

La commercialisation de l'éducation publique Un cheval de Troie menaçant?

The Commercialization of Public Education A Threatening Trojan Horse?

La comercialización de la educación pública ¿Un temible caballo de troya?

Denis Haché

Volume 29, Number 2, Fall 2001

Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1079551ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1079551ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Haché, D. (2001). La commercialisation de l'éducation publique : un cheval de Troie menaçant? *Éducation et francophonie*, 29(2), 70–88.
<https://doi.org/10.7202/1079551ar>

Article abstract

The educational reforms of the last decades gave birth to a new distribution of power that lead towards the transformation of education management and pose a great challenge to the system of public education. Since then, public education is given the seat of the accused by the media, corporate lobby and parents. Indeed, the corporate world, after having sewn the seeds of doubt about the effectiveness of the public system, is trying, through its actions and the positions it takes, to appropriate education and to impose upon it a model based on market ideology. The author proposes a critical study of the ideological foundations of this attempt at commercialization, as well as the different management solutions proposed by those who support this ideology, such as parental choice, school vouchers, the school franchise, the chartered school and total quality management. Although the phenomenon of the commercialization of education presents a serious threat to public education, we are forced to take note of the proposed solution, which offers new perspectives for the renewal of the current system.

La commercialisation de l'éducation publique : un cheval de Troie menaçant?

Denis HACHÉ, Ph. D., chercheur

Centre de recherches en éducation du Nouvel-Ontario

Institut d'études pédagogiques, Université de Toronto, (Ontario) Canada

RÉSUMÉ

Les réformes de l'éducation des dernières décennies ont fait naître de nouveaux rapports de force qui conduisent vers la transformation de la gestion de l'éducation et posent un défi de taille pour le système d'éducation publique. Depuis lors, l'éducation publique est mise au banc des accusés par les médias, le lobby corporatif et les parents. En effet, le monde corporatif, après avoir semé le doute quant à l'efficacité du système public, tente par ses actions et ses prises de positions de s'approprier l'éducation et d'y imposer un modèle basé sur l'idéologie de marché.

L'auteur se propose d'étudier de manière critique les fondements idéologiques qui sous-tendent cette tentative de commercialisation ainsi que les différentes solutions de gestion proposées par les tenants de cette idéologie tels le choix parental, les bons scolaires, l'école franchise, l'école à charte et la gestion de la qualité totale.

Quoique le phénomène de commercialisation de l'éducation présente une sérieuse menace pour l'éducation publique, force nous est de constater que les solutions proposées offrent des perspectives nouvelles pour le renouvellement du système actuel.

ABSTRACT

The Commercialization of Public Education : A Threatening Trojan Horse?

Denis HACHÉ, Ph. D., chercheur
Centre de recherches en éducation du Nouvel-Ontario
Institut d'études pédagogiques, Université de Toronto (Ontario), Canada

The educational reforms of the last decades gave birth to a new distribution of power that lead towards the transformation of education management and pose a great challenge to the system of public education. Since then, public education is given the seat of the accused by the media, corporate lobby and parents. Indeed, the corporate world, after having sewn the seeds of doubt about the effectiveness of the public system, is trying, through its actions and the positions it takes, to appropriate education and to impose upon it a model based on market ideology.

The author proposes a critical study of the ideological foundations of this attempt at commercialization, as well as the different management solutions proposed by those who support this ideology, such as parental choice, school vouchers, the school franchise, the chartered school and total quality management.

Although the phenomenon of the commercialization of education presents a serious threat to public education, we are forced to take note of the proposed solution, which offers new perspectives for the renewal of the current system.

RESUMEN

La comercialización de la educación pública : ¿Un temible caballo de troya?

Denis HACHÉ, Ph. D., chercheur
Centre de recherches en éducation du Nouvel-Ontario
Institut d'études pédagogiques, Université de Toronto (Ontario), Canada

Las reformas de la educación de los últimos decenios han engendrado nuevas relaciones de fuerza que conducen hacia la transformación de la gestión de la educación y se convierten en un desafío de talla para el sistema de educación pública. Así pues, la educación pública ha sido puesta en el banco de los acusados por los medios de comunicación, el lobby corporativo y los padres de familia. En efecto, el mundo corporativo, después de haber sembrado la duda en lo que concierne la eficacia del sistema público trata, a través sus acciones y posiciones, de apropiarse de la educación y de imponerle un modelo basado en la ideología del mercado.

El autor se propone estudiar en forma crítica las bases ideológicas que sostienen esta tentativa de comercialización así como las diferentes soluciones de gestión propuestas por los promotores de dicha ideología tales que el poder de elegir de los

padres de familia, los bonos escolares, la escuela franquicia, la escuela con carta y la gestión de la calidad total.

Aunque el fenómeno de la comercialización de la educación presenta una amenaza seria para la educación pública, es necesario constatar que las soluciones propuestas abren nuevas perspectivas para renovar el actual sistema.

