

« Projet de création du Conseil des collèges du Québec et de la Commission mixte de l'enseignement supérieur et suggestions de modifications au Règlement sur le régime des études collégiales »

Mémoire déposé par
la Nouvelle alliance pour la philosophie au collège (NAPAC)
www.lanapac.org

représentée par son conseil d'administration :
Hugues Bonenfant, Amélie Hébert, Éric Martin,
Sébastien Mussi et Annie Thériault

présenté à Madame Hélène David, ministre responsable de
l'Enseignement supérieur du Québec, MÉES

Octobre 2016

A) RÉSUMÉ EXÉCUTIF

La *Nouvelle alliance pour la philosophie au collège* (NAPAC) a formellement été instituée le 29 juin 2004 et est enregistrée depuis le 19 juillet 2004 au Registraire des entreprises du Québec à titre de personne morale sans but lucratif qui œuvre à *la défense et à la promotion de la philosophie et de son enseignement au niveau collégial partout au Québec*. L'association regroupe sur une base libre et volontaire des professeur-e-s de philosophie et des ami-e-s de la philosophie et de la culture. Elle assure aussi, notamment par la voie de son Bulletin, la liaison entre les quelque 600 professeur-e-s de la discipline au niveau collégial sur tout le territoire.

La NAPAC a récemment publié un livre, *La liquidation programmée de la culture. Quel cégep pour nos enfants?* (éditions Liber), où elle manifeste, avec des figures intellectuelles et artistiques majeures du Québec (Guy Rocher, Bernard Émond, Yvon Rivard, Micheline Lanctôt entre autres), ses inquiétudes quant aux tendances actuelles en éducation. Elle a aussi organisé en 2015 un grand rassemblement, *Cégep Inc.*, manifestant les mêmes préoccupations. D'autre part, la NAPAC est intervenue à plusieurs reprises dans l'espace public, soit par des textes de réflexion, soit par le biais de lettres ouvertes, sur le dossier de la réforme des cégeps.

Suite à la parution du rapport Demers, la NAPAC s'est inquiétée de voir a) l'insistance sur l'arrimage de l'école à l'industrie et b) la remise en cause de l'intégrité et de la pertinence de la

formation générale commune. La ministre de l'Enseignement supérieur, Mme Hélène David, a depuis donné des assurances que la formation générale commune serait maintenue dans son intégralité et son intégrité, ce qui est d'une importance cruciale pour les professeur-e-s que nous sommes, de même que pour assurer la formation citoyenne et culturelle de la jeunesse québécoise.

La NAPAC n'était pas, *a priori*, opposée à la création d'un Conseil des collèges. La lecture du document de consultation indique cependant que l'enseignement supérieur continue d'être considéré et évalué à travers le seul prisme réducteur de l'arrimage de l'école à l'industrie. Un Conseil des collèges orienté de cette manière *institutionnalise les aspects les plus problématiques du rapport Demers*. Aux demandes d'abolition de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CÉEC), réclamée par le milieu de l'enseignement, on répond par la proposition de créer un Conseil des collèges et une commission mixte de l'enseignement supérieur qui rep-rendraient à leur compte l'ancienne mission de la CÉEC, en l'élargissant!

Depuis le rapport Parent et la création du ministère de l'Éducation du Québec, les normes encadrant l'enseignement supérieur sont déterminées politiquement et nationalement. On propose ici de décentraliser la production de ces normes, et ceci de deux manières.

Premièrement, on propose d'assouplir plusieurs dispositions du Règlement sur le régime des études collégiales (RRÉC)

afin que les collèges puissent offrir de la formation à la carte, sur mesure, individualisée ou adaptée aux « besoins » de l'industrie locale, ce qui pose des problèmes de cohérence nationale.

Deuxièmement, on propose de soumettre les collèges à l'évaluation *en continu* (l'assurance-qualité, un concept provenant du management privé) d'un nouvel organisme qui aurait aussi pour tâche d'arrimer « l'évolution » *en continu* de l'école au « progrès continu » de l'environnement technicoéconomique et donc au marché. Ce nouvel organisme aurait de plus pour tâche de recopier au Québec les « meilleures pratiques », vocabulaire issu du *benchmarking* qui signifie reprendre pour soi les pratiques des agents les plus concurrentiels dans un marché tourné vers les seules cibles de la rentabilité et de la productivité.

La NAPAC remarque que ce nouvel organisme n'est dit « indépendant et autonome » (p. 7 du document de consultation) que parce qu'il jouira d'une marge de manœuvre à l'égard de l'autorité du politique : autrement dit, cet organisme est, suivant les orientations présentées dans le document de consultation, de part en part dépendant de, et inféodé à un vocabulaire, des concepts et des pratiques qui manifestent une conception utilitaire et instrumentale de l'enseignement (gouvernance managériale, assurance-qualité, arrimage école-marché, approche par compétences, etc.). Cette manière de concevoir l'éducation est celle de « l'économie du savoir », une conception qui fait office à la fois de prémisse et de finalité. Cette conception n'est à

aucun moment remise en question. De même pour les tendances lourdes de notre époque (mondialisation des marchés, survalorisation des technologies de l'information et du progrès technique sans limites, idéologie du développement économique lui aussi infini, etc.) auxquelles il faudrait s'adapter sans condition ni remise en cause. Il est ainsi singulier qu'un prétendu « lieu d'analyse et de réflexion » (p. 7) nous soit présenté à partir d'une acceptation d'emblée acritique de tout le vocabulaire et de tout le paradigme qui ont servi à justifier la mondialisation néolibérale et la marchandisation de l'éducation depuis l'avènement du néolibéralisme éducatif au début des années 1980. Il est pour le moins étonnant que ces conceptions ne fassent l'objet d'aucune remise en question critique au vu des dégâts pourtant manifestes et documentés qu'elles ont causés, qu'il s'agisse des lacunes chez les étudiant-e-s, de l'état déliquescant des institutions d'enseignement et de la culture (incluant l'introduction de la concurrence commerciale entre les écoles), ou des conséquences du productivisme sur les sociétés et l'environnement naturel. Nous voyons mal comment, en 2016, on peut présenter comme un progrès ce qui est en fait un *appel politique* (qui n'ose pas se dire) à *dépolitiser* la question des orientations des collèges pour la remettre plutôt entre les mains d'un mécanisme technocratique et cybernétique qui a principalement pour but de fluidifier l'arrimage entre un individu réduit à l'état d'employable redondant, un cégep réduit à de la formation de « capital humain » et un monde social

réduit à l'emploi dans un soi-disant contexte d'accélération et de permutation toujours plus rapide des tâches... des machines que nous travaillons sans cesse à faire accélérer encore davantage à mesure que nous renonçons à les penser et à les réguler *politiquement*.

De plus, en refusant de mandater un tel Conseil des collèges pour faire l'évaluation rigoureuse et critique de l'adaptation constante de l'école au marché et du paradigme de la « flexibilité », le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) refuse aussi de poser la question qui, pourtant, devrait être centrale et préalable à tout changement de structure ou d'architecture du système :

si en effet nous vivons dans un marché de plus en plus concurrentiel, de plus en plus fluide et volatile, de plus en plus violent, la réponse adéquate à cet état de fait pour armer nos enfants le mieux possible est-elle réellement de flexi-biliser l'école elle-même, de produire des individus flexibilisables à souhait et d'évacuer tout contenu stable, valeurs et connaissances, de l'enseignement, aussi bien technique que préuniversitaire?

En tant que professeur-e-s et en tant que philosophes, nous ne pouvons souscrire ni aux orientations ni aux dispositifs qui nous sont présentés dans le document de consultation.

Nous rejetons donc le projet de création d'un Conseil des collèges. Dans sa forme actuelle, celui-ci est surdéterminé par une conception unidimensionnelle, utilitariste, instrumentale, économiciste et technocratique de l'éducation qui ignore l'équilibre technique-culture qui est au fondement de la mission des cégeps et de la formation citoyenne de la jeunesse du Québec et qui ignore aussi les conséquences humaines et sociales d'une telle conception.

RECOMMANDATIONS

On trouvera les justifications à l'appui de ces recommandations dans le corps du mémoire.

1. Touchant la création d'un Conseil des collèges :

Considérant les orientations tendancieuses du document de consultation;

considérant que ce dernier est animé par une visée de transfert de la responsabilité politique dans la régulation de l'enseignement à des mécanismes gestionnaires, technocratiques, adaptatifs, à des dispositifs de « gouvernance » corporative et « d'assurance-qualité »;

la NAPAC recommande :

1.1 de surseoir à la création d'un Conseil des collèges;

1.2 que le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur reprenne et assume ses responsabilités et son autorité en matière d'éducation.

2. Touchant la dépolitisation de l'éducation :

Considérant les luttes politiques que le Québec a menées pour en venir à la création d'un ministère de l'Éducation doté de l'autorité et de la compétence nécessaires pour assumer la charge de l'éducation de la jeunesse québécoise;

considérant que cette politisation de l'éducation correspond à la possibilité d'agir pour le bien commun et non seulement pour des intérêts privés;

considérant qu'à l'heure actuelle, seule l'institution de l'État est à même d'agir en vue du bien commun;

considérant qu'une entreprise privée, aussi performante soit-elle, a comme finalité constitutive son propre profit et non le bien commun;

considérant que le document de consultation en vue de la création d'un Conseil des collèges implique une perte de pouvoir du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et correspond à une dépolitisation de l'éducation;

la NAPAC recommande :

2.1 que le gouvernement du Québec regagne le respect de lui-même et de son système d'éducation plutôt que de vouloir recopier ce qu'on nomme à tort les « meilleures pratiques » étrangères, lesquelles s'illustrent surtout par la servitude la plus accomplie au tout-à-l'économie.

3. Touchant l'assurance qualité et autres concepts managériaux :

Considérant que c'est à l'école qu'advient la société d'aujourd'hui et de demain;

considérant qu'une société ne consiste pas seulement en une économie;

considérant qu'une société responsable et solidaire ne saurait se fonder exclusivement sur des rapports marchands;

considérant que ces rapports sont des mécanismes étrangers à l'esprit de l'école dont l'application participe d'une dégradation de ce même esprit;

la NAPAC recommande :

3.1 que soient rejetées au Québec ces mêmes dispositifs de « gouvernance », d'assurance-qualité et autres concepts importés du management des organisations privées ou commerciales, en tant que ce sont des mécanismes étrangers à l'esprit de l'école dont l'application participe d'une dégradation de ce même esprit.

