

MAURICE TARDIF

## La profession enseignante face à la réduction de l'éducation à l'économie

Le sujet que je souhaite discuter ici concerne l'enseignement scolaire et la profession enseignante du primaire à l'université. J'y propose un certain nombre de repères historiques et sociaux pour mieux cerner et comprendre certaines des pressions qui s'exercent aujourd'hui sur l'enseignement et sur les professeurs dans le contexte actuel de la mondialisation de l'économie.

L'idée centrale que je vais défendre et tâcher d'illustrer est celle-ci : historiquement parlant, la création de systèmes d'enseignement publics fondés sur une logique d'inclusion et de démocratisation est un phénomène très récent. Dans les sociétés nord-américaines et de l'Europe de l'Ouest, c'est dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle que l'enseignement se démocratise, notamment l'enseignement secondaire et supérieur, et qu'il s'ouvre à de larges couches de la population. Dans la plupart des autres sociétés, cette démocratisation n'est pas encore aujourd'hui réalisée ou elle ne l'est que de manière très partielle. Or je crois que c'est justement cette démocratisation récente qui est présentement menacée, car du primaire à l'université, nous sommes actuellement confrontés à des forces de changement qui visent à la fois à fragmenter et à restreindre le système

d'enseignement conçu comme un espace public, démocratique et commun. Mon propos se divise en deux parties.

Dans la première partie, je brosse à très larges traits l'évolution du système d'enseignement. Je crois que ce bref détour par l'histoire peut nous aider à mieux comprendre ce qui se passe maintenant. Je veux en particulier montrer que, par bien des côtés, les changements actuels n'ont rien de nouveau, qu'ils sont au contraire portés par des forces de réaction qui veulent ramener les systèmes d'enseignement à l'époque de l'exclusion et de la sélection. Ce qui est nouveau aujourd'hui, c'est l'ampleur mondiale des moyens dont elles disposent et les stratégies qu'elles utilisent, sur lesquels je reviendrai plus tard.

Dans la seconde partie, je propose une réflexion sur certains des changements qui confrontent présentement nos systèmes d'enseignement et notre profession à des défis nouveaux et redoutables. À mon avis, comme je vais essayer de le montrer, ces changements ne se résument pas à des pressions économiques, bien que celles-ci soient extrêmement puissantes, il s'agit aussi de changements plus profonds qui interviennent sur les plans politiques et culturels, y compris la culture scolaire et la communication pédagogique. De ce point de vue, critiquer les pouvoirs économiques ne suffit pas, il faut aussi interroger de manière critique les nouveaux modèles de communication et de culture scolaire, ainsi que les nouveaux modes de gestion des organisations scolaires et universitaires.

En conclusion, je vais aborder la question de l'identité de la profession enseignante et de sa situation dans les changements actuels.

## 1. Quelques repères sociohistoriques sur le système d'enseignement comme espace public commun

J'ai un fils de huit ans qui va à l'école primaire ; il commence sa troisième année. Pour les enfants de sa généra-

tion, aller à l'école représente une étape naturelle de leur vie, de leur croissance et de leur apprentissage. Cette étape semble naturelle à mon fils, car tous ses petits camarades vivent la même chose. De plus, depuis sa plus tendre enfance, il a appris de différentes sources (de ses parents, ses cousins, ses amis, de la télévision, etc.) qu'il irait à l'école plus tard. Et une fois à l'école, on lui répète qu'il y restera très longtemps, soit au minimum 11 ans et, si tout va pour le mieux, bien davantage, 17 ou même 20 ans. Bref, lorsque mon fils regarde très loin en avant de lui, il voit toujours l'école comme élément constitutif de son horizon de vie.

La situation de mon fils n'a rien d'original. Elle est à peu près semblable à la situation vécue par des millions d'enfants nord-américains, européens, et d'autres sociétés développées. Pour tous ces enfants, l'école apparaît comme une étape naturelle de leur vie. Comme les restaurants, la télévision ou les cinémas, elle fait partie du décor qu'ils connaissent. En fait, l'école semble aujourd'hui une institution si naturelle que le fait de ne pas y aller ou d'y demeurer trop peu longtemps représente, pour un jeune, une véritable catastrophe, quelque chose de presque contre-nature, une sorte de maladie sociale ou une tare à la fois personnelle et professionnelle dont on sait fort bien qu'il va payer le prix tout au long de sa vie.

Dans nos sociétés, beaucoup d'adultes et peut-être plus particulièrement de jeunes adultes voient l'école exactement comme mon fils de huit ans : ils croient, sans trop y réfléchir, que l'école est une institution naturelle, comme si elle avait toujours été là. Pour eux aussi, elle fait partie du décor social naturel, ils la connaissent bien, car ils y ont passé une bonne partie de leur enfance et de leur jeunesse ; beaucoup d'entre eux y retourneront, d'ailleurs. C'est pourquoi ils ne peuvent pas imaginer une société sans école ou encore, une société qui interdirait à la majorité des enfants d'aller à l'école.

Je pense que cette croyance dans le caractère quasi naturel de l'école est très répandue dans nos sociétés

développées. Il en va de même très souvent dans la vie sociale où les institutions finissent par paraître comme des choses naturelles plutôt que comme des construits socio-historiques issus des pratiques et des luttes humaines antérieures. Bien sûr, l'école demeure un objet constant de débats et une grande part du discours social et médiatique porte sur l'école, la plupart du temps d'ailleurs pour la critiquer. Mais en vérité, tous ces discours reposent implicitement sur le postulat que l'école fait partie intégrante du paysage naturel de notre société et qu'elle est là pour y rester.

Pourtant, nous savons que cette croyance collective dans le caractère quasi naturel de l'école est une fausse croyance : l'école actuelle n'a rien d'une institution naturelle, elle est un produit de l'histoire et même un produit très récent dans l'ordre des générations. Ici même, au Québec, le grand-père paternel de mon fils — donc mon propre père — a été à l'école fort peu longtemps, quatre ans en fait. Et son propre père, qui est par conséquent mon grand-père, n'a pas fréquenté, lui, l'école, et il ne savait donc ni lire ni écrire. Je vous parle ici d'hommes, de mon grand-père et de mon père, qui sont nés à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup> siècle. Bien sûr, l'école existait déjà à leur époque, mais elle n'existait pas pour eux ou du moins très peu : à vrai dire, elle ne les concernait pas vraiment, elle ne faisait pas partie des choses naturelles de leurs vies.

Mais nous savons aussi qu'il n'est pas nécessaire de reculer dans le temps pour découvrir le caractère non naturel de l'école, sa réalité historique récente, il suffit de voyager dans l'espace, de changer de pays et d'aller, par exemple, en Amérique du Sud. Dans certaines régions du Brésil, qui est la septième économie mondiale, un pays plus riche que le Canada par son PNB et presque aussi grand, des millions d'enfants, d'adolescents et de jeunes adultes ont la même distance sociale face au système scolaire qu'avait mon grand-père en 1890 ou mon père en 1920. J'ai vu ces enfants et ces jeunes dans le Nord-Est et dans l'Extrême-Sud du Brésil, je les ai vus à Rio, à São Paulo et

dans de multiples villes et villages, je les ai vus aussi au Mexique et en Argentine. Ils n'allaient pas à l'école, ni au collège, ni à l'université. Ils ne travaillaient pas non plus. En fait, la plupart ne faisaient rien. Ils étaient tout simplement assis par terre, sur un trottoir ou sur un objet quelconque traînant dans la rue. Qu'est-ce qu'ils attendaient ? C'est assez étrange à dire, ils paraissaient ne rien attendre, un peu comme si un monstre venu du fin fond de leur enfance, le Monstre Désespérance peut-être, leur avait volé, avant qu'ils naissent, leur propre vie.

En parlant de l'histoire scolaire de ma famille et de ces jeunes Sud-Américains, mon but n'est pas vraiment de faire comprendre quelque chose, il est plutôt de faire surgir, peut-être contre nos propres croyances spontanées, le sentiment un peu inquiétant que le système scolaire actuel n'a vraiment rien d'une chose naturelle, qu'il s'agit au contraire d'une réalité profondément contingente et fragile et qui peut par conséquent, comme toute chose contingente, disparaître dans sa forme actuelle. J'aimerais que les lecteurs perçoivent et sentent, à travers mon propos et les images dont je témoigne, que ce qu'on appelle le système d'enseignement, tel qu'il existe aujourd'hui du primaire à l'université, n'est rien d'autre qu'un produit temporaire et très récent de la société, et que si la société change, ce produit temporaire et récent peut disparaître ou du moins changer profondément.

Comment sommes-nous arrivés à cette institution temporaire ? Comment a-t-elle été créée et pourquoi ? Je voudrais rappeler très succinctement les principales phases qui ont conduit à l'édification de nos systèmes d'enseignement actuels. Sans me lancer dans une longue étude historique, je souhaite mettre en lumière certaines tendances et certains principes qui ont présidé à la mise en place des systèmes d'enseignement comme espaces publics communs ouverts à tous. Dans la seconde partie du texte, je reprendrai ces tendances et ces principes afin de voir ce qu'ils deviennent aujourd'hui lorsqu'on les confronte aux forces actuelles de changement.

## Les principales phases d'édification du système d'enseignement actuel

En simplifiant, on peut identifier quatre phases dans l'édification de nos systèmes d'enseignement actuels, du primaire à l'université.

