

**Éducation et mondialisation à l'aube du prochain millénaire :
les répercussions pour les professionnels de l'éducation**
**Education and Globalisation at the Dawn of the New
Millennium: Repercussions for Education Professionals**
**Educación y globalización en los albores del próximo siglo : las
repercusiones sobre los profesionales de la educación**

Denis Haché

Volume 27, numéro 1, printemps 1999

Perspectives d'avenir en éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1080480ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1080480ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Haché, D. (1999). Éducation et mondialisation à l'aube du prochain millénaire : les répercussions pour les professionnels de l'éducation. *Éducation et francophonie*, 27(1), 3–18. <https://doi.org/10.7202/1080480ar>

Résumé de l'article

La mondialisation de l'économie et l'avènement des nouvelles technologies informatiques provoquent des bouleversements qui affectent l'humanité toute entière. Les ondes de choc de tels changements se font aussi sentir en éducation sous forme de réformes éducationnelles qui menacent les fondements même de l'éducation publique. L'assaut porté contre l'éducation publique par les médias et les tenants du néolibéralisme a terni la réputation du système auprès du grand public à un point tel que l'adoption du modèle corporatif semble être la seule solution de rechange viable. On a recourt aux concepts de liberté de choix et de compétition, à la base du modèle corporatif pour justifier l'introduction de nouvelles formules telles que l'école à charte, le conseil d'école, la qualité totale et une panoplie d'autres solutions. Bref, la création d'un marché de l'éducation. La réforme mise en oeuvre en Nouvelle-Zélande est un exemple typique de ce type de changements et illustre fort bien l'impact de ceux-ci sur la vie professionnelle et personnelle des professionnels de l'éducation qui évoluent au sein du système. Le nouveau millénaire laisse entrevoir un environnement de travail fort différent pour ceux-ci.

Éducation et mondialisation à l'aube du prochain millénaire : les répercussions pour les professionnels de l'éducation

Denis HACHÉ

Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto, Ontario, Canada

RÉSUMÉ

La mondialisation de l'économie et l'avènement des nouvelles technologies informatiques provoquent des bouleversements qui affectent l'humanité toute entière. Les ondes de choc de tels changements se font aussi sentir en éducation sous forme de réformes éducationnelles qui menacent les fondements même de l'éducation publique.

L'assaut porté contre l'éducation publique par les médias et les tenants du néolibéralisme a terni la réputation du système auprès du grand public à un point tel que l'adoption du modèle corporatif semble être la seule solution de rechange viable. On a recourt aux concepts de liberté de choix et de compétition, à la base du modèle corporatif pour justifier l'introduction de nouvelles formules telles que l'école à charte, le conseil d'école, la qualité totale et une panoplie d'autres solutions. Bref, la création d'un marché de l'éducation.

La réforme mise en oeuvre en Nouvelle-Zélande est un exemple typique de ce type de changements et illustre fort bien l'impact de ceux-ci sur la vie professionnelle et personnelle des professionnels de l'éducation qui évoluent au sein du système. Le nouveau millénaire laisse entrevoir un environnement de travail fort différent pour ceux-ci.

ABSTRACT

Education and Globalisation at the Dawn of the New Millennium: Repercussions for Education Professionals

Denis HACHÉ

Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Ontario, Canada

The globalization of economic activity and the appearance of new information technologies have caused upheavals that are being felt by all of humanity. These changes are also creating shock waves in public education, by way of reforms that are threatening its very foundation.

The attack on public education by the media and the proponents of neo-liberalism has so tarnished the system's reputation in the public's eye that adopting a corporate model seems to be the only viable means of renewal. We resort to notions of freedom of choice and competition, ideas at the base of the corporate model, to justify the introduction of new approaches such as charter schools, new school boards, total quality and a host of other solutions - in short, the creation of an educational marketplace.

The reform instituted by New Zealand provides a typical example of these kinds of changes and illustrates very well their impact on the working and personal lives of education professionals. We are getting a glimpse of a wholly different kind of work environment for these people in the coming millennium.

RESUMEN

Educación y globalización en los albores del próximo siglo: las repercusiones sobre los profesionales de la educación

Denis HACHÉ

Centro de investigaciones en educación de Nuevo-Ontario, Ontario, Canada

La mundialización de la economía y el arribo de nuevas tecnologías de la información provocan cambios que afectan a toda la humanidad. Las repercusiones de dichos cambios se dejan sentir en la educación y toman la forma de reformas educativas que ponen en peligro los cimientos mismos de la educación pública.

El ataque contra la educación pública por parte de los medios de comunicación y de los promotores del neoliberalismo ha maculado la reputación del sistema a tal grado que la adopción de un modelo corporativo se presenta como la única solución viable. Se recurren a conceptos como libertad de escoger y competitividad, que son las bases del modelo corporativo para así justificar la introducción de nuevas fórmulas como la escuela con carta constitutiva, el consejo escolar, la calidad total y toda una panoplia de soluciones. En pocas palabras, la creación de un mercado de la educación.

La reforma instrumentalizada en Nueva Zelandia es un ejemplo típico de ese tipo de cambio e ilustra bien el impacto de dichos cambios sobre la vida profesional y personal de los profesionales de la educación que trabajan al interior del sistema. El nuevo milenio nos permite entrever un entorno de trabajo muy diferente para dichos profesionales.

