je me suis dit que nous aurions dû, tous les professeurs présents, nous indigner et, littéralement demander à cet individu non pas de s'expliquer, mais carrément de retirer ses paroles. Parce que le signifié relatif à ce signifiant véhiculait une conception inacceptable de l'éducation. Mais ce n'était que le début. Nous avons laissé toute une nouvelle configuration langagière encadrer et donner forme à notre enseignement. Indolents, nous nous sommes rassurés en nous disant que personne ne pourrait envahir l'essence de notre profession puisque nous étions barricadés dans une forteresse qui semblait imprenable :



De gauche à droite : Fanny Theurillat-Cloutier, Sciences sociales ; Diane Paquette, Musique ; Christiane Gauthier, Philosophie.

contre l'attaque à la forme, nous pouvions toujours résister en nous présentant comme d'incoercibles spécialistes du contenu. Et maintenant, où en sommes-nous? Nous sommes à l'intérieur de nos disciplines et nous sommes appelés de plus en plus rarement (pour ne pas dire jamais) à parler de ce contenu qui constitue, quoi qu'on en dise, l'essence et le cœur battant, la raison d'être de notre amour du métier. Nous endossons, comme des vêtements d'abord ajustés, mais de plus en plus serrés, des concepts formant un réseau de plus en plus auto-référentiel et dont il est difficile de sortir parce que son formatage de mots en est venu à se solidifier comme un champ lexical obligatoire. Telle est bien la stratégie qui nous faire taire et qui étouffe notre propre langage et nos propres façons de concevoir les choses. Nous nous sommes laissé définir et voilà que nous ne trouvons plus nos mots pour dire les choses. Des activités d'apprentissage aux cibles, en passant par toute la panoplie socioconstructiviste qui pullule dans tous les documents et autres gabarits, nous sommes devenus des as de la gestion plus que de l'enseignement. Il est temps de reprendre le contrôle du langage et nous réapproprier de notre maîtrise des choses, car autrement, ce sont les mots des autres qui viendront nous définir définitivement et qui auront le dernier mot sur l'enseignement dans les collèges. Pour échapper à cette véritable logocratie, à ce contrôle du verbe qui, lentement mais sûrement, cherche à nous faire penser comme on parle (et non plus l'inverse), il nous faudra beaucoup de patience, de persévérance et de volonté afin de reprendre le gouvernail de notre lexique et de nos pratiques. Lorsque Jean Charest s'appliquait à parler du boycott et non de la grève des étudiants, il savait très bien ce qu'il faisait : au concept traditionnel de la grève il substituait une position de sens qui était alors nécessaire à la stabilité de son pouvoir. Alors justement, il est temps pour nous aussi de réapprendre la leçon du langage. Si nous voulons continuer à entretenir cette vision humaniste de l'éducation à laquelle nous semblons tant tenir, reprenons les mots humains de l'éducation sans lesquels notre discours ne serait ni convaincu ni convaincant parce qu'alors on parlerait pour parler et on se payerait de mots.

Les enjeux qui nous guettent

Marie-Josée Gagnon
Professeure, TES

La veille de la journée syndicale portant sur l'assurance qualité, je lisais dans le journal un article sur la disparition du diplôme d'études secondaires tel que nous le connaissons. Je me faisais la réflexion que le processus de marchandisation des savoirs ainsi que l'appropriation des apprentissages enseignés dans les institutions scolaires par le monde du travail sont déjà bien amorcés. Ainsi, cette journée devenait encore plus signifiante afin de bien comprendre les enjeux qui nous guettent.

Ces enjeux, bien qu'apportés subtilement, se doivent de nous préoccuper. Pour moi, deux enjeux émergent comme étant prioritaires; le premier étant que dans tout ce processus de qualification de l'enseignement au collégial, nous ne parlons que de chiffres et de rendement, et ce, tout en prenant bien soin de ne pas arrimer l'expertise des professeurs du collégial afin de définir ce qu'est le concept de *qualité*. J'aimais bien l'idée d'organiser une riposte visant à faire comprendre à la CEEC qu'elle nous amène non pas dans un processus d'assurance qualité, mais davantage dans un *continuum quantitatif*.

Deuxième enjeu majeur selon moi : Ce processus suggéré par la CEEC s'inscrit dans une démarche étapiste qui pourrait faire en sorte qu'une possible mobilisation enseignante soit affaiblie. Du fait que seulement 4 ou 5 cégeps soient ciblés à la fois, il devient difficile pour les syndicats locaux de mobiliser ses troupes de façon nationale. L'enjeu est local, mais à court terme. Fait intéressant rappelé par un collègue, ce processus s'inscrit de la même lignée que l'implantation de la réforme Robillard... La bataille est loin d'être terminée.

Suite de la page 1
qui existent déjà – dont ceux produits par la FNEEQ depuis vingt ans – et qui expliquent, preuves à l'appui, les dangers inhérents à ce projet. Nous en répertorions plusieurs dans ce bulletin. Dans un second temps, il faut que les Assemblées générales se prononcent avant le regroupement cégep du mois d'avril de la FNEEQ sur les propositions suivantes, adoptées au regroupement des 30 et 31 janvier 2014:

[la dissociation] formellement du processus d'audit d'« assurance qualité » actuellement mis en branle par la CEEC en s'abstenant d'y participer sous une forme ou sous une autre;

[l'évaluation de] la légitimité de la CEEC, tant sur le plan de sa constitution, de ses orientations que de ses mandats ;

[l'évaluation de] la nature de l'instance qui devrait encadrer et promouvoir notre réseau national des cégeps en fonction de sa mission ainsi que le mécanisme que cette instance pourrait mettre en place pour garantir la qualité de l'enseignement.

Le regroupement en « invitant » les assemblées générales à se prononcer sur ces propositions a effectivement pris position contre le processus « d'assurance qualité ». Il demande maintenant aux syndicats locaux de s'opposer à son implantation dans leur cégep.

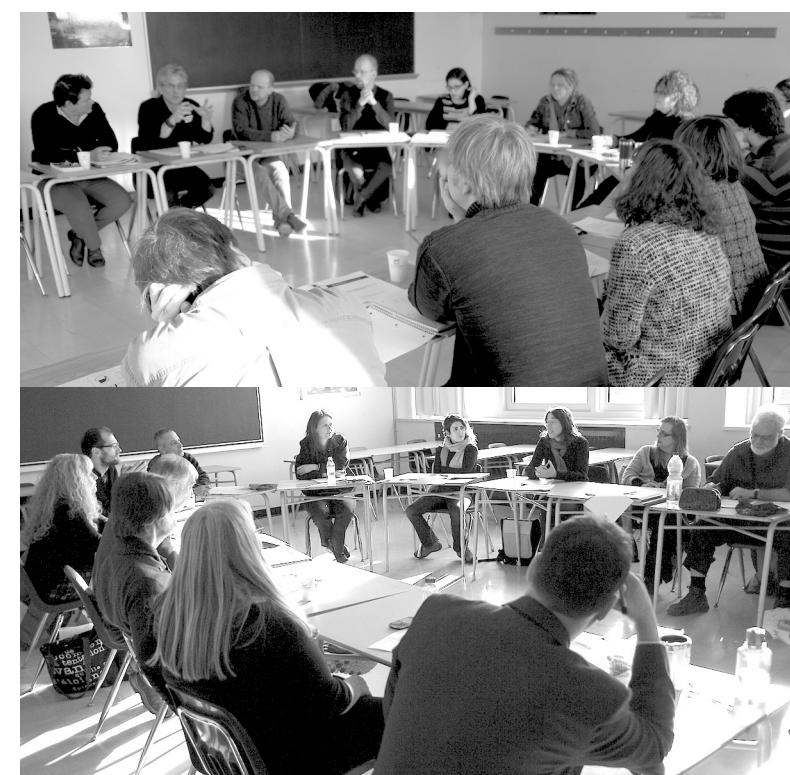
Imaginez l'impact politique d'une position collective, relayée, amplifiée par tous les syndicats de professeur-e-s de cégeps!

Si une majorité de syndicats locaux décide de se dissocier du projet « d'assurance qualité » de la CEEC et entame une réflexion sérieuse sur la ou les instances qui devraient encadrer notre réseau de cégeps, nous pouvons renverser la tendance. D'une part, les processus « d'assurance qualité » ne peuvent être mis en place sans notre collaboration. Si nous disons « non » de Sept-Îles à l'Outaouais, de Sherbrooke à Chicoutimi et Rouyn-Noranda, aucun de ces processus ne verra le jour. D'autre part, la situation politique de la CEEC ne semble pas forte. Nous l'avions durement critiquée en 2005. Il y a seulement trois ans, en 2011, la FNEEQ et la Fédération des cégeps (l'association de nos patrons) avaient simultanément mené une charge contre les demandes de la CEEC.

Si nous réagissons fermement, nationalement, pour nous opposer à l'implantation de « l'assurance qualité » nous ferons bien plus que bloquer un projet néfaste pour notre réseau et notre profession. Nous poserons le premier jalon d'une reprise de contrôle de notre réseau de collèges et du réalignement de ce réseau vers sa mission de démocratisation de l'enseignement supérieur pour tous et partout au Québec.



Louis-Raphaël Pelletier, Sciences sociales, chargé des affaires pédagogiques.



Échanges en ateliers.

Assurance-qualité : l'aboutissement d'une vision entrepreneuriale de l'enseignement collégial

Michel Milot (avec la collaboration de Isabelle Pontbriand),
Enseignant et enseignante au cégep Lionel-Groulx

Lors de la rencontre d'information de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) à Lionel-Groulx le 26 septembre dernier, le commissaire responsable de la formation a insisté sur le fait que les collèges avaient développé une culture et une expertise d'évaluation qui leur sont propres. Notre collège ne fait pas exception. Il semble que le fruit est bien mûr et que l'on soit maintenant en mesure d'identifier et de mettre en place des mécanismes qui assurent l'amélioration continue de la qualité en fonction des objectifs que nous nous donnons institutionnellement, du moins c'est ce que la CEEC prétend. Ces objectifs s'expriment en termes, entre autres, de réussite des étudiantes et des étudiants, d'évaluation des apprentissages, de la planification stratégique et de programmes d'études.

Ainsi, comme la définition de la qualité retenue par la CEEC dans ce contexte d'évaluation est l'adéquation aux objectifs que les institutions se fixent, chaque collège peut adopter sa propre définition de la qualité, mais doit s'assurer que les mécanismes qu'il se donne lui permettent d'atteindre ses objectifs et de réaliser sa mission. Une fois tous les cinq ans, la CEEC se placera en auditeur d'un collège qui, par un rapport d'auto-évaluation, fera état des mécanismes assurant l'adéquation aux objectifs qu'il se fixe (ce sont les fameux mécanismes d'assurance qualité). Après une première analyse de ce rapport d'auto-évaluation, la CEEC visitera le Collège et soumettra par la suite un rapport préliminaire d'évaluation sur lequel le Collège pourra réagir. Dans ce rapport, la commission portera un jugement sur l'efficacité desdits mécanismes. Donc, en définitive, la CEEC fera l'évaluation de l'auto-évaluation des collèges. Sachant qu'un mécanisme d'assurance qualité ou un système d'assurance qualité est efficace s'il parvient à garantir l'amélioration continue de sa qualité, le jugement de la CEEC sera qualitatif : les mécanismes garantissent / garantissent généralement / garantissent partiellement / ne garantissent pas l'amélioration continue de la qualité.

