

L'école de demain en chantier

QUELQUES ENJEUX POUR LA DÉMOCRATIE

Par Jean Hénaire



Dans son article, l'auteur tente de dégager les principales orientations qui sont à la base des réformes de l'éducation en cette fin de siècle. L'analyse tend à montrer que ces nouvelles politiques éducatives participent à un discours singulièrement homogène. Les enjeux qu'elles soulèvent invitent à une réflexion sur les valeurs démocratiques en cause et sur le rôle de l'éducation dans les sociétés en changement.

Vers un modèle unique?

Fait devenu courant, du moins en Occident du Nord, les États procèdent périodiquement à la réforme de leurs systèmes d'éducation. Maintenant que l'accès à tous à l'enseignement est assuré et ce, depuis un bon nombre d'années déjà, voilà que les gouvernements se tournent vers un «nouvel idéal», soit celui de la hausse espérée des performances scolaires des élèves par l'amélioration de la qualité et de l'«efficacité» de l'enseignement. La base argumentaire dictant ce choix est à peu près la même partout. En un mot, la mondialisation des marchés, l'explosion des

connaissances et la nécessaire adaptation aux changements commanderaient de réformer les systèmes éducatifs afin qu'ils s'adaptent à ces phénomènes.

Mais les sociétés sont inégalement préparées à répondre à cet impératif. Si certains pays de l'Asie du Sud-Est semblent emboîter le pas, du moins le prétend-on, plusieurs pays du Sud, par ailleurs, soumis aux politiques d'ajustement structurel et d'austérité budgétaire, sont encore loin d'avoir atteint l'objectif de l'accès à tous à l'enseignement primaire et secondaire. Mais ils se voient néanmoins invités à emprunter le ton et à calquer en conséquence leurs réformes sur des considérations d'excellence et de compétitivité. Du coup, cela les oblige à faire en même temps le double saut quantitatif et qualitatif, mais sans disposer nécessairement des moyens suffisants pour ce faire. En Europe de l'Est, les nouvelles structures éducatives qui se mettent en place progressivement traduisent la volonté d'atteindre les objectifs éducatifs obéissant aux lois de l'économie de marché, d'où une tendance observée à la privatisation des écoles. Les coûts des nouvelles réformes et l'adaptation des mentalités à de nouvelles réalités placent ces pays dans une situation de «transition» dont il est difficile aujourd'hui de prédire ce qu'il en sortira.

Les nouvelles politiques éducatives des États se révèlent très ressemblantes dans leur économie générale. Leurs objectifs sont déterminés à l'aide d'une grille de lecture transnationale singulièrement homogène. Des variantes apparaissent, certes, et qui tiennent d'un certain nombre de caractéristiques particulières comme, par exemple, la stabilité politique et la «santé» économique d'un État ou d'un continent par rapport à un autre. Mais ces «singularités» servent surtout à spéculer sur le temps de rattrapage qui sera nécessaire pour tel ou tel État de s'inscrire activement dans un processus de changement dont les orientations sont prescrites à un niveau qui les dépasse. La représentation qu'ont l'OCDE et la Banque mondiale des poli-

tiques éducatives transcende largement les particularismes nationaux et exprime une tendance vers le discours unique. Il indique le mode d'emploi d'un tracé qui semble déterminé à l'avance. À l'instar du nouvel ordre économique en voie de mondialisation (1), ces nouvelles politiques pourraient bien laisser présager, à leur manière, l'avènement d'un «nouvel ordre éducatif mondial».

Un scénario fortement médiatisé prépare l'opinion publique à accepter l'application des nouvelles politiques éducatives inspirées du pragmatisme ambiant: inadéquation de la formation aux impératifs du marché, plus ou moins grande efficacité des processus de rationalisation des dépenses publiques en éducation, taux d'échecs scolaires élevés faisant grimper les coûts des mesures de réinsertion, insuffisance du bassin de compétences scientifiques et technologiques pour répondre à la demande de l'industrie, mise en question de l'adéquation de la formation des maîtres aux nouvelles orientations, etc.

Ce même discours propose par ailleurs de concilier la notion de rentabilité annoncée des réformes éducatives et la promotion de valeurs démocratiques: affirmation du principe de l'égalité des chances, respect et promotion de la diversité culturelle, adaptation des cycles de formation aux aptitudes et aux capacités des élèves, valorisation de l'éducation à la citoyenneté et au sens des responsabilités sociales, promotion de la participation des parents et des citoyens aux orientations de l'école, développement de compétences éthiques dans l'enseignement des technologies, pour ne nommer que celles-là.

Ces nouvelles politiques annoncent-elles une société plus juste? Comment parviendront-elles à concilier les valeurs démocratiques qu'elles prétendent promouvoir à certains objectifs poursuivis dont une des conséquences est la réduction des ressources publiques en matière de financement? La place qu'y tiennent les droits de l'homme consti-

tue-t-elle un enjeu majeur? Quels sont les effets envisageables de ces réformes sur la démocratisation de l'éducation aux plans quantitatifs et qualitatifs de même que sur la reconfiguration des positions sociales des enseignés? Les réponses à ces questions ne sont pas simples car les réformes ne viennent qu'à peine de s'amorcer. Il s'agit d'abord et avant tout d'essayer d'en comprendre le sens, d'en prendre la mesure et de tenter d'en anticiper les effets.

Quelques grands paramètres des réformes en cours

On peut regrouper les réformes éducatives autour de cinq grandes intentions:

- a) le renforcement des compétences acquises dans le cadre du contrôle des dépenses publiques en éducation et ce, en vue d'une meilleure relance de l'activité économique dans un contexte de mondialisation;
- b) l'éducation aux valeurs et à la citoyenneté;
- c) la réforme des programmes d'études et des chemine-ments professionnels adaptés aux progrès des connaissances et aux impératifs socio-économiques actuels;
- d) le partenariat éducatif en vue de susciter une coopération de proximité entre la famille, l'école et des organismes intéressés et à buts divers;
- e) le recours aux nouvelles technologies de l'information et des communications (NTIC) dans l'enseignement.

L'esprit de concurrence et la réduction des dépenses publiques en éducation

À ce chapitre, il paraît se dégager une volonté ferme de contrôle des dépenses publiques en maintenant à un niveau stable les sommes consacrées à l'éducation en termes de PIB par habitant. Cela est particulièrement vrai pour les pays membres de l'OCDE où la part du PIB dans ce secteur se situait en moyenne, en 1995, autour des 6,1%, selon l'Organisation. Dans les pays du tiers monde, les dépenses publiques sont, certes, inférieures. Dans ce cas,

des institutions comme la Banque mondiale suggèrent une augmentation des investissements au niveau de l'enseignement primaire, bassin stratégique pour le développement des compétences futures. Une conjoncture économique plus favorable dont semblent bénéficier depuis peu certains de ces pays laisse entrevoir une amélioration de la situation. C'est ainsi que dans des pays africains, le développement économique serait parvenu à dépasser la croissance démographique et que le PIB enregistrerait une augmentation significative, du moins pour les années 1996 et 1997, selon le Programme des Nations Unies pour le développement (2).