4. Touchant la question d'une école pleinement humaine pour toutes et tous :

Considérant que le sens de la vie humaine ne réside pas dans sa seule capacité à produire plus et plus vite;

considérant que les étudiant-e-s, qu'ils choisissent une filière technique ou une filière préuniversitaire, sont des êtres humains à part entière, complexes et singuliers, dotés d'une capacité de devenir qui dépasse les préoccupations strictement économiques;

considérant qu'on ne peut présupposer des intérêts existentiels présents et futurs de ces étudiant-e-s, pas plus qu'on ne peut réduire ces intérêts à celui de devenir employable;

la NAPAC recommande :

4.1 que le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur s'engage à rétablir puis à maintenir l'équilibre des visées et des moyens entre technique, culture et humanisme qui était au fondement du rapport Parent.

5. Touchant la recherche scientifique et les réformes du système d'éducation :

Considérant que la recherche et la menée d'études sérieuses sont essentielles pour établir un portrait juste de la situation de l'éducation supérieure, notamment collégiale;

considérant que les réformes en éducation touchent directement le bien-être collectif de la population québécoise et le bien-être individuel des citoyen-ne-s du Québec ainsi que de ses résident-e-s;

considérant que de telles études manquent cruellement pour fonder des déclarations de grande portée sur l'éducation en général;

la NAPAC recommande :

5.1 que le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur refinance son service de recherche et cesse de recourir aux consultants externes du secteur privé;

5.2 que les recherches soient menées à partir d'un souci pour la culture de services publics et pour le bien commun qui devrait prévaloir au ministère de l'Éducation et l'Enseignement supérieur;

5.3 que la littérature sociologique et critique existante soit dûment prise en compte.

6. Touchant la nécessité d'une Commission d'enquête :

Considérant qu'un véritable lieu de réflexion sur l'enseignement supérieur ne saurait reprendre à son compte, de manière acritique, explicitement ou implicitement, le discours idéologique de « l'économie du savoir »;

considérant qu'une véritable réflexion est nécessaire sur les implications de la conception de l'éducation que ce discours véhicule et impose;

considérant que le gouvernement lui-même reconnaît l'ampleur des bouleversements du monde de l'économie et du marché du travail;

la NAPAC recommande :

6.1 qu'en lieu et place d'un Conseil des collèges tel qu'envisagé soit formée une Commission d'enquête dont le mandat sera de faire le point sur la conception économiste de l'éducation et ses implications sur les institutions, la population, les étudiant-e-s et leur capacité à penser et à comprendre leur société et sa genèse;

6.2 qu'une telle Commission soit composée principalement par des intellectuel-le-s et des professeur-e-s, à l'exclusion de toute firme ou entreprise privée jouant, ayant joué ou visant à jouer un rôle de conseiller auprès des institutions en éducation au Québec ou à l'étranger;

6.3 que l'approche pédagogique dite par compétences et son hégémonie au Québec, autant au plan des structures institutionnelles qu'au plan de son enseignement dans les facultés des sciences de l'éducation, y compris dans la formation des maîtres, fasse l'objet d'une évaluation comparative et critique par la même Commission.

7. Touchant la place des professeur-e-s :

Considérant que ce sont les professeur-e-s qui font l'école, qui s'y engagent souvent existentiellement, et qui y restent;

considérant que ces derniers ont un rôle spécifique et essentiel au sein des institutions et que ce rôle ne saurait se comparer à celui des autres acteurs du milieu de l'éducation et du cégep;

considérant que ce sont les professeur-e-s qui sont en contact direct avec les étudiant-e-s;

considérant que depuis les années 1980 ce rôle a sans cesse été minimisé par les directions institutionnelles et par les décideurs gouvernementaux au profit des acteurs des milieux de l'économie;

considérant que la place restreinte des professeur-e-s sur les CA des collèges leur retire tout pouvoir sur leur propre institution;

la NAPAC recommande :

7.1 que le rôle central et prépondérant des professeur-e-s dans l'enseignement soit reconnu dans la détermination des orientations et dans la composition des instances plutôt que de minoriser ceux-ci aux profits des « experts » et « partenaires » des milieux d'affaires.

8. Si toutefois il y avait création effective d'un Conseil des collèges et d'une Commission mixte (de même que d'un Conseil des universités) :

Considérant que le document de consultation indique une orientation pour l'éducation supérieure qui n'est fondée que sur la volonté de l'adaptation économique des institutions;

considérant que ce document ne mentionne en aucune de ses parties un mandat pour le Conseil d'analyse critique de la marchandisation de l'éducation;

considérant que le document propose une composition du Conseil telles que les professeur-e-s y sont en minorité;

considérant que le document ne dit pas en quel sens le Conseil sera indépendant et autonome ni par rapport à quoi;

considérant le recours systématique à des firmes privées de conseil et de management dans le domaine de l'éducation, que ce soit au niveau du MÉES ou à celui des institutions collégiales elles-mêmes;

considérant que ces firmes ne font qu'adhérer à une conception économiste de l'éducation et qu'elles profitent directement d'une telle conception;

considérant que le document offre à ce Conseil un pouvoir de recherche, de cueillette et d'analyse d'informations et que le MÉES ne dispose plus des moyens de mener des études approfondies pour son propre compte;

considérant que le document ne dit pas quels seront les moyens humains et financiers pour ce Conseil de mener de telles études pour son propre compte;

la NAPAC recommande :

8.1 qu'un éventuel Conseil des collèges soit fondé sur d'autres bases et d'autres orientations qui respectent la mission des collèges, l'intérêt de la population du Québec, la visée du bien commun, l'intégrité des institutions publiques et celle de l'éducation elle-même;

8.2 qu'au moins 50%+1 des membres de ce Conseil soient des professeur-e-s en activité au sein des institutions collégiales;

8.3 que soit dressée une liste des consultants privés en éducation et de leurs activités passées, que cette liste soit rendue publique et que le Conseil n'ait pas recours à ces firmes à but lucratif, qu'elles soient ou non sur cette liste.

B) INTRODUCTION

La création d'un Conseil des collèges n'est pas *a priori* une mauvaise idée, puisque l'idée d'impulser une réflexion sur les orientations de l'enseignement supérieur tombe à point dans un contexte marqué par des crises répétées de ce secteur (notamment en 2005 et 2012), de même que l'augmentation des pressions adaptatives exercées sur l'enseignement par le champ économique. La lecture du document de consultation, cependant, nous indique que, loin de mener une réflexion analytique et une évaluation critique de ce que le Pr. Guy Rocher appelait l'invasion croissante d'une « mentalité commerciale » dans l'éducation, l'on compte au contraire poursuivre la destitution du politique, de l'État et de la régulation étatique en éducation. Plus encore : on compte confier celle-ci à des organismes-tiers inspirés par les principes de la gouvernance managériale et de « l'assurance-qualité », où les normes de régulation de l'enseignement ne seraient plus déterminées *a priori* et politiquement, mais dictées *a posteriori* à partir d'observations empiriques des « meilleures pratiques » recopiées et transposées depuis les agents les plus concurrentiels du nouveau « marché mondial de l'enseignement supérieur ». Ces observations détermineraient alors les orientations et les nouvelles normes prescriptives qui serviraient par la suite à transformer les collèges pour les rendre les plus « agiles » possibles afin qu'ils répondent à leur environnement technico-économique extérieur. Cette dépolitisation par l'automatisation en *continu* de l'actualisation des structures

institutionnelles se veut une tentative d'arrimage toujours plus serrée avec les « besoins » des entreprises et du marché. Cette conception strictement économique-technique de l'éducation escamote la complexité réelle : la société n'est pas seulement l'économie, tout comme l'être humain n'est pas qu'une force productrice. Plus grave peut-être, elle réduit à rien la littérature, la pensée, la formation citoyenne, l'apprentissage des langues et l'éducation physique, bref, tout ce qui, inspiré par l'humanisme, venait assurer un équilibre entre la technique et la culture, souci essentiel dans la mission des cégeps tels qu'ils ont été pensés collectivement et politiquement à l'époque du rapport Parent. Enfin, pire encore, on affirme que c'est le milieu économique qui détient les solutions pour résoudre le soi-disant « problème cégep » (accessibilité, attractivité, diplomation...), alors que c'est dans les faits ce milieu qui en est la cause principale. Tout devrait être flexibilisé, mais le principe selon lequel c'est l'environnement économique qui doit commander est, lui, *inflexible*.

Les orientations présentées dans le document de consultation sont si teintées par la conception strictement économique de l'éducation et de l'école que la NAPAC se voit contrainte de rejeter la création d'un Conseil des collèges tel qu'il est conçu.

En effet, la volonté d'adapter encore plus fermement les collèges aux tendances lourdes de l'innovation technoéconomique, aux mutations de l'enseignement supérieur dans le cadre de « l'économie du savoir » et de la mondialisation néolibérale implique le refus d'effectuer le réexamen critique

qui s'impose de manière pourtant urgente après plusieurs décennies de dépolitisation des institutions d'enseignement et de la société en général. Les effets délétères de ces orientations et mesures sont si graves et si patents que plus aucune réflexion tant soit peu sérieuse ne peut prétendre aujourd'hui les ignorer. Choisir la voie de l'adaptation conformiste à ces mutations signifie poursuivre dans la voie de la destitution de l'école, du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la puissance publique étatique elle-même. Cela signifie aussi priver la jeunesse québécoise de culture et de formation citoyenne, choisir de perdre ces institutions uniques que sont les cégeps pour en faire les copies des établissements les mieux mis en marché que l'on trouve au sommet des classements orientés selon lesquels les meilleures écoles du monde sont britanniques ou américaines parce qu'elles sont surtout conçues d'abord à partir de leur contribution à la production de « capital humain » et d'innovations techniques. Or, aucune société, y compris la société québécoise, ne se réduit aux techniques et à l'économique. C'est précisément pour cela que les institutions que sont les cégeps ne sont pas uniquement des écoles de métier où l'on formerait des exécutants.