Un exemple de mécanisme : la PIGEP

La politique institutionnelle de gestion et d'évaluation des programmes (PIGEP) (non encore en vigueur) est un mécanisme d'assurance qualité lié à une obligation réglementaire (article 24 du *Règlement sur le régime des études collégiales*). La PIGEP regroupe elle-même de nombreux mécanismes assurant certains aspects de la « qualité » des programmes, notamment celle de leur gestion. On examinera, par exemple, si ces mécanismes garantissent une amélioration continue de la qualité de la gestion des programmes (s'ils sont efficaces). Par exemple, le Collège doit définir des « [...] règles qui régissent les communications entre les professeurs, entre ceux-ci et la direction.» Qu'arrive-t-il quand celui-ci considère que seule la présence des adjoints à la direction des études au sein des comités de programmes garantit l'amélioration continue de ces règles? Cet exemple démontre que l'assurance qualité risque fort d'entraîner

une inquiétante remise en question du rôle des départements, de l'expertise des professeurs et de notre autonomie professionnelle.

Servir quelle vision?

Cette « opération » de la CEEC semble dire que la qualité est un objectif nouveau, qu'elle a été honteusement négligée et que cela expliquerait d'apparentes dérives (lesquelles? j'aimerais bien qu'on m'en pointe!) de notre système d'éducation. C'est comme si les professeurs (et par extension les départements) n'étaient pas animés de cette préoccupation qu'est la réussite de leurs étudiants.

Par cette « opération » qui, à l'évidence, alourdira la tâche de nombreux enseignants et nécessitera des sommes d'argent non négligeables, on sacrifie des ressources importantes à un exercice abstrait si loin de la réalité vécue en classe qu'il ne semble vouloir justifier que la bureaucratie grandissante du système scolaire. Sous le prétexte « d'une volonté à contribuer au développement de la qualité de l'enseignement collégial et d'en témoigner 2», la CEEC masque à peine l'aboutissement d'une vision et d'un processus visant avant tout l'impression de « satisfaction du client » et, surtout, l'attribution du « sceau de qualité » à « l'image de marque » des collèges qui pourront alors, en lien avec les objectifs et critères de qualité choisis par eux, se livrer une « saine compétition » afin d'attirer « la plus large clientèle » possible en vue d'accroître leur financement. Nous voilà donc rendus bien près d'une vision entrepreneuriale de l'enseignement collégial... Est-ce vraiment ce que nous souhaitons pour nous et pour nos étudiants ?

CEEC, Évaluation de l'efficacité des systèmes d'assurance qualité des collèges québécois, Orientation et cadre de référence, mars 2013, p. 52.

Fanny Banville, Anne Di Tirro, T.T.S., Isabelle Pontbriand, Lionel-Groulx.



Les « Plans stratégiques de développement » et le néolibéralisme de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial

Louis-Raphaël Pelletier, Ph.D.
Professeur, Cégep Marie-Victorin
Chargé des affaires pédagogiques, Syndicat des professeur-e-s

Ce texte analysera l'histoire de l'implantation des *Plans stratégiques de développement* (PSD) par la *Commission d'évaluation de l'enseignement collégial* (CEEC) dans les cégeps entre 2000 et 2013. J'espère que cette analyse nous aidera à réfléchir en toute liberté intellectuelle et politique aux objectifs que nous voulons atteindre dans le prochain plan de développement 2014-2019 du Cégep Marie-Victorin. Ce prochain plan de développement est présentement en processus d'élaboration au sein de divers comités du cégep. La consultation Omivox récemment annoncée par le directeur M. Sylvain Mandeville et la journée institutionnelle du 21 janvier prochain s'inscrivent aussi dans cette démarche. La direction souhaite que ces prises d'information aident à écrire le projet de plan de développement 2014-2019. La direction s'est aussi engagée à envoyer ce projet 2014-2019 – lorsqu'il sera rédigé – en consultation officielle dans tous les syndicats et toutes les instances du cégep vers la fin de la session d'hiver 2014.

Avant d'aller plus loin, je vais définir l'expression 'PSD'. Cette expression référera uniquement, dans ce texte, aux plans de développement dont les cégeps doivent obligatoirement se doter depuis 2002. Cette obligation découle d'une modification de la loi sur les cégeps. Toujours depuis 2002, la CEEC a comme mandat légal d'examiner ces PSD et, si elle le juge pertinent, de faire des recommandations. C'est aussi la CEEC qui a défini ce que devait être le PSD pour les cégeps. Mentionnons que la CEEC est un organisme de recommandation. Le texte de sa loi constitutive ne stipule pas qu'elle a un pouvoir coercitif sur les cégeps [1].

Pour retracer l'histoire de l'implantation des PSD, j'ai consulté les documents produits par la CEEC. Tous les textes de la CEEC auxquels je réfère sont disponibles sur leur site web [2]. L'avantage de cette approche est de nous donner un accès direct à la conception de la CEEC des PSD et, plus largement, la manière dont la CEEC envisage sa mission.

L'analyse historique des PSD démontre que la CEEC conçoit principalement ceux-ci comme des outils d'arrimage aux demandes du marché du travail et de lutte entre les cégeps pour leur survie. La CEEC ne fait jamais référence à la mission humaniste et démocratique des cégeps ni à leur coordination au sein d'un réseau. Conséquemment, il faut définir le plan de développement de notre cégep pour 2014-2019 selon d'autres valeurs que celles mises de l'avant par la CEEC si nous voulons demeurer fidèles à notre mission de formation globale, humaniste et démocratique des étudiant-e-s aux secteurs techniques et préuniversitaires. Par ailleurs on constatera aussi que les PSD de la CEEC ont été le cheval de Troie du projet 'd'assurance qualité' que la CEEC essaye d'imposer au Cégep Marie-Victorin et dans quelques autres cégeps depuis l'été 2013.

Développement historique des PSD

Quoique le PSD soit récent – il existe seulement depuis 2002 – cet outil de planification a déjà sa propre histoire, avec ses antécédents et ses évolutions. Aussi, il s'inscrit dans un contexte politique et idéologique dont il est à la fois le révélateur et le promoteur.

La préhistoire des PSD : 1993-2002

Les PSD verront le jour en 2002 dans un contexte institutionnel et politique précis. Le contexte institutionnel est celui de la *Commission d'évaluation de l'enseignement collégial* (CEEC). La CEEC a été créée en 1993. Elle est composée de quatre membres, nommés directement par le gouvernement sans consultation du milieu. Le quorum pour toutes ses décisions est de... deux. Il serait trop long de faire ici une analyse complète du contexte de création, de la composition, des pouvoirs et des impacts de la CEEC sur notre réseau. Je ferai cette analyse dans d'autres textes. Néanmoins, il faut préciser le mandat de la CEEC :

« [Sa mission] consiste à évaluer, pour chaque établissement d'enseignement :

1° les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, y compris les procédures de sanction des études, et leur application ;

2° les politiques institutionnelles d'évaluation relatives aux programmes d'études et leur application ;

3° la mise en œuvre des programmes d'études établis par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, compte tenu des objectifs et des standards qui leur sont assignés ;

4° les objectifs, les standards et la mise en œuvre des programmes d'études établis par l'établissement, compte tenu des besoins qu'ils ont pour fonction de satisfaire [3]. »

La CEEC s'est longtemps perçue selon les termes de sa loi constitutive. Ainsi, en 2005, elle se présentait ainsi : « [...] la Commission a comme mission, notamment, d'évaluer les politiques des collèges touchant l'évaluation des apprentissages, l'évaluation des programmes d'études, de même que la mise en œuvre de ces programmes [4]. »

À propos du mandat de la CEEC, notons qu'à l'origine elle n'a pas à évaluer les plans de développement des cégeps. Or, dans près de la moitié des cégeps du réseau avant 2000, ils existent déjà même si aucune prescription législative ne les impose [5]. Il n'y a rien d'étonnant à cela : il est normal et sain que des institutions d'enseignement supérieur employant des centaines de professeur-e-s, d'employé-e-s de soutien, de technicien-e-s et de professionnel-e-s et offrant une formation à des milliers d'étudiant-e-s et opérant des bâtiments, des terrains et des équipements valant des dizaines de millions de dollars précisent leurs objectifs à long terme et se dotent d'un plan pour les atteindre.

Pourtant, toujours en 2000, la CEEC se donne un droit de regard sur les plans de développement existants en invitant les cégeps à faire une « évaluation institutionnelle portant sur l'ensemble de ses activités en relation avec leur mission de formation ». Quoique les cégeps ne semblent avoir adressé aucune demande d'aide à la CEEC, celle-ci se donne ce nouveau mandat pour « aider les collèges à s'acquitter encore mieux de leur mission de formation ». Elle précise aussi qu'un de ses objectifs « à moyen terme » est de permettre « qu'un collège soit autorisé à décerner son diplôme » [6]. Cette autorisation a pour nom *habilitation* dans le jargon ministériel. En effet, la CEEC a depuis sa création en 1993 le pouvoir de « recommander au ministre d'habiliter un établissement d'enseignement à décerner le diplôme d'études collégiales [7] ». Dans un premier temps, donc, le désir de la CEEC d'examiner les projets de développement des cégeps est clairement relié à la notion d'*habilitation* des cégeps au détriment d'une vision réseau, interrégionale et socialement solidaire des diplômes collégiaux.

L'autre contexte de création des PSD est politique. En 2000, le gouvernement péquiste de Lucien Bouchard affirme vouloir « l'amélioration des services aux citoyens et la modernisation de l'administration publique ». À cette fin, il fait voter une nouvelle loi (Loi sur l'Administration publique, L.Q. 2000, chapitre 8, 30 mai 2000) qui impose à toute l'administration publique un nouveau « cadre de gestion » reposant sur « l'atteinte de résultats ». Dans cette foulée, les cégeps devaient faire le transfert « d'une gestion par activité à une gestion par résultats [8] ».

Il est très probable qu'il y ait un lien contextuel (ambiance idéologique et politique) entre l'initiative de la CEEC et la nouvelle loi du gouvernement Bouchard. Toutefois, je n'ai pas lu dans les documents de la CEEC que celle-ci entreprenait l'examen des plans de développement des cégeps pour répondre à une demande directe du gouvernement.

L'implantation des PSD de 2002 à 2007

En 2002 le même gouvernement péquiste, alors sous le leadership de Bernard Landry, modifie la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* et la *Loi sur la Commission de l'enseignement collégial*. Ces modifications législatives forcent les cégeps à produire un PSD avant le 1^{er} juillet 2004. Le mandat de la CEEC est modifié et c'est elle qui évaluera ces PSD. Elle annonce en 2003 aux cégeps qu'elle fera ces évaluations dans « la perspective d'aider les collèges à élaborer des plans utiles et efficaces ». Au nom de quelle expertise et avec quelle méthode d'analyse? Elle ne le mentionne pas. Toutefois, la CEEC précise que son évaluation des PSD se fera notamment à la lumière des « orientations du plan stratégique du ministère de l'Éducation [9] ».