Introduction

Le phénomène le plus marquant de notre fin de siècle est sans contredit la globalisation de l'économie et l'avènement des nouvelles technologies informatiques. L'ampleur des changements et des bouleversements provoqués se fait sentir à l'échelle mondiale dans toutes les sphères de la société. Cette mondialisation de l'économie, qui est surtout alimentée par les marchés financiers, laisse présager des changements sociaux sans précédent ayant comme conséquence une exploitation humaine semblable à celle du début de la révolution industrielle et la disparition de la classe moyenne (Greider, 1997). Le système d'éducation publique, mis sur pied au cours des dernières décennies dans le respect d'une certaine équité sociale, doit faire face à l'onde de choc de la globalisation et se trouve actuellement en pleine métamorphose. Jusqu'à tout récemment, les professionnels de l'éducation détenaient le quasi-monopole sur la transmission du savoir, de la connaissance et de la formation. L'avènement de l'informatique et des nouvelles technologies de communication a complètement ébranlé ce monopole et modifié en profondeur le paradigme traditionnel de l'éducation. Le savoir et la connaissance sont maintenant à la portée de tous, de manière instantanée, sans que l'individu ait à se déplacer vers un endroit spécifique où la transmission avait lieu. Par conséquent, le contrôle dont jouissaient jadis les professionnels de l'éducation sur ce processus de transmission est en train de passer aux mains de groupes et d'organisations qui traditionnellement n'avaient rien à y voir. Les effets critiques de tels changements pourraient mettre en danger l'existence même de l'éducation publique (Aronowitz et Giroux, 1993; Barlow et Robertson, 1994; Saul, 1995).

C'est sur cette toile de fond que nous voulons analyser de manière succincte les impacts des changements au sein des structures systémiques de l'éducation et l'impact de ceux-ci sur les rôles des professionnels de l'éducation qui auront à faire carrière au sein d'un système restructuré. Nous aborderons d'abord la philosophie sous-jacente au modèle de réforme utilisé dans la plupart des pays occidentaux pour ensuite passer à l'étude d'une mise en œuvre typique, c'est-à-dire la réforme éducationnelle de la Nouvelle-Zélande. La présente se base sur une recension des écrits et sur les données de trente-sept entrevues conduites en 1998 (Haché, 1999) auprès des principaux responsables de la mise en place de la réforme néo-zélandaise et auprès

d'associations professionnelles et de syndicats, d'enseignants, de parents et de représentants de la minorité maorie. La réforme néo-zélandaise est un exemple typique de la mise en œuvre d'un modèle corporatif dans le secteur de l'éducation publique. Les répercussions et les changements provoqués par une telle expérience peuvent facilement servir d'indices et de balises à l'éducation du prochain millénaire.

Le modèle corporatif: une solution de réforme en plein élan

Depuis déjà plusieurs décennies, l'éducation publique est assaillie de toutes parts par les médias et les tenants du néolibéralisme qui lui reprochent de ne pas avoir préparé la relève qui permettrait à la société de faire face aux défis de la globalisation et des nouvelles technologies (Barnabé, 1995; Conseil supérieur de l'éducation, 1993; Financial Post, 1992; Globe and Mail, 1992; The Economic Council of Canada, 1992). Les tenants de la philosophie néolibérale exigent l'efficacité, l'excellence et la qualité en plus d'un meilleur rendement et d'une plus grande redevabilité de la part des écoles financées par les deniers publics. Pour certains (Éthier, 1989; Lieberman, 1993, 1986), l'éducation publique, comme institution sociale, est en plein déclin irréversible puisque, lors des tentatives de réformes précédentes, on ne s'est pas attaqué aux obstacles majeurs, à savoir: la structure gouvernementale, les syndicats d'enseignants et l'isolement du système face aux forces du marché. Bref, la seule solution de rechange viable comme réforme véritable est l'adoption du modèle corporatif en éducation. Cette école de pensée considère la privatisation des biens et services publics comme le seul et unique moyen pour stimuler la croissance économique, améliorer l'efficacité des services, alléger les structures gouvernementales, tout en augmentant la liberté individuelle et les opportunités pour les minorités défavorisées (Starr, 1987). Le modèle se base sur le concept de liberté de choix et de compétition au sein du système scolaire: liberté pour le consommateur de choisir l'école de son enfant sans être contraint par le gouvernement et restreint par les frontières géographiques d'un conseil scolaire. On soutient que dans un tel contexte «entrepreneurial» les forces du marché et la compétition motiveront les écoles à améliorer leurs performances afin de préserver ou d'augmenter leur part du marché (Brown et Contreras, 1991). Le concept de liberté de choix s'accompagne souvent d'une dévolution et de la décentralisation des pouvoirs administratifs du gouvernement et des conseils scolaires vers l'école. Les initiatives de réformes issues de ces concepts font partie d'un phénomène global né des tendances économiques, politiques et culturelles de la mondialisation (Whitty, Power et Halpin, 1998).

À partir de ce modèle corporatif, on voit naître une multitude d'initiatives de réformes qui sont le reflet de l'économie de marché. Par exemple, le système de bons scolaires permet aux parents d'enfants d'âge scolaire d'acheter les services éducatifs de leur choix dans une école privée, publique ou à but lucratif. À cette fin, le gouvernement remet un bon d'achat à tous les parents, soit l'équivalent de ce qu'il en coûte au per capita pour offrir l'éducation à l'école publique (Lieberman, 1989, 1986; Phipps, 1994).