D'autre part, qu'il s'agisse de contrôle ou d'augmentation des dépenses publiques, la préoccupation majeure est celle de la rentabilité par une production à meilleurs coûts possibles des compétences attendues des enseignés. La volonté de «rationaliser» les dépenses publiques trouve une de ses justifications dans le fait que le pourcentage du PNB consacré au remboursement de la dette publique a augmenté dans plusieurs pays. Toujours selon l'OCDE, au Canada, par exemple, ce pourcentage serait passé, de 1982 à 1992, de 16,5% à 45% (3). Les appels répétés des autorités politiques «à faire mieux avec moins» prépare les mentalités à la «nécessaire» réduction des dépenses des services publics. Un esprit «entrepreneurial» et «managérial» semble s'être emparé des réformateurs. Aussi, le cadre des nouvelles politiques est largement inspiré de théories micro-économiques appliquées à l'éducation, particulièrement celles du capital humain et de l'offre et de la demande. A cette polarisation économiste s'ajoutent des tentatives d'importation de pratiques de gestion jusqu'alors réservées aux domaines des entreprises et de l'administration comme, par exemple, celle de la «qualité totale» (4) et dont l'effet de mode émaille ostensiblement les propos des décideurs.

Pour rentabiliser les apprentissages, le système scolaire est appelé désormais à devenir plus performant et compétitif. Cette ligne de conduite invite avec insistance à mettre en question la compétence du secteur public de l'éducation à assurer à lui seul la réussite scolaire. Cette interrogation permet très souvent de légitimer l'idée de privatisation au moins partielle de l'enseignement (5), idée attrayante, notamment pour l'Europe de l'Est (6) où la qualité des services éducatifs publics semble en pleine déliquescence depuis l'éclatement de l'ex-URSS, mais aussi en Afrique, notamment, où la contribution du secteur privé est présentée comme un levier de décollage prometteur face à l'incapacité, voire à l'impuissance des gouvernements en place.

L'idéologie de la privatisation dessine maintenant une partie des politiques publiques en éducation. L'emprunt aux schémas libres-échangistes se traduit par un encouragement à la «saine» concurrence entre les écoles. Cette «libéralisation» du marché éducatif assimile dorénavant ce dernier à un lieu de développement de compétences productives et rentables, inscrivant par le fait même sa légitimité en tant que service public dans une logique instrumentale (7). Dans sa version «post-État-providence», l'intervention de l'entreprise privée dans l'enseignement public est présentée comme l'expression d'un partenariat stimulant et le fruit d'un consensus entre partenaires sociaux. Poussée à l'extrême, la privatisation se présente comme le rempart des droits individuels contre le «trop d'État» ou le «mal État». Teintée aux couleurs du néo-libéralisme, allergique à l'interventionnisme étatique, elle annonce un «réajustement» de la responsabilité de l'État face aux services collectifs.

Sous le couvert d'une volonté de transparence des services publics, la pratique de la reddition des comptes incite les autorités à publier notamment le palmarès des meilleurs établissements d'enseignement. Et les parents de se lancer

à la course aux meilleures écoles pour leurs enfants au nom de l'excellence et de la liberté de choix. Le fait de laisser jouer le «jeu de la concurrence» à ce niveau n'est pas sans susciter une certaine stigmatisation des écoles moins «performantes». Celles-ci, bien souvent, pour des raisons qui tiennent de la nature de l'environnement social des élèves, sont tenues de mettre davantage l'accent sur des stratégies d'inclusion sociale comme conditions préalables à la réussite proprement «académique» plutôt que de se concentrer au départ sur la transmission de connaissances. Mais dans l'opinion publique, ces écoles n'ont définitivement pas le profil du gagnant. La pénétration de cet esprit de concurrence dans le domaine de l'éducation a pour effet pervers de cristalliser l'intérêt porté à la formation sur des considérations d'ordre comptable. On peut y voir là un risque d'inféodation des savoirs acquis à des stratégies de mise en marché.

L'éducation aux valeurs et à la citoyenneté

Depuis un certain nombre d'années déjà, les sociétés occidentales, surtout, se sont employées à redéfinir leurs politiques éducatives sur la base de l'émergence d'un nouveau paradigme désigné par les termes de «pluralisme culturel». La pluralité des appartenances culturelles, linguistiques et religieuses des élèves soulèvent, comme on le sait, bien des questions. C'est dans ce contexte de «pluriculturalisation» des effectifs scolaires que le débat sur les valeurs communes et les moyens d'assurer la cohésion sociale a pris une importance considérable. L'apprentissage du «vivre-ensemble» est devenu un objet de préoccupation socio-éducative majeure.

Dans plusieurs États occidentaux, les autorités nationales se sont dotées de politiques d'éducation et de relations interculturelles, notamment en vue d'affirmer la nécessité de prendre en compte la diversité culturelle dans l'enseignement tout en veillant à la promotion de valeurs

publiques communes et ce, sans considérations fondées notamment sur l'origine ethnique, la langue ou la religion. De nos jours, la reconnaissance et l'acceptation du «pluralisme culturel» sont au nombre des attitudes associées à la représentation d'une citoyenneté démocratique.

Pourtant, le discours pluraliste n'est pas sans écueils. Il doit faire face aux revendications souvent opposées de ceux et celles qui, en apparence, revendiquent des droits égaux pour tous (8). Les débats sur la laïcité et la confessionnalité, la langue d'enseignement et les langues des minorités, l'opposition entre les valeurs scolaires et familiales, etc., en témoignent. En fait, plusieurs revendiquent au nom des mêmes droits de l'homme des valeurs dont certaines se trouvent en pleine opposition. D'où une question évidente: quelles politiques éducatives, quelles pédagogies et quels contenus peuvent répondre aux revendications «particularistes» tout en promouvant une adhésion consentie à des valeurs collectives?

Un autre aspect de cette question des valeurs et de la citoyenneté démocratique renvoie aux représentations sociales de l'«a-civisme» de la jeunesse (9). Nombreuses sont les lamentations à ce sujet. On pourrait avancer sans crainte qu'il s'agit là d'une constante d'un discours adulte sans grande originalité. Les jeunes sont souvent perçus, toutes catégories confondues, comme souffrant d'anomie. En témoigneraient leur indifférence, voire leur animosité, à l'égard des institutions en lesquelles ils auraient perdu toute confiance. Le portrait noirissant de leurs comportements vient conforter le manichéisme ambiant: toxicomanies, violence gratuite, indifférence face au savoir, refus d'obéissance parentale, consumérisme exacerbé, comme si cela relevait typiquement de la jeunesse. Cette litanie exprime à bien des égards un conflit intergénérationnel difficile à assumer de part et d'autre.

La parole revendicatrice des jeunes, parfois maladroite, n'est cependant pas sans fondements. L'abandon scolaire, les risques d'exclusion sociale, la stigmatisation ethnique et l'éclatement de la famille ne sont pas des phénomènes étrangers à cette situation de confrontation par laquelle s'exprime le malaise de la jeunesse. Mais aux dires de plusieurs, les repères traditionnels auraient été significativement bousculés par les nouvelles valeurs ambiantes telles l'esprit de consommation et la contestation de l'autorité des adultes (10). Dans ce contexte mouvant, l'éducation à la citoyenneté renvoie à la recherche et au difficile partage de valeurs communes.