1) La première phase est marquée par la création des universités médiévales à partir du XIII<sup>e</sup> siècle: nos systèmes d'enseignement commencent donc par la tête, pour ainsi dire, et non par les pieds. Sur le plan sociodémographique, ces universités sont des institutions vides: elles n'accueillent qu'une très infime partie des populations européennes. Il s'agit également d'institutions contrôlées par le clergé: pour l'essentiel, les professeurs sont un corps d'Église. L'action éducative des universités sur la société est faible. Par exemple, entre le XIII<sup>e</sup> et le XVI<sup>e</sup> siècle, le nombre de personnes qui savent lire reste à peu près stable en Europe, soit moins de 5% de la population. Ces universités appliquent une double logique d'exclusion qui va se maintenir pendant très longtemps. Premièrement, l'exclusion des cultures populaires et des populations, qu'on appelle à l'époque *populaces*; cette exclusion prend la forme d'une opposition entre la culture de l'écriture et celle de l'oralité, entre ceux qui savent lire et les « ignorants ». Deuxièmement, l'exclusion des savoirs et des techniques liés au monde du labeur, au travail humain; cette exclusion prend la forme d'une opposition entre les œuvres de l'esprit et les produits de la main. Cette logique d'exclusion va dominer les universités jusqu'à une époque très récente. Au XIX<sup>e</sup> siècle, les universités et leurs professeurs deviennent progressivement des corps d'État, et c'est uniquement à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle que se met en place l'université moderne — qu'on appelle l'université *humboldtienne* — avec un corps professoral défini comme des professionnels ayant une carrière propre et voués à des tâches d'enseignement et de recherche. Mais ces universités d'État restent avant tout destinées à la reproduction des élites sociales. En fait, ce n'est vraiment qu'après la Seconde Guerre mon-

diale que les universités s'ouvrent lentement à l'ensemble des couches sociales et qu'une part substantielle des connaissances universitaires va s'orienter globalement, dans leur mode de production, vers les techniques et l'économie du travail.

2) La deuxième phase est marquée, entre les XVI<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles, par le développement des écoles primaires et secondaires en Europe. Nous avons affaire ici à deux ordres d'enseignement séparés et cette séparation va se maintenir dans la très vaste majorité des pays occidentaux jusqu'à la Seconde Guerre mondiale. D'un côté, le secondaire se développe à travers les collèges, qui sont à l'origine liés aux universités et aux facultés universitaires. Les collèges se séparent des universités sous l'action idéologique du protestantisme et la contre-réaction des communautés religieuses catholiques, principalement les Jésuites, qui les conçoivent comme des institutions de production d'une nouvelle élite sociale et religieuse. De leur côté, les écoles primaires se mettent en place à travers le réseau des « petites écoles de charité » et de l'action éducative d'autres communautés religieuses, notamment les Frères des écoles chrétiennes et les communautés protestantes. En bref, le secondaire s'adresse à une élite et le primaire au peuple. Il s'agit de deux écoles distinctes : le primaire ne conduit pas au secondaire qui sélectionne et forme sa propre clientèle. Cependant, bien qu'ils soient deux ordres d'enseignement séparés, le primaire et le secondaire ont en commun d'être dirigés par des groupes privés, la plupart du temps religieux, et d'être sous leur contrôle idéologique et politique. Ils ont également en commun d'être des institutions qui ne touchent encore que des minorités des populations, particulièrement dans le cas des couches populaires. Par exemple, à la toute fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, alors que la France de l'Ancien régime est couverte de petites écoles et de collèges, à peine 20% de la population sait écrire son nom. Dans certaines sociétés comme le Québec et dans plusieurs pays latino-américains, la domination religieuse du champ scolaire va perdurer jusque très tard au XX<sup>e</sup> siècle, et ce

n'est aussi que tardivement que le secondaire va s'ouvrir aux enfants du peuple issus du primaire.

3) La troisième phase domine tout le XIX<sup>e</sup> siècle et environ le premier tiers du XX<sup>e</sup> siècle. Sur le plan politique, cette troisième phase est marquée par l'étatisation progressive des systèmes d'enseignement. Cette étatisation s'inscrit dans le processus à la fois de modernisation et de bureaucratisation des sociétés. Cette bureaucratisation réside dans l'édification d'institutions régies par des fonctionnaires — des corps d'État — selon une logique formelle-légale, c'est-à-dire des règles collectives et des procédures routinières destinées à la gestion collective de grandes masses d'individus. C'est dans cette phase que les ordres primaire, secondaire et universitaire commencent peu à peu à être appréhendés comme des éléments d'un même système d'enseignement. Sur le plan idéologique, cette troisième phase, lancée par les révolutions française et américaine, est dominée par l'extension des idéologies de la modernité, qui valorisent l'instruction, le progrès des connaissances et certains principes d'égalité et de biens communs ou collectifs. Ces idéologies se traduisent par de nouvelles juridictions où commence à être avancée l'idée d'instruction pour tous au sein d'une école commune. Ces idéologies se nourrissent également de l'industrialisation capitaliste et des ferveurs nationalistes des États nations qui veulent quadriller leur territoire et leur population, afin d'instruire celle-ci minimalement pour qu'elle puisse jouer les trois rôles sociaux de base au XIX<sup>e</sup> siècle: ceux de citoyen, de prolétaire et de soldat. Finalement, sur le plan institutionnel, cette troisième phase se caractérise par l'établissement de réseaux scolaires qui commencent lentement à couvrir les territoires nationaux. Toutefois, ces différents processus politiques, idéologiques, juridiques et institutionnels qui vont conduire à la création de nos systèmes d'enseignement actuels se mettent en place très lentement et prennent largement plus d'un siècle avant de donner leur plein effet.

4) C'est lorsque tous ces effets se conjuguent et atteignent leur apogée que débute la quatrième phase qui nous

conduit directement à aujourd'hui. En Europe de l'Ouest et en Amérique du Nord, cette quatrième phase s'amorce à peu près dans les années trente et quarante, lorsque la scolarisation démarre à grande échelle comme processus social global. Ce démarrage atteint sa vitesse maximale dans les années cinquante à soixante-dix, lorsque le système d'enseignement fait vraiment le plein et que la vague rejoint l'enseignement postsecondaire. Cette quatrième phase est marquée par certains phénomènes que vous connaissez tous. Sur le plan politique et juridique, c'est la phase de la démocratisation scolaire: s'instruire devient une obligation, à la fois un droit et un devoir. L'éducation scolaire est alors considérée comme un bien public et collectif auquel tous ont également accès en principe. Mais la réalisation de ce bien exige d'énormes moyens économiques et sociaux: cette quatrième phase est donc marquée par d'énormes investissements publics dans l'éducation sous la gouverne de ce qu'on appelle les États-providence. Finalement, sur le plan idéologique, cette dernière phase se caractérise, dès les années trente, par la valorisation de la scolarisation comme moyen de mobilité et de différenciation sociale, culturelle et professionnelle.

Cette valorisation va déboucher dans les décennies suivantes sur une énorme demande scolaire et c'est dans ce contexte que nos systèmes d'enseignement deviennent tentaculaires, en se transformant en de véritables continums institutionnels qui cherchent à répondre à tous les besoins de formation et de qualification: le système d'enseignement va alors se ramifier et s'étendre aux enfants de plus en plus jeunes, et aux adultes par l'éducation continue, l'éducation permanente et ce qu'on appelle aujourd'hui l'éducation à vie. Bref, cette quatrième et dernière phase a mené aux systèmes d'enseignement de masse du primaire à l'université que l'on connaît aujourd'hui. En 2001, si l'on additionne le personnel scolaire et les étudiants, c'est plus du quart de la population des pays de l'OCDE qui est engagé dans ces systèmes d'enseignement de masse. Au Québec, du primaire à l'université, l'effectif scolaire, englobant le personnel et les

étudiants, atteint 2 millions de personnes, soit près de 30 % de la population québécoise. Le personnel scolaire représente à lui seul 6 % de la main-d'œuvre active au Canada et au Québec. Enfin, dans cette quatrième phase, les systèmes scolaires s'internationalisent, c'est-à-dire que partout dans le monde actuel, on observe que toutes les sociétés s'efforcent tant bien que mal de reprendre à leur compte la scolarisation comme mode dominant de l'éducation. Depuis les années soixante, on peut dire que la lutte pour l'école, la demande de scolarisation se déplace progressivement de l'Europe et de l'Amérique du Nord vers les autres sociétés, notamment celles qu'on appelle les sociétés des deuxième et troisième mondes, où les mouvements démocratiques luttent pour l'instruction des enfants, la formation d'une main-d'œuvre qualifiée et le développement d'études universitaires de qualité.

Telles sont donc *grosso modo*, schématisées à l'extrême, les principales phases qui ont conduit à l'édification de nos systèmes scolaires actuels. Je crois qu'on peut dégager de ces phases un constat historique global qui nous aidera à comprendre ce qui se passe actuellement : *Depuis la création des universités au XIII<sup>e</sup> siècle, l'éducation dans sa forme scolaire n'a presque jamais été un bien collectif ni un espace commun partagé également entre les membres de la société. Au contraire, pendant près de sept siècles, l'éducation scolaire a toujours reflété les divisions et les conflits de sociétés profondément stratifiées, dont les couches sociales supérieures étaient en lutte les unes contre les autres pour le contrôle économique, politique et idéologique de l'espace scolaire, lequel était destiné avant tout à leurs intérêts particuliers et à leurs usages exclusifs.* De ce point de vue, on peut dire que la création, dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, de systèmes scolaires démocratiques et égalitaires représente une véritable utopie en comparaison avec les logiques et les forces sociales qui ont défini pendant 700 ans l'accès aux institutions scolaires et à l'instruction du primaire à l'université.

Cette utopie qui s'est partiellement réalisée et dans laquelle nous vivons aujourd'hui ne s'est pas imposée

d'elle-même, par exemple, par inertie ou en suivant la pente naturelle à l'évolution des sociétés. Au contraire, c'est uniquement à la suite de longues et intenses luttes politiques, intellectuelles, sociales et économiques que l'ouverture démocratique d'un véritable espace scolaire public a fini par s'imposer tant bien que mal. Mais aujourd'hui, la plupart des gens sont comme mon fils de huit ans : ils sont les héritiers de ces luttes (et parfois ils en sont même les profiteurs), tout en oubliant qu'elles ont existé. Pourtant, dès qu'on sort de l'Europe, de l'Amérique du Nord et de quelques autres pays occidentalisés, on s'aperçoit que ces luttes continuent encore et toujours, et que dans plusieurs cas, l'issue semble très incertaine, même en étant très optimiste, comme l'indique, par exemple, le recul de l'alphabétisation en Afrique, pour la première fois en 70 ans, au cours de la dernière décennie.