Nous n'acceptons pas qu'on cherche à imposer l'oubli de la finalité des cégeps, pourtant essentielle à l'épanouissement du Québec et de ses futurs citoyen-ne-s.

Enfin, cette vision que l'école doit servir au marché est basée sur la notion centrale de *flexibilité*. Or, cette notion

n'est pas neutre. C'est depuis la fin des années 1970 que le travail taylorien-fordien laisse place à une mutation du travail qui vient du monde managérial, basée sur la flexibilité, sur une soi-disant « modernisation » du travail. Cette mutation laisse cependant un goût souvent amer : la littérature sociologique a très tôt et abondamment montré un coût humain presque toujours excessivement lourd à la « flexibilisation » des entreprises, incluant le suicide, la perte d'estime de soi, la perte des réseaux sociaux et de la communauté liés au travail, la perte aussi d'une histoire constitutive de l'identité et de la fierté des travailleuses et des travailleurs.

Dans une entreprise de type taylorien, le travailleur ou la travailleuse a en effet à s'adapter à des normes rigides, abstraites qui viennent d'un management souvent loin du lieu de travail ; cependant il développe aussi, informellement, des pratiques propres et forme avec ses camarades une collectivité basée sur le partage durable d'une condition et d'une pratique communes.

Le management « flexible » prétend résoudre les problèmes liés aux normes rigides de l'organisation taylorienne du travail. Il le fait non par souci de l'aspect social et humain du travail et de son organisation, mais parce qu'un travailleur flexible, capable aussi d'initiative (et que l'on peut donc responsabiliser à outrance), sera mieux à même de s'adapter à de nouvelles conditions de travail rendues inévitables en raison d'une économie de plus en plus volatile. Le travail dépend alors des carnets de commande, au jour le jour (les

exemples sont légions, pensons à Bombardier), et de décisions liées à des stratégies financières arrêtées à de très hauts niveaux. La flexibilité renvoie alors à une insécurité grandissante quant à l'emploi, et donc financière, à l'anxiété que cela génère, à l'impossibilité chronique de se projeter dans le futur et à vivre à travers des projets. La flexibilité renvoie aussi à l'impossibilité de vivre dans la durée des expériences de travail et des expériences associées de camaraderie et rend problématique la fidélité à l'entreprise qu'on continue d'exiger des travailleurs et des travailleuses.

Est-ce alors vraiment une bonne idée de concevoir une école articulée par cette idée de flexibilité? Veut-on produire des élèves flexibles? des élèves à obsolescence planifiée, dont la redondance est non seulement prévue, mais désirée? des enfants et des adolescents à qui on enseigne d'emblée l'idée que rien n'est stable, rien n'est durable, et surtout pas dans le monde du travail, premier lieu de socialisation après l'école? et non plus que les valeurs et les connaissances auxquelles nous tentons de les initier?

Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur n'a-t-il pas une responsabilité de se poser ces questions avant que de procéder à une réforme de structure d'aussi grande ampleur que celle qu'il annonce?

C) LA CRÉATION D'UN CONSEIL DES COLLÈGES

Le document de consultation *Projet de création du Conseil des collèges du Québec* soutient que, depuis 1993, les cégeps ont traité directement (sans intermédiaire)¹ avec le MÉES. On propose donc de recréer un Conseil des collèges. D'emblée, il est préoccupant pour nous, professeur-e-s de philosophie des collèges, de constater qu'on évoque la possibilité pour ce Conseil d'avoir à apporter des ajustements à « l'architecture d'ensemble de l'enseignement supérieur » (p.7). Pourquoi faut-il « ajuster » une chose aussi majeure que « l'architecture d'ensemble »? L'ajuster comment, vers quoi, pour qui? Qu'est-ce qui justifierait et rendrait *légitime* de modifier cette architecture?

Adaptation : société et économie

Une partie de la réponse est sans doute dans la référence répétée aux « besoins de la société », expression consacrée qui signifie généralement, comme le professeur Michel Freitag l'avait déjà montré dans *Le Naufrage de l'université* (1995), que l'on a surtout en vue les besoins du champ économique, au détriment des autres aspects de la vie sociale. Il faudrait donc ajuster l'architecture d'ensemble

de l'enseignement supérieur pour mieux répondre aux besoins économiques. C'est certainement ce qui est affirmé dans les déclarations publiques répétées du gouvernement en faveur de la « flexibilisation » des collèges et leur arrimage plus serré à l'emploi. Nous sommes inquiets, à l'annonce de la création d'un Conseil des collèges, de voir les orientations d'une telle instance être surdéterminées par une approche de l'éducation portée sur l'immédiate utilité économique, *just in time*, approche qui oublie que la mission fondamentale des collèges est marquée par un « équilibre entre technique et culture », suivant l'expression du professeur et ex-membre de la commission Parent, Guy Rocher.

Notre inquiétude est renforcée par la présence, tout du long du document de consultation, d'un langage fortement connoté, de prémisses et d'un cadre d'analyse général, provenant du paradigme *managérial*. Il semble qu'il soit évident, pour les rédacteurs du document, que la finalité de l'enseignement supérieur soit de *s'adapter* à des changements *continus* (ceux de l'innovation technologique et du développement économique), voire de contribuer à engendrer ce changement, présenté comme un « progrès ». Les formes (programmes, institutions, finalités, etc.) de l'enseignement supérieur devraient ainsi être « actualisées » (p. 7) en continu pour répondre à ce « progrès » continu : les modifier, les réformer en permanence afin de pourchasser le rythme de l'industrie dont le *modus vivendi* et *l'ultima ratio* est la croissance continue du gain en capital. C'est cette

¹ Il est curieux de voir le document débiter ainsi, en escamotant l'action de la Fédération des cégeps. Notre association s'en étonne. Bien que la NAPAC ne partage pas les positions de la Fédération, qui a fait dans le passé des déclarations qui mettent en péril la formation générale commune, elle reconnaît le rôle que joue la Fédération dans la dynamique des collèges entre eux et avec le MÉES.

croissance qui impose que le nouveau doive en permanence et de plus en plus vite tasser le néo-obsolète en attendant d'être lui-même mis au rancart. L'architecture d'ensemble de l'enseignement supérieur, pour répondre aux besoins de l'industrie, devrait donc faire l'objet d'un changement perpétuel pour répondre au changement, lui-même en accélération constante, du progrès technico-économique et de la mondialisation.

Dans cette perspective, tout ce qui pourrait ralentir ou se placer en travers de la logique d'agitation perpétuelle est considéré comme un *obstacle*. Il en va ainsi, notamment, de la formation générale, que le rapport Demers refuse de comprendre à partir de ce qu'elle est essentiellement (un socle stable de permanence sur lequel il est possible d'édifier la suite); le rapport la présente donc comme un obstacle à la diplomation plus rapide des techniciens. Puisque le seul objectif semble être devenu la *flexibilité* des structures de l'enseignement supérieur, tout ce qui renvoie plutôt à une certaine permanence, à la mémoire, à des fondements, apparaît comme un obstacle, et donc comme un problème qu'il s'agit de résoudre, ou de révoquer. Il faudra alors « assouplir » les modalités d'admission, le parcours scolaire et les modalités de diplomation à la sortie dans le but d'éliminer ces « irritants » qui causent de la friction dans un système que l'on voudrait parfaitement fluide.

De cette position, considérée comme axiome, on ne peut bien évidemment voir que des freins et des obstacles à la libre circulation des flux de diplômés.

On devient nécessairement aveugle à la signification et à l'essence de ce qui, justement, ne relève pas de cette pure fluidité. La formation générale commune, par exemple, n'a pas d'abord pour objectif la production fluide d'employables, mais le soin du corps, l'apprentissage des langues, l'élévation de l'esprit à la culture et à la pensée, dans l'optique d'éducation d'une personne humaine - et non de la formation d'un simple salarié polyvalent et flexible, jetable et recyclable. Madame la ministre David a déclaré à plusieurs reprises, tant en public qu'en rencontre avec notre association, qu'elle comprenait l'importance de l'enjeu et qu'elle entendait préserver la formation générale, ce qui est évidemment d'une importance capitale, non seulement pour nous, mais d'abord et avant pour les étudiant-e-s et la population du Québec.

Il y a cependant dissonance entre la volonté, d'un côté, de reconnaître l'importance de certaines disciplines et exigences qui ne procèdent pas d'une simple réponse fluide et adaptative aux « besoins » exprimés par l'industrie, et de l'autre côté, la volonté manifestée dans le document de consultation de faire de l'école un lieu essentiellement réactif, de part en part, aux fluctuations de l'environnement technico-économique. Il ne faudrait pas que la formation générale devienne l'alibi de l'école-marché.

Il y a certainement lieu de s'intéresser, par exemple, aux raisons qui peuvent « ralentir » ou stopper la diplomation des étudiants, notamment au secteur de la formation technique. À cet effet, comme le montrait déjà une étude

ministérielle², la majorité des étudiants abandonnent leurs études pour des motifs d'abord socioéconomiques. Nous pensons que les constats et résultats de cette étude valent encore aujourd'hui. Par ailleurs, nous ne pouvons que déplorer le manque de nouvelles études sérieuses sur le sujet alors qu'on ne se gêne pas pour stigmatiser la formation générale ou les exigences linguistiques, certaines s'appuyant même sur de simples « on-dit-que »!³ S'il s'agit d'agir afin de corriger et d'améliorer le système qu'est la formation technique, de le rendre plus performant en terme de diplomation, on pourrait par exemple reconvertir les prêts en bourses. Une telle mesure, et d'autres de même nature, serait *concrètement aidante* pour les étudiant-e-s. Elle aurait aussi l'avantage de ne plus nier des exigences de connaissances et de maîtrise nécessaires à l'identité d'études de niveau « supérieur », exigences qui sont, dans les orientations

présentes, privées de droit de cité dans cette exigüe fluidité considérée, à tort, comme finalité des programmes d'études collégiales.