Mais que sont les valeurs communes? La lecture d'une partie de l'abondante littérature sur le sujet n'autorise pas à proposer ici une réponse exhaustive. On s'aperçoit que le terme même de citoyenneté démocratique est un concept sujet à des interprétations diverses (11). Son caractère effectif s'appuie néanmoins sur un certain nombre de principes tels que l'égalité des chances pour tous, le respect des différences et la solidarité sociale. Au-delà du bien-fondé de ces valeurs et que nul ne semble contester, les voies empruntées par les nouvelles politiques éducatives ont à faire la preuve de leur capacité de les actualiser. Tout un débat à ce sujet est en voie d'amorce. Il concerne le lien entre la didactique et la politique où cette dernière doit être entendue au sens des affaires de la cité et donc, d'une «citoyenneté de terrain» incarnée dans un enseignement où la formation de l'esprit critique est un parti-pris de l'éducateur .

L'éducation à la citoyenneté appelle à la valorisation d'une morale sociale et individuelle et, pour emprunter à Habermas, à une éthique de la discussion (12). Dans l'espace public, les valeurs bonnes pour tous doivent l'être également pour chacun. Il s'ensuit que la discussion conduit, avec méthode, à traiter de la justice sociale et du bien commun. L'intellectualisation du débat permet d'as-

seoir ses observations sur des bases rationnelles. Celles-ci s'avèrent essentielles pour empêcher de glisser paresseusement vers le consensus mou ou le compromis prêtant à équivoque. Mais l'exercice n'est pas sans risque pour toute forme d'autorité déléguée, quelle qu'elle soit. Il a néanmoins le mérite d'introduire dans la discussion, par des approches cognitives, l'idée qu'il est possible pour tous, dans une société démocratique, de faire progresser la justice et le respect mutuel par la raison.

Les nouveaux contenus de formation

La mise à jour des contenus des programmes d'études constitue un maillon fort des réformes en cours. On y observe principalement une double préoccupation qui se traduit, d'une part, par une volonté de «renforcer» la formation fondamentale de tous les élèves et d'en améliorer la qualité et, d'autre part, d'adapter les cheminements de la formation professionnelle en cours d'études secondaires, aux aptitudes des élèves et aux impératifs du marché.

Le premier axe de cette réforme obéit surtout à une volonté d'offrir aux élèves une formation générale centrée sur ce qu'il est convenu d'appeler la maîtrise des apprentissages fondamentaux, tels la langue maternelle, les sciences humaines, les mathématiques, les sciences et les technologies tout en favorisant, aux plans didactique et pédagogique, la transversalité des apprentissages. On peut y voir là une intention de vouloir assurer une «culture de base pour tous» dans la perspective d'un humanisme en phase avec l'éclosion de nouveaux savoirs et le développement personnel et social de l'élève. Un des buts sous-jacents de cette réforme des contenus d'enseignement est d'assurer à ceux et à celles qui se dirigeront -ou qui seront dirigés- vers le marché du travail le minimum de connaissances, d'aptitudes et d'habiletés leur permettant de comprendre l'univers social et culturel dans lequel ils évoluent.

Le recentrage de l'enseignement autour des matières de base mises à jour tend à vouloir se réaliser sur fond de remise en question des matières secondaires. En fait, l'emploi de cette terminologie a introduit une lecture dualiste des savoirs scolaires laissant entendre par là que l'école pouvait faire l'économie de certains d'entre eux. Pour plusieurs, l'école serait devenue un fourre-tout et son rôle essentiel de transmetteur de connaissances se serait vu diluer dans un ensemble de savoirs périphériques susceptibles d'édulcorer significativement sa mission première.

En ce qui concerne particulièrement l'enseignement des droits de l'homme, le fait d'observer qu'ils n'aient pas réussi à figurer au nombre des «matières» essentielles est un indice de la place fragile qu'ils occupent dans l'enseignement. On a pu, en pleine guerre froide, introduire leur enseignement à l'école, ne fut-ce que pour montrer que l'Occident du Nord était bel et bien le rempart des droits et libertés. Mais les temps ont changé. On semble aujourd'hui préférer parler de «sens civique». Ce glissement sémantique s'appuie sur une série d'observations plus ou moins fondées selon lesquelles le sens de la solidarité et des responsabilités sociales seraient en train de s'effriter, à en juger par le portrait souvent alarmiste de la violence des jeunes et de la montée de l'intolérance. Dans ce contexte, c'est l'«esprit civique» qu'il importerait désormais de développer avec encore plus de vigueur à l'école. Les droits de l'homme, continueraient, certes d'être abordés, mais cette fois dans le cadre d'une approche dont le but premier est de réconcilier le citoyen avec l'État: une sorte d'alphabétisation institutionnelle s'appuyant, entre autres, sur une géographie politique, c'est-à-dire: la Constitution nationale, les institutions parlementaires et judiciaires, les lois et les services de l'État. Mais cette approche ne garantit pas en soi une éducation effective aux droits de l'homme, pourtant vue comme essentielle chez plusieurs enseignants. Comme le souligne à ce sujet une analyste de cette question, c'est par l'enseignement des droits que les jeunes

apprendront des principes qui leur permettront de ne plus être à la fois effrayés et fascinés par le droit et de comprendre que le droit positif constitue l'ordonnement concret de la cité (13).

S'agissant par ailleurs de la formation professionnelle, les réformes en cours visent une meilleure qualification des élèves dans la perspective de la plus grande adéquation possible de la formation acquise aux exigences de l'entreprise dans une économie mondialisée fortement compétitive et concurrentielle. Cette réforme se présente également comme une mesure progressiste d'insertion socio-professionnelle, de lutte contre le décrochage scolaire, l'emploi non qualifié et le chômage des jeunes. D'autre part, elle laisse en suspens le débat sur la délocalisation des entreprises et des licenciements économiques, la précarité de l'emploi et des garanties minimales de réinsertion professionnelle. Analysé sous cet angle, ce silence illustre simplement la fragilité de la rénovation de l'enseignement professionnel en face de marchés et de la quasi totale autonomie de sa logique par rapport aux politiques nationales de l'éducation et, par conséquent, de l'État.

La réforme des cheminements de parcours de formation nous amène à soulever la question de l'égalité des chances et à situer celle-ci non plus dans le cadre étroit de la massification, mais dans celui, plus complexe, de la démocratisation qualitative de l'éducation. La thèse dominante à ce sujet soutient l'idée que la diversification des parcours de formation est une application concrète du principe de la démocratisation de l'enseignement. Dans le domaine de l'enseignement professionnel, cette orientation devrait vraisemblablement conduire à une adaptation de la formation aux exigences du marché dans des créneaux diversifiés et passant par des métiers semi-spécialisés jusqu'aux compétences de pointe. Dans cet esprit, l'école n'aurait donc d'autre choix que de continuer à instituer des parcours asymétriques, ce qui laisse présager non pas seule-

ment, comme le veut l'euphémisme, des différences de qualification, mais bel et bien des inégalités de sorties (14). Vues de cette manière, les nouvelles politiques éducatives ne dénouent pas l'impasse à laquelle se sont heurtées les politiques précédentes: elles révèlent plutôt l'incapacité de l'école à elle seule de résoudre le problème des inégalités des positions sociales résultant en bonne partie des inégalités de formation. A cet égard, la valorisation de la formation continue et du recyclage -présentés comme des palliatifs prometteurs à la déqualification «normale» induite par la rapidité des changements dans laquelle évoluent les marchés- apparaissent dans bien des cas comme des mesures largement insuffisantes face à la dépendance par ailleurs annoncée de l'emploi à l'instabilité de ces mêmes marchés.