Pour conclure ce bref historique, je soulèverai une question qui me semble particulièrement intéressante et très d'actualité, question à laquelle je tenterai de répondre dans la deuxième partie. La voici : « Est-ce que la quatrième phase — la phase des systèmes scolaires de masse — tire maintenant à sa fin et ne sommes-nous pas en train d'entrer dans une nouvelle et cinquième phase qui s'annonce aujourd'hui par différents signes précurseurs ?

Personnellement, je ne crois pas que cette question appelle une réponse univoque, simple, claire et nette. En réalité, que ce soit dans le domaine particulier de l'éducation ou dans la société en général, la situation contemporaine recèle des tendances et des forces contradictoires dont les orientations ne sont pas faciles à démêler et donc à interpréter. Bien sûr, des thèmes à la mode comme la mondialisation, le démantèlement ou l'affaiblissement des États nationaux, la société du savoir, la nouvelle économie, les technologies de la communication inspirent de nombreux discours qui soutiennent que nous serions actuellement entrés dans une nouvelle phase du développement social — que certains appellent la postmodernité — et que l'éducation commence elle aussi à entrer en phase de

changement profond à cause de ces mêmes phénomènes sociaux.

Mais en même temps, il est indéniable que tous ces importants changements sociaux cachent aussi de profondes continuités. Par exemple, les logiques d'exploitation économique actuelles, si elles changent de forme et d'ampleur, demeurent fortement dans la continuité de la pensée capitaliste : le néolibéralisme de la fin du XX<sup>e</sup> siècle est une réactivation du libéralisme du XIX<sup>e</sup> siècle. Dans les deux cas, les objectifs sont les mêmes, bien que les moyens soient différents. Dans le même sens, le thème actuel de la mondialisation nous fait trop souvent oublier qu'il y a eu justement deux guerres mondiales dans ce siècle qui vient de finir, deux guerres dont l'un des principaux enjeux était le contrôle des marchés internationaux et des zones d'influence planétaires par les puissances occidentales. Par ailleurs, les actuels problèmes écologiques ne datent pas d'hier ; ils sont la conséquence de pratiques sociales et économiques établies depuis plus de deux siècles d'industrialisation et d'urbanisation : le fait que nous en prenions conscience aujourd'hui ne doit donc pas nous cacher l'enracinement historique de la crise écologique actuelle. Enfin, les transformations contemporaines des États-providence, leur subordination aux logiques du marché et leur retrait relatif de la sphère publique ne doivent pas nous faire oublier que les États ont été « providentiels » uniquement dans une minorité de pays et que depuis plus d'un siècle, le monde fourmille d'États fantoches toujours prêts à brader leur souveraineté au profit des bureaucraties locales, de pouvoirs économiques extérieurs ou tout simplement de mafias opérant à grande échelle.

Bien sûr, je ne prétends pas qu'il n'y a rien de nouveau sous le soleil. Je soutiens plutôt que les continuités sont aussi importantes que les transformations, ce qui appelle par conséquent une lecture critique en alternance du présent, c'est-à-dire une lecture qui situe le présent à la fois entre le passé et le futur, entre l'histoire et l'avenir.

## 2. Transformations actuelles des systèmes d'enseignement

C'est ce type de lecture en alternance, qui s'efforce d'articuler le passé et l'avenir, que je voudrais maintenant appliquer à la question énoncée plus haut et qui concerne l'émergence d'une nouvelle phase dans l'évolution des systèmes d'enseignement. Je propose une réflexion sur trois thèmes majeurs qui renvoient à des tensions constitutives de la réalité éducative actuelle : les thèmes de l'égalité et de l'inégalité, du privé et du public, des technologies et de la culture éducative. Pour chacun de ces thèmes, je vais regarder à la fois en arrière, c'est-à-dire ce que l'histoire scolaire nous montre, et en avant, c'est-à-dire les changements qui semblent actuellement se dessiner.

### Le thème de l'égalité et de l'inégalité

Commençons par le thème de l'égalité ou plutôt de l'inégalité. Ce thème a été longtemps à la mode en éducation, particulièrement dans les années soixante et soixante-dix lorsque de grandes enquêtes sociologiques menées en Europe et aux États-Unis ont voulu montrer que la massification de la scolarisation s'accompagnait d'une reproduction des inégalités socioéconomiques. Par la suite, la plupart des États-providence ont mis en place d'énormes moyens compensatoires pour éliminer ou, du moins, atténuer ces inégalités. Une trentaine d'années plus tard, la question de l'égalité semble être plus ou moins remplacée par celle de l'équité et de la qualité. Le raisonnement actuel semble à peu près le suivant : nous avons fait le plein en quantité, il faut par conséquent penser maintenant à améliorer la qualité de cette quantité.

Karl Marx disait que l'histoire se répète deux fois : une première fois sous forme de drame, une seconde fois sous forme de comédie ou de farce. Or cette question de la quantité et de la qualité est la farce politique ou la comédie sociale dans laquelle se répète aujourd'hui la tension historique

dramatique, qui dure depuis sept siècles, entre l'égalité et l'inégalité scolaires.

J'ai écrit précédemment que l'utopie scolaire s'est plus ou moins réalisée au XX<sup>e</sup> siècle à travers les systèmes d'enseignement de masse. De ce point de vue, on peut dire globalement que nos systèmes scolaires du primaire à l'université sont aujourd'hui beaucoup plus égalitaires qu'ils ne l'étaient il y a à peine une trentaine d'années. Cependant, le fait que l'égalité soit partiellement atteinte ne signifie absolument pas que la question de l'inégalité soit définitivement réglée. Aussi bien sur le plan historique que dans le monde actuel, on observe que cette question de l'inégalité est à la fois permanente et constitutive de la scolarisation, resurgissant constamment sous de nouvelles formes. Actuellement, l'inégalité scolaire me semble prendre trois formes dominantes et plus ou moins nouvelles.

Premièrement, dans les pays industriels avancés, l'inégalité s'est globalement déplacée du dehors de l'institution scolaire vers son dedans; nous passons, me semble-t-il, d'une inégalité devant l'école à une inégalité dans l'école. En Amérique du Nord et en Europe de l'Ouest, les systèmes scolaires de masse accueillent tout le monde, mais en même temps, ils reproduisent en leur sein aussi bien d'anciennes que de nouvelles inégalités visibles à travers des phénomènes comme l'échec scolaire, le décrochage, la réduction des exigences de formation, la dévaluation des qualifications, l'institutionnalisation de filières faibles ou strictement occupationnelles, une différenciation des établissements en forts et faibles, etc. La problématique de l'inégalité s'est donc déplacée d'en aval vers l'amont de la scolarisation: elle réside surtout aujourd'hui non dans la sélection préalable des héritiers, mais dans les différenciations internes du processus de scolarisation et de ses produits du primaire à l'université.

Deuxièmement, la problématique de l'inégalité scolaire s'est également complexifiée et différenciée à l'intérieur des systèmes d'éducation de masse: pendant une bonne partie du XX<sup>e</sup> siècle, on a cru que la faiblesse des ressources

économiques était le facteur clé permettant d'expliquer l'inégalité scolaire, l'échec des uns et le succès des autres. Mais en réalité, nous savons aujourd'hui que les ressources économiques ne sont qu'un facteur parmi d'autres et que l'inégalité est multiforme: elle est aussi bien culturelle que sociale, autant subjective qu'objective, autant familiale que relationnelle, autant symbolique que cognitive, autant liée à des rémunérations qu'à des rôles, des statuts et des positions. En d'autres mots, nous découvrons que la dialectique de l'égalité et de l'inégalité n'est pas une catégorie sociale parmi d'autres, mais qu'elle traverse et structure toutes nos catégories sociales et nos systèmes de catégorisation, y compris ces immenses systèmes de classement et de triage que sont nos écoles et nos universités. De ce point de vue, on peut dire que l'utopie scolaire égalitaire est comme une sorte de gigantesque éponge qui absorbe par tous ses pores des inégalités.

Enfin, la troisième forme dominante de l'inégalité — et à mon avis c'est la pire et la plus importante aujourd'hui — me semble résider dans ce que j'ai appelé précédemment l'internationalisation des systèmes scolaires. Ce qu'on observe présentement, c'est l'existence d'une profonde dualisation qui s'exacerbe de plus en plus entre les systèmes scolaires des pays riches et ceux des pays plus pauvres ou carrément pauvres. Cette dualisation intervient précisément dans le contexte où la scolarisation devient un important facteur de croissance et de mobilité, et où l'accès aux connaissances et aux technologies se transforme en enjeu d'égalité collective et individuelle. Une telle dualisation signifie, pour paraphraser une expression à la mode, *que nous sommes en train d'instruire et d'éduquer une humanité à deux vitesses*. Par exemple, si l'on compare les situations de l'Amérique du Nord et de l'Amérique latine sur le plan éducatif, on constate que l'écart est plus important aujourd'hui qu'il ne l'était il y a 60 ans, au début de l'édification des systèmes scolaires de masse. Dans une bonne partie de l'Amérique latine, la démocratisation scolaire a été bloquée ou considérablement ralentie dès les années soixante,

notamment sous les régimes de dictature. On observe également un peu partout en Amérique latine, depuis le début des années quatre-vingt-dix, diverses tentatives de démantèlement des services éducatifs publics et notamment des universités. Ces phénomènes sont d'autant plus graves que nos systèmes d'éducation nord-américains sont carrément entrés dans une phase de compétition internationale et profitent grandement du contexte sud-américain pour envahir son marché éducatif, dévaluer ses produits et vendre les nôtres, y compris nos produits symboliques comme nos diplômes, nos cours à distance, nos qualifications, ainsi que nos recherches, nos technologies pédagogiques et nos pratiques de formation.