L'application du modèle corporatif en éducation, dans sa forme la plus pure, prend naissance, en 1991, lorsque Whittle Communication Inc. annonce son intention de créer un réseau national d'écoles à but lucratif portant le nom de projet Edison. L'entreprise annonce son intention de vendre non seulement des franchises d'écoles, mais aussi du matériel pédagogique et de la technologie éducative. Après avoir fait table rase de l'héritage de l'école publique, les changements envisagés touchent non seulement les méthodes d'enseignement et le matériel pédagogique, mais aussi la durée de l'année scolaire, le rôle de l'enseignant et de l'élève, en plus d'une année scolaire de douze mois (Rist, 1991). À la suite de problèmes financiers, le projet change d'orientation et préconise un partenariat avec l'école publique, plus particulièrement avec les écoles à charte du Massachusetts (Edison Project, 1994).

Par ailleurs, l'école à charte est présentée comme un nouveau moyen de livrer et de gérer l'éducation publique tout en préservant la notion de liberté de choix du consommateur et en l'engageant davantage dans la gestion de l'école dans le cadre d'une dévolution des pouvoirs administratifs vers l'institution. À cet effet, l'école est dégagée de la réglementation du district scolaire et fonctionne à partir d'une charte qui lui est propre et un conseil d'école qui agit comme bureau de direction (Haché, 1999; Haché, Sellar, Burns et Smyth, 1998).

L'école à charte demeure une école publique gratuite, ouverte à tous, sans distinction de race, de couleur ou de religion (Bierlein et Mulholland, 1995, 1994; Freedman, 1995; Millot, 1995). De nombreux États américains, la province de l'Alberta au Canada, la Nouvelle-Zélande, le Royaume-Uni, l'Australie, le Danemark, la Suède et les Pays-Bas ont déjà promulgué des lois sur les écoles à charte (Allen, 1995; Freedman, 1995; Gordon, 1995, 1992a, 1992b, 1992c; Whitty, 1997; Whitty, Power et Halpin, 1998). Le modèle de l'école à charte, dans sa forme la plus pure, permet à un groupe d'enseignants, de parents ou à une organisation de la communauté d'«exploiter» une école publique. Les organisateurs signent une entente contractuelle avec le conseil scolaire local ou le ministère de l'Éducation pour la gestion pédagogique et administrative de l'école. La gestion est confiée à un conseil d'école composé de parents et de dépositaires d'enjeux de la communauté. Le contrat, qui devient la charte de l'école, détermine les conditions de l'entente en spécifiant les sommes d'argent qui seront transférées à partir des fonds publics, le contenu du programme scolaire et les seuils de performance des élèves et des enseignants. Par sa charte, l'école devient une personne morale, ayant droit d'embauche et de mise à pied du personnel, de poursuite devant les tribunaux, d'achat de biens et services et aussi de contrôle de ses propres finances. Pour pouvoir fonctionner adéquatement dans un tel contexte, l'école est libérée des règlements et des lois qui pourraient entraver l'innovation. À la fin du contrat, l'école doit démontrer qu'elle a bel et bien adhéré aux conditions ou modalités du contrat en ce qui a trait à la gestion financière et aux résultats des élèves, tout en demeurant un pôle d'attraction pour les parents, les élèves et les enseignants, sans quoi le contrat n'est pas renouvelé.

Cette recherche de la qualité a fait naître une nouvelle pratique éducative basée sur une philosophie de la qualité totale dont l'acronyme anglais est TQM (*Total Quality Management*) (Deming, 1992, 1986, 1982; Kélada, 1991, 1986). La philosophie

de la qualité totale (TQM) s'est taillé une réputation mondiale au moment de la reconstruction du Japon d'après-guerre. Le miracle économique japonais est souvent attribué à l'utilisation de cette philosophie de gestion qui a permis la mobilisation des cadres et des employés vers des objectifs communs (Ishikawa, 1981). Un nombre impressionnant d'établissements scolaires se tournent actuellement vers cette philosophie afin de mettre en œuvre une nouvelle manière de faire les choses et d'en arriver à des changements significatifs au sein du système. Cette philosophie s'applique très bien à l'éducation et représente une solution permettant d'obtenir une éducation de qualité (Barlosky et Lawton, 1994; Barnabé, 1997, 1995; Bonstingl, 1992a, 1992b, 1992c; Cornesky, 1993; Glasser, 1990). Basée sur le contrôle et l'amélioration continue de la qualité, elle fait contrepoids aux autres propositions en provenance de l'entreprise privée, puisque sa finalité n'est pas fondée sur l'efficacité financière, la maximisation du rendement et la productivité quantifiable. L'un des principes sous-jacents veut que le système, et non son personnel, soit le plus souvent à blâmer lorsque surgissent des problèmes de qualité et de productivité au sein de l'organisation. Cette approche systémique encourage donc un changement fondamental d'attitude et va à l'encontre de l'organisation traditionnelle hiérarchique, puisque l'individu est responsabilisé et engagé dans le fonctionnement de l'organisation. La pratique de la qualité totale exige que l'on accorde la priorité au client, à l'assouplissement de la structure hiérarchique, à la collaboration et à la solidarité dans le travail en équipe et dans la communication horizontale (Barnabé, 1997, 1995; Holt, 1993a, 1993b; Moen, 1989). En fait, elle représente le visage le plus humain des réformes proposées par l'entreprise privée, puisqu'elle engage tous les dépositaires d'enjeux dans le processus, c'est-à-dire les parents, les enseignants, les élèves et la communauté en général.