Il importerait dès lors d'introduire dans le débat sur le droit à l'éducation et sur l'égalité des chances des concepts qui le prolonge, soient le droit effectif au travail, le revenu minimum garanti et l'éthique des politiques économiques. Ces repères prennent tout leur sens dans une perspective de lutte contre le chômage structurel et la grande pauvreté qui n'épargnent pas non plus les pays occidentaux. Leurs effets se font ressentir nommément sur les jeunes qui ont justement décroché de l'école ou dont le parcours scolaire les reléguait, sur les bancs mêmes de l'école, vers des voies sans issues. Peut-on penser maintenant qu'il en sera autrement avec les réformes des filières de l'enseignement professionnel?

Le partenariat éducatif

La participation des parents a été surtout, à ce jour, associée à l'innovation pédagogique. C'est dans la mouvance des écoles nouvelles qu'elle put d'abord se développer, en marge des écoles publiques «traditionnelles» où la présence des parents dans l'école a souvent suscité la méfiance de la part du personnel de l'école, peu enclin à partager sa

«souveraineté» et craignant de voir ses compétences et méthodes mises en cause (15). Encore de nos jours, l'école publique réduit dans bien des cas la présence des parents dans l'école à un rôle d'observateur-participant. À cet égard, les réformes éducatives semblent vouloir se faire davantage l'écho d'une volonté de participation accrue des parents à la définition des politiques éducatives locales tout en élargissant le champ de la participation à d'autres intérêts catégoriels (16).

L'appel à la participation peut être analysé sous plusieurs angles. Il se présente tout d'abord comme une réponse aux critiques formulées à l'encontre de l'État centralisateur. La décentralisation du pouvoir de l'État par le biais du transfert de certains de ses attributs aux établissements locaux ou aux institutions régionales est vue par certains comme un signe de vitalité de la démocratie participative à un échelon davantage à portée de main. Dans cette optique, l'État reste le maître des grandes orientations d'ensemble cependant qu'il confie à des corps institués de proximité la charge de les mettre en œuvre. Cette politique a permis dans certains pays de rapprocher l'école à la vie de quartier ou de village puisqu'elle a incité d'autres regroupements de personnes à se joindre aux parents en vue de jeter des passerelles intégrées entre la vie scolaire, familiale et communautaire. Cette approche paraît prometteuse si elle s'apparente à une mise en place de relais qui permettent de lutter contre l'isolement des familles dont la situation influe directement sur le comportement de leurs enfants à l'école. Elle permet également d'amorcer un dialogue interculturel dans les centres urbains fortement pluriculturalisés. Elle est aussi profitable à l'école dans la mesure où cette participation rappelle qu'il existe «une vie après l'école» et que celle-ci a intérêt à mieux connaître les activités des jeunes hors du temps scolaire. Prise dans son sens politique, cette même approche donne aux acteurs une certaine prise sur des décisions qui les concernent à plus d'un titre.

Les parents ne sont pas les seuls à être invités à participer, voire à contribuer à la définition d'un projet éducatif local. Les groupes communautaires le sont aussi de même que les entreprises et les institutions financières. Dans cet esprit, l'incitation à la participation dépasse largement les intérêts éducatifs des parents et s'ouvre à l'ensemble des instances aux intérêts divers et parfois opposés. Il paraît clair que cette diversité n'est pas en soi un gage «d'harmonie participative». Il y a lieu de penser que cette participation se transformera à l'occasion en rapports de forces corporatistes. Des structures démocratiques de participation devront être mis en place de manière à assurer que les bonnes idées ne cèdent le pas à la tentation du pouvoir pour le pouvoir.

Les moyens réels de participation peuvent être examinés également sur d'autres plans, notamment ceux des caractéristiques socio-économiques du local et des compétences socio-professionnelles des ressources parentales et communautaires, au sens large. La question de l'inégalité des moyens dont disposent les acteurs locaux mérite d'être posée. Mais, dans un contexte de restriction budgétaire imposée par l'État, les possibilités d'équité sont minces. En outre, la décentralisation de pouvoirs en éducation pourrait bien procéder, sous certains aspects, d'une volonté de renvoyer tout bonnement au local la gestion de problèmes et de conflits devenus tout aussi embarrassants qu'ingérables pour les gouvernements centraux (17).

Le «partenariat éducatif» tel qu'annoncé donne déjà lieu dans ses applications diverses à des projet qui illustrent bien les enjeux démocratiques qui sont en cause. Dans certains cas, ce partenariat est une porte ouverte à la participation de l'entreprise à la définition des orientations de l'école et s'accompagne d'une incitation à la réussite dans un esprit de compétition et de concurrence. Dans d'autres, il semble avoir montré ses effets bénéfiques sur les apprentissages des enfants par la culture de dialogue entre les

parents et les enseignants et par la mise à profit des ressources de la communauté comme bassin de compétences d'encadrement des jeunes et de soutien au personnel de l'école.

Les nouvelles technologies

Les nouvelles technologies de l'information et des communications (NTIC) se sont intégrées dans le paysage éducatif pratiquement comme si elles en constituaient quasiment une seconde nature. À la différence de bien des débats récurrents sur les valeurs et les finalités éducatives à privilégier en éducation, les NTIC ont fait leur entrée à l'école bien avant que l'on s'interroge sur leur bien-fondé et que l'on décide dans certains milieux de se montrer un tant soit peu circonspects quant aux contenus qu'ils véhiculent et l'utilisation que l'on peut en faire en classe. Tenues pour acquises et pratiquement incontournables, déjà entrées dans les mœurs pédagogiques avant même qu'elles aient été suffisamment utilisées pour mieux en saisir les avantages et les inconvénients, ces technologies ont exercé un temps la force du mythe et de la fascination. L'enthousiasme pour les NTIC a quelque peu été tempéré à partir du moment où des observations critiques interrogeaient la portée et la limite de leur utilisation à des fins éducatives. Il était temps d'en arriver à cette étape pour ne pas reproduire, par analogie, l'erreur commise antérieurement face à l'engouement que suscita l'audio-visuel dans l'enseignement et qui se traduisit spontanément au départ par une utilisation tous azimuts. Outre le fait que la rationalisation de l'utilisation des NTIC en classe s'impose pour des raisons évidentes, les contenus qu'elles véhiculent et le vecteur potentiel d'ouverture au monde et de compréhension internationale qu'elles représentent doivent être examinés avec beaucoup d'attention.

Les technologies ont déjà permis des avancées remarquables dans le domaine des apprentissages scolaires et

ouvert la voie à des renouvellements des approches didactiques. En outre, elles ont introduit et démystifié la machine dans l'enseignement en en faisant un outil de recherches et d'exploration capable de soutenir et de développer l'intérêt des enfants. Elles créent de nouvelles conditions d'échanges et élargissent le champ de nos représentations culturelles. Mais le cyberspace est encore une jungle, bruisant de mille dangers, où l'on peut se perdre, écrit Joël de Rosnay dans *L'homme symbiotique* (18). Et, à ce propos, la question demeure ouverte quant à savoir si le recours grandissant à ces technologies ne risque pas de créer une programmation unique des sources d'information qu'elles véhiculent. Cette inquiétude peut se vérifier, du moins en partie, lorsqu'il s'agit d'effectuer une recherche sur la base des données fournies par les médias électroniques. Ceux-ci sont l'objet d'un contrôle monopoliste sans précédent. Les lois du marché visant la rentabilité de la presse à tout prix pose des entraves à la libre circulation de l'information. Celle-ci tend à s'évaluer à l'aune de sa valeur commerciale soumise aux intérêts de la publicité. Fonder dès lors un enseignement sur des sources tamisées à la recherche du spectaculaire n'a plus grand chose à voir avec un pilotage critique sur les sentiers de la communication.