En définitive, lorsqu'on regarde ce premier thème de l'égalité et de l'inégalité, on s'aperçoit que l'indéniable croissance de l'égalité face aux systèmes d'enseignement s'accompagne de déplacements et reconfigurations de l'inégalité qui la font resurgir sous d'autres formes. Concrètement, cela signifie que la lutte contre les inégalités scolaires ne peut plus se limiter à revendiquer encore et toujours l'injection de nouvelles ressources financières dans le système. Il faut également repenser nos approches et notre conception de l'inégalité, ainsi que nos stratégies de lutte contre elle. En même temps, je crois que la dualisation internationale dont j'ai parlé tantôt constitue le danger majeur en matière d'égalité scolaire. Par exemple, ce que notre système scolaire au Canada peut gagner en richesse, en performance et en égalité semble actuellement se traduire par un appauvrissement, un affaiblissement et une inégalité dans les systèmes scolaires d'autres pays. Il en découle que, dans une économie et une société mondialisée, l'inégalité scolaire change complètement de sens : il ne suffit plus de nous autoproclamer égaux ici, encore faut-il voir le prix que les autres payent ailleurs pour que nous soyons les premiers des égaux.

## Le thème du privé et du public

J'aborde maintenant le deuxième thème, celui du privé et du public, et je vais m'y attarder plus longuement, car il constitue sans doute l'un des enjeux de l'heure. Il est évident que ce thème recoupe le précédent de plusieurs manières. Toutefois la dialectique du privé et du public n'a pas la même portée historique que celle de l'égalité et de l'inégalité, dans la mesure où l'opposition privé/public dans les systèmes scolaires apparaît uniquement lorsque se constituent des États nations qui cherchent à investir le champ éducatif et à l'arrimer à l'espace public, notamment en termes de contrôle financier, mais aussi organisationnel et idéologique. De ce point de vue, reprocher aux universités médiévales ou aux Frères des écoles chrétiennes d'avoir défendu des intérêts privés plutôt que publics me semblerait complètement déplacé et anachronique, compte tenu de la nature et du rôle du pouvoir public à l'époque.

Il me semble que si on veut bien comprendre cette question du privé et du public, il faut la poser en termes de pouvoir sur l'éducation. Il est important de comprendre que ce pouvoir ne se limite pas à des questions de propriété ou de contrôle économique des institutions scolaires; il porte également sur les contenus des idéologies scolaires elles-mêmes, sur leurs modes d'organisation et de fonctionnement et sur le contrôle exercé sur les corps professoraux et les étudiants. La question devient alors la suivante: Qui a le pouvoir de définir l'éducation scolaire et comment ce pouvoir est-il exercé? Il me semble que l'histoire nous fournit deux scénarios de réponses à cette question du pouvoir.

Le premier scénario historique est le suivant: Du XIII<sup>e</sup> au XIX<sup>e</sup> siècle, l'éducation était définie comme un privilège et le pouvoir sur le champ scolaire était caractérisé par un mode de régulation qu'on peut appeler concurrentiel, c'est-à-dire que les individus et les couches sociales luttaient les uns contre les autres pour avoir le privilège de contrôler l'éducation, d'y instruire leur progéniture biologique ou spirituelle et d'en tirer profit plus tard.

Le second scénario historique est lié à l'étatisation de l'éducation qui s'étale sur deux siècles. Il introduit trois éléments nouveaux qui n'existaient pas dans toute l'histoire humaine antérieure. Premièrement, on voit apparaître dans les sociétés étatisées des institutions éducatives qui vont se définir par opposition à des organisations et à des intérêts locaux et privés, y compris familiaux et parentaux. C'est donc à partir de l'expansion de l'État public que vont apparaître en creux et par opposition des espaces et des intérêts privés. Deuxièmement, l'éducation cesse progressivement d'être conçue comme un privilège; elle devient peu à peu un droit collectif et finalement une obligation. Troisièmement, la logique de la concurrence entre les groupes sociaux est considérée comme contraire à l'intérêt public et à l'intérêt même de l'éducation nationale; on cherche donc à la remplacer par une nouvelle régulation non concurrentielle régie par des droits collectifs.

En définissant la dialectique du privé et du public comme une dynamique reposant sur une question de pouvoir, je crois qu'on peut mieux comprendre ce qui est en train de se passer actuellement. Je repose alors ma question, mais non plus sur le plan de l'histoire mais sur celui de l'actualité: Qui, aujourd'hui, a le pouvoir de définir l'éducation scolaire et comment ce pouvoir est-il exercé?

À mon avis, nous observons actuellement, à l'échelle internationale, un véritable processus social de glissement et de transfert des pouvoirs publics vers les pouvoirs privés dans la gestion et le contrôle des systèmes d'enseignement du primaire à l'université. Cependant, comme je le remarquais précédemment, on ferait une grave erreur en assimilant le pouvoir à la seule question du contrôle économique par le financement des systèmes d'enseignement. En réalité, la privatisation est aujourd'hui protéiforme et elle touche non seulement le financement des systèmes d'enseignement, mais aussi la culture scolaire elle-même, le travail professoral et le fonctionnement des organisations, ainsi que le mode de régulation étatique du système scolaire.

Fondamentalement, ce qui est en train de se passer me semble donc beaucoup plus large et profond qu'un processus de privatisation : il s'agit *d'une tentative de réduction systématique de l'éducation scolaire du primaire à l'université, et dans toutes ses dimensions, à la rationalité économique.* Comment fonctionne cette tentative de réduction ? Elle opère sur plusieurs plans à la fois. Compte tenu des limites de ce texte, je vais me concentrer ici sur trois phénomènes : le financement des systèmes d'enseignement, le fonctionnement des organisations éducatives et la culture scolaire.

*1) En premier lieu, la réduction de l'éducation à la rationalité économique intervient de plusieurs manières sur les modes de financement et les contrôles financiers des systèmes scolaires.*

Par exemple, dans plusieurs pays, y compris le Canada, on observe depuis 10 ans la mise en place de nouveaux modes de financement de l'éducation qui, d'une part, transfèrent une partie toujours plus importante des coûts vers les usagers (les parents, les étudiants) et, d'autre part, font appel à des financements privés : corporations, fondations, industrie, etc. Ces nouveaux modes de financement s'accompagnent d'une critique de l'éducation publique jugée trop coûteuse, inefficace et bureaucratique : les nouveaux payeurs veulent en avoir pour leur argent, ils demandent donc des services et des produits éducatifs sur mesure, adaptés à leurs besoins.

Ces nouveaux modes de financement se traduisent aussi par la présence grandissante des représentants du monde des affaires dans la gestion des établissements ou des réseaux d'établissements, dans la composition des conseils d'administration universitaires, des commissaires d'écoles, des conseils municipaux ou de localité, etc. Aux États-Unis, qui est — avec l'Angleterre à l'époque du Thatcherisme — le chef de file international de ce mouvement de privatisation, la gestion de plusieurs milliers d'écoles publiques a été transférée à des groupes privés. Ces écoles sont devenues des établissements, à chartes privées qui doivent rendre des comptes sous peine de perdre leur charte.

Une autre forme de privatisation économique intervient avec la nouvelle idéologie du libre choix : l'école n'est alors plus considérée comme un bien public, collectif et commun, mais comme un bien privé offert sur un marché scolaire régi par une logique concurrentielle entre les établissements et une logique de consommation pour les parents et les étudiants, bref, une offre et une demande comme n'importe quel bien économique. En Amérique du Nord, cette marchandisation de l'offre de formation a conduit à une différenciation des établissements qui cherchent à se distinguer les uns des autres (par exemple, par des pédagogies particulières, des valeurs propres, des ressources spécifiques, des bons professeurs, etc.), à une multiplication des établissements privés (mais avec le financement public à la clé !) et à une polarisation entre les bons et les mauvais établissements, ces derniers étant jugés mauvais indépendamment du contexte social dans lequel ils se situent. Cette polarisation est également en train de se mettre en place dans notre réseau universitaire canadien et québécois où l'on voit émerger de grandes universités de recherche faisant partie du *top ten* canadien et des universités se transformant en PME locales ou régionales qui cherchent à vendre leurs cours.

La privatisation prend aussi la bonne vieille forme de la conquête capitaliste du marché, avec des interventions directes de grandes compagnies privées sur les contenus et les technologies de la formation scolaire et universitaire. Par exemple, on propose aux établissements et aux professeurs des cours préfabriqués, des manuels, des ordinateurs, des outils pédagogiques avec des démarches, des stratégies et des objectifs d'apprentissage.

Finalement, la privatisation s'inscrit aussi dans une logique de marchandisation des formations. Du côté de l'enseignement supérieur, l'éducation se transforme carrément en politique de l'emploi d'une main-d'œuvre qualifiée : les universités nord-américaines se lancent actuellement à la conquête du marché international de la formation «qualifiante» en offrant des cours et des diplômes sur

mesure par Internet ou d'autres stratégies de commercialisation. Il s'agit d'une industrie rentable, car la vente de l'enseignement supérieur occupe le cinquième rang dans les exportations américaines. Cette offre éducative est bien sûr ciblée sur les publics solvables des marchés en expansion: le management, les technologies, le droit, la formation médicale, etc. Cette conquête du marché est très lucrative, car le marché de l'enseignement supérieur est estimé actuellement à 30 milliards de dollars. Cette mise en solde permet également de réduire les coûts relatifs à l'enseignement et de supprimer les contraintes académiques, comme la titularisation des professeurs ou la recherche inutile. En même temps, il faut savoir que la Banque mondiale incite les pays en développement à miser sur l'enseignement de base et à diminuer de manière draconienne leur investissement dans l'enseignement supérieur, car, selon elle, il est inutile de vouloir concurrencer les grandes universités occidentales dans ce domaine.