La Nouvelle-Zélande: un cas typique

La réforme de l'éducation en Nouvelle-Zélande est souvent utilisée comme exemple d'une mise en œuvre quasi intégrale d'un modèle corporatif. L'implantation de changements majeurs et fondamentaux en éducation a été réalisée dans un très court laps de temps (Holdaway, 1989). Cette initiative de réforme, contrairement à ce qui s'est passé aux États-Unis et en Grande-Bretagne, n'est pas née du mécontentement de la population ou de la piètre performance du système scolaire (Whitty, 1997). Bien au contraire, les résultats et le classement des élèves aux tests internationaux étaient parmi les meilleurs du monde avant la réforme (Gordon, 1992b).

Le mouvement de réforme néo-zélandais a pris son élan à la suite de la défaite du gouvernement travailliste en 1987. Ce dernier avait fait une vaine tentative de réforme dans la foulée du rapport du *Science and Education Select Committee* qui avait tenu des audiences publiques partout au pays. Selon le rapport du comité, la qualité de l'éducation était compromise par des lacunes systémiques sur le plan de l'administration de l'éducation et par la prise en otage du système par les professionnels de l'éducation. Le nouveau gouvernement, réalisant que l'électorat avait été

grandement influencé par le problème de l'éducation, s'embarque activement dans le dossier de la réforme (Macpherson, 1993). Sans perdre de temps, le gouvernement nomme un magnat de l'entreprise, Brian Picot, à la tête d'une commission responsable d'étudier les structures administratives de l'éducation primaire et secondaire. En vertu de son mandat, la commission devait présenter 1) une analyse des fonctions administratives afin d'en faciliter la délégation, 2) une évaluation de la gouvernance qui permettrait d'accélérer la décentralisation du pouvoir, 3) une réorientation des services dans le but d'augmenter la satisfaction de la clientèle et 4) une réorganisation des structures en vue d'une plus grande efficacité, efficience et équité au sein du système. Le rapport final (*Report of The Task Force to Review Educational Administration*, 1988) recommande des changements fondamentaux au système d'éducation, à savoir:

- 1) l'abolition du *Department of Education* et son remplacement par un plus petit ministère responsable des politiques éducationnelles seulement;
- 2) l'abolition des conseils scolaires régionaux partout au pays;
- 3) le transfert de toutes les responsabilités de fonctionnement à l'école et la création de *boards of trustees* composés de parents d'élèves élus pour chaque école individuelle;
- 4) le transfert du financement au niveau de l'école individuelle afin de couvrir les coûts d'exploitation et les salaires;
- 5) la création d'une charte pour chaque école qui établirait le lien entre les objectifs de l'école et les objectifs nationaux, et
- 6) l'élimination des services d'inspection et la création d'une agence de révision et de vérification appelée *Review and Audit Agency*.

En somme, le rapport Picot recommande le démantèlement du système traditionnel public et l'adoption d'un modèle de marché (ou «corporatif») comme venait de le faire l'Angleterre de Margaret Thatcher un peu plus tôt. La réaction gouvernementale ne se fait pas attendre. Dans un document gouvernemental intitulé *Tomorrows' Schools* et publié en 1988, le gouvernement fait siennes la plupart des recommandations du rapport Picot et dresse un échéancier pour la mise en œuvre rapide des projets de réformes. Cette initiative cadre avec une décision préalable du gouvernement de réformer tout le secteur public en y introduisant la corporatisation, la déréglementation et la privatisation des services gouvernementaux (Gordon, 1995; *State Services Commission*, 1996). Bref, on vise l'adoption d'un modèle corporatif dans tous les secteurs gouvernementaux, y compris l'éducation. La réforme du secteur de l'éducation se résume à un ensemble d'actions importantes, à savoir:

- 1) l'introduction du concept de choix parental et de la compétition entre les écoles et au sein des écoles elles-mêmes;
- 2) une redéfinition du mandat du ministère de l'Éducation et la redistribution de ses responsabilités traditionnelles à de nouveaux organismes publics, tels que l'*Education Review Office*, le *Special Education Office*;
- 3) l'élimination de tous les conseils scolaires partout au pays;

- 4) la création d'écoles à charte et la mise en place de *boards of trustees* (conseils d'école) pour chaque école.

Bref, voilà un système d'éducation fondé sur les théories néolibérales et qui fonctionne sur deux plans, l'un décentralisé et l'autre centralisé.

Dans un premier temps, le *Department of Education* qui, par son mandat, cumulait une multitude de responsabilités est tout simplement remplacé par une nouvelle entité administrative. En effet, le nouveau *Ministry of Education* ne ressemble en rien à son prédécesseur, car il se retrouve avec un personnel réduit et avec des responsabilités minimales et partagées. Le mandat du nouveau ministère se limite aux politiques éducatives, ainsi que le décrit Gordon (1992c) :

Ce ministère devait être composé d'analystes des politiques, qui ne seraient pas, selon le jargon de la nouvelle droite, captifs des groupes d'intérêts éducatifs. Les politiques seraient entièrement séparées des « *operations* » qui, elles, seraient dans la mesure du possible déléguées aux institutions éducatives. Le ministère prendrait ses décisions politiques à l'écart des groupes éducationnels de la société, en s'assurant, par conséquent, que ces décisions ne sont pas polluées par les demandes des enseignants, des syndicats ou des autres groupes qu'intéresse l'éducation (p. 187)¹.