Cette précision est importante car elle révèle les critères à partir desquels les PSD des cégeps seront évalués. Or ces orientations, malheureusement, ignorent toutes considérations humanistes et démocratiques. La CEEC se réfère à un tableau synthèse de cinq colonnes intitulé « Plan stratégique 2000-2003 du ministère de l'Éducation. Tableau synthèse des orientations et des objectifs ». Quatre de ces colonnes s'appliquent au réseau collégial. Or, le thème de l'arrimage de l'éducation au marché de l'emploi occupe une place écrasante. Il se retrouve sous une forme ou sous une autre dans ces quatre colonnes et en occupe au moins 70% du texte. On n'en a que pour les « besoins évolutifs de la clientèle », « la pertinence des programmes d'étude au regard des réalités du monde actuel et [à

venir] du travail », et « [r]esserrer le partenariat entre les milieux de l'éducation et du travail [10] ».

Le second thème dominant porte sur la gestion du système d'éducation. À cet égard, le ministère favorise un double mouvement : décentralisation de l'administration du système d'éducation et augmentation de la reddition de compte « dans le cadre de la gestion axée sur les résultats [11] ». En d'autres mots, on veut reporter sur le dos des institutions locales une partie du poids de la gestion du système tout en augmentant les mesures de contrôle sur ces mêmes institutions. C'est là une dynamique fondamentale de la « nouvelle gestion publique » prônée par les idéologues néolibéraux et dont l'objectif est une réduction des institutions publiques et leur arrimage serré aux besoins du marché [12].

Le dernier thème, en termes d'espace occupé, porte sur « la réussite scolaire ». Encore faut-il noter que cette réussite est définie en « maximum d'apprentissage » et « [a]ugment[ation]substantiel[le] du taux de diplomation ». La réussite semble se résumer au bourrage de crâne et aux résultats chiffrables et chiffrés.

On a donc là un premier volet de la conception de la CEEC des PSD. Un bon PSD s'orientera sur les demandes du ministère et – du moins en 2000-2003 – le ministère veut un assujettissement sans ambages du système d'éducation aux besoins du marché. De plus, la décentralisation est à l'ordre du jour. On ne trouve nulle part de référence à des objectifs humanistes, citoyens ou d'équité sociale, interrégionale ou intergénérationnelle. Est-ce là la conception de l'éducation que nous défendons?

Mais la CEEC ne s'arrête pas en si bon chemin. En 2005 (nous sommes alors sous le gouvernement libéral de Jean Charest), elle se dote d'un « Cadre d'analyse » des PSD que les cégeps devaient se donner au plus tard en... 2004! (En passant, tolérerions-nous qu'un ou une collègue donne ses critères de correction après une évaluation majeure?) On y définit la « nature de la planification stratégique ». Sans surprise, elle y récupère le langage et les concepts du management des entreprises privées. Ainsi, pour « l'organisation » concernée, il s'agit « de déterminer la position qu'elle entend occuper » et « identifier les moyens déployés pour y parvenir ». Cela est possible grâce à l'analyse de « son environnement interne et externe ».

Mais la CEEC devient encore plus inquiétante lorsqu'elle résume sa conception de la planification stratégique en citant un document du *Higher Funding Council of England* : « la **stratégie** [le caractère gras est dans le texte original] est l'approche que prend une organisation pour survivre et réussir [13] ». Est-on conscient, à la CEEC, que ce type de langage est extrêmement proche du darwinisme social? Que le darwinisme social a justifié les pires excès du capitalisme sauvage du dix-neuvième et de la première moitié du 20^e siècle en Occident? Que le darwinisme social est le socle sur lequel se sont construites les idéologies racistes et totalitaires jusqu'à la Seconde Guerre mondiale? Comment devons-nous comprendre que, de la masse considérable d'ouvrages sur la stratégie et l'administration des organisations, ce soit *la* phrase qu'elle retient?

2008-2012 : Des PSD à l'assurance qualité'

Entre 2002 et 2007, la CEEC a encadré la mise en place des PSD dans les cégeps. Selon les documents qu'elle a produits, ces PSD visent d'abord et avant tout à arrimer les cégeps au marché du travail et à décentraliser le réseau des cégeps dans une logique de bataille pour leur survie individuelle. La CEEC n'annonce dans aucun des documents consultés pour cette recherche que sa conception

fondamentale des PSD a changé depuis 2008. On note toutefois certains changements significatifs dans le discours de la CEEC entre 2008 et 2012. En rétrospective, on constate qu'elle préparait le terrain au projet qu'elle a annoncé à l'été 2013 « d'assurance qualité » pour le réseau des cégeps.

En avril 2008, la CEEC produit un document très bref (à peine cinq pages et demi de texte, incluant des listes à picots, de larges marges et une grosse police) qui s'intitule *Cadre d'analyse. Évaluation de l'efficacité des plans stratégiques des cégeps*. Elle y annonce qu'elle évaluera désormais les rapports de « l'évaluation de l'efficacité des plans stratégiques » des cégeps [14]. En d'autres termes, les cégeps feront dorénavant une « autoévaluation » de leur PSD et la CEEC évaluera l'autoévaluation [15]. C'est un processus dit de « métaévaluation », la même logique qui est au cœur de l'actuel projet « d'assurance qualité » [16].

Les quelques critères de cette « métaévaluation » sont presque exclusivement méthodologiques et procéduriers : identification d'objectifs, mise en place de processus de suivi, création d'indicateurs, consultation des instances internes. Le mot « clientèle » [17] y fait son apparition, une fois. Au moins le discours farouchement pro-marché ou de lutte pour la survie est absent de ce maigrelet « cadre ».

L'autre chose notable dans ce texte est la mention, pour la première fois, du terme « qualité » :

« L'évaluation de l'efficacité des plans stratégiques s'inscrit donc dans la continuité des actions posées par la Commission pour contribuer à l'amélioration continue de la qualité [...] de l'enseignement collégial [18] ».

Ainsi apprend-on en 2008, au détour d'un document portant sur les PSD, que le mandat de la CEEC aurait toujours été d'évaluer la qualité de l'enseignement collégial. Ce même processus de réécriture historique est à l'œuvre dans un document de novembre 2012 intitulé *Le développement de la culture de l'évaluation dans les collèges québécois. État de la situation*. Dans un encadré au tout début du texte, on lit que la CEEC est un « organisme d'assurance qualité public et indépendant dont la mission est de contribuer au développement de la qualité de l'enseignement collégial et de témoigner de cette qualité [19] ». Puis loin dans le texte, la CEEC annonce qu'elle prépare « la prochaine opération sur les systèmes d'assurance qualité ». Pour ce faire, elle entreprend une « tournée » des collèges pour « faire le point avec chacun d'eux sur l'état du développement de la culture de l'évaluation dans leur établissement [20] ».

En somme, entre 2008 et 2012, la CEEC s'est redéfinie comme un organisme « d'assurance qualité » – élargissant par le fait même son mandat – et affirme avoir toujours eu ce mandat très large. Cette redéfinition est liée au rôle et à la méthode qu'elle s'est donnée par rapport à l'évaluation des PSD. Or qui a-t-elle consulté pour justifier, concevoir et entreprendre cette redéfinition? Apparemment personne. Sa loi constitutive n'a pas changé. Lorsque la CEEC annonce sa « tournée » en 2012, la mutation en organisme « d'assurance qualité » est déjà faite.

Et lors de cette tournée sur la prochaine étape du développement du processus « d'assurance qualité » dans les cégeps, qui s'est nécessairement effectuée entre décembre 2012 et le printemps 2013, les professeur-e-s du Cégep Marie-Victorin n'ont pas été consultés. La CEEC, de toute évidence, ne considère pas les professeur-e-s (ou les étudiant-e-s, les employé-e-s de soutien et les professionnel-e-s) comme des interlocuteurs dans le réseau des cégeps. Qui plus est, la direction de notre collège ne nous a pas informés de cette rencontre.

Extrait du

PETIT LEXIQUE POUR UNE ÉCOLE HUMANISTE

Isabelle Pontbriand
Vice-présidente du SEECLG et professeure de français

Parce que les mots que nous utilisons influencent notre façon de voir l'éducation... disons « **institution** » (ou **établissement**) au lieu de « **organisation** » !

• « **institution** » :

a) Même si l'Office québécois de la langue française priviliege le terme « établissement (d'enseignement) » plutôt que « institution » à titre de « [...] générique absolu qui désigne tout lieu où l'on offre un enseignement scolaire [...] (terme qui) englobe les écoles, les cégeps, les universités, etc. [...] », le mot « institution » a le mérite de mieux rendre compte du lien fondamental entre un lieu d'éducation et une collectivité, de l'attachement et de la tradition.

b) En effet, *Le Petit Robert* nous apprend que le sens vieilli du mot « institution » renvoie à l' « action d'instruire et de former par l'éducation ».

c) D'ailleurs, on devrait parler de « valeurs institutionnelles » et non de « valeurs organisationnelles ». Cela devient une évidence lorsque l'on compare le sens de ces deux mots : le mot « institutionnel », selon *Le Petit Robert*, « concerne l'influence exercée par les groupes sociaux (famille, structure sociale) sur le développement de la personnalité » tandis que le mot « organisationnel » est clairement lié au domaine de la gestion (selon l'Office québécois de la langue française; voir ci-dessous). Si l'on croit que l'école est là, oui, pour former des travailleurs mais aussi des citoyens, le mot « institutionnel » est beaucoup plus approprié. [...]

• « **organisation** » :

a) Selon l'Office québécois de la langue française, le mot « organisation » est davantage associé aux domaines de la gestion et de l'économie (aucune occurrence liée au domaine de l'éducation). De façon plus générale, une « organisation » est un « organisme, une entreprise ou toute communauté humaine structurée (syndicat, mouvement, association) ».

b) Pour souligner à quel point ce mot influence déjà beaucoup ce détournement de l'éducation de sa mission fondamentale vers une approche marchande, on peut faire référence, encore une fois, au site Web du collège [Lionel Groulx], notamment parce qu'il place les professeurs sous l'onglet « service aux étudiants », terme qui évoque le « service à la clientèle » dans les entreprises. Il serait beaucoup plus approprié de définir les professeurs comme des « personnes-ressources » pour les élèves. Cela témoignerait mieux de notre rôle de pédagogues et de spécialistes de notre domaine.

En somme, il est possible qu'aucun syndicat de professeur-e-s, d'étudiant-e-s, d'employé-e-s de soutien ou de professionnel-e-s du Québec n'ait été consulté lors de cette réorientation majeure de la CEEC.

Conclusion

Il est normal et responsable que notre cégep se dote d'un plan d'action ou d'un plan de développement pour les prochaines années. C'est une manière intéressante de faire le bilan de nos bons coups des dernières années, et de réfléchir à comment nous voulons réactualiser ou incarner concrètement notre mission d'enseignement technique et préuniversitaire dans une perspective démocratique et humaniste.

L'ensemble de l'exercice peut et devrait être rassembleur : entre les formations générale et spécifiques, entre les départements, entre les différents corps de métier. Tant et aussi longtemps que la direction mène ce dossier en affirmant son attachement à notre mission et en respectant nos prérogatives conventionnées, les professeur-e-s gagnent à participer à ce processus avec toute la créativité, l'esprit d'analyse, la rigueur et le sens critique dont ils et elles font preuve quotidiennement dans leur enseignement et leur tâches collectives.

Pour que l'objectif soit atteint, il m'apparaît toutefois clair que nous devons refuser catégoriquement l'approche prônée par la CEEC. Celle-ci ne retient que la dimension économique de l'enseignement collégial, ne conçoit cette dimension économique que dans une perspective d'assujettissement au secteur privé et prône la lutte entre les cégeps pour leur survie. J'en arrive à la conclusion que la conception du développement des cégeps de la CEEC constitue une menace grave à la mission de notre institution et à sa cohérence comme réseau.