2) *En deuxième lieu, la réduction de l'éducation à la rationalité économique intervient en termes organisationnels.*

Cette rationalité économique introduit en effet dans le système d'enseignement des valeurs et des pratiques proprement économiques comme la compétition, le rendement, l'efficacité, l'imputabilité, l'obligation de résultats, etc. Ces valeurs et les forces qui les soutiennent montrent que l'économie ne se contente pas de proposer, voire d'imposer à l'enseignement scolaire et universitaire ses conceptions du travail et des rôles des futurs travailleurs, mais également des modèles de citoyenneté et, par conséquent, une conception de ce que devraient être les rapports, les pratiques et les acteurs humains lorsqu'ils sont subordonnés aux impératifs économiques.

À bien des égards, l'enseignement actuel est de plus en plus traité comme une occupation semblable à n'importe quelle autre: il doit être évalué, mesuré, rentabilisé, rendu efficace, etc. L'action pédagogique et éducative, qui est avant tout interactions symboliques entre des êtres humains, se voit ainsi intégrée à la sphère du travail

productif et elle est traitée selon les normes qui président à sa gestion. C'est ainsi que l'on parle aujourd'hui d'établir des contrats de performance dans les cégeps et les universités, et de mesurer l'efficacité de l'enseignement primaire et secondaire. Personnellement, je n'ai pas en principe de problème à voir mon propre travail évalué en qualité ni même en quantité; mais je veux savoir qui fera cette évaluation, comment et à quelles fins. Je veux aussi savoir à quoi et à qui elle servira, et quel contrôle j'aurai sur cette évaluation et sur ses produits dérivés. Je veux savoir encore comment on s'y prendra pour réduire les multiples réalités et facteurs qui interviennent dans l'enseignement et l'apprentissage à des variables mesurables dont on pourra m'imputer par la suite la responsabilité. Finalement, je veux savoir si mon action individuelle de professeur dans ma classe auprès de mes étudiants sera évaluée et comptabilisée sous la forme d'une variable quantitative servant à mesurer la performance de mon établissement, de mon cégep ou de mon université, et ensuite intégrée à un palmarès national qui servira, lui, à hiérarchiser les établissements et la valeur marchande des diplômes de mes propres étudiants.

Ce n'est pas la première fois dans l'histoire que les systèmes scolaires sont confrontés de la sorte aux modèles organisationnels industriels et à leurs principes de production. Je rappelle cette réalité trop souvent oubliée: les apôtres de la nouvelle économie passent aujourd'hui leur temps à critiquer les bureaucraties scolaires qu'ils jugent inefficaces et stériles; ils critiquent en même temps l'organisation des écoles et des universités basée sur des traitements de masse qui négligent les individus, qui n'ont pas de souplesse et d'adaptabilité aux clientèles. Mais ce que ces apôtres oublient de préciser, c'est que nos écoles et nos universités de masse ont été largement organisées selon la vision des anciens apôtres de la vieille économie industrielle. En effet, en Amérique du Nord et en Europe, au tournant du XX<sup>e</sup> siècle, nos organisations scolaires ont été directement calquées sur les organisations industrielles de

production de masse (et aussi sur l'armée), ainsi que sur la rationalisation et la taylorisation scientifique du travail. Au Québec, la réforme actuelle des programmes au primaire et au secondaire n'est rien d'autre qu'une réaction à cette taylorisation du travail scolaire, avec ses objectifs et sous-objectifs infinis, avec ses divisions des tâches entre les agents scolaires, avec sa vision technicienne de l'enseignement qui impose aux professeurs le rôle d'exécutants des programmes prédéfinis par les ingénieurs du curriculum.

Mais alors, faut-il encore croire les apôtres de la nouvelle économie de la flexibilité lorsqu'ils disent qu'ils veulent le bien de nos étudiants-clients? Allons-nous faire deux fois la même erreur en les suivant aveuglément? Le véritable problème n'est-il pas plutôt: Peut-on, sans les dénaturer, imposer à des organisations éducatives basées en dernier ressort sur des interactions entre des sujets humains des logiques de gestion économique conçues pour des objets matériels, la vente de services ou de symboles informatiques?

*3) En dernier lieu, la réduction de l'éducation à la rationalité économique intervient en termes culturels au sein des systèmes d'enseignement.*

Cette réduction marque les réformes récentes des curriculums scolaires nord-américains et européens, qui définissent un profil de formation répondant aux exigences de l'économie de marché et aux nouveaux critères de la compétitivité qui caractérisent le prototype scolaire idéal du futur travailleur: souplesse, adaptation aux changements, formation permanente, etc. La psychologie cognitive a beau intellectualiser à l'infini les compétences, il n'en reste pas moins qu'il s'agit au bout du compte d'une pragmatization des connaissances définies désormais en fonction de leur mobilisation dans l'action et plus particulièrement dans le travail. Il ne s'agit pas seulement de réorganiser et de redistribuer autrement les « contenus » transmis et les « matières » enseignées, mais bien de comprendre autrement les fondements de la formation scolaire à la lumière des nouvelles réalités de l'emploi et de l'économie.

Ces changements traduisent aussi de nouveaux rapports plus stratégiques et plus utilitaires face à la culture et à la formation scolaire, tant du côté des étudiants que de leurs familles. L'éducation actuelle doit servir à quelque chose, c'est-à-dire que les apprentissages et les connaissances n'ont pas de valeur en soi, mais uniquement en fonction des avantages qu'ils peuvent procurer en dehors de l'école, notamment sur le marché du travail. Si, pour certains étudiants, ces avantages sont perdus de vue ou s'ils découvrent chemin faisant qu'ils ne les obtiendront pas, alors leur métier d'étudiant devient carrément un fardeau dont ils cherchent à se décharger sur le dos des professeurs. Mais même dans le meilleur des cas, avec les « bons étudiants », le professeur n'a plus cette ancienne aura d'autorité spontanée que lui procurait la noble culture scolaire : il doit convaincre et motiver ses étudiants afin qu'ils croient que leur éducation est vraiment utile pour eux.

En arrière-plan de ces changements de la culture scolaire se profilent les changements culturels plus amples et profonds que les professeurs ne contrôlent d'aucune manière. Des thèmes comme la complexité de la société et l'opacité de ses orientations, l'extrême rapidité des transformations qui s'opèrent sur plusieurs plans à la fois, la fameuse crise des valeurs, la compétition à outrance et la consommation effrénée, l'éclatement des ordres traditionnels en constituent les principaux vecteurs. Certes, de tels changements peuvent se traduire par une plus grande liberté et une mobilité accrue des personnes, mais ils peuvent aussi engendrer des surcharges d'innovation qui mènent à une certaine superficialité et à une perte de sens dans un monde sans racines culturelles stables, profondes et sécurisantes. De plus, avec l'explosion de la culture médiatique et informatique, il n'est pas facile autant pour les professeurs que pour leurs étudiants de se retrouver dans un monde fait d'images instantanées et très largement artificielles.

## Le thème des technologies éducatives

J'aborde maintenant mon troisième et dernier thème, celui des technologies éducatives et, plus largement, des fondements de la communication pédagogique. Il est évident que ce thème est à la fine pointe de l'actualité, particulièrement dans l'enseignement postsecondaire où certains prophètes d'Internet annoncent déjà le remplacement des cours par des formations en ligne à la fois moins coûteuses et capables de transcender efficacement les limites physiques des salles de cours et des établissements, et donc de rejoindre des clientèles virtuelles potentiellement très grandes. Il faut savoir que ces prophètes sont pris très au sérieux par certains comptables qui gèrent certains de nos cégeps et de nos universités, car ils y voient enfin l'occasion d'une véritable économie d'échelle.

Je commence encore une fois par un petit éclairage historique. Lorsqu'on envisage le travail professoral en classe, on se rend compte qu'il n'a guère changé à travers le temps. Hier comme aujourd'hui, enseigner, c'est encore et toujours entrer dans une classe, prendre la parole devant un groupe d'étudiants, agir sur et avec eux dans une double finalité d'instruction et d'éducation, tout en produisant un résultat matériellement intangible et difficilement mesurable : leur scolarisation, laquelle est à la fois acquisition de savoirs, intégration à une culture et socialisation à des normes sociales. Concrètement, cela signifie que le professeur travaille en personne et face à face avec ses étudiants, sans l'intermédiaire de systèmes technologiques importants ou d'autres médiations (par exemple, d'autres travailleurs, des contremaîtres, un collectif, etc.). Bref, à bien des égards, même au sein des grandes industries scolaires et universitaires, le travail en classe s'apparente encore de nos jours à une sorte d'artisanat ou, comme le disent eux-mêmes les professeurs, à un art, c'est-à-dire à un ensemble d'activités basées sur l'expérience mais aussi sur la personnalité des professeurs, leur vocation et leur amour du métier, ainsi que sur leurs connaissances et leurs capacités d'improviser et de s'adapter au

contexte relativement fluide et changeant des interactions avec les étudiants.

Nous sommes donc très loin, lorsqu'on considère la réalité du travail professoral, des transformations substantielles qui ont affecté les autres espaces sociaux du travail. Par exemple, dans l'industrie, dans le secteur des services ou même dans un bon nombre d'organisations publiques (santé, justice, etc.), on observe que les technologies et les nouveaux modes de gestion ont entraîné plus souvent qu'autrement une croissance de la productivité, mais aussi une réduction du personnel, ainsi qu'une réorganisation régulière des unités et des méthodes de travail. Or, malgré tous les changements notables introduits au XX<sup>e</sup> siècle en matière de scolarisation et de pédagogie, la réalité quotidienne du travail professoral n'a jamais été véritablement menacée.