Introduction

L'éducation publique telle que nous la connaissons aujourd'hui a évolué de manière lente et sporadique au Canada. Les promoteurs de l'éducation publique ont eu peine à convaincre toutes les couches de la société de l'époque de l'importance d'un système d'éducation mis à la portée de tous les citoyens quels que soient leurs origines, leurs croyances et leurs niveaux socio-économiques. Ce n'est qu'à l'époque de la Confédération, entre 1850 et 1860, que le concept de l'éducation universelle et gratuite financée par les deniers publics est enfin acceptée (Cochrane, 1981). Dès les débuts du siècle dernier, l'éducation publique devient obligatoire pour tous jusqu'à un certain âge.

Aujourd'hui, nous en sommes venus à accepter l'éducation publique comme l'un des piliers de notre démocratie. Et, dans ce contexte, la société mise sur l'école pour produire des citoyens bien informés qui peuvent fonctionner dans une société démocratique et y apporter leur contribution. Toutefois, ce rôle traditionnel de l'école est maintenant fort contesté par la mondialisation de l'économie dont l'avènement s'est accompli parallèlement à l'apparition des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC). L'ampleur des changements et des bouleversements provoqués se fait sentir à l'échelle mondiale dans toutes les sphères de la société (Postman, 1996). Cette mondialisation de l'économie, qui est surtout alimentée par les marchés financiers, laisse présager des changements sociaux sans précédent en ayant comme conséquence une exploitation humaine semblable à celle du début de la révolution industrielle et la disparition de la classe moyenne (Greider, 1998). Le système d'éducation publique, mis sur pied lors des dernières décennies dans le respect d'une certaine équité sociale, fait face à l'onde de choc de la mondialisation et se trouve présentement en pleine métamorphose. Le système est pris d'assaut par les tenants du néolibéralisme, les médias et les parents (Haché, 1999a; 1999b).

C'est dans le cadre de cette toile de fond que nous nous proposons d'étudier l'impact de la mondialisation et de l'avènement des NTIC sur le système d'éducation publique ainsi que les critiques portées à l'endroit du système par les tenants du modèle de marché en éducation. Cette poussée pour la commercialisation de l'éducation n'a rien de nouveau, puisqu'elle n'est que le reflet du taylorisme du début du siècle dernier. Par contre, le phénomène actuel revêt plusieurs formes et propose un

ensemble de solutions calquées sur le modèle de marché. Après un bref aperçu de l'influence du taylorisme sur l'éducation au début du siècle dernier nous entamerons la revue des différentes notions sous-jacentes et solutions proposées, telles que la liberté de choix, les bons scolaires, l'école franchise, l'école à charte ainsi que la gestion par la qualité totale.

La mondialisation et les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC)

La mondialisation de l'économie est soudainement devenue réalité avec la chute du régime communiste en Russie et avec l'avènement des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Ce nouvel ordre mondial se caractérise aujourd'hui par l'expansion rapide des transnationales et par un regain de vie de l'impérialisme économique et culturel américain, bref la naissance d'une nouvelle révolution industrielle mondiale et d'un capitalisme renouvelé. Cet élan a été rendu possible et est facilité par l'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC). Ce rouleau compresseur, une espèce de *deus ex machina*, n'a donc aucun obstacle devant lui et rien ne semble pouvoir l'arrêter. Greider (1998) décrit le phénomène de la mondialisation et de la technologie comme une immense machine, souple et rapide qui ne connaît et ne respecte aucune frontière. Cette machine se déplace à un rythme accéléré et produit richesse et bien-être sur son passage mais laisse derrière un sillon de destruction. Les occupants sont tous des personnes fort douées, mais il n'y a personne à la barre et la machine accélère toujours vers l'avant dans le but de satisfaire un appétit insatiable et gargantuesque. Cette métaphore est imparfaite mais décrit fort bien le paradoxe de cette révolution techno-économique, qui produit à la fois richesse et destruction, et qui encourage la renaissance d'un barbarisme d'antan. L'exploitation du faible et du démuné devient à nouveau pratique courante. Les nations et les individus perdent contrôle de leur indépendance et de leur destinée et se sentent impuissants devant l'ampleur du phénomène. L'avènement de la mondialisation a aussi fait naître la recherche de nouveaux marchés et l'éducation publique a vite été identifiée comme une ressource inexploitée qu'il faut commercialiser, d'où la naissance de l'industrie de l'éducation qui est évaluée à deux trillions de dollars annuellement (Nelles, 2001).

Durant tout le siècle dernier, une panoplie de nouvelles technologies ont été introduites en éducation, chacune d'entre elles devant révolutionner l'éducation. La radio, le téléphone, le film, la télévision et tout récemment l'ordinateur se sont succédé sans pour autant réaliser toutes les promesses de changements qui accompagnaient chacune de ces technologies (Oppenheimer, 1997). Le film, tout en étant une contribution valable à l'enseignement, n'a pas révolutionné l'éducation ni modifié en profondeur le rôle de l'enseignant. Il en est de même pour la radio, qui n'a pas su réaliser toutes les promesses qui accompagnaient son introduction dans le système, bien qu'elle ait servi dans le secteur de l'éducation à distance dans certaines juridictions (Haché, 2001). Et que dire de la télévision qui promettait des changements

encore plus ambitieux que tous ses prédécesseurs et que l'on blâme maintenant de promouvoir la violence et de réduire la capacité d'attention chez l'enfant. L'avènement de la télévision a grandement contribué à faire de nous une société de consommateurs et à créer une jeunesse plutôt sédentaire et passive.