Qualité de l'éducation ou contrôle de normes ISO en éducation?

Le document souligne également qu'un futur Conseil aura pour mission le maintien de la « qualité », reprenant la mission, en ce qui a trait à « l'assurance-qualité », de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CÉEC), un organisme dont on nous assure qu'il jouit d'une « grande crédibilité » (p. 9). Ces affirmations se gardent bien de dire que la définition de ce qu'on considère comme étant une éducation de « qualité » fait débat. Ce qu'on a appelé « l'assurance-qualité » (de l'anglais *Quality assurance*) est un concept lié à l'idée de « contrôle de qualité » issue du management industriel américain. La mise en place de ces mécanismes participe elle-même de l'introduction d'une logique marchande en éducation⁴, laquelle va à l'encontre de la culture de service public qui prévalait et doit continuer de prévaloir dans ce champ. On propose à présent de consolider et d'institutionnaliser ces mécanismes. Telle que campée par le document de consultation, la sempiternelle menace à

2 Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, *L'abandon des études à la formation collégiale technique : Résultats d'une enquête - Rapport synthèse*, 2003,

<http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/labandon-des-etudes-a-la-formation-collegiale-technique-resultats-dune-enquete-rapport/>

3 Par exemple, on prétend sans preuve aucune que « plusieurs élèves subissent la formation générale plus qu'ils n'en profitent. Ce pourrait donc être aussi un problème de sens », CSÉ avril 2014, p. 14, repris tel quel dans le rapport Demers. Aucune étude citée, aucun chiffre quant au nombre que désigne cet énigmatique « plusieurs ». Quant au conditionnel, il indique bien la faiblesse de la conclusion.

4 Voir notamment : Sandrine Garcia, « L'assurance qualité : un outil de régulation du marché de la formation supérieure et de gestion des universitaires », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 5 | 2006, mis en ligne le 1^{er} juillet 2012, consulté le 22 septembre 2016. URL : <http://cres.revues.org/1092>

l'intégrité de l'enseignement supérieur, placé dorénavant à la remorque de la logique commerciale, deviendra dans les faits révocation pure et simple, à court ou à moyen terme.

Il en va de même pour l'usage du terme « meilleures pratiques », issu du vocabulaire du management, lié au concept de *benchmarking* initialement développé par Toyota. Dans un marché, les « meilleures pratiques » sont celles qui sont mises en place par les agents économiques les plus concurrentiels, soit, pour le dire sans fard ici, les systèmes d'éducation des autres États (voire des autres provinces, des autres régions, du nord du quartier...), contre qui nous serions en concurrence pour un même marché : va-t-on encourager dans les collèges la même mentalité de compétitivité, de productivité et de concurrence? C'était déjà cette logique qui avait poussé le gouvernement à changer la loi sur la CÉEC, modifiant son mandat d'évaluateur pour celui de macro-évaluateur. Mais cette logique est aujourd'hui arrivée à bout : la légitimité de la CÉEC fait problème dans le milieu de l'enseignement collégial, plusieurs acteurs en ont même demandé l'abolition pure et simple. Malheureusement, le document de consultation voile complètement ce fait. Il est donc étrange de voir que l'on parle, sans aucune distance, d'assurance-qualité et de la CÉEC sans prendre acte des critiques pourtant importantes qui ont été soulevées à cet égard ces dernières années.

Autonomie, indépendance et expertise

Le document de consultation dit que le conseil étudiera l'enseignement supérieur « sous tous ses angles » (p. 10). Ce qui ressort au contraire du document est que l'enseignement supérieur est en réalité analysé à partir d'un seul angle, celui d'une conception économiciste de l'enseignement, comme par exemple lorsqu'il est dit que l'école doit « exploiter les connaissances et innover » (p. 7).

On prétend que le conseil sera un « lieu renouvelé d'expertise de pointe, indépendant et autonome » (p. 10). On prétend à l'indépendance et l'autonomie conceptuelle alors que le document de consultation est, de part en part, teinté par une conception instrumentale de l'enseignement, sans horizon, conception rigide à l'égard de laquelle aucune autonomie ni alternative ne semblent envisageables. On peut alors à bon droit se demander comment le MÉES compte assurer l'indépendance et l'autonomie du Conseil : nous craignons que ce qui est ici compris comme indépendance ne signifie indépendance à l'égard du MÉES et de l'État.

Dans ce cas le ministère et l'État acceptent d'emblée cette fiction que le marché est un régulateur neutre et dépris de tout intérêt, agissant pour le bien public et commun.

Par ailleurs le Conseil deviendrait un « lieu renouvelé d'expertise » (p. 7) : d'où viendra cette expertise? Si on devait, comme le ministère et les gouvernements de ces dernières années l'ont encouragé par leur exemple même, avoir recours aux firmes privées de consultation en

restructuration et en gestion d'entreprises éducatives (dont certaines ont déjà l'oreille du ministère, et dont d'autres travaillent déjà depuis au moins 2004-5 pour les directions de cégeps ou des facultés universitaires)⁵, on peut d'emblée affirmer que cette neutralité n'aurait de concret que le nom. Le document de consultation laisse tout à fait présager ce malheureux recours généralisé à ces entreprises soi-disant « neutres » qui se garantiront un lucratif marché et ceci pour longtemps, puisque désormais la mise à jour en continu sera nécessaire et permanente (comme s'il s'agissait de hardware ou de software pour quelque Windows, IOS ou Android). Où sera alors la responsabilité du ministère? Peut-il vraiment se contenter de mettre en place un organisme pour mieux « huiler la machine », sans jamais se demander si ce que fait la machine est bien ce qu'il convient de faire?

5 On peut citer ici en guise d'exemples le réseau DOF qui, en 2004-5, a élaboré avec la direction du collège de Maisonneuve le document de base qui a servi à la rédaction de son projet éducatif 2006; STRATEGIUM, dont certains membres fondateurs sont signataires du manifeste du Parti libéral du Québec pour l'éducation du XXI^e siècle. Guy Le Boterf, engagé par l'université de Sherbrooke en 2010, qui « intervient comme consultant à la demande des entreprises, des organisations et des universités pour les aider à concevoir et mettre en place leurs politiques et dispositifs de gestions de développement des ressources humaines et des compétences ». Idem pour la défunte CIREPE qui procédait à « l'évaluation des enseignements » des enseignant-e-s de plusieurs cégeps à partir des « données les plus récentes en science de l'éducation »...

Des tendances lourdes légères et du fondamental éphémère

On dit que le rôle du Conseil sera d'identifier les « tendances lourdes » (p.11) de l'environnement technico-économique, sans jamais soulever la question de la responsabilité que le MÉES a de penser de manière critique ces « tendances » plutôt que de s'y adapter avec empressement. Nous ne pouvons d'ailleurs à cet égard qu'être très inquiets des effets dévastateurs qu'aura le Projet de loi 70 dans quelques années sur le contenu et les finalités des programmes techniques⁶. Cette même absence de distance critique se révèle dans la prétention paradoxale à « déterminer, de façon continue, les grands enjeux auxquels fait face l'institution collégiale dans ses fonctions » (p. 10). Or, de « grands enjeux », par définition, ne relèveront jamais de l'éphémère, mais du fondamental, c'est-à-dire qu'ils s'inscrivent dans la durée : que peut bien alors signifier de les déterminer « en continu »? Les techniques et les procédés changent, mais les savoirs fondamentaux d'une discipline ou d'une spécialisation, par définition, évoluent à basse vitesse et restent relativement stables. Tout ce qui peut

6 Projet de loi présenté en novembre 2015, toujours en discussion à l'Assemblée nationale. Nonobstant toutes les difficultés se rapportant aux personnes assistées sociales, l'un des problèmes majeurs de ce projet de loi tient au fait qu'il entend consacrer la subordination du MÉES à la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT), laquelle commission serait notamment dotée du pouvoir de normer les études dans le secteur technique au niveau collégial. <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-70-41-1.html>

être déterminé « en continu », ce sont des objectifs à court terme, en éventuel constant changement, qui ne sauraient être qualifiés de « grands enjeux ». Nous ne disons pas que le cégep doit rester identique comme un monument hiératique : d'ailleurs il change déjà, à sa manière, et ce depuis sa fondation (et il faut être soit très déconnecté de la réalité, soit de très mauvaise foi pour le nier)... sauf quand on le contraint par de mauvaises réformes.

Il est ainsi inadmissible de parler en même temps d'enjeux soi-disant fondamentaux tout en affirmant qu'ils sont en changement constant et exigent une adaptation continue.

Les choses fondamentales, qu'il s'agisse par exemple du calcul intégral et différentiel, des bases de la physique, de la biologie, de l'éthique, de l'éveil d'une conscience citoyenne ou de l'apprentissage de la langue française, toutes ces « choses » et leur transmission s'appuient sur une discipline, requièrent du temps et changent somme toute assez peu; dans tous les cas beaucoup plus lentement et rarement que les fluctuations des marchés ou l'évolution des applications technologiques. C'est pourquoi il est étrange de vouloir laisser le rythme du champ technico-économique dicter le pas à ce qui relève du fondamental, ce qui ne peut signifier à terme, pour les étudiant-e-s, que la privation et la dissolution du fondamental par l'empressement.