Je crois qu'il en va autrement aujourd'hui avec les nouvelles technologies, car celles-ci interviennent directement sur la structure sociophysique du travail professoral. En effet, au regard des technologies antérieures, du livre à l'audiovisuel, l'originalité et la force des technologies actuelles me semblent résider, par rapport à la pédagogie, dans leur possibilité de substituer aux interactions en classe des interactions à distance et hors classe, c'est-à-dire des interactions qui échappent aux limites sociophysiques de la classe. Il ne s'agit pas ici seulement de l'enseignement à distance, mais plus sérieusement d'une mise à distance de l'enseignement tel qu'il existe depuis son institutionnalisation il y a sept siècles.

De ce point de vue, les technologies de la communication soulèvent aujourd'hui la question d'une possible dissociation entre les institutions scolaires et la scolarisation comme processus de formation des membres de nos sociétés modernes avancées ou postmodernes. Dans différents pays (Canada, États-Unis, Brésil, etc.), cette mise à distance est déjà commencée, alors que dans diverses régions, on tente actuellement plusieurs expériences d'enseignement qui ne sont plus basées sur la coprésence des professeurs et

des étudiants au sein de classes traditionnelles. À l'heure actuelle, il est difficile d'entrevoir exactement les formes et l'ampleur que prendront dans un proche avenir ces expériences; mais d'ores et déjà, on peut énoncer l'hypothèse qu'elles iront en s'amplifiant et en se multipliant.

Dans ce cas, qui va contrôler ces nouvelles formes technologiques d'apprentissage et de communication pédagogique? Qui va instruire et éduquer les nouvelles générations? Et au nom de quels objectifs, de quels principes, de quelles valeurs et en fonction de quels intérêts éducatifs, sociaux, politiques et éthiques? Avec l'ouverture de la classe, comme cellule de base de l'institution scolaire, c'est donc toute la question de l'envahissement de la pédagogie et, plus largement, de l'éducation scolaire par les forces sociales qui environnent les écoles, les cégeps et les universités qui se pose maintenant. Par exemple, comment les technologies de la communication, qui semblent apparemment neutres, peuvent-elles s'introduire dans les nombreuses divisions et exclusions (de race, de sexe, de classe, d'éthnicité, de richesse, de culture, de langage, de géographie, etc.) qui structurent encore de nos jours l'espace scolaire aussi bien en amont qu'en aval, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur du procès de scolarisation? Transcendent-elles ces divisions et ces exclusions, ou bien les reconduisent-elles sous des formes nouvelles, d'autant plus mystifiantes et efficaces qu'elles seront apparemment éloignées des formes traditionnelles de la pédagogie scolaire?

Par ailleurs, au-delà de leur dimension instrumentale, la signification sociale et culturelle de ces technologies demeure largement problématique et elle donne lieu à diverses interprétations selon les individus, les groupes et les instances qui s'efforcent d'imposer, à travers elles, leur vision de l'école, de l'apprentissage, de la pédagogie, etc.

En définitive, je crois qu'il faut aujourd'hui poser sérieusement ces questions: Qui communique, qui parle et qui écrit par le truchement de ces nouvelles technologies? Quelle est la nature de cette communication? Qui est le

maître de la parole et de l'image, le maître du discours, et que dit-il, que veut-il dire? Veut-il nous instruire ou nous vendre quelque chose? Ou veut-il plutôt nous vendre notre instruction? Cette question nous invite à dépasser les préoccupations utilitaires pour élargir notre vision des technologies de la communication et à les prendre comme productions culturelles et discursives, afin de mieux les situer dans les structures de pouvoir qui régissent notre société et notre système d'enseignement.

Pour conclure, je rappellerai d'abord l'essentiel de mon propos. J'ai voulu montrer que la création de systèmes d'enseignement publics fondés sur une logique d'inclusion et de démocratisation est, d'une part, un phénomène très récent et, d'autre part, en comparaison avec l'histoire des systèmes scolaires antérieurs depuis sept siècles, une sorte d'utopie imposée de haute lutte contre les forces de réaction et d'exclusion. Partant de là, je me suis interrogé sur la phase que nous vivons actuellement, celle des systèmes scolaires de masse, en me demandant si elle tire à sa fin et si nous ne sommes pas en train d'entrer dans une nouvelle phase de transformation historique de la scolarisation du primaire à l'université. Pour répondre à cette interrogation, j'ai proposé ce que j'ai appelé une lecture en alternance, en essayant d'éclairer notre présent éducatif à la lumière à la fois du passé et des changements où semble aujourd'hui se dessiner, et parfois nous être imposé, l'avenir.

En abordant les thèmes de l'égalité et de l'inégalité, du privé et du public, de la culture et des organisations scolaires, de la communication pédagogique et des nouvelles technologies, j'ai essayé de mettre en évidence les transformations actuelles qui marquent nos systèmes scolaires de masse et le dangereux transfert des pouvoirs éducatifs qui glissent rapidement, à l'échelle internationale mais aussi nationale et locale, du public au privé. Toutefois, comme je l'ai répété souvent, la notion de privatisation m'a semblé trop étroite pour rendre compte de l'ampleur des processus en cours, c'est-à-dire de la réduction à la fois culturelle,

organisationnelle, pédagogique et communicationnelle de l'éducation scolaire à la rationalité économique.

Toute la question est de savoir si cette réduction est suffisamment profonde et avancée pour que l'on puisse parler effectivement de l'émergence d'une nouvelle et cinquième phase dans l'histoire de nos systèmes scolaires. Comme je l'ai dit, la situation sociale et éducative actuelle est très ambiguë. D'un côté, il est indéniable que nos systèmes scolaires sont confrontés désormais à des changements profonds; de l'autre, ces changements, malgré leur apparente nouveauté, s'enracinent aussi dans des forces et des tendances historiques de réaction contre l'utopie d'une école démocratique. Ces forces et ces tendances sont présentement réactivées à une échelle mondiale: elles sont présentées comme le sens même du Progrès inévitable. Toutefois, on doit sérieusement se demander si ce Progrès, qu'on l'appelle postmodernité ou société du savoir, n'est pas non plus le détour que prennent d'anciennes logiques de domination pour s'avancer sous le masque de l'implacable nouveauté et du changement inévitable.

Mais je suis de ceux qui croient que l'histoire n'a pas un seul sens, mais bien plusieurs qui sont aussi à inventer et qui dépendent au moins en partie de notre action individuelle et collective. Ce qui m'amène, en guise de conclusion, à m'interroger sur les significations que nous donnons à notre propre profession.

La phase que nous vivons actuellement semble extrêmement importante lorsqu'on réfléchit à l'évolution de notre profession du primaire à l'université. La question qu'elle soulève au fond, c'est celle de notre identité professionnelle.

Parler de notre identité, c'est d'abord nous poser la question à nous-mêmes: Qui sommes-nous? Historiquement, nous avons été pendant très longtemps un corps d'Église. Mais depuis plus d'un siècle, nous avons été intimement liés à l'expansion du système étatique d'éducation et une bonne part de notre identité collective découle de notre position et de nos prestations comme corps d'État.

Les transformations en cours amènent par conséquent une redéfinition de notre profession et soulèvent diverses interrogations. Par exemple, qui va définir notre travail professoral? Est-ce que ce sera encore l'État? La communauté locale? Les parents? Le marché? Les professeurs eux-mêmes par le biais de leurs associations, syndicats ou ordres professionnels? Des experts? Des firmes privées? Des fondations et autres organismes financiers? Tous ces groupes en même temps? Mais alors, dans quel cadre et selon quelle cohérence? Et jusqu'à quelle limite ces groupes et ces individus peuvent-ils intervenir dans l'enseignement? Les parents et les étudiants peuvent-ils négocier avec les professeurs leur pédagogie? Des groupes peuvent-ils définir avec les professeurs et les directions les valeurs pédagogiques des établissements ou les projets pédagogiques? Des compagnies privées peuvent-elles proposer des contenus et des orientations curriculaires ou encore assumer la gestion d'établissements scolaires? La recherche universitaire doit-elle forcément être économiquement rentable ou socialement pertinente?

Or ce qui me semble en jeu à travers ces multiples questions touche la définition de notre travail professoral comme bien public ou bien privé: nous passons de la question «à quoi sert notre travail professoral?» qui est avant tout une interrogation sur les valeurs et les finalités internes de la formation, à la question «à qui il sert?» qui porte, elle, sur son utilité externe et son appropriation par et pour des fonctions relevant des intérêts privés, y compris bien sûr les intérêts des individus.

Parler de notre identité, c'est aussi en second lieu nous poser la question: Que faisons-nous? Actuellement, la réponse à cette question est assez simple: nous courons à bout de souffle pour rattraper les changements et les réformes qui, elles, courent à la fois après et devant nous. Quand je pense à notre profession et à notre travail quotidien du primaire à l'université, il me vient à l'esprit l'image du rat blanc qui tourne en rond dans les cages béhavioristes de Skinner. Les cages, ce sont les changements et les

réformes grandes et petites, et nous, nous sommes comme ces rats blancs. Cette image veut dire que nous sommes engagés dans un processus d'intensification et d'accélération de notre travail, dont le contrôle nous échappe en grande partie.

Fondamentalement, peut-être parce que nous sommes issus d'anciens corps d'Église, nos rapports aux changements sont régis par un principe de culpabilité que nous avons intériorisé. Depuis à peu près la Révolution tranquille et dans un mouvement idéologique qui s'amplifie considérablement depuis 10 ans, les professeurs sont présentés comme des gens qui résistent aux changements, qui s'engluent dans leurs vieilles routines et leurs habitudes, qui ont de la difficulté à suivre les nouveaux courants éducatifs, à adhérer aux nouvelles tendances pédagogiques, à utiliser les nouvelles technologies et à remettre en question leurs anciennes pratiques de recherche ou d'enseignement. Nous manquons, paraît-il, de souplesse, de flexibilité, de productivité, d'innovation, de compétitivité et de professionnalisme. On cherche alors des coupables parmi nous : nos corporatismes, nos syndicats, nos bureaucraties, l'absence de tradition professionnelle, notre démotivation, notre refus d'être évalués, mesurés, soupesés... Pire encore, nous serions en bonne partie responsables des dettes publiques et notre éthique générationnelle de *baby-boomers* vieillissants serait socialement immorale. Avec toute cette culpabilité, nous sommes devenus des fardeaux condamnés à nous porter nous-mêmes jusqu'à la retraite!