L'inspection devient la responsabilité d'un nouvel organisme public quasi indépendant rattaché au *Ministry of Education*. Ce nouvel organisme, l'*Education Review Office*, a le mandat d'appuyer et de promouvoir la qualité de l'éducation par le biais d'une évaluation indépendante et continue du système scolaire (*Education Review Office*, 1997). Pour ce faire, l'*Education Review Office* fait une évaluation systématique de chaque école tous les trois ans, mais il peut être appelé à intervenir auprès d'une école dont le rendement est considéré comme inférieur aux normes ou dans des cas problèmes particuliers. L'équipe chargée de diagnostiquer le problème et d'analyser la situation présente ses recommandations au *board of trustees* qui, lui, devient responsable de la mise en œuvre de celles-ci dans le cadre d'un échéancier déterminé. Au terme de l'échéance et dans l'éventualité de résultats inférieurs aux paramètres fixés par l'*Education Review Office*, le Ministère peut mettre l'école en tutelle et nommer un commissaire responsable d'y apporter les correctifs nécessaires.

Le *Special Education Office* est un organisme quasi indépendant du Ministère qui a pour mandat d'offrir les services de consultation et d'intervention en éducation spéciale et auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Il fonctionne comme une entreprise commerciale et doit concurrencer d'autres entreprises privées du même genre pour des contrats de services auprès des écoles.

L'élimination des conseils scolaires et la création des *boards of trustees* pour chaque école modifient en profondeur le fonctionnement des écoles ainsi que le rôle

1. Traduction libre de l'auteur.

du directeur et de l'enseignant. Le *board of trustees* est, en vertu de la loi, responsable du fonctionnement de l'école qu'il représente. Cet organisme, composé de parents et de représentants élus de la communauté, a le pouvoir d'embaucher et de licencier le personnel scolaire ainsi que de voir à tous les autres aspects physiques et financiers du fonctionnement de l'école. Il est donc l'employeur du directeur et de tout le personnel scolaire. Le directeur est redevable à son *board of trustees*, et ce dernier l'est auprès du Ministère et du gouvernement. Le *board of trustees* est aussi responsable de la rédaction de la charte de l'école qui doit non seulement respecter certaines lignes de conduite tracées par le gouvernement, mais aussi refléter les buts, les objectifs et les aspirations de l'école et de la communauté. Les membres reçoivent un forfait minimal pour chaque réunion à laquelle ils assistent. Le temps qu'ils doivent consacrer à des réunions et à des comités de travail est considérable, particulièrement dans le cas du président. Des élections ont lieu tous les trois ans dans l'ensemble du pays afin d'assurer le renouvellement des membres. Toutefois, le *board of trustees* a le droit de nommer des membres supplémentaires afin d'établir un équilibre représentatif de la communauté ou dans le cas où la liste électorale ne permet pas de pourvoir tous les postes (*Education Review Office*, 1996a, 1996b). Une organisation nationale regroupe tous les *boards of trustees* locaux, le *New Zealand School Trustees Association*. Son mandat est de représenter les membres et de défendre leurs droits auprès du gouvernement. Il s'est souvent opposé aux tentatives du gouvernement d'implanter le modèle de marché dans son intégrité ainsi que l'avait initialement proposé le rapport Picot.

Il existe présentement deux formules de financement de l'éducation dans tout le pays. La première formule, que l'on appelle *Bulk Funding*, consiste à allouer un montant forfaitaire annuel à chaque école qui opte pour ce genre de financement. Ce montant, établi selon une formule au prorata, doit servir à payer tous les coûts de fonctionnement de l'école, y compris le salaire des enseignants et du personnel de soutien. La deuxième formule consiste à allouer les sommes nécessaires pour couvrir les coûts de fonctionnement et d'entretien de l'école, tandis que le gouvernement paie les enseignants. L'objectif du gouvernement est de généraliser l'usage du *Bulk Funding* qui, actuellement, n'est utilisé que par environ dix pour cent des écoles. Devant une telle réticence de la part des *boards of trustees*, le gouvernement modifie son approche afin de rendre l'offre un peu plus alléchante. Une nouvelle formule amendée que l'on appelle dorénavant *Direct Resourcing* offre des garanties de continuité dans les transferts de fonds aux écoles individuelles.

Les conséquences et les impacts d'une telle réforme s'étendent à l'ensemble du système et affectent tous les participants individuellement, plus particulièrement ceux qui évoluent à l'intérieur des structures, c'est-à-dire le directeur, l'enseignant et l'élève.

Puisque les fondements de la réforme sont à la base d'un modèle de marché, le concept de choix et la loi de l'offre et de la demande sont les éléments moteurs du système d'éducation. Comme conséquence, la compétition entre les écoles et au sein des écoles elles-mêmes est encouragée et valorisée. L'accent est aussi mis sur un système d'évaluation national sur l'ensemble du territoire qui permet des comparaisons de rendement scolaire par école. Après sept ans de ce nouveau *modus operandi*, une

étude (Wylie, 1997) révèle que seulement vingt et un pour cent des écoles de l'échantillonnage se voient en concurrence directe avec d'autres écoles, la moitié considérant que les relations sont plutôt cordiales et coopératives. Les écoles qui se trouvent en concurrence se situent surtout en milieu urbain, aux extrémités du continuum socioéconomique. Bref, selon la même étude, rien ne prouve que la compétition a un impact positif pour l'école et qu'elle permet d'améliorer la qualité de l'éducation tout en augmentant les opportunités pour la classe défavorisée.