[1] « La Commission dresse un rapport d'évaluation, faisant état de ses constatations et conclusions. Elle peut, dans ce rapport, recommander à l'établissement d'enseignement des mesures propres à rehausser la qualité de ses politiques d'évaluation, de ses programmes ou des moyens de mise en œuvre des programmes. Ces mesures peuvent aussi concerner la planification, l'organisation, le fonctionnement et la gestion des activités reliées à la mission éducative de l'établissement. La Commission peut également faire des recommandations au ministre sur toute question relative aux programmes d'études et aux politiques d'évaluation, y compris sur toute politique gouvernementale ou ministérielle ayant un impact sur la gestion par l'établissement des programmes d'études et de l'évaluation. Elle peut notamment recommander au ministre d'habiliter un établissement d'enseignement à décerner le diplôme d'études collégiales. » QUÉBEC, *Chapitre C-32.2, Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial*, Article 17, Éditeur officiel du Québec, 2013, http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_32_2/C32_2.html (Page consultée le 14 janvier 2014).

[2] Consultez la page suivante : http://www.ceecc.ca/fr/publications/autres_documents.htm

[3] QUÉBEC, *Chapitre C-32.2, Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial*, Articles 2 à 8, Éditeur officiel du Québec, 2013, http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_32_2/C32_2.html (Page consultée le 7 janvier 2014).

[4] QUÉBEC, COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *Annexe III : L'évaluation des plans stratégiques des cégeps. Cadre d'analyse* (Février 2005), in Robert LANGLOIS, *Les plans stratégiques des cégeps. Un premier bilan d'évaluation*, Québec, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 2006, p. 25.

[5] Robert LANGLOIS, *Les plans stratégiques des cégeps. Un premier bilan d'évaluation*, Québec, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 2006, p. 3.

[6] QUÉBEC, COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *Annexe III : L'évaluation des plans stratégiques des cégeps. Cadre d'analyse* (Février 2005), in Robert LANGLOIS, *Les plans stratégiques des cégeps. Un premier bilan d'évaluation*, Québec, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 2006, p. 25.

[7] QUÉBEC, *Chapitre C-32.2, Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial*, Article 17, Éditeur officiel du Québec, 2013, http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_32_2/C32_2.html (Page consultée le 14 janvier 2014).

http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_32_2/C32_2.html (Page consultée le 14 janvier 2014).

[8] Robert LANGLOIS, *Les plans stratégiques des cégeps. Un premier bilan d'évaluation*, Québec, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 2006, p. 3.

[9] Jacques L'ÉCUYER, *Annexe II : Lettre adressée aux directeurs généraux des cégeps* (29 octobre 2003), in Robert LANGLOIS, *Les plans stratégiques des cégeps. Un premier bilan d'évaluation*, Québec, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 2006, p. 19.

[10] QUÉBEC, COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *Annexe III : L'évaluation des plans stratégiques des cégeps. Cadre d'analyse* (Février 2005), in Robert LANGLOIS, *Les plans stratégiques des cégeps. Un premier bilan d'évaluation*, Québec, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 2006, p. 33.

[11] Ibid.

[12] A propos de la « nouvelle gestion publique » et son application dans le monde de l'éducation – au Québec, on consultera avec intérêt Dorval BRUNELLE, Pierre-Antoine HARVEY et Sylvain BÉDARD, « La nouvelle gestion publique en contexte », in Dorval BRUNELLE et al., *Main basse sur l'État : les partenariats publics privés au Québec et en Amérique du Nord*, Montréal, Fides, 2005, p. 25-55.

[13] QUÉBEC, COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, *Annexe III : L'évaluation des plans stratégiques des cégeps. Cadre d'analyse* (Février 2005), in Robert LANGLOIS, *Les plans stratégiques des cégeps. Un premier bilan d'évaluation*, Québec, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 2006, p. 29.

[14] Katie BÉRUBÉ, *Évaluation de l'efficacité des plans stratégiques des cégeps*, Québec, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, avril 2008, p. 5.

[15] Katie BÉRUBÉ, *Évaluation de l'efficacité des plans stratégiques des cégeps*, Québec, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, avril 2008, p. 5-7.

[16] Sur la métévaluation et le projet actuel 'd'assurance qualité', voir Frédérique BERNIER, Isabelle LARRIVÉE et Isabelle BOUCHARD, *L'assurance qualité. Origines, évolution, conséquences et enjeux*, [s.l. et s.é.] 2013.

[17] Katie BÉRUBÉ, *Évaluation de l'efficacité des plans stratégiques des cégeps*, Québec, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, avril 2008, p. 10.

[18] Katie BÉRUBÉ, *Évaluation de l'efficacité des plans stratégiques des cégeps*, Québec, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, avril 2008, p. 7.

[19] [sans auteur], *Le développement de la culture de l'évaluation dans les collèges québécois. État de la situation*, [s.l.], Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, novembre 2012, p. 2.

[20] Ibid. p. 7.



Martin Jalbert, François Chaput, Granby, Johanne Langlois, Design d'intérieur.

Extrait du PETIT LEXIQUE POUR UNE ÉCOLE HUMANISTE

Isabelle Pontbriand
Vice-présidente du SEECLG et professeure de français

Parce que les mots que nous utilisons influencent notre façon de voir l'éducation... disons « **réputation** » (ou « **renommée** ») au lieu de « **image de marque** » !

• « **image de marque** » :

[...]

b) D'emblée, sur le site de l'Office québécois de la langue française, l'expression « image de marque » est liée à trois domaines : le commerce, l'économie et la publicité. Aucun de ces domaines n'est compatible avec l'éducation. On y dit, notamment, que cette expression renvoie à l'« [e]nsemble des caractéristiques, des idées, des croyances et des préjugés qu'évoque une marque de produit ou de service pour un consommateur. » Si nos élèves ne sont pas des clients [...], il est évident qu'ils sont encore moins des consommateurs! Ainsi, utiliser l'expression « image de marque » pour parler d'une institution peut contribuer à créer l'impression que l'éducation est une marchandise, un produit de consommation.

c) L'Office de la langue française dit aussi que les termes « image de marque » renvoient à l'« [e]nsemble des représentations mentales associées à une marque commerciale, à un produit ou à une entreprise par un public déterminé. » En ce qui concerne une institution d'enseignement, on préférera parler des valeurs de l'institution et non de « représentations mentales » associées à un produit à consommer.

d) La définition suivante de l'OQLF pourrait nous sembler la bonne, puisqu'on y parle justement de « valeurs » : « Valeurs ou qualités qui constituent la personnalité d'un individu, d'une corporation ou d'un groupe. » Or on ne peut qualifier une école d'« individu », ni de « corporation » (regroupement de personnes exerçant le même métier ou la même profession), ni de « groupe ».

e) Pour sa part, le mot « positionnement » est défini ainsi par l'OQLF : « Positionnement d'une marque ou d'un produit quant à son marché et détermination de la clientèle recherchée. Ce type d'analyse permet de positionner la marque ou le produit sur le marché et il permet aux consommateurs de les distinguer favorablement. »

f) On pourrait croire, malgré tout, que ce ne sont que des mots, que c'est le vocabulaire qu'on emploie dans le milieu et que ce n'est pas très grave. Or ces mots sont très fortement connotés et colorent

ce dont on parle. D'ailleurs, un membre de la direction des études se demandait récemment si un professeur pouvait refuser l'accès en classe à un étudiant (pour cause de retard, de trop nombreuses absences ou de comportement inapproprié) puisque cet étudiant avait payé pour ce cours. On voit ici à quel point cette réflexion est influencée par une vision marchande de l'éducation. Heureusement, cette logique n'est pas compatible avec l'éducation et serait, de toute façon, inapplicable. En effet, si un professeur ne peut refuser l'accès en classe à un élève qui a un comportement qui dérange, cet élève restera en classe et nuira alors à l'atteinte d'une pleine satisfaction pour les autres élèves qui ont, eux aussi, payé pour leur cours...!

• « **réputation** » / « **renommée** » :

a) Bien que le Grand dictionnaire terminologique de l'OQLF ne contienne aucune entrée pour le mot « renommée » et que les définitions du mot « réputation » semblent un peu poser problème, ces mots s'avèrent plus appropriés pour parler d'une institution d'enseignement. Une des définitions du mot « réputation » se décline ainsi : « Façon d'être connu socialement d'après sa qualité de personne, ses qualités morales, sa valeur, ses agissements. » Évidemment, on ne peut parler des « qualités morales » ou des « agissements » d'une institution, mais on peut tout de même s'intéresser à sa « valeur ».

b) Le *Petit Robert* nous éclaire un peu plus. Même s'il associe lui aussi davantage le mot « réputation » aux personnes, rien dans les définitions données ne renvoie au domaine commercial. Retenons principalement la définition suivante : « Le fait d'être célèbre, d'être avantageusement connu pour sa valeur. »

c) Le mot « renommé », pour sa part, est ainsi défini : « Opinion publique exprimée et répandue sur qqn, sur qqch. [...] Connaissance (d'un nom, d'une personne, d'une chose) parmi un public étendu. »

d) Il va de soi que ces deux mots, en mettant l'accent sur la « valeur » de ce dont on parle, permettent de faire référence autant au projet pédagogique d'une institution, à la qualité de ses programmes et, surtout, à la qualité de son enseignement. Et c'est en ces termes qu'on peut rendre compte aussi de la qualité des professeurs, du lien entre eux et les étudiants ainsi que du professionnalisme de tous les autres corps d'emploi d'une institution, car c'est alors l'humain qui est au centre de cette valeur et non l'économie (ou la valeur « marchande »...!).



Bertrand Guibord, Philosophie, François Parent, Philosophie, Isabelle Bouchard, École et société.

De quel bois la CEEC se chauffe-t-elle ?

Charles Lemieux
Professeur, Techniques de travail social

« Dis-moi ce que tu lis, je te dirai ce qui tu es », dit la variante d'un aphorisme bien connu. C'est donc pour mieux connaître cette « fameuse » Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) (devenue encore plus « fameuse » depuis qu'elle s'est lancée dans la météévaluation des cégeps) que je me suis plongé dans la bibliographie de le document qu'elle a produit dans le cadre du processus d' « assurance-qualité » (AQ) qu'elle entend imposer au réseau collégial¹.

Cette consultation de la « bibliothèque » de la CEEC nous permet de remonter aux sources et de mieux décoder tout ce jargon bureaucratique qu'elle nous sert sous couvert d'assurer la « qualité » de l'éducation. Et derrière ce jargon, d'exposer les véritables finalités de la mise en œuvre de ce processus dans nos cégeps. S'agit-il, comme le prétendent nos administrateurs, d'un processus somme toute inoffensif, qui ne nous demande qu'à rendre compte « de ce que l'on fait déjà » ou s'agit-il plutôt du cheval de Troie (qui peut s'opposer à la qualité de l'éducation... ?) d'une nouvelle phase de l'offensive néolibérale qui se déploie depuis plusieurs décennies contre l'éducation publique telle que nous la concevons, la chérissons et la défendons ? Je vous propose une petite incursion dans quelques-unes des références de la CEEC...