Ces questionnements sur la place du « fondamental » n'ont rien d'abstrait ou de purement intellectualiste : ils impliquent une discussion nécessaire sur le contenu de l'enseignement. Or,

cette question n'est nulle part abordée dans le document dont le souci principal s'avère être l'amélioration du taux de diplomation en termes quantitatifs. Quant à savoir quel genre de personne, quel type humain est formé par l'école, quant à savoir ce qu'est devenu le système d'éducation en termes qualitatifs, quant à savoir si tout le bien de nos enfants et étudiant-e-s consiste uniquement à les insérer dans ce marché en perpétuel changement, cela n'apparaît nulle part dans l'écran radar. La reddition de comptes s'articule partout en termes de performances quantitatives et administratives⁷. Or, ce qui manque actuellement à l'enseignement supérieur québécois est un véritable bilan critique, après plus de deux décennies sous l'emprise des diktats de « l'économie du savoir ». Le document de consultation nous dit au contraire que le Conseil s'assurera de mettre en place jusqu'à une « reddition de comptes pédagogique » (p. 11); autrement dit que c'est la pédagogie qui devra se soumettre à une mesure,

⁷ La sociologue du travail Danièle Linhart notait par exemple que la fermeture d'une entreprise n'est pas seulement mesurable par « des faits quantifiables : nombre d'emplois perdus, nombre de personnes reclassées, nombre de personnes mises en préretraite, indemnités financières, formations offertes, déménagements éventuels. [Elle représente] pour les personnes concernées autant d'épreuves, de ruptures, de traumatisme, de pertes dont on n'a pas toujours conscience. Ou qui s'effacent derrière les impératifs économiques, financiers, les diktats de la modernisation, les nouvelles règles du jeu de la mondialisation ». *Perte d'emploi, perte de soi*, Toulouse, Éres, 2005, 2012, p. 14. En somme, le quantitatif laisse de côté ces dimensions pourtant importantes.

quantitative, afin d'évaluer sa capacité à répondre « aux besoins » (économiques) de la société et aux fluctuations de la « condition étudiante » (p. 11), dont on nous dit (sur quelles bases?) qu'elle serait toujours plus hétérogène et changeante. De la condition humaine, il n'est question nulle part. C'est pourtant uniquement à partir d'une réflexion sur la condition humaine que l'on peut déterminer une pédagogie appropriée. Ici, au contraire, ce sont les « besoins » des employés et employeurs qui exigeront des comptes de la pédagogie, comme au demeurant c'est le cas dans le Projet de loi 70, où, comme cela a été dénoncé avec vigueur par le CSÉ, c'est le MÉES qui doit rendre des comptes à l'industrie par le biais de la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT).

La circulation des orientations s'est ainsi inversée, institutionnalisant la dépolitisation de l'éducation : c'est le marché qui commande à l'État, et non l'inverse.

Marginalisation des professeur-e-s

Ceci nous amène à nous inquiéter de la composition d'un éventuel Conseil. Le nombre de représentants des professeur-e-s n'est pas précisé. On dit seulement que les membres du Conseil seront nommés au sein de cinq groupes, dont un sera composé d'« un certain nombre de personnes appartenant à la communauté collégiale », dont les enseignants, les étudiants, des personnes exerçant leurs fonctions dans un établissement collégial, autres que des membres du personnel enseignant, des personnes

ayant eu une expérience de la direction des études (p.11). On nous dit ensuite qu'un second groupe sera composé des « personnes provenant de la société civile », en nombre moindre. Bref, les enseignants seront de toute manière minoritaire et obligés, pour espérer faire contrepoids aux membres de la « société civile », de pactiser avec d'autres acteurs dont, et c'est le moins que l'on puisse dire, plusieurs n'ont pas jusqu'ici montré une grande sensibilité aux enjeux culturels et pédagogiques soulevés par les professeur-e-s. Ajoutons que tous sont ici *nommés* par le ministère et non élus. Le pouvoir dont ils disposeront vis-à-vis des partenaires du monde des affaires ou des experts, voire même des « observateurs internationaux » n'est pas non plus précisé, mais la simple composition projetée du Conseil en donne une idée assez claire. On sait aussi que les transformations à la « gouvernance » (un autre terme managérial) des collèges ont déjà minorisé les professeurs sur les conseils d'administration. Le même genre de transformations a cours dans les universités. Les premiers et principaux acteurs de l'éducation sont ainsi mis de côté dans la direction de leurs propres institutions au profit de partenaires de la « société civile » ou d'experts qui seraient plus « indépendants » (alors qu'appartenir à une entreprise n'est pas considéré comme un conflit d'intérêts). La même logique, exprimée dans les « modalités relatives à la composition du conseil » (pp. 11 et 12), exclut de ce dernier toute personne qui est impliquée dans « un conseil d'administration, une commission des études ou [la] commission pédagogique d'un

collège, [...] une personne cadre, élue ou nommée dans un syndicat ou une association représentant des salariés ou des étudiants de collège » (p.12).

Ainsi, les étudiant-e-s et les professeur-e-s les plus actifs dans les instances de leurs institutions ou dans la défense et la promotion de l'enseignement public sont-ils jugés en conflit d'intérêt, alors que le président de Jean Coutu ou de Bombardier pourrait sans problème siéger sur ce conseil.

Ces dispositions posent problème et marginalisent ceux par qui passe d'abord l'éducation, soient les professeur-e-s et les étudiant-e-s. Ces dispositions sont fondées sur l'*a priori* fallacieux selon lequel le secteur « externe » à l'école, ici l'industrie surtout privée, serait mieux placé que les professeur-e-s, qui font pourtant l'école, pour définir ce que sont les besoins de la société, ce que devrait être un humain accompli et, conséquemment, ce que devraient être les orientations en éducation.

S'il y avait la création effective d'un Conseil, sa composition, spécialement le nombre de professeur-e-s impliqués, demeurerait une question cruciale, afin de s'assurer que ceux-ci détiennent une majorité, puisque l'enseignement ne doit pas être d'abord déterminé par des gens du milieu économique ou par les seuls « experts » ou fonctionnaires.

Non-lieu de la réflexion

Au plan de l'analyse, la « description du contexte » dans lequel évolue le système d'enseignement supérieur est une description tronquée, orientée, à partir d'un vocabulaire connoté et d'un

paradigme théorique qui devraient être remis en question. En effet, la mondialisation économique, l'économie du savoir, la frénésie du développement technique et économique sont certes des « tendances lourdes » de notre temps (depuis les années 1970-1980), mais il faudrait bien faire un bilan critique de leurs résultats; de même il faudrait voir ce que la volonté d'adapter l'école à ces mutations a pu avoir comme conséquences sur la culture, le savoir, les étudiant-e-s, les professeur-e-s et l'école elle-même. Le document ne fait que reconduire ces *a priori* sans les questionner et il ne prévoit pas que le Conseil puisse avoir ce mandat. Les orientations qui découlent d'un tel parti pris cherchent donc à opérationnaliser le cadre théorique initial; or c'est ce cadre qui pose problème. Il pose en axiome que les finalités et les normes de pilotage de l'enseignement supérieur doivent être générées à partir du champ technico-économique et que le rôle de l'école est de s'adapter à ces changements. Contrairement aux déclarations répétées de la ministre à l'occasion du lancement des présentes consultations, toute « réflexion » et tout débat sur ces mutations et sur les finalités de l'enseignement supérieur sont évacués – et demeurent sans lieu.

S'il y avait la création effective d'un Conseil, son premier mandat devrait être de s'interroger sur des prémisses qui semblent pour le MÉES relever de l'évidence alors qu'elles sont problématiques.

Pour l'heure, compte tenu des pouvoirs importants qui seraient dévolus au Conseil, notamment *le pouvoir d'enquête et de collecter des données*

auprès de tout collège et ministère (p.12), il y a lieu de s'inquiéter qu'un Conseil tel qu'il est prévu et orienté vienne bientôt rogner sur l'autonomie des établissements, non pas pour harmoniser le réseau de l'enseignement public, mais pour continuer d'y imposer l'application d'un système de normes (notamment l'assurance-qualité) qui poussent tous les collèges vers un modèle managérial et marchand qui implique notamment la concurrence entre les institutions. On aura ainsi non pas aboli la CÉEC, comme le souhaitait le milieu, mais au contraire créé une super-CÉEC, élargie. Une telle perspective n'est guère rassurante pour l'autonomie et le maintien de la culture de service public dans les collèges, pas davantage pour la flexibilité locale effective actuellement déclinée en autant de « missions éducatives » qu'il y a de collèges.

D) COMMISSION MIXTE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Les remarques précédentes s'appliquent également à une éventuelle Commission mixte de l'enseignement supérieur, d'autant plus que le mandat de celle-ci sera frappé d'une très étrange redondance avec celui d'un Conseil des collèges : identifier les « meilleures pratiques », notamment en matière de formation à distance et « d'internationalisation ». Qu'un pareil mandat soit assumé par le Conseil ou par la Commission mixte, la terminologie même n'en renvoie pas moins, selon l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), à une conception marchande de l'enseignement supérieur :

« Considérée longtemps [...] comme une action culturelle, l'éducation devient de plus en plus un *produit d'exportation*. C'est ce recentrage sur le marché qui fournit à l'internationalisation de l'enseignement supérieur ses *motifs économiques*. Les *motivations économiques* prennent de plus en plus d'importance et de relief. La globalisation de l'économie débouche sur l'interdépendance entre les nations et la révolution informatique incite les pays à mettre l'accent sur la compétitivité économique, scientifique et technologique. Le développement du savoir [...] constitu[e] un moyen efficace de s'assurer un *avantage par rapport à la concurrence*. [...] l'internationalisation du secteur de l'enseignement supérieur et le développement

économique et technologique sont de plus en plus liés »⁸.

La Commission aura aussi à « établir [d]es normes » (p. 15) en matière d'évaluation des programmes, à élaborer des « modèles inédits » de formation (p. 14), à favoriser la recherche et l'action des Centres collégiaux de transferts de technologie (CCTT) et à favoriser l'arrimage DEC-BAC dont on sait qu'il signifie historiquement l'arrondissement des cours de la formation générale complémentaire à cette fin, au détriment donc de la composante de formation générale. Sur l'ensemble de ces aspects, on nous dit que la Commission aura une « obligation de résultats » (p. 15). Ainsi, ce qui est présenté comme un organisme d'analyse et de réflexion ressemble de plus à plus à un dédoublement (Conseil des collèges et Commission mixte) d'instances qui auront pour objet d'étudier les réformes de l'éducation à l'étranger, en ce qui concerne l'enseignement transfrontalier et commercial (appelé internationalisation), l'assurance-qualité, la gouvernance, la recherche-développement productrice de connaissance et les transferts technologiques qui visent à transposer ces savoirs dans l'industrie. Une fois ces « pratiques » des établissements les plus « concurrentiels » identifiées, la Commission et le Conseil seraient appelées à en dégager des normes et conditions

8 Nous soulignons. Voir OCDE, « Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur », 1999. En ligne : <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/8999102e.pdf>

qui serviraient par la suite à évaluer les établissements (et donc à leur prescrire une manière de faire) selon leur adaptation à ces normes, le tout avec obligation de résultats. Le Conseil des collèges et la Commission mixte apparaissent moins comme un lieu de « réflexion » que comme une double instance dont la finalité est de réorganiser l'enseignement supérieur à partir du paradigme de l'économie du savoir et de ses dispositifs centraux (gouvernance managériale, assurance-qualité, recherche à visée commerciale, internationalisation, etc.).