La mise en place d'un modèle de marché transforme aussi de manière fondamentale le rôle professionnel de l'enseignant. Gordon (1992a) parle de la prolétarianisation du rôle de l'enseignant qui réduit sa participation à la livraison de la matière en salle de classe et l'exclut systématiquement des politiques éducatives :

... en encadrant les enseignants comme employés, seulement impliqués dans des activités spécifiquement opérationnelles et en étant largement exclus (excepté en termes de leur unique représentation sur le *board of trustees*) des décisions sur les politiques de l'école (qui doivent être du domaine exclusif du *Board*), ces derniers sont maintenant positionnés comme de simples pions; comme des opérateurs sur la ligne de production qui ne font qu'exécuter les ordres reçus d'en haut (p. 10)².

Dans un tel contexte, l'enseignant devient beaucoup plus redevable face à son employeur, aux parents des élèves et à la communauté. Il se voit donc obligé de nouer des liens de collaboration avec les parents, la communauté et les élèves tout en acceptant de discuter de l'avenir de la profession et de ses propres conditions de travail en public (Stevens, 1994). Cette modification du rôle de l'enseignant augmente ses heures de travail d'environ 2,5 heures par semaine (Wylie, 1997). Et, selon les enseignants, l'augmentation de la charge de travail a un impact négatif sur le moral, la satisfaction au travail et la qualité de vie en dehors du travail.

Puisque la prise de décision quotidienne est décentralisée au niveau de chaque école, le directeur hérite de nouvelles fonctions. Il doit être en étroit contact avec le *board of trustees*, il établit et maintient un lien continu avec les parents et la communauté. Ces nouvelles fonctions, qui s'ajoutent au rôle traditionnel de leader pédagogique, en font un gérant d'affaires et un agent de relations publiques pour l'école et le *board of trustees*. De plus, il doit travailler dans des domaines pour lesquels il n'est pas préparé, tels que la comptabilité, le contrôle budgétaire, l'administration du personnel, les relations publiques, etc. L'adaptation à ce nouveau rôle est donc nécessaire pour survivre et pour trouver un créneau dans le nouveau système. L'*Education Review Office* (1997) a publié un document qui élabore de manière très détaillée les compétences de base nécessaires pour le poste de directeur. Ces compétences doivent servir au recrutement et à l'évaluation des directeurs. Pour plusieurs d'entre eux, il s'agit d'une source d'anxiété et de stress persistants, même après une période de transition qui dure depuis plusieurs années (Wylie, 1997). L'impact psychologique est fort bien décrit par Macpherson (1993), de la manière suivante :

2. Traduction libre de l'auteur.

... les personnes déplacées ont dû abandonner une partie de leur être professionnel, comme il était, avant de pouvoir reconstruire un soi revalorisé au sein d'une nouvelle culture organisationnelle émergente... Dans chaque cas, en plein traumatisme intérieur, la personne avait à reconstruire les métavaleurs de soi tout en négociant une place dans l'organisation en développement (p. 75-76)³.

Le coût sur le plan humain est impressionnant, puisque le taux de départ des directeurs est relativement élevé. Par contre, bon nombre d'entre eux se sont vite acclimatés au nouvel environnement et administrent leur école comme une entreprise, allant même jusqu'à se donner le titre de président-directeur général. Au cours des dernières années, certaines écoles urbaines ont commencé à embaucher des directeurs issus du secteur industriel. Ces nouveaux venus n'ont aucune formation pédagogique et sont purement et simplement des gestionnaires d'affaires (Haché, 1999).

Les résultats de recherche (Townsend, 1996) sont non concluants en ce qui a trait à l'efficacité de la décentralisation de l'autorité vers l'école et à sa capacité d'améliorer la performance des élèves. Quoi qu'il en soit, et même si la performance étudiante demeure la même, la décentralisation est justifiable en elle-même si elle permet d'offrir l'éducation à un coût moindre. Par contre, ces résultats démontrent aussi que la diminution du financement augmente la charge de travail des directeurs, des enseignants et des parents et affectent leur qualité de vie professionnelle et personnelle (Wylie, 1997).

Le processus d'implantation n'est pas encore terminé, car la pression pour l'utilisation d'un modèle de marché intégral existe toujours. En effet, le *New Zealand Business Roundtable* est un groupe de pression représentant le milieu financier et des affaires qui œuvre pour la mise en place d'un modèle de marché dans sa forme la plus pure.

Conclusion

Pour les réformateurs et les personnes interrogées, le bilan des dix dernières années est fort encourageant. En effet la direction et les enseignants, dans l'ensemble, affirment n'avoir aucune nostalgie de l'ancien régime. Quant aux personnes de la minorité maorie, la réforme leur offre la possibilité de contrôler leur propre éducation et de planifier elles-mêmes leur avenir. Ces personnes affirment ne pas vouloir retourner à l'ancien système (Haché, 1999).

Le rôle du directeur est grandement modifié dans le cadre du modèle corporatif et de la décentralisation. Le directeur devient l'acteur principal de l'école, responsable des programmes, du personnel et du budget. Ce nouveau rôle l'oblige à décider de concert avec les enseignants et les parents (Lindelow et Heynderickx, 1989) et à

3. Traduction libre de l'auteur.

forger des partenariats avec le monde des affaires et les autres dépositaires d'enjeux de la communauté (Murphy et Beck, 1994). L'expérience de la Nouvelle-Zélande et des autres pays occidentaux nous indique que le rôle du directeur devient celui d'un gestionnaire d'affaires, au détriment du leadership pédagogique.

Quant à l'enseignant, son rôle et son statut (Gordon, 1992a; Haché, 1999) sont grandement affectés par l'accumulation de tâches supplémentaires et de plus longues heures de travail. L'influence qu'il exerce comme professionnel, soit individuellement ou par l'intermédiaire de son syndicat, est grandement amenuisée par son encadrement en salle de classe comme simple transmetteur de connaissances.