UNESCO. Assurance qualité externe : options pour les gestionnaires de l'enseignement supérieur. Module 1 : Faire des choix fondamentaux pour l'assurance qualité externe²

La bibliographie du document de la CEEC sur l'AQ accorde une place importante à trois publications de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) portant sur l'AQ. À priori, puisque qu'il s'agit d'une organisation des Nations Unies supposément créée pour promouvoir et défendre les droits humains, on s'attendrait à retrouver dans ces publications une certaine critique des dérives actuelles qui transforment l'éducation publique, un droit humain fondamental, en marchandise. Nenni ! Vous ne trouverez rien de la sorte dans les propos de l'UNESCO. Au contraire, vous pourrez y lire des choses comme celles-ci, présentées, sans aucune distance critique, comme des « tendances [qui] demandent une actualisation permanente aux niveaux national et institutionnel »³ :

« Par ailleurs, la mondialisation affecte fortement l'enseignement supérieur et crée de nouveaux défis pour le pilotage et la régulation. Pendant que l'offre d'enseignement supérieur continue de se diversifier, la mondialisation suscite de son côté, le besoin d'une plus grande normalisation, afin que les qualifications puissent être plus facilement évaluées. Pour cette raison, nombre de pays de culture et de traditions administratives diverses et variées sont demandeurs d'assurance qualité externe (AQE). »⁴

On précise que « l'Organisation mondiale du commerce (OMC) a déjà inclu les « services éducatifs » dans les négociations qui ont lieu dans le cadre de l'Accord général sur le commerce des services (GATS). On a donc pris conscience du fait que l'éducation était devenue un service sur le marché mondial, et que, par ailleurs, on manquait de pouvoirs régulateurs au niveau international »⁵

Ou encore :

« De nombreux pays qui avaient dans le passé des systèmes éducatifs exclusivement publics, n'ayant plus la capacité financière

de répondre à la demande sociale, ont introduit des mesures pour permettre le développement d'un secteur d'enseignement privé. Cela a conduit, au cours de la dernière décennie, à une formidable expansion de l'offre d'enseignement supérieur privé [...] notamment dans les pays en voie de développement. L'enseignement supérieur privé est actuellement une composante à part entière du système éducatif au même titre que l'enseignement supérieur public [...]»

L'acquisition de la rentabilité privée de l'enseignement supérieur est en progression. Cela vaut particulièrement pour les diplômes professionnels qui, indéniablement, génèrent des profits individuels substantiels. La formation professionnelle supérieure des adultes (formation tout au long de la vie), plus particulièrement, est considérée par les établissements publics et privés aux niveaux national et international, comme un marché. Certains gouvernements encouragent vivement les établissements supérieurs publics à jouer un rôle actif dans ce secteur.

L'expansion de l'offre de formation supérieure professionnelle, dont une bonne partie est organisée par des prestataires privés, a contribué à mettre en question le rôle et les méthodes des gouvernements dans l'assurance qualité. »⁶

Et si ce n'était pas encore assez clair :

« Dans nombre de pays, les gouvernements ont été réorganisés d'après le modèle du nouveau management public, ce qui les a conduits à redéfinir leur rôle d'autorité publique. Une des caractéristiques émergentes de ce modèle est la plus grande confiance à la dérégulation et la décentralisation des pouvoirs du gouvernement vers les établissements. Dans beaucoup de pays, la dérégulation fait partie d'une réforme plus large des organismes publics. Dans ce cas, les principaux outils sont la décentralisation de la prise de décision, la négociation des objectifs, le contrôle des résultats et un système de financement fondé sur des indicateurs de résultats. Ces outils sont liés aux notions d'autorégulation et d'autonomie. Dans ce contexte, les gouvernements cherchent à renforcer des mécanismes qui leur permettent d'assurer le contrôle de la qualité à distance, avec un intérêt particulier pour la responsabilité. [...] »

Les nouvelles formes de pilotage au niveau national vont souvent de pair avec une plus grande confiance dans les mécanismes du marché. Certains pays ont une forte tradition dans ce domaine, alors que d'autres l'ont adopté plus récemment. Dans des systèmes très diversifiés et régis par les principes du marché, comme le système américain, les informations fournies aux consommateurs et au public par le système d'accréditation sont une pratique de longue date.

La demande d'information des familles et des étudiants sur la performance des établissements se manifeste actuellement dans d'autres pays de plus en plus influencés par les forces du marché. Même dans des systèmes éducatifs hautement centralisés, on observe un changement d'orientation vers une plus grande autonomie institutionnelle. Toutefois, dans ces cas, les schémas d'assurance qualité externe (AQE) doivent s'adapter à la culture nationale qui traditionnellement, met l'accent sur le contrôle des moyens plutôt que sur les résultats. »⁷

Et pour terminer en beauté :



Louis-Philippe Blanchette, Philosophie, Charles Lemieux, T.T.S., président, Guy Bourbonnais, Lettres.

« L'assurance qualité diffère de l'accréditation dans le sens où elle est préalable à cette dernière. »⁸

Une petite phrase qui peut sembler bien anodine, mais qui est lourde de tous les dangers. Si l'AQ est « préalable » à l'accréditation, c'est donc qu'elle lui prépare le terrain. Or, faut-il rappeler ici que l'article 17 de la loi constituant la CEEC lui donne le pouvoir « de recommander au ministre d'habiliter un établissement d'enseignement à décerner le diplôme d'études »... On peut donc raisonnablement penser que la phase actuelle de l'implantation de l'AQ dans les cégeps constitue une étape de plus vers l'éclatement de notre réseau collégial public.

La CEEC... et ses semblables dans le monde

La bibliographie de la CEEC renvoie aux sites internet de onze « agences d'assurance-qualité » partout dans le monde, dont certaines semblent être beaucoup plus « avancées » dans la mise en place de l'AQ. Voici un exemple de ce que nous pouvons lire sur un de ces sites (en anglais).

Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) (UK)

Sur ce site, on prend d'abord connaissance de la mission de l'agence :

« We are the Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). Our mission is to safeguard standards and improve the quality of UK higher education. We offer advice, guidance and support to help UK universities, colleges and other institutions provide the best possible student experience of higher education.

We conduct reviews of institutions and publish reports detailing the findings. Our reports highlight good practice and contain recommendations to help improve quality. The peer reviewers on our review teams have recent experience of providing or assessing higher education. Each team also includes a student reviewer. »

On retrouve ensuite, sous l'onglet « Institution reports », la liste « de A à Z », de tous les établissements scolaires de la Grande-Bretagne. Pour chaque institution, on nous envoie à un rapport indiquant la date du dernier audit avec des commentaires comme le suivant : « *Confidence can reasonably be placed in the soundness of the institution's present and likely future management of the quality of the learning opportunities available to students.* »

Puis un onglet « What does this mean? » nous mène à ceci : « **Confidence judgement** A judgement by a QAA review or audit team that 'confidence can reasonably be placed in the soundness of an institution's current and likely future management of the academic standards of its awards and/or of the quality of the learning opportunities available to students' (two separate judgements for

standards and learning opportunities). The alternative to a confidence judgement is for the QAA review team to express either *limited confidence* or *no confidence* in the issues cited above. »⁹

Rappelons que la CEEC se propose de produire ce même genre de rapports au terme de ses audits dans les cégeps évalués : « *En fonction des critères et des sous-critères examinés, elle se prononce à savoir si les mécanismes d'assurance qualité et leur gestion garantissent, garantissent généralement, ne garantissent que partiellement ou ne garantissent pas l'amélioration continue de la qualité (des programmes d'études / de l'évaluation des apprentissages / de la planification stratégique / de la planification liée à la réussite. »⁹*

Le processus d'AQ que la CEEC veut nous imposer, avec à la clé un palmarès des cégeps « garantissant » la « qualité de l'éducation » nous engage encore plus avant dans la voie de la marchandisation de l'éducation... Pour celles et ceux qui en doutent encore, voici un extrait tiré du site de l'Accreditation Council for Business Schools and Programs (ACPSB). On peut lire sous un onglet qui s'adresse spécifiquement aux parents: « Your child needs every advantage available to succeed in today's world and economic climate. One way to ensure your child is prepared to compete and succeed is by choosing an accredited college or university. Choosing an ACBSP accredited institution provides your child with many advantages, not the least of which is a quality education. »

Belle perspective. L' « éducation accréditée » comme arme pour survivre dans la jungle de la précarisation de l'emploi... Il faut vraiment se débarrasser de cette CEEC et de son AQ. Et vite.

1 ÉVALUATION DE L'EFFICACITÉ DES SYSTÈMES D'ASSURANCE-QUALITÉ DES COLLÈGES QUÉBÉCOIS. Orientations et cadre de référence, CEEC, mars 2013, 68 pages.

2 INSTITUT INTERNATIONAL DE LA PLANIFICATION DE L'ÉDUCATION (UNESCO), (2011). Paris,IIPE, 42 p.

http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Cap_Development/Training/Training_Materials/HigherEd/AQE_ES_1.pdf

3

4 Ibid., page 5.

5 Ibid., page 8.

6 Ibid.

7 Ibid

8 IIPE(UNESCO), op.cit. page 17.

9 CEEC, op.cit., page 27



Christiane Gauthier, Philosophie, Jean-François Millette, Ahuntsic, un collègue d'Ahuntsic.

UNESCO, OCDE, CEEC : même combat ?

Charles Lemieux
Professeur, Techniques de travail social

« Les rapports de l'OCDE sont particulièrement intéressants à étudier. Ils nous renseignent sur les politiques voulues par les décideurs financiers et que les décideurs (exécuteurs) politiques entendent bien mettre en oeuvre, mais en prenant le temps de « travailler « d'abord les opinions publiques. »

(Nico Hirtt, L'OCDE veut soumettre l'école plus directement aux lois du marché, février 1999)

Bien que la bibliographie du document de la CEEC sur le processus d'« assurance-qualité » (AQ) ne recense aucune publication de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), on constate toutefois que les rapports de l'UNESCO auxquels se réfère la CEEC citent l'OCDE... Ce n'est pas vraiment étonnant quand on sait qu'en 2006, ces deux organisations ont publié un document intitulé « *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier* » dans lequel on peut lire : « *L'UNESCO et l'OCDE ont convenu d'entreprendre l'élaboration de Lignes directrices communes destinées à garantir la qualité de l'enseignement supérieur transfrontalier, sur la base des principes et des instruments de l'ONU et de l'UNESCO, en tant que réponse de l'éducation à la commercialisation croissante de l'enseignement supérieur (souligné par nous).* »¹ On ne peut pas être plus clair.