Les nouvelles technologies n'autorisent pas seulement à penser qu'elles sont à la veille de déclencher une «révolution pédagogique» à bien des égards. Elles ouvrent également une perspective sur les moyens d'établir un dialogue solidaire à l'échelle planétaire. Ainsi nous apprend-t-on, dans *Le Monde diplomatique*, qu'«un peu partout dans les tiers monde, des réseaux télématiques se mettent en place avec, souvent, le soutien des ONG du Nord, pour échanger des informations sur les problèmes de développement et les aspirations de la société civile» (19). Bien qu'inégalement réparti sur la planète, le parc informatique et télématique permet déjà une circulation parallèle de l'information non soumise aux impératifs du marché. Il est possible

dès lors de recourir à ces réseaux pour favoriser dans les écoles des projets scolaires basés sur l'enseignement mutuel et la solidarité internationale. La volonté de démocratiser l'information et de s'en servir à des fins de changements sociaux fait penser étrangement à ce que proposait en substance Ivan Illich (20) il y a près d'un quart de siècle lorsqu'il insistait sur la constitution de réseaux conviviaux de communication grâce notamment...à l'ordinateur. Mais la solidarité par écran interposé pourrait bien devenir la nouvelle façade pseudo-conviviale des systèmes éducatifs si les réformateurs abandonnaient entre les mains des propriétaires des réseaux l'avenir d'une interdépendance planétaire dont ils ne cessent d'affirmer l'existence, peut-être un peu trop prématurément. L'effet enchanteur de cette rhétorique ne doit pas être tenue pour négligeable.

Un discours ambigu

Les nouvelles politiques éducatives proposent des changements qui traduisent une intention d'assurer une meilleure qualité de vie aux futures générations. D'autre part, ces mêmes politiques puisent dans la logique économiste un argumentaire qui, à certains égards, contredit cette volonté.

Les nouvelles politiques éducatives semblent avoir résolument amorcé un virage significatif face aux attentes des pouvoirs économiques. Si, en termes évocateurs, l'école a pu être associée il n'y a pas si longtemps à un lieu où l'on «apprend à apprendre», elle semble maintenant correspondre davantage à une vision utilitaire dont on s'attend à ce qu'elle incite les enseignés à devenir performants.

Par ailleurs, ces mêmes réformes plaident pour une meilleure adaptation des contenus de formation aux profils des élèves. De ce fait, l'égalité des chances serait mieux assurée. Au plan pédagogique, ces nouvelles orientations s'inspireraient d'approches «différenciées» plus aptes à

faciliter les apprentissages et à respecter les groupes scolaires comme les individus. L'attrait qu'exerce cet élan réformiste tient ainsi de sa revendication démocratique: ce que l'école d'hier pouvait reproduire en inégalités, l'école de demain s'emploiera à les réduire par de meilleures formations sur mesure, c'est-à-dire adaptées le mieux possible aux capacités et aux intérêts de chacun ainsi qu'aux besoins productifs de la société.

Au plan de la participation démocratique, parents, entreprises, organismes socio-communautaires sont conviés à s'asseoir autour d'une même table. Ainsi se renforcerait le pouvoir du local, lieu privilégié trop longtemps négligé de l'exercice démocratique, de l'efficacité collective et du bonheur individuel. Les laudes des concepteurs des nouvelles politiques éducatives à ce sujet en témoignent abondamment. L'avancée des valeurs participatives plurielles que Lipovetsky (21) qualifierait vraisemblablement de «différencialistes» interpelle la conception et la pratique de la citoyenneté démocratique des acteurs concernés. Ce faisant, les risques d'instrumentalisation des réformes éducatives devraient être objet de débats pour que la participation ne se résume pas à un simple ersatz de démocratie.

Les nouvelles technologies de l'information et des communications permettront, nous dit-on, de démocratiser l'accès aux savoirs, voire même de construire de nouvelles interdépendances. Mais on se garde par ailleurs de faire allusion au contrôle idéologique des contenus qu'exercent les grandes entreprises dans ce domaine, mais auxquelles on n'hésite cependant pas de proposer de faire appel pour meubler le «parc informatique» de l'école.

Les nouvelles politiques ne manquent pas non plus de souligner le rôle essentiel des enseignants dans la mise en œuvre des nouvelles orientations éducatives. La reconnaissance de leur autonomie professionnelle s'accompagne de mesures visant à leur accorder davantage de res-

ponsabilités, notamment au plan des choix des matériels pédagogiques et didactiques, de l'évaluation de leurs élèves, de la place qu'ils doivent tenir dans la définition du projet éducatif de l'établissement scolaire. Mais il semble que cette reconnaissance n'empêche pas une révision, à un échelon supérieur, de leurs parcours professionnels, voire de leur sécurité d'emploi. C'est ainsi que la question du recrutement, de la formation des maîtres et de leur mobilité professionnelle se voit à son tour mise en question. Et l'OCDE de susciter à ce sujet une réflexion non équivoque: «Améliorer la structure des carrières exigera peut-être qu'on remette en question le modèle dominant des professeurs exerçant toute l'année à plein temps jusqu'à l'âge de la retraite. Pour les enseignants expérimentés, doser de façon plus souple l'enseignement dans la salle de classe et d'autres fonctions et responsabilités au sein de l'école, ou un travail à temps partiel pour le compte de l'administration de l'enseignement ou pour des entreprises extérieures peut paraître administrativement complexe, mais se révéler très utile » (22). Très utile pour qui? Par ailleurs, dans un ouvrage récemment publié, l'OCDE précise que «Dans la mesure où l'on reconnaît la nécessité et l'intérêt de diversifier les possibilités d'enseignement, l'intervention des pouvoirs publics dans l'égalisation des chances peut consister avant tout à éliminer ces disparités afin que l'accès aux différents types d'enseignement et le recrutement du personnel correspondant soulèvent beaucoup moins souvent un problème d'équité» (23).

Il est encore trop tôt, comme nous le disions au début, pour évaluer les effets de ces réformes en voie seulement d'application et ce, inégalement, selon les pays concernés. Mais il n'est pas prématuré d'insister sur des enjeux majeurs qu'elles soulèvent. Comme nous avons tenté de le souligner, c'est de l'école vue comme levier de la construction démocratique et de préparation à l'exercice de la citoyenneté libre et entière qu'il s'agit. L'économie, la formation intellectuelle et morale, la préparation profession-

nelle à la vie active, le pluralisme des cultures et des idées, la participation à la base des acteurs et la place que tiennent désormais dans nos vies la technologie et les communications sont des composantes majeures de la vie en société et du développement personnel. Elles constituent des repères essentiels à la concrétisation d'un projet de société dont on voudrait qu'il annonce un monde meilleur pour tous, sans exclusives.