L'orientation des réformes amorcées dans la plupart des provinces canadiennes démontre sans contredit que des éléments sont empruntés au modèle du marché. Les réformes effectuées dans les différentes provinces canadiennes pendant la dernière décennie se sont inspirées du modèle corporatif et de l'expérience néo-zélandaise. La création des conseils d'école, la centralisation des programmes d'études, la mise sur pied de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) et des programmes de testing des élèves de 4^e et de 6^e année n'en sont que quelques exemples pour l'Ontario. L'avènement des écoles à charte en Alberta (Bosetti, 1998) et la restructuration du système au Nouveau-Brunswick, avec l'élimination des conseils scolaires traditionnels accompagnée d'une centralisation au niveau du ministère de l'Éducation, ne font qu'illustrer ce phénomène.

Références bibliographiques

- ALLEN, J. (1995). *Charter Schools*. Washington, DC, The Center for Education Reform.
- ARONOWITZ, S. et GIROUX, H. A. (1993). *Education Still Under Siege*. Toronto, ON, OISE Press.
- BARLOSKY, M. et LAWTON, S. (1994). *Developing Quality Schools: A Handbook*. Toronto, ON, Kodak et Ontario Institute for Studies in Education.
- BARLOW, M. et ROBERTSON, H.-J. (1994). *Class Warfare: The Assault on Canada's Schools*. Toronto, ON, Key Porter Books.
- BARNABÉ, C. (1995). *Introduction à la qualité totale en éducation*. Québec, Les Presses Inter Universitaires.
- BARNABÉ, C. (1997). *La gestion totale de la qualité en éducation*. Montréal, Les Éditions Logiques.
- BIERLEIN, L. et MULHOLLAND, L. (1995). *Charter School Update & Observations Regarding Initial Trends and Impacts (Policy Brief)*. Tempe, AZ, Morrison Institute for Public Policy.

- BIERLEIN, L. et MULHOLLAND, L. (1994). *Charter School Update: Expansion of a Viable Reform Initiative*. Tempe, AZ, Morrison Institute for Public Policy.
- BONSTINGL, J. J. (1992a). The total quality classroom. *Educational Leadership*, 49(6), 66-70.
- BONSTINGL, J. J. (1992b). The quality revolution in education. *Educational Leadership*, 49(3), 4-9.
- BONSTINGL, J. J. (1992c). *Schools of Quality: An Introduction to Total Quality Management in Education*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- BOSETTI, B. L. (1998). *Canada's Charter Schools. Initial Report*. Kelowna, BC, Society for the Advancement of Excellence in Education.
- BROWN, F. et A. R. CONTRERAS (1991). Deregulation and privatization of education. *Education and Urban Societies*, 23(2), 144-158.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1993). *La gestion de l'éducation: nécessité d'un autre modèle*. Québec, Gouvernement du Québec.
- CORNESKY, R. A. (1993). *The Quality Professor: Implementing TQM in the Classroom*. Madison, WI, Magna Publishing.
- DEMING, W. E. (1982). *Quality, Productivity, and Competitive Position*. Cambridge, MA, Massachusetts Institute of Technology Center for Advanced Engineering Study.
- DEMING, W. E. (1986). *Out of the Crisis*. Cambridge, MA, Cambridge University Press.
- DEMING, W. E. (1992). *The New Economics for Industry, Education and Government*. Cambridge, MA, Massachusetts Institute of Technology Center for Advanced Engineering Study.
- ECONOMIC COUNCIL OF CANADA (THE) (1992). *A Lot to Learn: Education and Training in Canada*. Ottawa, ON, Ministry of Supply and Services.
- EDISON PROJECT (THE) (1994). *Partnership School Design*. New York, NY, The Edison Project.
- EDUCATION REVIEW OFFICE (1996a). *Addressing Barriers to Learning* (No. 6). Wellington, NZ, Ministry of Education.
- EDUCATION REVIEW OFFICE (1996b). *A Report on the Compulsory Schools Sector in New Zealand*. Wellington, NZ, Ministry of Education.
- EDUCATION REVIEW OFFICE (1997). *Report of the Education Review Office for the Year Ended 30 June 1997*. Wellington, NZ, Ministry of Education.
- ÉTHIER, G. (1989). *La gestion de l'excellence en éducation*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- FINANCIAL POST (THE) (1992). Competition in education. *Editorial*, 12 juin, p. 8.