Or, une « réflexion » supposerait d'abord de s'interroger sur ce qui est dans l'intérêt réel du Québec, d'un mieux-vivre individuel et collectif. Par exemple, est-ce que la conception strictement économique de l'éducation véhiculée à l'international doit être recopiée sans aucune distance critique au Québec?

E) MODIFICATIONS AU RÈGLEMENT SUR LE RÉGIME DES ÉTUDES COLLÉGIALES (RRÉC)

En ce qui concerne la modification du RRÉC, on affirme que « plusieurs réflexions [...] convergent toutes sur l'objectif qu'il faut donner plus de souplesse et de flexibilité aux collègues [...] » (p. 16). En tant qu'association, nous représentons des professeur-e-s qui sont de très attentifs témoins et acteurs rigoureux dans le dossier des études collégiales. Nous ne partageons pas la lecture présentée dans le document de consultation quant à la résultante prétendue des « réflexions » passées et présentes, ni ne corroborons un quelconque consensus sur celles-ci. Du fait que soient tus ici autant l'identité de qui aurait mené de telles « réflexions » que leur contenu détaillé, privé de toute substance, l'énoncé présenté comme une évidence dans le document ne peut pas être reçu comme légitime. Ces « réflexions » viennent-elles toujours des mêmes personnes ou groupes? Lesquels? Ou proviennent-elles de sources diverses? Selon quel mode ces « réflexions » sont-elles suscitées? Prennent-elles en considération l'ensemble des enjeux, ou strictement des enjeux liés à la formation à l'emploi? Pour le moins, la nécessité d'une plus grande « flexibilité »⁹ mériterait d'être

9 Il faut relever ici les dégâts humains liés à la précarisation de l'emploi et à la systématisation de la « flexibilisation ». Par exemple, la dépression chez les jeunes a doublé entre 1981 et 1996. Zygmunt Bauman lie cette donnée à la plus grande expérience de la précarité de l'emploi pour la « génération X », à l'expérience de la redondance et à la réponse des pouvoirs en place, qui incite les

argumentée plus avant. Ceci est d'autant plus préoccupant que la principale motivation qui soutient cette promotion de la flexibilité est encore une fois uniquement « l'adaptation » et la « pertinence selon l'évolution du marché du travail » (p. 16).

Le citoyen critique, une scorie du salarié flexible?

Nous nous réjouissons certes de trouver, à la p. 16, l'idée qu'il faut s'assurer de « former des citoyens critiques, responsables et cultivés, grâce notamment à l'apport incontestable de la formation générale dans tous les programmes menant au DEC [...] ». Ceci dit, justement, le reste du document, avec sa préoccupation exclusive pour l'arrimage école-emploi, entre en contradiction avec l'affirmation précédente sur l'importance de la formation citoyenne et de l'initiation à la culture, qui font figure d'îlot perdu de sens dans un océan d'affirmations economicistes.

Même la question de « l'accessibilité » aux études collégiales ne devrait pas éclipser la question du sens, du contenu et de la finalité de la formation collégiale. Or, mise à part cette affirmation timide valorisant la

jeunes à se représenter comme « flexibles », à ne pas être trop difficiles dans les emplois qu'ils seront amenés à accepter, le tout dans une société qui ne valorise que la productivité. *Vies perdues. La modernité et ses exclus*, Paris, Rivages poche, Petite bibliothèque, 2009. Dans une telle perspective, où est le bien des étudiant-e-s? Où se trouve le bien collectif? En quoi répondre d'abord et essentiellement aux « besoins des entreprises » permet-il vraiment de se soucier des étudiant-e-s?

formation générale, l'ensemble du document vise à mettre en place des mécanismes qui s'assureront de ce que la production des normes qui s'appliqueront aux institutions de l'enseignement supérieur sera déterminée par « l'évolution » des marchés et des technologies.

Cela est incompatible avec la visée de formation culturelle et citoyenne évoquée à la p. 16, et encore moins avec la responsabilité de l'État en la matière. En effet, une telle formation suppose de transmettre ce qui relève du fondamental en toutes disciplines de tous programmes, alors que l'esprit adaptatif valorise l'éphémère, entraînant, pour reprendre les mots de Günther Anders, l'obsolescence accélérée (et aujourd'hui planifiée aussi bien) de ceux et celles, les étudiant-e-s, qui le subissent.

Par exemple, la valorisation de la formation continue, des « modules de formation », la promotion de programmes menant à des attestations d'études collégiales (AEC), la reconnaissance des acquis, les cours (ou « activités »? puisqu'on veut même mettre en question la notion de cours!) de « littératie » ou « numératie » ne participent pas de la « formation de citoyens critiques, responsables et cultivés », mais constituent des moyens de contourner le parcours régulier collégial en le simplifiant à outrance et en en accélérant la course. De même, on appelle les collèges à exercer leur « responsabilité pédagogique » dans un « environnement en constante mutation » (p. 16) : est-ce à dire que la pédagogie doit être à la remorque des mutations de l'environnement économique et technologique? C'est là

une logique profondément anti-pédagogique, celle-là même qui a accordé autant d'attention aux « technologies de l'information et de la communications » (TIC), bref aux ordinateurs, tableaux interactifs et autres, dont les bénéfices sont pour le moins très controversés quant à la transmission et l'acquisition d'un fonds disciplinaire. Le souci essentiel de la pédagogie devrait être le contenu et la finalité poursuivie avant d'être celui des moyens.

Ainsi, malgré cette affirmation de la p. 16 en faveur de son maintien, nous sommes inquiets pour l'intégrité et la pérennité de la formation générale commune et obligatoire, puisque, en pratique, les modifications annoncées à l'article 11 (permettre aux collèges de déterminer deux objectifs et standards additionnels dans la composante de formation spécifique des programmes d'études techniques) posent problème : va-t-on, localement, retirer des « compétences »¹⁰ à la formation générale? Quelles sont les compétences actuelles qui seront déclassées ou retirées? Qu'arrivera-t-il au DEC technique national si les collèges en viennent à déterminer leurs propres compétences-maison ou leurs propres modules de formation?

Ajoutons que rien, en l'état, n'empêcherait l'éventuel Conseil de déclarer par la suite la formation générale commune obsolète et d'en recommander la réforme, la suppression ou sa ventilation au sein des programmes.

10 L'approche dite par compétences devrait, du reste, faire elle-même l'objet d'une réflexion critique approfondie qui dépasse le cadre du présent document.

Le CSÉ ne s'est pas gêné pour le proposer à de multiples reprises, sans études probantes à l'appui.

Une ouverture inutile?

Depuis 1993, l'article 12 du RRÉC, inchangé, prévoit la possibilité de reconnaître des modules de formation dans les programmes techniques et en fait une prérogative ministérielle.

Depuis plus de 23 ans, aucune demande en ce sens n'a été faite au ministère, ou n'était suffisamment pertinente pour être reconnue. Depuis plus de 23 ans, le ministère n'a pas davantage pris d'initiative en ce sens.

Le RRÉC prévoit déjà aussi, en son article 13, que les collèges peuvent proposer des DEC entièrement originaux, modulant à souhait les paramètres des articles 7 à 10 relatifs au nombre d'unités d'un programme et de sa consistance disciplinaire. Jusqu'à ce jour, très peu de collèges, et rarement, ne se sont prévalus de cette option. Nous pouvons raisonnablement supputer qu'il en a été ainsi à la fois par manque de volonté réelle et par manque de ressources. Malgré cet état de fait, les modifications proposées actuellement à l'article 12 visent à confier aux « collèges le soin d'établir un module de formation ». Une pareille modification ne répond donc à aucun besoin concret. Par ailleurs, si réalisée, l'approche par module viendra « granulariser » et fractionner les programmes, minant de fait leur identité et alors, nécessairement, la possibilité de leur reconnaissance. Aussi, demander aux collèges d'innover localement posera des

problèmes de cohérence nationale et des problèmes pour la mobilité étudiante : comment peut-on penser l'obtention d'un quelconque DEC si l'étudiant change de programme ou, pire, d'établissement, avec une logique de cisaillement différente de celle de l'établissement d'origine, qu'il arrive avec des « modules » glanés ici ou là, à la composition variable? Et puisqu'il s'agira de coller des pièces de modules, comment pouvons-nous avoir l'assurance de la qualité effectivement atteinte par un étudiant dans ce montage de quasi-programme aux multiples possibilités soit de redondance, soit de béance? Ou encore que des unités de formation générale ne soient pas escamotées au passage par ces voies de contournement des programmes réguliers que seront les modules? Et la machine devient infernale si on ajoute à cela la possibilité généralisée, normalisée, de la reconnaissance des acquis et compétences (RAC) en activités de tous ordres, hors cours donnés par des professeur-e-s.