NOTES

- (1). Le 20 janvier 1997, le quotidien *Le Devoir* (Montréal) rapportait les propos de Renato Rugerio, directeur de l'Organisation mondiale du commerce qui s'exprimait en ces termes: «Nous sommes en train d'écrire la constitution de l'économie globale unique».
- (2). Dans 33 pays, le développement économique parviendrait finalement à dépasser la croissance démographique. In: *Le Devoir* (1998). Mais il s'agit là de données globales qui, bien qu'encourageantes, ne permettent pas une analyse approfondie des situations diverses des États africains. Dans le domaine de l'éducation, par exemple, certains pays africains doivent faire face à des disparités considérables, comme le souligne Gabrièle G. Duret (1996). Pour l'Amérique latine, malgré des progrès enregistrés, la situation demeure préoccupante (Caillods et Maldonado-Villar, 1996).
- (3). In: *Perspectives économiques de l'OCDE 1992*, juillet 1991.
- (4). Dans son *Rapport annuel* (1996), plus particulièrement au chapitre 3 consacré au développement du capital humain (HCD), la Banque mondiale s'exprime ainsi: «One of the important lessons from decades of experience in development is that there is no more direct

road to improving living standards in developing countries than investing in the well-being of people. Healthy, well-educated people will not only ensure better lives for themselves and their families but also contribute to the wealth and progress of their societies. That is what investing in people is about, and why «human capital» are the key words in today's development economics». Richard Prawat (1996), de l'Université d'État du Michigan, aux États-Unis, rappelle que la notion de qualité totale en éducation inspire l'élan réformiste en éducation dans son pays: «One approach, which appears to be gaining support, was originally developed for use in the private sector. Known as Total Quality Management (TQM), it resembles earlier reforms in the US in its assumption that education, with its «loosely-coupled» organizational system, has much to gain from adopting state-of-the-art corporate management and control techniques».

- (5). Stephen Heyneman (1993), de la Banque mondiale, affirme que «Tous les pays peuvent agir sur trois fronts parallèles. La première stratégie consiste à diversifier la base de financement par des moyens comme la privatisation des fonctions d'enseignement, la récupération des coûts auprès des utilisateurs et la recherche de sources de financement de substitution. La deuxième stratégie consiste à accroître l'efficacité des ressources actuelles par des mesures de gestion (salaires au mérite, gestion au niveau de l'établissement, allocations individuelles, etc.), amélioration de la répartition du temps (temps consacré à une tâche), etc. La dernière stratégie consiste à réduire: par exemple, faire moins, limiter les objectifs, abaisser l'âge de la fin de la scolarité obligatoire, réduire la formation des enseignants, etc.». Cette approche n'est pas sans soulever de nombreuses questions dont celle, notamment, des risques

qu'elle pourrait faire peser sur l'accès à l'éducation. Ainsi, comme en témoigne David Atchoarena (1996), «A une époque marquée par la célébration universelle de la démocratie en tant que principe de légitimité politique et de respect des droits de l'homme, on ne peut que s'inquiéter des risques qui pèsent sur l'accès permanent à l'éducation et l'intégration durable au marché du travail, conditions indispensables à participation plus forte à la vie politique».

- (6). En République tchèque, la fin du monopole de l'État en éducation se caractérise, entre autres, par le retour des écoles confessionnelles et la privatisation d'écoles (OCDE, 1996). En Pologne, les examinateurs de l'OCDE (1996b) observent la privatisation spectaculaire de l'activité économique du pays qui atteindrait un taux de 60%. Du côté de la Banque mondiale (1995), des spécialistes affirment: «The transition economy of Eastern and Central Europe have high primary and secondary enrollment ratios but need to adjust the entire education system towards the needs of the market economy». En Hongrie, observe Cathy Kaufman (1997), la croissance des écoles privées est rapide cependant qu'elle se déroule sur fond de divergences sociales quant aux buts assignés à l'éducation. Au Chili, selon Winkler et al (1996), les écoles privées recrutent parmi l'élite et exigent des frais de scolarité élevés.
- (7). Jarl Bengtsson (1993), conseiller au CERI/OCDE, écrit qu'«En ce qui concerne les valeurs et les attitudes, composante essentielle de l'acquisition de compétences, le programme d'étude doit viser à renforcer les attitudes et les valeurs chères en particulier aux employeurs du secteur des services».
- (8). Comme le fait observer Dwight Boyd (1996), l'affirmation du pluralisme ne dispose pas de l'inconfort

d'un choix de valeurs tentant de faire bon ménage à la fois avec des convictions personnelles et le seuil de tolérance permettant d'accepter celles des autres: «There is no neutral point of analysis from which the dilemma can be seen by everyone, regardless of where they are located within the interactions of differences just identified».

- (9). Dans une étude réalisée sur l'esprit critique des lycéens français, Alain Borredon (1996) fait remarquer justement que «Dans tous les champs et quels que soient les acteurs, on tend à assimiler la critique à quelque chose de négatif, confondant ainsi l'usage social dominant à un défaut d'apprentissage, ce qui condamne par le fait même à ne point chercher à en faire un sujet d'éducation». Dans son article, Marc-André Deniger (1997) écrit qu'«On est en train d'enfermer une partie de la jeunesse dans un modèle de classe dangereuse et cela, précisément, autorise des modes d'intervention très contrôlant». Dans le même numéro de la revue de la Centrale de l'enseignement du Québec, Madeleine Gauthier fait observer que «La tentation est forte, dans les périodes d'euphorie, d'accorder à la jeunesse un pouvoir de régénération qu'elle n'a pas totalement elle-même. Certaines contextes historiques sont plus favorables que d'autres à la promotion des attributs de dynamisme et d'enthousiasme dont on voudrait toujours la voir pavée. Mais ils sont rares». Pour l'auteure, la représentation souvent négative des adultes à l'endroit de la jeunesse tiendrait notamment d'une sorte de projection idéalisée que ces mêmes adultes entretiennent de leur propre temps de jeunesse. Ils occulteraient, ce faisant, les critiques dont ils étaient eux-mêmes l'objet de la part de la génération qui les avait vu naître.
- (10). Philippe Meirieu (1997) parle de «crispations identitaires» pour illustrer le fossé qui se creuse entre les

jeunes et les adultes: «À partir du moment où il n'y a plus de communication entre les générations, il y a une sorte de rupture entre ce qu'on pourrait appeler la «culture jeune» et la «culture adulte».

- (11). Dans des pays de l'ex-URSS, la question des valeurs paraît sensible. Ainsi, par exemple, s'agissant de la République tchèque, des observateurs de l'OCDE (1996) notent que «Les valeurs ne figurent pas dans leurs programmes et n'ont pas de place dans la philosophie de la majorité des enseignants. Au contraire, après le rejet du communisme, beaucoup répugnent à s'engager dans une refonte totale des idées et des principes. La méfiance à l'égard du passé joue, à coup sûr, un rôle dans ce rejet de tout ce qui peut ressembler à un endoctrinement, mais peut-être que cette absence de valeurs dans les écoles résulte de l'absence d'un «projet de société» autour duquel un consensus pourrait s'établir». En Pologne, «on souhaite passer d'un style paternaliste et parfois autoritaire de rapport avec les élèves à des relations plus personnalisées et moins formalistes qui donneraient aux élèves plus de latitude pour poser des questions, émettre des hypothèses et prendre des risques».
- (12). Pour fonder en raison le principe moral, comme l'écrit le philosophe.
- (13). Voir en références l'article de Régine Dhoquois (1998).
- (14). Cela, nous en convenons, est un débat récurrent que la sociologie de l'éducation a bien mis en évidence en analysant la fonction reproductrice de l'école et les processus d'instrumentalisation des savoirs. Et il est courant, au plan politique, de récupérer l'éclairage indispensable que fournit ce type d'analyses en donnant l'illusion d'un changement de logique des politiques éducatives.