- FREEDMAN, J. (1995). *The Charter School Idea*. Red Deer, AB, The Society for Advancing Educational Research.
- GLASSER, W. (1990). *The Quality School*. New York, Harper and Row.
- GLOBE AND MAIL (THE) (1992). Education on trial. *Editorial*, 28 décembre, p. A6-A7.
- GLOBE AND MAIL (THE) (1992). Education on trial. *Editorial*, 31 décembre, p. A5.
- GORDON, L. (1992a). *Educational Reform in New Zealand: Contesting the Role of the Teacher*. Paper presented at the International Sociology of Education Conference (England, United Kingdom, 1992) (ERIC Document Reproduction Service No. ED 353 174).
- GORDON, L. (1992b). *The New Zealand State and Educational Reforms: 'Competing' interests* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 347 642).
- GORDON, L. (1992c). The state, devolution and educational reform in New Zealand. *Journal of Education Policy*, 7(2), 187-203.
- GORDON, L. (1995). Controlling education: Agency theory and the reformation of New Zealand schools. *Educational Policy*, 9(1), 54-74.
- GOVERNMENT OF NEW ZEALAND (1988). *Tomorrow's Schools: The Reform of Educational Administration in New Zealand*. Wellington, NZ, Government Printer.
- GREIDER, W. (1997). *One World, Ready or Not: The Manic Logic of Global Capitalism*. New York, NY, Touchstone.
- HACHÉ, D. (1996). La minorité franco-ontarienne à l'heure de la globalisation et des grandes réformes éducationnelles. *Revue du Nouvel-Ontario*, 18, 85-107, Institut franco-ontarien.
- HACHÉ, D. (1999). Public education at the dawn of the new millenium: The New Zealand experiment. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 34(2).
- HACHÉ, D. (1999). La mise en œuvre des conseils d'écoles en Ontario français : une étude exploratoire. *Journal of Educational Administration and Foundations*. Faculty of Education, University of Regina, Regina, SK.
- HACHÉ, D., SELLER, W., BURNS, G. et SMYTH, E. (1998). *The Implementation of School Councils and Its Impacts on School Environment/La mise en œuvre des conseils d'écoles et leurs impacts sur l'environnement scolaire*. Sudbury, ON, Centre de recherches en éducation du Nouvel-Ontario, Midnorthern/Northeastern Centre; Thunder Bay, ON, Northwestern Centre, The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. Rapport final présenté au ministère de l'Éducation et de la Formation.
- HOLDAWAY, T. (1989). An outsider's view of tomorrow's schools. *New Zealand Journal of Educational Administration*, 4, 35-40.

- HOLT, M. (1993a). The educational consequences of W. Edwards Deming. *Phi Delta Kappan*, 74(5), 382-388.
- HOLT, M. (1993b). Deming on education : A view from the seminar. *Phi Delta Kappan*, 75(4), 329-330.
- ISHIKAWA, K. (1981). *Le TQC ou la qualité à la japonaise*. Paris, Association française de normalisation.
- KÉLADA, J. (1986). *La gestion intégrale de la qualité*. Dollard-des-Ormeaux, QC, Les Éditions Quafec.
- KÉLADA, J. (1991). *Comprendre et réaliser la qualité totale*. Dollard-des-Ormeaux, QC, Les Éditions Quafec.
- LIEBERMAN, M. (1986). *Beyond Public Education*. New York, St. Martin's Press.
- LIEBERMAN, M. (1989). *Privatization and Educational Choice*. New York, St. Martin's Press.
- LIEBERMAN, M. (1993). *Public Education : An Autopsy*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- LINDELOW, J. et HEYNDERICKX, J. (1989). School-based management. Dans S. C. Smith et P. K. Piele (dir.), *School Leadership. Handbook for Excellence* (2^e éd.). Eugene, OR, ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon, p. 109-134.
- MACPHERSON, R. J. S. (1993). The reconstruction of New Zealand education : A case of 'High-Politics' reform? Dans H. Beare. et W. Lowe Boyd (dir.), *Restructuring Schools : An International Perspective on the Movement to Transform the Control and Performance of Schools*. Washington, DC, The Falmer Press (ERIC Document Reproduction Service No. ED 393 217).
- MILLOT, M. D. (1995). *What Are Charter Schools? An Introduction to the Concept and the Statutes*. Seattle, WA, RAND Corporation/University of Washington, avril.
- MOEN, R. (1989). *The Deming Philosophy for Improving the Educational Process*. Cincinnati, OH, Associates in Process Improvement.
- MURPHY, J. et BECK, L. G. (1994). Reconstructing the principalship : Challenges and possibilities, dans J. Murphy et K. Seashore Louis (dir.), *Reshaping the Principalship : Insights from Transformational Reform Efforts*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press, p. 3-19.
- PIPHO, C. (1994). Choice – Vouchers and privatization. *Phi Delta Kappan*, 74(1), 6-7.
- REPORT OF THE TASKFORCE TO REVIEW EDUCATION ADMINISTRATION (1988). *Administering for Excellence* (The Picot Report). Wellington, NZ, Government Printer.
- RIST, M. C. (1991). Education, Inc. *The American School Board Journal*, 178(9), 24-29.

- SAUL, J. R. (1995). *The Unconscious Civilization*. Concord, ON, House of Anansi Press.
- STARR, P. (1987). The limits of privatization. Dans S. Hanke (dir.), *Prospects for Privatization*. New York, Academy of Political Science, p. 124-137.
- STATE SERVICES COMMISSION (1996). *New Zealand's State Sector Reform : A Decade of Change*. Wellington, NZ, Government Printer.
- STEVENS, K. (1994). *A Framework for the Analysis of Shared Decision Making in Rural New Zealand Schools*. Paper presented at the International Conference held by the Rural Education Research and Development Centre, Australia.
- TOWNSEND, T. (1996). *School Effectiveness and Restructuring of Schools: What Does the Research Tell Us?* Conférence présentée au 9^e International Congress for School Effectiveness and Improvement. Minsk, Biélorussie (ERIC Document Reproduction Service No. ED 398 625).
- WHITTY, G. (1997). Creating quasi-market in education : A review of recent research on parental choice and school autonomy in three continents. Dans M. W. Apple (dir.), *Review of Research in Education*. Washington, DC, American Educational Research Association.
- WHITTY, G., POWER, S. et D. HALPIN (1998). *Devolution and Choice in Education : The School, the State and the Market*. Bristol, PA, Open University Press.
- WYLIE, C. (1997). *Self-Managing Schools Seven Years On : What Have We Learnt?* Wellington, NZ, New Zealand Council for Education Research.