Modules, formations en ligne et formations just in time

La tendance internationale est de prétendre que les étudiants et leurs parcours sont devenus si hétéroclites et hétérogènes que les programmes réguliers doivent être remplacés par des modules, d'ailleurs de plus en plus offerts « en ligne » (« Massive online open courses » ou MOOCs), lesquels mènent à des formes de certifications intermédiaires de courte durée (attestations, certifications). La formation est recentrée essentiellement

sur des modules contenant des compétences menant à l'emploi, puis accélérée dans le but d'intégrer plus rapidement le marché du travail, ce qui participe d'une forme « d'ubérisation » de l'enseignement supérieur¹¹. Certains employeurs comme AT&T ou Google engagent ainsi des individus qui n'ont aucun diplôme, mais qui ont glané des compétences ciblées à partir de vidéos sur l'internet. L'éclatement de la formation en modules et sa dématérialisation informatique ne vont pas dans le sens d'une pérennisation des collègues et de l'enseignement supérieur, mais plutôt vers leur remplacement par la consommation rapide de contenus schématisés menant à des certifications court terme adaptées à une intégration dans un marché du travail qui ne considère pas la formation complète de la personne humaine, ou la culture, mais uniquement l'obtention de certaines compétences ciblées et reproductibles plus ou moins machinalement. L'approche modulaire et la formation en ligne ne vont pas dans le sens de la mission de l'enseignement collégial, mais constituent essentiellement des moyens de contournement et des raccourcis pour adapter une main-d'œuvre aux besoins du marché et d'en planifier l'obsolescence dès l'origine. Les entreprises peuvent sans doute éprouver de l'intérêt pour des gens qui détiennent strictement des habiletés X ou Z et qui sont rapidement employables (et tout aussi rapidement jetables-recyclables). Ce n'est cependant pas cette perspective qui devrait

tenir lieu d'orientation normative pour penser le type d'humain que l'enseignement supérieur doit contribuer à réaliser.

Du reste, la voie « modulaire », envisagée à l'époque de la réforme Robillard ne s'est pas concrétisée, et pour cause : plusieurs employeurs, en effet, ne valoriseront pas une certification d'étape ou intermédiaire davantage qu'ils ne le feraient déjà pour un cours singulier.

Il y a donc une survalorisation de l'attrait que pourraient représenter les modules et certifications d'étape. Du reste, ces certifications ne garantissent aucunement que l'étudiant-e terminera son DEC ; on peut même penser que c'est le contraire.

Il est étonnant que sous prétexte de répondre aux « besoins des étudiants », on travaille en sorte que le cégep puisse surtout répondre aux besoins des entreprises, le plus rapidement possible, par l'actualisation continue des programmes, en mettant à leur disposition une main-d'œuvre taillée selon leurs prescriptions. En voulant répondre à des particularités régionales, on en viendra à avaliser des formations « sur mesure » (DEC Ubisoft, Rio-Tinto-Alcan, Power Corporation...) : l'enseignement régulier, ou parfois dit « ordinaire », se modèlera sans cesse davantage sur la formation continue ou sur les programmes de recyclage ou de réinsertion pour personnes sans emploi.

La formation tout comme la main-d'œuvre deviennent ainsi consommables et jetables à souhait du moment qu'elles auront été déclarés

¹¹<https://www.insidehighered.com/views/2016/08/12/dangers-uberization-higher-education-essay>

obsolètes par les changements intervenus dans le marché.

On se demande alors quelle considération il pourra rester pour le fondamental si les programmes, les pratiques organisationnelles, pédagogiques et les contenus sont uniquement pensés à partir de ce qui est considéré valide dans l'instant présent du point de vue de l'industrie. Inversement, on vante la reconnaissance des acquis et des compétences, la reconnaissance de la valeur de tous les apprentissages réalisés par une personne « à divers moments de sa vie, dans des lieux différents et selon des modalités d'apprentissage tout aussi variées ». L'éducation donne des compétences *just in time* pour le travail; les expériences les plus diverses sont qualifiées d'apprentissages, et l'individu devient la somme des compétences ou expériences glanées çà et là, au détriment d'une formation synthétique et englobante. Ceci pose plusieurs difficultés : quels seront les moyens de reconnaître ces compétences? Qui aura l'autorité d'accorder cette reconnaissance, et sur la base de quel savoir? Où tracera-t-on la limite de ce qui est reconnu comme une compétence ou équivalence?

Contraintes administratives ou lacunes pédagogiques?

Il est aussi inquiétant de constater que l'on suggère de « lever les obstacles réglementaires à la poursuite des études et permettre à toute personne qui le désire et qui en a les aptitudes de pouvoir le faire » (p. 17). C'est oublier que le désir et les aptitudes potentielles ne suffisent pas : certaines

bases doivent être acquises, certaines exigences, remplies, la personne doit accomplir certaines tâches intellectuelles qui sont attendues d'elle, etc.

Or, nous constatons chez les étudiant-e-s des lacunes importantes, au regard de l'usage de la langue (et notamment de la syntaxe, ce qui est beaucoup plus inquiétant que maints problèmes de rectitude orthographique), de la capacité d'abstraction et de la culture générale.

Mettre en place des « activités de mise à niveau » ne permet pas de pallier les lacunes qui ne font que s'aggraver progressivement dans la mesure où la formation fondamentale qui aurait dû être acquise aux niveaux primaire et secondaire l'est de moins en moins. L'enseignement supérieur se trouve ainsi aux prises avec les problèmes des niveaux inférieurs qui devraient eux-mêmes faire l'objet d'un réexamen important pour s'assurer d'une formation intellectuelle et d'une culture générale solides.

L'apprentissage adéquat de la langue et de la littérature ne saurait être remplacé par des « activités » de « littératie », ni par des « éléments de formation » qui se rapportent à la langue d'enseignement ou à la langue seconde « en lien avec la spécialisation » (p. 17) : l'usage de la langue ne se réduit pas à son emploi stéréotypé lors d'un quart de travail. Aussi, une « activité » n'est pas nécessairement un cours normé en terme d'heures, d'habiletés, de contenus, d'intégration dans un cursus départemental, donc de normalisation par des pairs au sein d'une discipline. Des « activités » peuvent être dis-

pensées par n'importe qui et sous n'importe quelle forme. À cet égard, il est très préoccupant de voir en p. 19 que l'on invite les partenaires de la présente consultation à revoir la définition du terme « cours » lui-même. En effet, en général, un cours varie en 45 et 75 heures contact. Veut-on obtenir la suggestion que des activités en numératie ou en littératie par exemple, ou un cumul d'activités puissent remplacer des cours? Si nous y ajoutons le dispositif de reconnaissance des acquis et compétences (RAC), cela signifie que des cours et activités pourraient être crédités sur la base d'équivalence à partir « d'apprentissages » obtenus on ne sait où et sans qu'on sache de quelle autorité ni de quel dispositif, puisque cela n'est pas spécifié.

Nous pensons que ces « activités de mise à niveau » ne doivent pas être développées ou normalisées plus avant par le MÉES, ni dans le RRÉC.

D'une part, dans le présent contexte, ceci obligerait à mettre en place un autre mécanisme de reddition de compte (des objectifs, des cibles, des mesures d'atteinte des cibles...). D'autre part et surtout, le recours à ces « activités » de mise à niveau doit rester un pis-aller : c'est au secondaire que la formation initiale en anglais, français ou mathématique devrait être dispensée.

Le paragraphe 1 de la p. 8 soutient que les détenteurs d'un DÉP seraient « confrontés à plusieurs obstacles réglementaires lorsqu'ils forment le dessein de poursuivre des études collégiales ». Ces prétendus « obstacles » ne sont pas princi-

palement réglementaires mais d'abord d'ordre cognitif : ils relèvent la plupart du temps d'un manque significatif d'acquis de connaissances de base ou fondamentales. Il s'agit en fait des exigences mêmes donnant minimalement sens à l'AÉC et au DÉC à titre de qualification aux études supérieures. C'est parce qu'on a démontré qu'on maîtrise certaines connaissances fondamentales qu'on peut accéder à l'AÉC ou au DÉC, non simplement parce que l'on serait plus vieux (disons après le DÉP). Par exemple, les capacités langagières comme la pensée formelle et abstraite sont nécessaires pour des études supérieures ou tout simplement pour intégrer notre monde, la complexification des emplois, de la société et des rapports politiques. Ce sont d'ailleurs des raisons semblables qui justifient des conditions d'admission différenciées pour le DÉC et l'AÉC ou qui expliquent pourquoi notre société a décidé de privilégier le DÉC à l'AÉC pour réaliser ses aspirations.

En ce sens, nous demeurons dubitatifs devant la suggestion de modifier l'article 4 du RRÉC pour qu'un diplômé du DÉP puisse être admissible à un programme menant à l'AÉC « sans que le délai de carence d'une année scolaire s'applique à ce dernier, pourvu qu'il possède une formation jugée suffisante par le collège ». Il faudra spécifier davantage les cas où ce serait possible, c'est-à-dire qu'il y ait une réelle probabilité de réussite dans ce passage ou un approfondissement du « métier ». Autrement, soit on conduira irrévocablement à des échecs, soit on produira des attestations et des

certifications qui ne représenteront aucune véritable « qualification ».

En ce sens aussi, la proposition de raccourcir la période d'interruption des études à temps plein de 36 mois à 24 mois en ce qui concerne les personnes admises sur une base d'expérience ne tient pas compte du fait que cette durée était jugée nécessaire pour que les décrocheurs du secondaire puissent vivre des expériences significatives (dans le monde communautaire, associatif, artistique, entrepreneurial) et, conséquemment, afin qu'un collègue ait éventuellement de la « matière » pour pouvoir juger cette « formation » comme équivalente à des études de niveau secondaire suffisantes pour accéder aux études supérieures.

Ici encore, à défaut d'un délai suffisant, on suscitera peut-être de nouvelles inscriptions, mais le succès de ces nouveaux inscrits risque de poser problème si ces expériences n'ont pas eu lieu. Et nous entendons déjà la critique des faibles taux de diplomation...

À la p. 19, on discute de la question des incomplets : normalement ces incomplets devraient être accordés principalement pour des raisons médicales. Or, dans la pratique actuelle des *Services à l'organisation scolaire* dans les cégeps, la notion de motif grave est déjà soumise à interprétation discutable. Par exemple, il n'est pas rare que des étudiants qui ont des absences répétées ou des comportements qui ne relèvent pas de la maladie parviennent à obtenir des billets médicaux et, à la clé, des incomplets ou mieux une sélection d'incomplets selon les disciplines. *Idem*

pour des cas de plagiat avérés, signalés, pour lesquels des étudiant-e-s se sont vu reconnaître un incomplet. Il faut que soit mieux balisé l'exercice d'octroi des incomplets pour éviter que ceux-ci servent à contourner les sanctions qui devraient s'appliquer à des actes ou comportements qui posent problème académiquement ou moralement, d'autant plus que l'interprétation de la situation et le jugement quant à celle-ci sont laissés uniquement aux aides pédagogiques individuels (API), alors qu'on refuse aux professeur-e-s, pourtant impliqués quotidiennement avec les étudiant-e-s, une part dans la prise de ces décisions.