- (15). S'inspirant d'une étude de Cléopâtre Montandon (1994) Michel Claes et Judith Comeau (1996) soulignent que l'image négative du rôle des parents s'accompagne d'une crainte d'être envahi et se traduit par la revendication de frontières nettes entre le rôle éducatif des parents et celui des enseignants. Ce désir de fixer les limites s'exprime à l'évidence dans des propos comme ceux-ci: «Les parents n'ont pas à mettre leur nez dans les classes pour donner leur opinion sur l'enseignement».
- (16). Cette idée n'est pas en soi nouvelle et déjà, au milieu des années soixante-dix, l'OCDE (1975) consacrait un ouvrage à la question.
- (17). Bernard Charlot et Jacky Beillerot (1995) écrivent que «Les politiques d'éducation et de formation dessinent certes un équilibre, tout au moins dans les sociétés qui posent comme impératif catégorique la nécessité d'éviter la guerre civile. Mais il s'agit d'un équilibre conflictuel, celui de la gestion des contradictions, celui des compromis entre les forces en présence. Ces politiques ne sont pas seulement celles de l'État, mais aussi, de plus en plus, celles d'instances «périphériques»: collectivités territoriales, entreprises, établissements scolaires et universitaires. Une des caractéristiques fortes des sociétés contemporaines, notamment de celles que l'on nomme post-industrielles ou post-modernes, est en effet de renvoyer vers la périphérie, mieux les périphéries, la gestion des contradictions qui sont devenues ingérables au niveau central».
- (18). Paris: Seuil, 1995, 166-167.
- (19). Juillet 1994.

- (20). Nous faisons référence à trois ouvrages d'Ivan Illich parus au début des années soixante-dix, dans lesquels il expose sa thèse et développe le concept moderne - qu'on lui doit- de convivialité: *Une société sans écoles, La Convivialité, Némésis médicale.*
- (21). *Le crépuscule du devoir.* Paris: Gallimard, 1992.
- (22). *L'enseignant aujourd'hui.* Paris, 1990, p. 69.
- (23). Voir: *Éducation et équité dans les pays de l'OCDE.* Paris, 1997, p. 129.

RÉFÉRENCES

Altbach, Philip G. (1986). «Une nation en péril»: le débat sur la réforme de l'éducation aux États-Unis. *Unesco Perspectives*, (XVI) 3, 371-384.

Arnold, M. (1996). The High-Tech, Post-Fordist School. *Interchange*, (27) 3/4, 225-250.

Atchoarena, David. (1996). Les politiques éducatives face à la crise de l'État: essoufflement ou second souffle? Une réflexion. *Lettre d'information*, (XIV) 1, Paris: Institut international de planification de l'éducation.

Bacchus, M.K. (1995). Education, Social Justice and Development Within the North/South Context. *Education and Society*, (13) 1.

Banque mondiale. (1988). *L'éducation pour le développement: une analyse des choix d'investissement.* Paris: Economica.

Banque mondiale. (1995). *Bank Urges Reforms to Meet Education Challenges.* Washington: 17 mai, 3-13.

Banque Mondiale. (1995). *Priorities and Strategies for Education. A World Bank Review* .

Bengtsson, J. (1993). *Rapport sur interaction entre éducation et économie*. Séminaire du Conseil de l'Europe sur «Éducation: Structures, Politiques et Stratégies» ouvert à tous les États participants à la CSCE, Strasbourg, 7-10 décembre. Thème 2: Éducation pour un monde du travail en mutation et à une économie de marché. CE.ED/CSCE (93) 9, 18.

Bennett, David. (1994). *Entrepreneurship: The Road to Salvation for Public Schools. Educational Leadership*.

Bernard, M et Lauzon, L-P. (1996). Quand les citoyens deviennent des clients. *Le Devoir*, 5 février, A-7.

Borredon, Alain. (1996). Les nouveaux acteurs lycéens: critique sociale et critique scolaire. *Revue française de pédagogie*, N° 116, 40.

Boyd, D. (1996). Dominance Concealed through Diversity: Implications of Inadequate Perspectives on Cultural Pluralism. *Harvard Educational Review*, (66) 3, 609-630.

Buffet, F. et Tschoumy, J.-A. (1995). *Choc démocratique et formation des enseignants en Europe*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.

Caillods, F. et Maldonado-Villar, M.-H. (1996). Les pays du Mercosur examinent comment adapter l'éducation à l'emploi et éviter l'exclusion. L'éducation au service de l'emploi et de la lutte contre la pauvreté. *Lettre d'information*, (14) 1, Paris: Institut international de planification de l'éducation.

Charlot, B et Beillerot, J. (1995). *La construction des politiques d'éducation et de formation*. Paris: Presses universitaires de France, 14.

Comeau, J. et Claes, M. (1996). L'école et la famille: deux mondes? *Lien social et politique-RIAC*, N° 35, 79.

Conseil de l'Europe. (1993). *Enseigner la société, transmettre des valeurs*. Strasbourg.

Conseil de l'Europe. (1994). *L'éducation aux droits de l'homme y compris l'éducation aux valeurs démocratiques au niveau scolaire et à celui de la formation des enseignants dans les pays d'Europe centrale et orientale. État des programmes existants et des besoins*. Strasbourg.

Correa, H. (1995). The Microeconomic Theory of Education. *International Journal of Educational Research*, New York et Oxford: Pergamon.

Davies, S. et Guppy, N. (1997). Globalization and Educational Reforms in Anglo-American Democracies. *Comparative Education Review*, 41 (4), 435-459.

De Meulemeester et Rochat, D. (1995). A Causality of the Link Between Higher Education and Economic Development. *Economics of Education Review*, (14) 4, 351-361.

Deniger, M.-A. (1997). Crise et mutation de la jeunesse. *Options CEQ*, (16), 65.

Dhoquois, R. (1998). «Nul n'est censé ignorer les élèves». *Libération*, 14.01.

Dion, D. (1995). Brave New Reductionism: TQM as Ethnocentrism. *Education Policy Analysis Archives*, 3 (9).

Drabo-Kabore, R. (1997). Le partenariat école/famille en Afrique: cas du Burkina Faso. *La revue des Échanges*, (4), 13-17.

Englund, T. (1994). Education as a Citizenship Right. *Journal of Curriculum Studies*, 26 (4), 383-399.

Epstein, J.L. (1996). New Connections for Sociology and Education: Contributing to School Reform. *Sociology of Education*, extra issue, 6-23.

Gauthier, Madeleine. (1997). Les jeunes et les mouvements sociaux d'hier: mythes et réalité. *Options CEQ*, (16), 47.

Glavany, J. (1992). Les sirènes de la décentralisation. *Le Monde*, 14 janvier, 15.

Göttelmann-Duret, G. (1996). Pour une gestion efficace des enseignants du primaire en Afrique. *Lettre d'information*, (14) 3, Paris: Institut international de planification de l'éducation.