Il y a donc une filiation idéologique et organisationnelle entre l'UNESCO et l'OCDE, filiation qui passe ensuite à... la CEEC. Or, l'OCDE n'est pas tout à fait une organisation de défense des droits humains en général, ni du droit à l'éducation en particulier. C'est en effet sous l'égide de l'OCDE (et du FMI) qu'ont été mises en place les politiques néolibérales d'« ajustement » qui ont mené aux coupures brutales dans les services publics et à leur privatisation graduelle depuis les dernières décennies. Voyez un peu ce qu'on pouvait lire en 1996 dans une des publications de l'OCDE à propos de la « meilleure » façon de couper les budgets des services publics, notamment en éducation :

« Pour réduire le déficit budgétaire, une réduction très importante des investissements publics ou une diminution des dépenses de fonctionnement ne comportent pas de risque politique. Si l'on diminue les dépenses de fonctionnement, il faut veiller à ne pas diminuer la quantité de service, quitte à ce que la qualité baisse. On peut réduire, par exemple, les crédits de fonctionnement aux écoles ou aux universités, mais il serait dangereux de restreindre le nombre d'élèves ou d'étudiants. Les familles réagiront violement à un refus d'inscription de leurs enfants, mais non à une baisse graduelle de la qualité de l'enseignement et l'école peut progressivement et ponctuellement obtenir une contribution des familles, ou supprimer telle activité. Cela se fait au coup par coup, dans une école mais non dans l'établissement voisin, de telle sorte que l'on évite un mécontentement général de la population. »² (soulignés par nous)

Voilà comment l'OCDE conseillait alors aux États de procéder à la privatisation des services publics : « progressivement », « coup par coup », « dans une école mais non dans l'établissement voisin »... C'est exactement de cette façon que procède le

gouvernement du Québec et la CEEC avec l' AQ : *on l'impose d'abord à quatre cégeps*, puis à quatre autres et ainsi de suite. Et pour éviter le « mécontentement général », *on a introduit « progressivement », depuis au moins les vingt dernières années, la logique managériale et son langage dans les cégeps pour labourer le terrain (incluant nos cerveaux...) et procéder à la transformation graduelle de l'éducation en marchandise. On a d'abord parlé de « clientèle », puis de « compétences » et de « cycle de gestion des programmes », d' « efficacité », de « cibles », puis ensuite d' « audit » (une notion directement importée des bureaux de comptables...) et enfin... d' « assurance-qualité ».*

L'OCDE a l'éducation supérieure dans sa mire

Sur le site internet de l'OCDE³, on apprend qu'elle a mis en place un « *Programme sur l'enseignement supérieur* », un forum permanent « *pour les professionnels de l'éducation afin d'échanger des expériences et bénéficier d'une réflexion partagée et d'un analyse pour répondre aux défis actuels* ». Le travail du Programme a une portée mondiale et comprend la surveillance et l'analyse de l'élaboration des politiques; la collecte de données et le partage de nouvelles idées en considérant les expériences passées. »

Ce programme propose à ses membres (dont font incidemment partie la Fédération des cégeps du Québec et le MERST...) des « *produits* » qui « *ont été élaborés afin de vous fournir des données, une vision des politiques et des pratiques communes pour mieux comprendre le paysage de l'enseignement supérieur et son évolution afin d'identifier les principaux défis, créer des stratégies plus efficaces et de tirer parti des nouveaux débouchés.* »

L'OCDE « se préoccupe » donc d' AQ, et ce depuis longtemps. Dans une publication de 2008 intitulée « *Assurer et améliorer la qualité dans l'enseignement supérieur. Repères pour l'élaboration des politiques* »⁴, et il faut bien comprendre que ces « repères » s'adressant aux États pour orienter la mise en place de leurs politiques « nationales » sont plutôt des « offres qu'on ne peut pas vraiment refuser » sous peine de décote..., l'OCDE nous explique d'abord en quoi consiste l' AQ :

« *L'assurance qualité peut se définir comme le « processus au terme duquel les parties prenantes ont la conviction que l'offre (moyens consentis, déroulement et résultats) répond à leurs attentes et respecte un niveau d'exigence minimum.* »⁵

« *parties prenantes* » ... « *conviction que l'offre* »... On constate aisément que cette définition de l' « assurance-qualité » renvoie à une conception marchande de l'éducation, celle-ci étant sans ambiguïté considérée comme un bien soumis à la loi de l'offre et de la demande et qui doit en conséquence répondre aux « exigences minimales » des « clients ».

L'OCDE nous dit ensuite pourquoi l' AQ est si importante:

L'adoption progressive de la «nouvelle gestion publique» exige des responsables qu'ils démontrent l'efficacité des dépenses publiques.

Les États ont accepté d'accorder plus d'autonomie aux établissements d'enseignement supérieur (EES) afin d'améliorer leur gestion centrale en échange de l'assurance qualité.

L'évolution vers la nouvelle économie fait que les étudiants et les employeurs attendent davantage de l'enseignement supérieur.

On voit bien ici comment l' « autonomie » supposément accordée aux établissements est factice. Comme le dit le rapport de l'Internationale de l'éducation (voir autre article dans ce numéro), « l'État n'abandonne pas le contrôle qu'il exerce sur les services publics mais établit une nouvelle forme de contrôle. » On comprend aussi que l' AQ vise clairement à orienter l'éducation vers les besoins en main-d'œuvre des employeurs.

Puis l'OCDE établit le cadre dans lequel doit s'élaborer l' AQ :

Renforcer les capacités et instaurer la légitimité la collecte des données et le traitement des indicateurs de qualité devant servir à vérifier la responsabilité des résultats devraient en principe être élaborés en dehors de l'agence/organisme d'assurance qualité ;

Veiller à ce que le personnel intervenant dans les évaluations externes soit correctement sélectionné et formé pour analyser les informations réunies au cours des évaluations.

Mettre davantage l'accent sur les résultats des étudiants et s'appuyer sur les retombées attendues de l'enseignement supérieur pour élaborer les programmes

Mettre au point des indicateurs de la qualité de l'enseignement et les employer dans les évaluations des performances des établissements.

Instaurer dans le système une forte culture de la qualité
Encourager l'observation de l'enseignement par les pairs

Des niveaux de qualité minimums devraient être démontrés ex ante afin de pouvoir obtenir des fonds publics

Trouver un équilibre entre les mécanismes de gratification et le financement administré pour remédier aux insuffisances des établissements peu performants

Que de plaisir en perspective si nous laissons la CEEC implanter comme elle le souhaite son processus d'AQ ! On imagine déjà la somme des données que l'implantation de l'AQ nous forcerait à compiler pour satisfaire aux exigences de la « qualité »... En fait, cette compilation est déjà en cours dans notre propre cégep dans le cadre du processus de préparation à l'audit que la CEEC nous impose. Et que celles et ceux qui n'adhéreraient pas à la « culture de la qualité » en refusant par exemple d'aller observer leurs collègues dans leurs classes pour les évaluer se le disent : si la « qualité » n'est pas au rendez-vous, l'OCDE nous avertit que les fonds publics ne le seront pas non plus. Quel chantage éhonté !

Conclusion

Que celles et ceux qui pensaient que la marchandisation de l'éducation publique se faisait en catimini derrière les portes closes se ravisent: cette marchandisation se fait bel et bien à découvert et sans gêne. La finalité du processus d'AQ que la CEEC veut nous imposer est de toute évidence de transformer l'éducation en une marchandise standardisée que les « étudiant-e-s-consommateurs », avides d'information « sur la performance des établissements », pourraient magasiner comme on magasine une paire de chaussures.

Au nom de notre humanité, cela ne doit pas passer !

L'OCDE A LES CÉGEPS À CŒUR...

Examens territoriaux de l'OCDE :

Montréal (Canada)

Réalisé par la Division des Examens territoriaux et de la Gouvernance de l'OCDE (2004) sous la coordination de la Chambre de Commerce du Montréal-Métropolitain.

« Le réseau des CEGEP (collèges d'enseignement général et professionnel) ne semble pas exploiter toutes les possibilités pour nouer des relations étroites avec les entreprises locales, notamment les PME, comme le font aux Etats-Unis les collèges communautaires (community college). Ces derniers, qui sont devenus des acteurs importants du développement économique local aux Etats-Unis, pourraient servir de modèle pour orienter l'évolution des CEGEP. » p. 24

« Le potentiel des cégeps (...) pourrait être mieux exploité de façon à stimuler les liens entre l'offre de formation et l'économie locale. À l'heure actuelle, ce potentiel n'est pas pleinement utilisé, bien que certains cégeps aient développé des spécialisations sectorielles et établi des liens avec les entreprises de ces secteurs (par exemple le Centre de technologie Aérospatiale de CÉGEP Édouard-montpetit). (...) Avec une meilleure coordination à ce niveau, les cégeps seraient davantage en mesure de détecter d'éventuelles redondances dans l'offre de ressources et d'exploiter les possibilités de spécialisation des compétences et qualifications technologiques, ou de mettre en place une approche globale vis-à-vis des entreprises locales. Ce rôle pourrait être confié à la Table métropolitaine de l'emploi. » p. 160

Version intégrale : http://cmm.qc.ca/fileadmin/user_upload/documents/ExamenterritorialMontreal.pdf

1 UNESCO. Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier, 2006, page 3.

2 Morisson, Christian, Centre de Développement de l'OCDE, Cahier de politique économique N° 13, La Faisabilité politique de l'ajustement, 1996, 42 pages.

3 <http://www.oecd.org/edu/imhe/imheoecdforumonhigheducation-listofmemberinstitutions.htm>

4

5 OCDE, Direction de l'éducation, Division des politiques d'éducation et de formation. *Assurer et améliorer la qualité dans l'enseignement supérieur. Repères pour l'élaboration des politiques*, page 1.

Extrait du PETIT LEXIQUE POUR UNE ÉCOLE HUMANISTE

Isabelle Pontbriand
Vice-présidente du SEECLG et professeure de français

Parce que les mots que nous utilisons influencent notre façon de voir l'éducation... disons « **population étudiante** » au lieu de « **clientèle étudiante** » !

• « **population étudiante** » :

a) Office québécois de la langue française : « Ensemble des élèves inscrits dans les établissements d'enseignement d'un territoire » ; il est même conseillé d'utiliser plutôt le terme « **population scolaire** » ; termes déconseillés : « clientèle scolaire », « clientèle étudiante » ;

b) Le Petit Robert : « Ensemble des personnes d'une catégorie particulière. [...] les élèves, les étudiants. »

• « **clientèle (étudiante)** » :

a) Office québécois de la langue française : « Nombre réel d'étudiants d'un établissement universitaire à une date donnée ». Aspect comptable. Terme déconseillé par l'Office (terme privilégié pour référer à cet aspect : « effectif étudiant ») ;

b) Le Petit Robert : « Fait d'être client, d'acheter. »

Nous vous proposons ici le résumé (produit par la Fédération québécoise des professeur-e-s d'université) d'un rapport soumis au 5^{ème} congrès mondial de l'Internationale de l'éducation, une organisation qui regroupe quatre cents organisations d'enseignants et d'employés de l'éducation, dont la FNEEQ, dans cent soixante-dix

pays. Ce rapport fait un état des lieux des effets que les méthodes de la nouvelle gestion publique, dont le processus d'"assurance qualité" de la CEEC fait partie, ont eu dans le domaine de l'éducation publique.

LA PRIVATISATION DÉGUISÉE DANS LE SECTEUR ÉDUCATIF PUBLIC

Stephen J. Ball et Deborah Youdell, Institute of Education, University of London, juillet 2007.

(Résumé) Source: <http://www.fqppu.org/themes/organisation-gestion/La-table-des-partenaires-universitaire-TPU-fait-mouche-au-Forum-social-quebecois-avec-son-atelier/page-sans-titre1.html>

La privatisation dans l'enseignement public ou la privatisation « endogène »

La privatisation endogène se manifeste par l'importation de méthodes de gestion, de valeurs, de concepts issus de l'entreprise privée, rendant le secteur public ouvert à l'esprit d'entreprise privée et plus conforme au style de fonctionnement d'une entreprise. Les différentes formes de privatisation endogène préparent souvent la voie à des formes plus explicites de privatisation de l'éducation.