Enfin, parler de notre identité, c'est aussi nous poser la question : Mais que voulons-nous, au juste ? À cette question, la majorité des professeurs du primaire à l'université répondent : Laissez-nous travailler en paix, laissez-nous faire notre boulot, sans toujours tout réformer et changer autour de nous. Dans les années cinquante et soixante, nous avons collectivement adhéré aux grands changements et milité en leur faveur, changements qui ont conduit au système scolaire de masse. Quarante ans plus tard, la profession enseignante, cette profession coupable, s'est

plutôt réfugiée dans ses classes, ses bureaux, ses locaux de travail, devant ses ordinateurs, ses livres ou ses copies à corriger. D'agents de changement social, nous sommes passés aux tâches beaucoup plus humbles du travail pédagogique quotidien, où il s'agit toujours de faire le mieux avec les moyens du bord.

Mais je crois que le danger qui guette actuellement notre profession, c'est que nos classes, nos bureaux, nos locaux de travail deviennent aussi les limites infranchissables de notre pouvoir et de notre action. Si nous continuons à battre continuellement en retraite, nous allons vraiment finir par devenir ce en quoi l'on cherche à nous transformer : des rouages d'une politique de l'emploi plutôt que de l'éducation, et des agents économiques.

Personnellement, je n'ai aucun problème à assumer les dimensions et répercussions économiques du travail professoral auprès des étudiants. Nous savons que nos étudiants espèrent se trouver un jour un boulot et que leur formation collégiale ou universitaire constitue un levier important dans cette quête. Mais je ne crois pas que notre propre travail se limite à celui d'agents économiques.

Nous sommes aussi et d'abord des acteurs sociaux. Et nous le sommes d'autant plus que notre mission est citoyenne : notre but n'est pas de former des producteurs et des consommateurs, mais des citoyens qui possèdent une conscience et une compétence politique, notamment la conscience et la compétence pour juger de manière critique l'évolution actuelle de notre société et, au besoin, en fonction de leur conscience, s'y opposer s'ils le jugent nécessaire.

Nous sommes également des porteurs de culture. Et nous le sommes d'autant plus que notre mission est éducative, c'est-à-dire culturelle : notre but n'est pas de former une main-d'œuvre efficace, productive, souple et corvéable à l'infini pour un travail mutilé, défiguré ou précarisé, il est de proposer, d'ouvrir et de libérer des horizons nouveaux de significations à partir des traditions culturelles dont nous sommes les porteurs et, en quelque sorte, les transmetteurs auprès des enfants et des jeunes.

Acteurs sociaux et porteurs de cultures, cela signifie donc qu'il nous faut cesser de battre en retraite, de nous sentir coupables, de nous auto-réduire à la politique de main-d'œuvre, afin de relancer la lutte politique et culturelle contre la réduction de l'éducation à l'économie.

Malheureusement, le monde de l'enseignement est un monde divisé: les professeurs du primaire et du secondaire, les professeurs du collégial et de l'université semblent parfois vivre dans des univers séparés, comme s'ils ne pratiquaient pas au fond le même métier et ne faisaient pas face, au moins en partie, à des problèmes communs. Ces divisions créent trop souvent des hiérarchies et des tensions, mais aussi des frustrations entre les divers groupes de professeurs. À leur tour, ces hiérarchies, tensions et frustrations favorisent grandement notre affaiblissement collectif et nuisent énormément à l'édification d'une véritable solidarité professionnelle dans le monde de l'enseignement du primaire à l'université. Or je crois que si nous voulons vraiment prendre au sérieux la lutte contre la réduction de l'éducation à l'économie, nous devons commencer par être solidaires entre nous: nous devons apprendre à lutter contre nos propres hiérarchies internes, afin d'établir un espace public commun où nous pourrions discuter entre nous des questions et des problèmes que nous vivons tous en commun.

En même temps, il ne suffit pas de discuter entre nous, entre Québécois. Il faut aussi découvrir la réalité internationale de la profession enseignante et notamment celle des deux Amériques, qui nous concerne plus particulièrement dans ce colloque. En fait, tout se déroule présentement comme si les échanges entre les habitants des Amériques devaient passer obligatoirement par la libre circulation des marchandises, des capitaux et de l'information technologique, tandis que les idées et les personnes, les problèmes et les débats devraient demeurer en vase clos et surtout ne pas sortir de leur coin de pays, de province ou d'État, de ville ou de village. De l'ALENA au MERCOSUL, seules les abstractions marchandes ont le droit de circuler librement.

Un des paradoxes de la mondialisation réside justement, comme le souligne le sociologue polonais Zygmunt Bauman dans son remarquable essai *Le coût humain de la mondialisation*, dans la création d'une petite minorité mondialisée qui se déplace partout à très grande vitesse, soit physiquement, soit instantanément avec Internet, tandis que l'immense majorité des êtres humains restent liés à leur monde local, sans pouvoir échapper aux conséquences, aux problèmes et souvent aux dégâts causés par les décisions de ceux qui se sont faits les maîtres du temps et de l'espace. Pour les 350 hommes les plus riches de la terre — dont les fortunes personnelles additionnées équivalent au revenu total des 2,3 milliards d'êtres humains les plus pauvres de la terre —, la planète est leur champ d'action et chacune de leurs décisions détermine les activités de dizaines de milliers de personnes ; mais pour un paysan mexicain, pour une travailleuse brésilienne du Nordeste, leur espace de vie n'est bien souvent rien d'autre qu'un petit lopin de terre ou une cabane de tôle dans une *favela*, desquels ils ne sortiront jamais, ni leurs enfants ni les enfants de leurs enfants, sans doute. En réalité, le monde n'est mondial que pour quelques-uns.

La pensée économique postmoderne flotte désormais quelque part dans le cyberspace de la spéculation où chaque jour s'opèrent des échanges aléatoires de 1 200 milliards de dollars US. Il est évident qu'aucun marché local ne peut résister à un tel maelström spéculatif. Pour assurer son pouvoir sur le temps mondialisé et l'espace planétaire, cette pensée économique prône une délocalisation accélérée des centres de pouvoir et de décision hérités de l'histoire antérieure, afin de se rendre sans attaches, sans morale ancrée et donc sans responsabilité locale. Ce que nous sommes et ce que nous vivons chacun dans notre situation existentielle concrète ne l'intéresse pas. Pire encore, tout ce qui existe concrètement, charnellement, matériellement, biologiquement ou humainement ne l'intéresse pas : qu'importe cette forêt détruite, qu'importe ces centaines de millions de personnes sans travail, qu'importe

ces fleuves pollués, qu'importe ces enfants sans école, ces viandes avariées, ces obèses malades, ces villes dépotoirs, cette terre dévastée par la productivité, la pensée économique postmoderne s'en moque car elle va trop vite, trop loin : elle ne les voit pas, elle est toujours en avant de ce qui existe, à la recherche de son expansion aléatoire, de sa propre boursoufflure infinie qu'elle appelle le développement. Étant à la fois partout et nulle part en même temps, elle s'érige, comme le montre encore une fois Bauman, sur *un principe absolu d'irresponsabilité anonyme* : quand la maison brûle, elle a déjà quitté la place, la laissant dévastée, partant de nouveau à la curée d'autres espaces d'exploitation éphémères mais temporairement nécessaires pour assurer la flambée des profits. Allons-nous la laisser ainsi indéfiniment défigurer la nature et l'humanité ?

### Questions

Jean-Claude Drapeau (Fédération autonome du collégial, Cégep de Rimouski, enseignant) : J'ai été invité à ce colloque avec grand plaisir, merci beaucoup. Vous avez dit des choses que je trouve fondamentales. Il me semble qu'à votre façon, vous avez dit des choses qui nous font faire un pas de plus par rapport aux propos de M. Petrella. Vous avez su, à la fois par un passage historique à l'extérieur du Québec, à travers le monde, nous ramener au Québec. Plus particulièrement, je me suis senti ramené dans ma dimension personnelle et humaine de père, de citoyen, de personne. Je pense que notre rôle comme éducateurs est de reprendre confiance en ce que nous avons acquis grâce à la démocratisation de l'éducation. Ce que nous sommes devenus comme personnes, c'est ce que nous devons retrouver comme richesse et être capable de l'affirmer. Cependant, ce qui devient difficile, et je pense que vous avez touché un point fondamental, c'est le constat de notre division. Il y a toutes sortes de divisions, les unes ont du sens, les autres n'en ont pas. Dans une maison, nous avons

chacun nos chambres, nos espaces. Il y a des divisions, mais on vit comme une famille quand même. Ce que je retiens de ce que vous dites comme éducateur, c'est qu'actuellement, au-delà des structures existantes et des mécanismes, il doit y avoir nécessairement cette capacité pour nous, éducateurs, de se regrouper, de se re-solidariser, de continuer de faire notre travail professionnel dans nos classes, dans nos laboratoires, dans nos recherches. Plus particulièrement, nous n'avons pas le choix, car ce n'est pas nous qui déterminons la hauteur de la mise, c'est le monde de la finance. Il nous faut être capables d'égaliser la mise. Il faut être capables de sortir sur la place publique et redevenir des tribuns. J'ai senti cette dimension dans vos propos et je pense que c'est le mouvement syndical qui nous permet de le faire, car il affronte les gens du monde de la finance, il maintient des solidarités, alors qu'on veut fragmenter, déconstruire, isoler. Cela me redonne confiance également dans le monde syndical. J'ai grandement apprécié votre présentation qui situe le problème sous l'angle du pouvoir. En éducation physique, ce que j'enseigne, quand on passe de la compétition à la coopération, c'est extraordinaire de voir la personnalité des jeunes se transformer. Voici la question que je poserais en terminant: Comment peut-on arriver à bâtir cette confiance quand on constate tout ce qui nous divise, quand on voit toute l'adversité que nous avons, y compris dans nos propres rangs? Comment arriver pratiquement à une meilleure confiance?