Guichard, J. (1995). Quels cadres conceptuels pour quelle orientation à l'aube du XXI^e siècle? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 24 (1), 55-67.

Habermas, J. (1986). *Morale et communication*. Paris: Cerf.

Halasz, G. (1993). The Policy of School Autonomy and the Reform of Educational Administration: Hungarian Changes in an East European Perspective. *Revue internationale de pédagogie*, 39 (6), 489-497.

Harvard Educational Review (1995). *A Dialogue with Noam Chomsky*. (65) 2, 127-144.

Heyneman, Stephen. (1993). *Rapport sur le financement de l'éducation*. Séminaire du Conseil de l'Europe, CE. ED/CSCE (93) 14, 7-10 décembre, 14.

Higgenson, F.L. (1996). *Le rôle de l'enseignant et le changement mondial: document d'orientation*. Paris: Unesco.

Hoernack, S.A. (1996). The Economics of Education in Developing Countries: An Assessment of the State of the Art. *Economics of Education Review*, (15) 4, 327-338.

Junghans, P. (1993). Le grand bond en arrière. *Le Monde de l'Éducation*, novembre, 50-51.

Kamens, David H., Meyer, J.W. et Benavot, A. (1996). Worldwide Patterns in Academic Secondary Education Curricula. *Comparative Education Review*, (40) 2, 117-138.

Kaufman, C. (1994). De-Sovietizing Educational Systems, Learning from Past Policy and Practice. *Revue internationale de l'Éducation*, 40 (2), 149-158.

Kaufman, C. (1997). Educational Decentralization in Communist and Post-communist Hungary. *Revue internationale de l'éducation*, 43 (1), 25-41.

Kotasek, J. (1993). Visions of Educational Development in the Post-Socialist Era. *Revue internationale de pédagogie*, 39 (6), 473-487.

Kwong, J. (1997). Focus on Private Schooling in China. *Comparative Education Review*, 40 (3), 244-259.

Le Devoir (1997). *Le Colloque international de l'UQAM doit accoucher d'une «Déclaration de Montréal» visant à assurer une «protection spéciale» à l'éducation fondamentale en Haïti et en Afrique francophone de l'Ouest.* 4 février, A 7.

Le Devoir (1998). *Quelques bonnes nouvelles pour l'Afrique.* 30 janvier.

Le Monde de l'éducation (1997) *Tchéquie: vers une école à deux vitesses?* Février, p.85.

Le Monde de l'Éducation (1997). *Professeur à vie? C'est bientôt fini.* Mai , p. 87.

Le Monde de l'éducation (1997). *Le système éducatif à l'heure de la normalisation.* Juillet-août, p. 93.

Le Monde de l'Éducation (1997). *Menaces libérales contre l'école*. Novembre, p. 80.

Lee, S. et Brinton, M.C. (1996). Elite Education and Social Capital: The Case of South Korea. *Sociology of Education*, (69), 177-192.

Maddux, C. D. (1994). The Internet: Educational Prospects and Problems. *Educational Technology*, 37-42.

Mc Ginn, N.F. (1996). Education, Democratization and Globalization: A Challenge for Comparative Education. *Comparative Education Review*, (40) 4, 341-357.

Meirieu, P. (1997). L'éducation aux droits de l'homme. Quelques jalons, valeurs et pistes d'action. *Thématique*, No. 5, p.110.

Meyer, J.W. et Baker, D.P. (1996). Forming American Educational Policy with International Data: Lessons from the Sociology of Education. *Sociology of Education*, extra issue, 123-130.

Mitter, W. (1993). Education, Democracy and Development in a Period of Revolutionary Change. *Revue internationale de pédagogie*, (39) 6, 463-471.

Mok, K-H. (1997). Retreat of the State: Marketization of Education in the Pearl River Delta. *Comparative Education Review*, (41) 3, 260-276.

Montandon, C. (1994). Les relations parents et enseignants dans l'école primaire, de quelques causes d'incompréhension mutuelle. *Éducation et famille*, Bruxelles: De Boeck.

OCDE. (1975). *L'école et la collectivité*, Paris: CERI.

OCDE. (1994). *Redéfinir le curriculum: un enseignement pour le XXI^e siècle*. Paris.

OCDE. (1994). The OECD International Education Indicators (Norberto Bottani). *Assesment in Education*, (1) 3, 333-350.

OCDE. (1995). Investir dans le capital humain (Riel Miller et Gregory Wurzburg). *L'observateur de l'OCDE*, (193), 16-19.

OCDE. (1996). *Examens des politiques nationales d'éducation. République tchèque*. Paris, 17, 128.

OCDE. (1996b). *Examens des politiques nationales de l'éducation. Pologne*. Paris, 13.

OCDE. *L'innovation dans l'enseignement*. Bulletin d'information.

OCDE. (1997). *Éducation et équité dans les pays de l'OCDE*. Paris.

OCDE. (1997). *Les parents partenaires de l'école*. Paris: Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.

Ohsako, T. (1994). Les objectifs politiques de l'éducation culturelle. *BIE, Annuaire international de l'éducation*, (XLIV), 59-85.

Ottone, E (1996). Mondialisation et rénovation de l'éducation. *Perspectives*, 26 (2), 243-251.

Pannu, R.S. (1996). Neoliberal Project of Globalization: Prospects for Democratization of Education. *The Alberta Journal of Educational Research*, (XLII) 2, 87-101.

Paris, D.C. (1995). *Ideology & Educational Reform. Themes and Theory in Public Education*. Oxford: Westview Press.

Perrenoud, P. et Montandon, C. (Travaux réunis par). (1988). *Qui maîtrise l'école?* Lausanne: Réalités sociales.

Prawatt, Richard. (1996). Learning Community, Commitment and School Reform. *Journal of Curriculum Reform*, (28) 1, 91.

Reboul, O. (1991). Nos valeurs sont-elles universelles? *Revue française de pédagogie*, (97), 5-11.

Rul-Angenot, P. (1974). Pluralisme et environnement éducatif. *Le pluralisme*. Montréal: Fides, 143-152.

Schiller, D. (1997). Qui contrôlera les réseaux? Les marchands à l'assaut d'Internet. In: *Le Monde diplomatique*, mars, No. 516.

Sears, A. M. et Hughes, A.S. (1996). Citizenship Education and Current Educational Reform. *Canadian Journal of Education*, (21) 2, 123-142.

Sweetland, S.R. (1996). Human Capital Theory: Foundations of a Field of Iniquity. *Review of Educational Research*, (66) 3, 341-359.

Unesco. (1972). *Apprendre à être*. Paris: Fayard.

Unesco. (1991). *L'éducation face à la crise des valeurs*.

Unesco (1991). Colloque «Réussir à l'école». Rapport final. Lisbonne, 20-24 mai.

Unesco. (1994). *Conférence internationale sur l'éducation*, 44e session. Genève: Bureau international de l'éducation.

Unesco. (1996). *L'éducation: un trésor est caché dedans*. Paris: Odile Jacob.

Vignier, G. (1996). Politique éducative et croissance économique. *Diagonales*, (40), 14-16.

Winkler, D.R.et Rounds,T. (1996). Municipal and Private Sector Response to Decentralization and School Choice. *Economics of Education Review*, (15) 4, 365-376.

Jean Hénaire est membre de l'équipe pédagogique du CIFEDHOP.