Création de quasi-marchés

Le choix de l'établissement scolaire exercé par les parents, combiné à un financement lié au nombre d'étudiants instaurent une compétition entre les établissements du secteur public et du secteur privé. Cette concurrence entre établissements a souvent pour effet de favoriser un déplacement des élèves du secteur public vers le secteur privé, créant ainsi des quasi-marchés.

Le nouveau management public remodelle le secteur public à l'image du secteur privé

Le nouveau management public a été le principal mécanisme de réforme des secteurs publics dans tout le monde occidental au cours des 20 dernières années. Il introduit un ensemble de méthodes, d'idéaux et de concepts issus du secteur privé. Ces techniques réorientent le travail des établissements scolaires et des enseignants en modifiant leurs valeurs et leurs priorités. Cela peut se traduire pour les établissements par la fixation, par les gouvernements, de repères et d'objectifs à atteindre pour les écoles et les systèmes scolaires; par le lien entre un financement et des exigences en matière de performance; par la rémunération des enseignants selon les performances et par la publication des performances des établissements scolaires (palmarès). Le manager, souvent un consultant ou gestionnaire, est un agent capital du changement en matière d'organisation, en même temps qu'une clé pour la politique de privatisation.

La privatisation de l'enseignement public ou la privatisation « exogène »

La privatisation exogène ouvre certains services éducatifs à une participation du secteur privé ou encore utilise le secteur privé afin de concevoir, de gérer certains aspects de l'enseignement public.

Sous-traitance de services

Les gouvernements et les établissements ont déjà sous-traité des services éducatifs « non fondamentaux » tels le transport scolaire, les services de restauration et d'entretien.

Les entreprises privées et les consultants sont actuellement très actifs dans la vente de services « plus centraux » d'éducation,

notamment les services de gestion du personnel, les services informatiques, de la paie et des équipements. Auparavant, ces services étaient donnés proposés aux établissements scolaires par des autorités publiques, ou par des organismes gouvernementaux locaux ou nationaux. Certaines entreprises offrent aussi des services en matière de formation professionnelle et de contrôle de la qualité (tests).

Sous-traitance auprès des établissements scolaires

Dans certains pays, des écoles ou groupes d'écoles ont été transférés à des consultants par le biais de contrats pour une durée déterminée. Par exemple, Edisonschools UK a pris en main la gestion d'établissements au Royaume-Uni et aux Etats-Unis.

Partenariats public-privé (PPP)

Des prestataires privés conçoivent, construisent et gèrent des équipements éducatifs pour une durée déterminée. Il s'agit de transférer vers le secteur privé une partie des coûts et une part de risque. En contrepartie, le secteur privé recevra des remboursements à long terme. Cette tendance se retrouve plus particulièrement en Australie, en Nouvelle-Écosse, au Canada et en Allemagne.

Investissements de capitaux internationaux dans l'enseignement public

Des capitaux internationaux cherchent à investir dans le secteur public de l'éducation de plusieurs pays. Pour ces multinationales, l'éducation est un marché parmi d'autres.

Commercialisation ou « coca-colaïsation »

Des entreprises commerciales utilisent certains établissements pour cibler des consommateurs. En échange d'une commission sur des produits vendus, des contrats exclusifs sont accordés à des entreprises privées (Coke, Nike).

Philanthropie, aides et subventions

Des subventions sont allouées à des établissements par le secteur privé, par des philanthropes ou encore par des parents par le biais de donations (Fondation). La philanthropie peut se manifester par la publicité au sein d'un établissement.

Les contextes de la privatisation

C'est dans les nations hautement industrialisées, plus particulièrement anglophones, que se trouvent la plupart des défenseurs et des promoteurs de la privatisation. Depuis plus de 20 ans, différentes formes de privatisation se sont développées et sont maintenant considérées comme la norme. Le transfert des tendances à la privatisation des nations hautement industrialisées vers le monde nouvellement industrialisé et en voie de développement

est étroitement lié à des processus plus larges de mondialisation, d'occidentalisation.

La refonte de l'État

Les différentes formes de privatisation reflètent et renforcent les changements qui surviennent dans le rôle, les formes et les modalités de l'État moderne. On passe d'un État unitaire, du gouvernement à la gouvernance. Ces processus de réforme ne doivent pas être vus comme de simples stratégies de décentralisation et de déréglementation, il s'agit d'un processus de re-réglementation. L'État n'abandonne pas le contrôle qu'il exerce sur les services publics mais établit une nouvelle forme de contrôle. Plutôt que d'utiliser des systèmes administratifs traditionnels afin d'assurer l'organisation ou la gestion des services, il fait appel à des organismes non gouvernementaux (ONG), des entreprises privées, des philanthropes qu'il guide à distance, qu'il supervise. Ces organismes deviennent des acteurs clés dans le secteur de l'enseignement public. (NDLR : *On pense ici à « Force Avenir », une organisation philanthropique dirigée par un conseil d'administration regroupant des représentants de grandes entreprises (Power Corporation, Gaz Métro, produits forestiers Résolu, CGI, Casacdes) qui remet des bourses pour promouvoir l'engagement étudiant dans des projets qui contribuent à la formation de citoyens conscients, responsables et actifs.*)

Cette nouvelle conception induit que l'État crée des marchés, ouvre des possibilités, remodèle et modernise. Ce remodelage de l'État ne s'opère pas seulement dans le secteur de l'éducation. Des tendances similaires se retrouvent dans les autres domaines des services de l'État tels que les services sociaux et les services de la santé.

La promotion de la privatisation

Les discours sur le choix, la responsabilité, l'efficacité prônés par des organismes importants et influents, qu'ils soient nationaux ou internationaux, gouvernementaux, non gouvernementaux ou privés promeuvent des réformes introduisant différentes formes de privatisation. L'OCDE, l'Union européenne, l'UNESCO, la Banque mondiale et le FMI et l'OMC ont souvent adopté des approches différentes mais elles cherchent à imposer des agendas et des réformes similaires. Le vocabulaire peut diverger mais les objectifs restent les mêmes.

Les conséquences de la privatisation

Inégalités dans l'accès à l'éducation

La concurrence entre le privé et le public, animée par les choix des parents et des élèves et allant de pair avec un financement proportionnel au nombre d'élèves, introduit des pratiques ouvertes, mais aussi dissimulées, de sélection des plus performants. Ces processus peuvent entraîner une ségrégation et une homogénéisation des populations scolaires. Des disparités croissantes entre les catégories socio-économiques peuvent apparaître et avoir des effets importants sur l'égalité d'accès à l'éducation.

Le nouveau management public impose de nouvelles valeurs

Le nouveau management représente davantage que la simple supervision, il possède la capacité de remodeler les organisations et, de fait, de les remodeler à sa propre image.

En introduisant des concepts tels que objectifs, compétition, leadership, esprit d'entreprise ou encore des pratiques liant la rémunération et la performance, il transforme les activités des enseignants, leurs valeurs, leurs missions. Il fait entrer en jeu de nouveaux rôles et de nouvelles relations, ceux de clients, de consommateurs et des concurrents, ceux du manager, du partenaire sous-traitant, de l'évaluateur/inspecteur/superviseur, et il exclut ou marginalise

les anciens rôles basés sur la loyauté et des relations de confiance. Ce nouvel environnement engendre une culture où l'intérêt particulier domine au détriment des préoccupations éducatives.

Des valeurs qui transforment les rôles

Le management de la performance et la concurrence entre établissements scolaires produisent des effets de différents types sur les relations interpersonnelles et sur les rôles respectifs qu'entretiennent les enseignants au sein des écoles: plus spécifiquement, des pressions

émotionnelles et un stress accrus liés au travail; un rythme accru et une intensification du travail, et enfin une altération des relations sociales.

Il existe des éléments témoignant d'une concurrence interne accrue, et parfois même délibérément créée, entre enseignants comme entre départements. On assiste également à un déclin concomitant de la sociabilité de la vie scolaire. Les relations professionnelles s'individualisent de plus en plus, et les possibilités de former des communautés et d'avoir des discussions de nature professionnelle sont en régression.

Le nouveau management public et les différentes pratiques qui le composent entraînent une augmentation du volume de paperasse, des efforts d'entretien des systèmes et de la production de rapports, ainsi que l'utilisation de ces outils afin de générer des systèmes d'information performants et comparatifs. (NDLR : *C'est l'essence même de l'"assurance qualité" ...*)

Tout cela entraîne aussi l'exercice d'une surveillance accrue sur le travail et les résultats des enseignants, ainsi qu'une disparité croissante en ce qui concerne les valeurs, les objectifs et les perspectives entre le personnel de direction, principalement préoccupé de l'équilibre budgétaire, du recrutement, des relations publiques et de la gestion de l'image, d'une part, et, de l'autre, le personnel enseignant, qui s'occupe en premier lieu de la couverture des programmes d'études et des besoins des élèves.

Les relations de travail et des conditions d'enseignement se dégradent

Les tendances à la privatisation modifient les conditions d'enseignement, favorisent une plus grande flexibilisation du travail des enseignants et l'embauche de personnel à statut précaire. Une rémunération différenciée de ces derniers engendre une différenciation entre les enseignants. La privatisation a provoqué un remodelage des relations de travail et des conditions d'enseignement. Le rôle des organisations syndicales s'amenuise et le principe même de négociation collective est remis en cause.

Une vision marchande de l'éducation

L'éducation devient davantage une marchandise bénéficiant à un individu et à son employeur, qu'un bien public qui profite à la société dans son ensemble. De ressource partagée que l'État doit à ses citoyens, l'éducation se réduit à un produit de consommation pour lequel c'est en premier lieu l'individu qui doit prendre ses responsabilités, car c'est l'individu qui récoltera la récompense d'être éduqué. Une nouvelle vision de l'éducation en tant que bien privé au service des intérêts de l'individu, des employeurs et de l'économie se substitue à une vision de l'éducation en tant que bien public au service de toute la communauté.

Conclusion

Ces différentes formes de privatisation modifient totalement la vision que la société doit avoir de l'éducation. Elle changent la manière dont l'éducation est assurée, organisée, gérée, dont le programme d'études est déterminé et enseigné, dont les performances des élèves sont évaluées, et dont les élèves, les enseignants, les établissements scolaires sont jugés. Ces tendances occasionnent des changements de rôles, de positions et d'identités qui engendre un contexte où les rôles d'enseignant, d'apprenant et de parent se trouve modifiés. La privatisation est aussi un outil politique. L'État n'abandonne pas uniquement sa capacité à gérer des problèmes sociaux et à répondre aux besoins sociaux mais favorise un ensemble d'innovations, de changements en matière d'organisation, de nouvelles relations et de nouveaux partenariats sociaux. Ce ne sont pas uniquement l'éducation et les services éducatifs qui subissent ces tendances à la privatisation, mais la politique éducative elle-même qui est en voie de privatisation.

Version intégrale :

http://www.nonauxhausses.org/wp-content/uploads/privatisation-education-etude_britannique_privatisation.pdf



Fabien Torres, Lionel-Groulx.



Isbelle Bouchard, École et société, Charles Lemieux, TTS.



Yvon Bouchard, Graphisme, Émy Roy-Paradis, Lettres, Martin Jalbert, Lettres.