La classe est un lieu de réflexion et de transmission

Rappelons, en terminant cette section sur le RRÉC, qu'une classe est le lieu d'un cours où s'élabore et se transmet un savoir, par le fait même partagé, qui doit être conquis par des étudiant-e-s dans un rapport avec un-e professeur-e rattaché à une discipline qu'il a fait sienne et qu'il maîtrise comme un « expert ».

L'éventualité qu'un-e étudiant-e puisse compléter des modules ou activités ciblées selon des « lacunes » qui auraient été identifiées par une autre autorité que celle d'un-e professeur-e qui répond d'une discipline, cette éventualité, donc, s'inscrira toujours en porte-à-faux de la responsabilité et du pouvoir d'une institution d'enseignement supérieur.

Pareille éventualité repose sur la mise en place de la *granularisation* des cours telle qu'appelée par le rapport

Demers, comme l'illustre le passage suivant :

« Par ailleurs, pour assurer une véritable efficience de la RAC en formation collégiale, il faut pouvoir offrir une formation manquante « sur mesure », en fonction de cheminements individuels. Il faut donc rendre disponibles des cours modulés autoportants en fractionnant (granularisant, diront les experts) des contenus et des activités d'apprentissage d'un programme en fonction des éléments de compétences. Considérant la nature même d'un tel exercice, la seule façon réaliste d'y parvenir est l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) et de la formation à distance (FAD). Les coûts associés à l'élaboration et la mise en ligne de tels cours modulés sont importants. Il est donc essentiel que ceux-ci, une fois développés, soient disponibles à l'ensemble du réseau collégial, selon des modalités à définir. »¹²

Ce passage, méprisant pour la vie académique, illustre une conception très problématique de ce que doit être l'enseignement, conception à laquelle la NAPAC s'oppose fermement. La forme dont il y va ici ne repose plus sur quoi que ce soit. La forme nouvelle appelée dans le rapport Demers serait une pure opérationnalité efficace dont le contenu est accessoire, ou déterminé par les seuls besoins de l'environnement technico-économique qui devient le seul apte à définir ce que seront les compétences qui pourront

par la suite être acquises *sur une base individuelle* « granularisée » en accédant à des « contenus » et des « activités » donnant accès à une compétence X, de manière isolée de tout contexte et désincarnée, à travers des technologies et des cours en ligne, à distance. Tout ceci, à terme, signifie la fin des cours, de la classe et du collège puisque, notamment, on y fait disparaître le lieu commun d'un apprentissage commun. Au final, les individus atomisés sont mis en lien, à travers la médiation technologique, avec des modules autoportants (!?), avec des compétences elles-mêmes déterminées uniquement à partir des besoins éphémères de l'économie : l'aptitude minimale à manier le langage ou à calculer devenant l'objet « d'activités » comprises de manière utilitaires.

La NAPAC ne peut cautionner l'avènement des a-cours, de l'a-classe et de l'a-cégep. L'a-étudiant (fût-il techno-branché) n'est pas la solution à la présence et à la vigueur des cégeps sur tout le territoire¹³, et n'est dans l'intérêt de personne.

12 Guy Demers, *Rapport final du chantier sur l'offre de formation collégiale*, juin 2014, p. 100.

13 L'expérience récente du DEC en Transformation des produits aquatique du cégep de Gaspé devrait donner à réfléchir : la dématérialisation de l'enseignement via les TIC ne résout pas tout.

F) CONCLUSION

La création d'un Conseil des collègues n'est pas en soi une mauvaise idée. Cependant, en l'état, nous ne pouvons cautionner ce projet et ce processus. En effet, le cadre théorique, le langage employés et les finalités exposées dans le document de consultation sont les mêmes à partir desquels on a progressivement commercialisé le fonctionnement des institutions d'enseignement, depuis plusieurs décennies.

Les solutions au « mal » de l'école ne viendront pas de ce qui le cause. S'il y a perte du sens de l'école, ou d'attractivité, ce n'est pas en faisant disparaître l'école (la penser comme appendice de l'entreprise équivaut à la destitution de l'école) qu'on lui retrouvera un sens! En l'espèce, la création d'un Conseil des collègues inspiré par les orientations actuelles signifiera la *banalisation d'un mécanisme dépolitisé qui instituera la crise comme mode de gestion du réseau collégial en lieu en place de la stabilité et de l'inscription dans la durée*. Or, nous vivons déjà de nombreuses crises, économiques comme écologiques, et nous ne pensons pas que l'avenir de l'école soit de la mettre elle aussi au diapason de ce qui provoque ces crises.

C'est pourquoi nous rejetons la création du Conseil dans sa forme actuelle et nous opposons à toute atteinte à la liberté académique que pourrait constituer l'institutionnalisation d'une telle logique hyper-adaptative bouleversant continuellement l'enseignement supérieur.

Nous déplorons que le Conseil ne soit pas présenté comme un lieu *effectif* de réflexion remettant notamment en question l'arrimage de l'école au marché et l'idéologie qui veut l'imposer. On nous propose plutôt d'accepter les pseudo-réalités de l'économie mondialisée comme des sentences non questionnables. Faut-il rappeler que ces sont les êtres humains qui font l'économie? Nous voyons pourtant déjà les dégâts de la mondialisation néolibérale et de la commercialisation de l'enseignement, tant en ce qui concerne la dégradation de la culture que de la nature, sans parler des impacts sur les sociétés elles-mêmes et, à plus petite échelle, sur nos milieux d'enseignement et sur les étudiant-e-s, qui ont de la difficulté à lire, écrire, comprendre et travailler intellectuellement, victimes de la pauvreté spirituelle inévitable qu'entraîne un souci monolithique pour la seule performance technique et économique. Certes, certains ont pu, dans les années 1970-1980 et même 1990 adhérer à ce discours de l'« économie du savoir »; aujourd'hui, cependant, en 2016, les avertissements nombreux quant aux impacts négatifs de ce modèle se font entendre et sont quotidiennement documentés. Pour notre part, nous ne pouvons pas souscrire à la simple répétition acritique d'un tel discours qui réitère des poncifs déjà martelés en 1993 à l'époque de la réforme Robillard.

En refusant de mandater le Conseil des collègues projeté, ainsi du reste que la Commission mixte envisagée, pour explorer ces questions et pour se demander si la réponse à la volatilité

de l'économie mondialisée réside bel et bien dans la mise sur pied de mécanismes qui rendront l'école elle-même volatile, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur abdique les responsabilités qu'il a envers la jeunesse du Québec et l'État abdique la responsabilité qu'il a envers la population dont il est le mandataire.

En l'état, nous jugeons donc que ce Conseil institutionnalise les orientations les plus problématiques et les plus mal avisées du rapport Demers, soit, entre autres, l'arrimage de plus en plus total de l'école au marché, la modularisation/granularisation de la formation et le démantèlement à terme de la formation générale commune.

Nous considérons également qu'il entérine le déni de responsabilité du ministère et de l'État en matière d'éducation supérieure.

C'est pourquoi, à moins d'un changement très important dans le mandat, les orientations et la composition, nous nous opposons à la création de ce Conseil qui ira à l'encontre de la mission des collèges, de l'intérêt de la population québécoise, du bien des étudiant-e-s considérés comme des êtres humains à part entière, et du bien commun.

Prétendre que ce Conseil sera indépendant et autonome est contradictoire, puisqu'on dit en même temps qu'il devra s'adapter à un marché en perpétuel changement accéléré et à des réformes de l'enseignement supérieur à l'international, lesquelles sont marquées par une conception utilitaire et marchande de l'enseignement.

Jusqu'à la révolution tranquille, la classe ouvrière québécoise avait peu accès à l'éducation. Les projets actuels, qui réduisent l'éducation à la formation de main-d'œuvre en fonction des injonctions du marché, signifient une régression culturelle et politique qui participe de l'appauvrissement tout azimut de cette même classe ouvrière, et de toute la population québécoise, en la réduisant à du « capital humain » employable, recyclable et jetable. Que certains entrepreneurs à courte vue puissent entretenir une telle aspiration, voilà qui peut se concevoir. Qu'un tel manque de vision en vienne à pénétrer les plus hautes instances gouvernementales, que soit perdu à ce point tout sens de l'éducation et tout sens de l'État, voilà ce qui est proprement troublant. Le plus urgent, au-delà de la création de nouvelles instances, serait au contraire de retrouver au Québec, pour reprendre une récente et heureuse expression, une « très haute idée de l'éducation » plutôt que de la traiter comme un bien de consommation, et ses institutions comme des organisations commerciales.

Faut-il rappeler combien la seule création d'un ministère de l'Éducation, c'est-à-dire d'une capacité organisée de la puissance publique à réguler grâce à des normes nationales l'éducation au Québec, a été un processus ardu et tardif? À l'époque, l'Église, à travers notamment ses évêques, prétendait qu'elle seule était à même de garantir l'indépendance du système de l'éducation contre ce qu'elle considérait être le caractère arbitraire du politique.

Or, avec l'actuelle consultation, voici maintenant que la puissance publique et politique aspirerait à se délester de sa prérogative au profit d'une nouvelle instance dogmatique : la coordination technique de l'innovation locale en « synergie » avec les mutations du système économique et du « marché mondial » de l'enseignement!

Ce n'est pas parce que le « divin marché » aspire à devenir le nouveau garant de l'objectivité de l'enseignement que nous n'avons plus à penser politiquement notre projet éducatif, ou que nous devrions lui abandonner ce soin, au contraire!

Nous nous érigeons contre cette double destitution du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la puissance publique au profit de mécanismes opérationnels-décisionnels-systémiques adaptatifs, cybernétiques et pseudo-dépolitisés, et en appelons d'urgence à une reprise en main du politique, d'une part par les représentants du peuple québécois et, surtout, par la population elle-même, afin de mettre un terme à la dénaturation des institutions de l'enseignement supérieur.

NAPAC