#### MAURICE TARDIF

J'ai souligné au début de ma présentation qu'un des grands paradoxes de la mondialisation, c'est de créer deux couches au sein de l'humanité. Une couche évanescence postmoderne des responsables anonymes, mais qui contrôlent les déplacements partout dans l'espace, ceux qui gèrent la planète. Pour eux, c'est leur *Monopoly*. À travers le processus de globalisation, il y a aussi un processus de localisation où l'on tend à enfermer les gens, à les contenir dans leurs rôles de producteurs, de consommateurs, cha-

cun dans son petit coin. Cela est directement menaçant pour l'espace public. Concrètement, ce qu'on doit faire, c'est prendre la parole, reprendre le crayon ou la plume, reprendre le traitement de texte. Il faut réinvestir cet espace public de façon combative, militante. J'ai le sentiment que notre profession a trop longtemps reculé. On a voulu devenir professionnels, nous nous sommes réduits aux tâches quotidiennes, aux problèmes pédagogiques, à la formation et l'apprentissage. On s'aperçoit aujourd'hui qu'on s'est fait tasser dans nos classes, dans nos lieux de travail. Je pense qu'il faut reprendre notre rôle d'intellectuels, notre rôle de citoyens, notre rôle de porteurs de culture. Il faut nous dire les uns aux autres ce que l'on vit. En effet, une des stratégies de la mondialisation, c'est de diviser, d'isoler et de fragmenter. Pour lutter contre cela, il faut se parler, se dire ce que l'on vit, ce que l'on fait. En terminant, oui, le syndicalisme semble un puissant mouvement de résistance, mais il aurait intérêt aujourd'hui à s'allier aux nouveaux mouvements sociaux qui émergent un peu partout.

Suzanne Richard (Cégep régional de Lanaudière, enseignante): J'ai été touchée par votre propos bien structuré. Je vais retourner chez nous pour répandre la bonne nouvelle. La question de la division me touche aussi. J'ai dit à mon voisin: la division, parfois, il faut la reconnaître même chez nous, localement. L'intervention doit commencer également à ce niveau. J'aimerais plus d'information. Quand vous parlez de la substitution des interactions en classe par les cellules informatiques, je ne crois pas vous reconnaître comme étant contre la formule, mais que proposez-vous? Que faire de cet outil et de son intrusion dans le monde de l'enseignement? Comment composer avec cette réalité?

#### MAURICE TARDIF

Le champ des nouvelles technologies est un champ extrêmement mouvant et proliférant actuellement. Il est difficile de savoir où l'on s'en va. Le phénomène est envahi par des idéologies contradictoires. Certains nous disent

qu'on va ainsi augmenter la démocratisation à la fois sociale et scolaire, car on rejoindra des gens inaccessibles, qu'on pourra renouveler les pratiques pédagogiques traditionnelles. D'un autre côté, on sait fort bien que les technologies comme les grands médias de communication, telle la télévision, c'est une bande de diffusion de la culture. Or si l'on regarde ce qui est arrivé dans l'histoire, la télévision a été très rapidement asservie à des intérêts privés qui ont structuré toute la culture télévisuelle. Pour Internet, c'est la même chose qui se passe. C'est une technologie utilisée par qui et comment? À partir de quel principe? On voit se dégrader le contenu d'Internet, on voit monter la dimension marchande; en ouvrant nos postes de travail informatiques, on a déjà des publicités. Ce que je disais sur le travail enseignant, c'est ceci: depuis sept siècles que l'enseignement existe, les enseignants ont toujours travaillé en présence directe avec les élèves. Entre les deux, il n'y a pas de système technologique, il y a bien sûr des livres, des tableaux; mais dans la relation avec les élèves ou les étudiants, au primaire comme à l'université, c'est le mode de travail en coprésence, en face-à-face. C'est à travers ce mode de travail mis en place dans nos sociétés modernes qu'on peut former et éduquer quelqu'un. Seuls les êtres humains peuvent éduquer d'autres êtres humains. On sait aussi que c'est long, que cela prend du temps. On sait qu'il s'agit d'un travail émotionnel où l'on engage notre personne. Ce qui me semble dangereux, aujourd'hui, c'est l'ouverture de cet espace de travail. Ce n'est pas une blague, ce qui est en train de se passer. La CREPUQ est en train de vouloir faire des économies d'échelle en montant des cours donnés dans tout le Québec. Elle le fait avec des équipes de professeurs provenant de diverses universités — il faut sauver l'œuf et la poule — qui donneront un cours à l'ensemble du Québec. Pour monter ce type de cours, il faut des supports et des investissements. Souvent, les universités ne peuvent pas offrir ce support matériel et financier. On va le chercher du côté des fondations privées. Prenez le cas des cours en médecine. Comment ces cours vont-ils remplacer la co-

présence, le face-à-face ? Ces nouvelles pratiques sont présentement investies massivement par l'entreprise privée. De plus en plus, l'entreprise privée envahit Internet pour y donner des formations dégradées, des formations sur mesure, des formations marchandises. Selon l'endroit où on les donne, au MIT ou à Rio, les formations n'ont pas la même valeur. Ce qui se passe sur le plan international, c'est une dévaluation des formations sur Internet. Alors qu'est-ce qui arrive avec la structure quotidienne de notre travail, laquelle est en train d'exploser ? Pour moi, il s'agit d'une brèche dans l'espace scolaire, la menace, le danger de pénétration directement dans notre espace de travail quotidien. Je ne défends pas l'utilisation d'Internet, mais réfléchissons à ce qui est en train de se passer.

#### RÉFÉRENCES

- Adda, J. (1998), *La mondialisation de l'économie*, Paris, La Découverte.
- Ashton, D. et F. Green (1996), *Education, Training and the Global Economy*, Cheltenham, Edward Elgar.
- Bauman, Z. (1999), *Le coût humain de la mondialisation*, Paris, Hachette Littératures.
- Baunay, Y. (1999), « Stratégie de l'OCDE pour la croissance économique, les politiques publiques, la cohésion sociale, l'emploi et l'apprentissage tout au long de la vie », Syndicat national des enseignements de second degré (SNES), publié sur le site de ATTAC, Paris, 30 août 1999, <http://www.attac.org/fra/list/doc/baunay.htm>.
- Bond, S. et J.-P. Lemasson (dir.) (1999), *A New World of Knowledge: Canadian Universities and Globalization*, Ottawa, Centre de recherche pour le développement international.
- Calvert, J. et L. Kuehn (1993), *Pandora's Box: Corporate power, free trade and Canadian Education*, Toronto, Our Schools/Our Selves Educational Foundation.
- Chartier, R., M. Compère et D. Julia (1976), *L'éducation en France du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle*, Paris, SEDES.
- Commission on Social Justice, Institute for Public Policy Research (1996), « Investment: adding value through Life long Learning », dans P. Raggatt, R. Edwards et N. Small (dir.), *The*

- Learning Society: Challenges and Trends*, London, Routledge et The Open University, p. 184-206.
- Currie, J. et J. Newson (dir.) (1998), *Universities and Globalization*, Thousand Oaks (Ca), Sage Publications.
- Dale, R. (1997), «The State and the Governance of Education: An Analysis of the Restructuring of the State-Education Relationship», dans A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown et A. Stuart Wells (dir.), *Education: Culture, Economy, and Society*, Oxford, Oxford University Press.
- Halsey, A. H., L. Hugh, P. Brown et A. Stuart Wells (1997), «The Transformation of Education and Society: An Introduction», dans A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown et A. Stuart Wells (dir.), *Education: Culture, Economy, and Society*, Oxford, Oxford University Press.
- Harrison, T. W. et J. L. Kachur (dir.) (1999), *Contested Classrooms: Education, Globalization and Democracy in Alberta*, The University of Alberta Press.
- Hirtt, N. (1999), «L'OMC lorgne sur l'école», texte paru sur la liste de discussions francophones d'ATTAC — octobre 1999, <http://www.attac.org/fra/list/doc/hirtt.htm>.
- Jordan S. et R. Strathdee (1998), «The New Training Gospel and the Global Economy», Texte de conférence, New Zealand Association for Research in Education, Dunedin.
- Marginson, S. (1995), «Markets in Education: A theoretical note», *Australian Journal of Education*, 39 (3), p. 294-312.
- Marginson, S. (1997), *Markets in Education*, St. Leonards, NSW, Allen and Unwin.
- Mialaret, G. et J. Vial (dir.) (1981), *Histoire mondiale de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.
- Moll, M. (dir.) (1997), *Tech High: Globalization and the Future of Canadian Education*, Ottawa, Centre canadien pour les politiques alternatives.
- Robinson, C. et R. Kenyon (1998), *The Market for Vocational Education and Training*, Leabrook S. A., National Center for Vocational Education Research.
- Shaker, E. (1998), «The North American Education Industry and Education Restructuring in Canada», *Education, Limited*, vol. I, n° 1, p. 1-38.
- Shaker, E. (1998), «The Privatization of Post-Secondary Institutions», *Education, Limited*, vol. I, n° 4, p. ii-x, publié par le Centre canadien pour les politiques alternatives, Ottawa.

---

Shields, J. (1996), «Flexible Work, Labour Market Polarization, and the Politics of Skills Training and Enhancement», dans Dunk *et al.* (dir.), *The Training Trap: Ideology, Training and the Labour Market*, Ferwood.