Nous vous proposons ici des extraits d'un texte de Nico Hirtt qui, bien que datant de 2001, situe encore très bien les principaux axes de la marchandisation de l'éducation et dont la volonté de nous imposer un

processus continu d' « assurance-qualité » constitue un des derniers développements.

Les trois axes de la marchandisation scolaire

Nico Hirtt

enseignant, syndicaliste, chercheur marxiste, agrégé de sciences physiques, enseignant en physique et mathématique dans le Brabant wallon (Belgique), membre fondateur de l'APED (Appel pour une école démocratique), rédacteur en chef de la revue trimestrielle *L'école démocratique* et auteur de divers ouvrages sur l'école.

(Extraits)

Depuis la fin des années 80, les systèmes éducatifs des pays industrialisés sont soumis à un feu roulant de critiques et de réformes : décentralisations, déréglementations, autonomie croissante des établissements scolaires, allègement et dérégulation des programmes, « approche par les compétences », diminution du nombre d'heures de cours pour les élèves, partenariats avec le monde de l'entreprise, introduction massive des TIC, stimulation de l'enseignement privé et payant. Il ne s'agit pas là de lubies personnelles de quelques ministres ou d'un fait de hasard. La similitude des politiques éducatives menées dans l'ensemble du monde capitaliste globalisé ne laisse planer aucun doute quant à l'existence de puissants déterminants communs, impulsant ces politiques.

La thèse soutenue ici est que ces mutations sont le fait d'une mise en adéquation profonde de l'École avec les nouvelles exigences de l'économie capitaliste. Ce qui est en cours de réalisation, c'est le passage de l'ère de la « massification » de l'enseignement à l'ère de sa « marchandisation ». De sa triple marchandisation faudrait-il dire. En effet, l'appareil scolaire - le plus imposant service public qui ait jamais existé - est appelé à servir mieux et davantage la compétition économique, et ce de trois façons : en formant plus adéquatement le travailleur, en éduquant et en stimulant le consommateur et enfin en s'ouvrant lui-même à la conquête des marchés.

Cette nouvelle adéquation entre l'École et l'économie se réalise tant sur le plan des contenus enseignés, que des méthodes (pratiques pédagogiques et de gestion) et des structures. La marchandisation de l'enseignement marque une nouvelle étape historique dans un mouvement qui s'étale sur plus d'un siècle : le glissement progressif de l'École, depuis la sphère idéologico-politique vers la sphère économique ; de la « superstructure » vers « l'infrastructure », pourrait-on dire dans le jargon marxiste. [...]

L'ère de la flexibilité

Adapter l'école aux besoins de l'économie ? La chose n'est pourtant pas aisée. Les tentatives de réaliser une telle adéquation durant les années 50 et 60 ont généralement échouées assez lamentablement. Tant il est vrai que, par essence, l'économie capitaliste est rebelle à toute velléité de planification. Il est impossible de prévoir, à terme de six ou de dix ans, quels seront les besoins précis en matière de main d'œuvre et encore moins de qualifications. Comment peut-on alors imaginer une telle adéquation dans un contexte économique plus instable, plus imprévisible que jamais ? Poser la question c'est y répondre : l'élément central dans l'adaptation de l'enseignement aux besoins des employeurs et des marchés réside précisément, aujourd'hui, dans la prise en compte de cette instabilité. A défaut de pouvoir contrôler le chaos, il faut s'y adapter. Du coup, le

maître-mot de la nouvelle adéquation École-entreprises est le mot « flexibilité ».

Les travailleurs sont amenés à évoluer dans un environnement de production qui change sans cesse. Parce que les technologies évoluent, que les produits changent, que les restructurations et les réorganisations conduisent à changer de poste de travail, parce que la compétition précarise l'emploi. Ces incessants recyclages sont coûteux en temps et en argent. Initier un travailleur aux particularités d'un environnement de production spécifique est un investissement lourd et long, qui retarde la mise en œuvre des innovations. La multiplication de ces coûts, du fait de la forte rotation de la main d'œuvre et des technologies, devient rapidement prohibitive. Or, la nature même des techniques mises en œuvre, leur complexité croissante, rend l'importance des savoirs, donc de la formation, plus cruciale que jamais.

Comment résoudre ce dilemme ? Par l' « apprentissage tout au long de la vie ». Cette doctrine, explique l'OCDE, repose en grande partie sur l'idée que la préparation à la vie active ne peut plus être envisagée comme définitive et que les travailleurs doivent suivre une formation continue pendant leur vie professionnelle pour pouvoir rester productifs et employables. Employabilité et productivité : le projet n'a donc nulle ambition humaniste. Il ne s'agit pas de faire apprendre à tous et durant toute la vie les trésors de la science, des techniques, de l'histoire, de l'économie, de la philosophie, des arts, de la littérature, des langues anciennes et des cultures étrangères. L'adaptation des systèmes d'éducation à cet objectif [...] implique essentiellement trois choses : « adaptabilité », « responsabilisation », « dérégulation ». [...]

Dérgulation

Les objectifs éducatifs étant fixés, la question qui se pose est : comment organiser l'enseignement afin qu'il puisse les atteindre ? A nouveau, le terme central de la réponse sera « flexibilité ».

Il ne faut pas seulement que le travailleur soit flexible, adaptable et compétitif, encore faut-il que le système éducatif lui-même se dote de ces caractéristiques. [...]

L'augmentation de l'autonomie des établissements scolaires leur offre une plus grande marge de manœuvre pour s'adapter aux attentes des milieux économiques. Mais aussi de la société et des parents, ajoutera-t-on. Certes, mais dans un contexte où la compétition pour l'accès aux emplois valorisants est chaque jour plus aigüe, l'intervention des parents (dans les conseils de participation ou ailleurs) répercute inévitablement les attentes des employeurs. [...]

L'autonomie permet notamment de nouer des partenariats avec les entreprises (et incite à le faire, dans la mesure où celles-ci peuvent constituer des sponsors bienvenus en ces temps de disette budgétaire). [...] Ces partenariats visent souvent, explicitement, à

faire pénétrer dans l'école ce qu'on appelle pudiquement « l'esprit d'entreprise ». [...]

La volonté de déréguler frappe également les modes de certification. (*NDLR Il y a ici un lien direct à faire avec le processus d'A-Q mis en place au Québec par la CEEC, qui pourrait à terme mener à ce que les cégeps puissent être habilités à décerner leurs propres diplômes.*) Dans un contexte de rotation rapide de la main d'œuvre, le patronat souhaite, comme nous l'avons vu, flexibiliser le marché du travail. Celui-ci est aujourd'hui fortement régulé par le système de la qualification et du diplôme, qui donne lieu à des négociations collectives garantissant les salaires, les conditions de travail et la protection sociale. Pour détruire ce système « rigide », les milieux économiques mettent en avant la nécessité d'introduire des certifications « modulaires » (*NDLR Le PDG de la Fédération des cégeps allait tout à fait dans ce sens dans une entrevue récente accordée au Devoir*). Celles-ci ont le double avantage de permettre un recrutement plus souple (donc en faisant davantage pression sur les droits sociaux) et de constituer une incitation des « apprenants » à privilégier dans les cursus tout ce qui est d'un rapport efficace (réel ou supposé) en termes d'employabilité. [...]

La mise en adéquation de l'enseignement avec les nouvelles attentes des puissances industrielles et financières a deux conséquences dramatiques : l'instrumentalisation de l'École au service de la compétition économique et l'aggravation des inégalités sociales dans l'accès aux savoirs. L'École s'était massifiée en permettant aux enfants du peuple d'accéder - partiellement, timidement - à la richesse de savoirs réservés jusque là aux fils et aux filles de la bourgeoisie. Maintenant que la massification a été menée à son terme, on somme l'enseignement de ramener l'instruction du peuple dans des limites qu'elle n'aurait jamais dû franchir : apprendre à produire, à consommer et, accessoirement, à respecter les institutions en place. Ni plus, ni moins.

L'évolution actuelle des systèmes d'enseignement se réalise au détriment de l'accès aux savoirs et aux savoir-faire qui permettent de comprendre le monde, qui permettent donc aussi d'y agir. Ce sont précisément les plus exploités que l'on prive ainsi des armes intellectuelles dont ils auraient besoin pour lutter en vue de leur émancipation collective.

Cette École de la production sera, plus encore qu'aujourd'hui, une instance de reproduction sociale. Au nom - comble de l'hypocrisie ! - de la lutte contre l'échec, on divise, on sélectionne et on abaisse le niveau des exigences des uns (ceux qui constitueront la masse de main d'œuvre peu qualifiée requise par la « nouvelle » économie), tout en incitant les autres à chercher chez des « offreurs d'éducation plus innovants », les savoirs qui feront d'eux les fers de lance de la compétition internationale. La déréglementation des programmes et des structures, l'explosion des formes diverses d'enseignement payant, tout cela constitue le terreau sur lequel les inégalités de classes se transformeront, avec encore plus d'efficacité qu'aujourd'hui, en inégalités d'accès aux savoirs. [...]

Tout cela est-il inéluctable ? Les déterminants économiques à l'œuvre ici ont certes des allures de rouleau compresseur, mais la marche de l'histoire n'est pas linéaire. La destruction de l'École publique et de ses ambitions démocratiques, l'appauvrissement du contenu de l'enseignement obligatoire, les conditions de travail de plus en plus pénibles, la précarisation du statut des professeurs, tout cela finit par susciter des réactions, des résistances, des luttes.

[...]

Les penseurs de l'OCDE en sont bien conscients : « la réforme la plus souvent nécessaire, et la plus dangereuse, est celle des entreprises publiques, qu'il s'agisse de les réorganiser ou de les privatiser. Cette réforme est très difficile parce que les salariés de ce secteur sont souvent bien organisés et contrôlent des domaines stratégiques. Ils vont se battre avec tous les moyens possibles (...) sans que le gouvernement soit soutenu par l'opinion (...). Plus un pays a développé un large secteur parapublic, plus cette réforme sera difficile à mettre en œuvre ».²

(Texte intégral de l'article: <http://skolo.org/spip.php?article183&lang=es>)

Autres publications de Nico Hirtt :
Les nouveaux maîtres de l'école. L'enseignement européen sous la coupe des marchés

(En ligne au : http://classiques.uqac.ca/contemporains/hirtt_nico/hirtt_nico.html)

À propos de l'approche par les compétences. Avons-nous besoin de travailleurs compétents ou de citoyens critiques ?

(En ligne au : <http://firgoa.usc.es/drupal/node/38442>
Appel pour une école démocratique : <http://www.skolo.org/>

1 « La dernière réforme dans le domaine date de 1993. On gagnerait à avoir une plus grande flexibilité. En raison des avancées technologiques, on pourrait raccourcir ou allonger certains DEC selon les besoins » <http://www.ledevoir.com/societe/education/398448/le-reseau-collegial-vit-une-grande-transformation>

2 Morisson Christian, *La Faisabilité politique de l'ajustement*, Centre de développement de l'OCDE, Cahier de politique économique n°13, OCDE 1996

Comité exécutif

Charles Lemieux
Président
514-325-0150, poste 2694

Bertrand Guibord
Secrétaire général
514-325-0150, poste 2342

Louis-Raphaël Pelletier
Chargé des affaires pédagogiques
514-325-0150, poste 2557

Michel Haworth
Conseiller aux communications
514-325-0150, poste 2609

Fanny Theurillat-Cloutier
Conseillère à la mobilisation
514-325-0150, poste 2518