L'avènement de l'ordinateur au sein de la société et dans les écoles ainsi que l'accès à l'autoroute électronique sont le dernier cri technologique qui, si l'on en juge par les promoteurs, doit une fois pour toutes révolutionner l'éducation et préparer les jeunes aux défis que représente la mondialisation tout en améliorant la productivité de l'entreprise. Les promesses qui accompagnaient les innovations technologiques précédentes sont timides comparativement à celles de notre époque et les moyens utilisés pour promouvoir cette idée sont nombreux. On va même jusqu'à prétendre que les nouvelles technologies vont remplacer les programmes d'études, les enseignants et même l'école telle que nous la connaissons actuellement (Robertson, 1998). Ce phénomène nouveau, que Postman (1996) appelle les faux dieux de la technologie, ne fait qu'encourager l'utilité économique, la consommation, la technologie, le séparatisme ethnique et le ressentiment au sein de la société et de l'école. Les médias, les gouvernements et plus particulièrement l'entreprise entretiennent la croyance que l'école doit rapidement adopter ces nouvelles technologies et se brancher sur l'autoroute électronique pour en récolter tous les bénéfices.

Burniske (1998) affirme que la télévision et les NTIC n'offrent rien qui puisse favoriser un discours dialectique entre les étudiants. Les NTIC sont beaucoup plus qu'un assemblage de machines et de logiciels. Cette nouvelle technologie incarne une manière particulière de penser qui, dans les circonstances actuelles, est purement une logique technique qui remplace la pensée critique et la connaissance éthique. L'avènement des NTIC est un phénomène nouveau qui se distingue des développements technologiques dont nous venons de faire état. En effet, ces nouvelles technologies sont beaucoup plus flexibles et permettent l'accès instantané à une multitude de sources d'information à travers la planète, ce qui les rend plus convenable, comme outils d'enseignement et d'apprentissage.

L'éducation publique en état de siège

Depuis quelques décennies maintenant, l'éducation publique est en état de siège et prise d'assaut par l'entreprise, les médias, les parents et les gouvernements (Haché, 1999a). Cette campagne de dénigrement orchestrée par les organismes de droite et les groupes de pression représentant les intérêts commerciaux et industriels bat son plein depuis plusieurs décennies avec beaucoup de succès, à un point où peu de parents se portent à la défense de l'éducation publique, un système qui est quand même responsable de leur propre éducation et celle de leurs enfants. On s'attaque à l'éducation publique et on lui reproche tous les maux de la société tout en soutenant que le modèle de marché est la seule et unique solution au soi-disant problème.

L'argument veut que l'éducation ne produise pas les résultats escomptés et que les tentatives de réformes d'antan aient toutes échoué. Il faut donc remplacer le monopole de l'éducation publique par un système d'éducation à l'image de l'entreprise et dont le fonctionnement est conforme aux lois du marché. C'est le seul moyen de garantir l'efficacité, l'excellence et la qualité en plus d'un meilleur rendement et d'une plus grande redevance de la part des écoles et des institutions financées par les deniers publics (Haché, 1999b). Cette école de pensée considère la privatisation des biens et services publics comme le seul et unique moyen de stimuler la croissance économique, d'améliorer l'efficacité des services et d'alléger les structures gouvernementales, tout en augmentant la liberté individuelle et les opportunités pour les minorités défavorisées (Starr, 1987). Cette crise de confiance à l'endroit de l'éducation publique ressemble plus à une campagne de dénigrement qu'à une analyse critique et objective du système.

La commercialisation de l'éducation : de l'ancien servi à la moderne

Les tentatives de commercialisation de l'éducation publique ne sont pas une invention moderne, mais s'inspirent de certains principes issus de l'industrialisation des États-Unis au début du XX^e siècle ainsi que de l'apparition des grands magnats de l'entreprise. Le plus illustre théoricien de cette époque et de l'école dite classique du comportement organisationnel est sans contredit Frederick Winslow Taylor : le père du taylorisme et de la direction scientifique des entreprises. Ingénieur de métier, il a consacré toute sa vie à l'étude des méthodes de travail dans l'usine de la Midvale Steel Co. dans le but d'améliorer les modalités techniques de transformation de la matière et de diminuer les efforts de l'ouvrier. Cette amélioration des pratiques de travail vise à l'atteinte d'une prospérité maximum pour la direction de l'entreprise et pour l'employé dont les intérêts convergent nécessairement. Par contre, cette prospérité ne peut être atteinte sans une productivité maximum de l'employé. Pour Taylor (1967), le seul obstacle à la réalisation d'une telle prospérité est la flânerie des employés. Il en étudie donc les préjugés et les causes. Selon lui, l'homme n'est qu'un auxiliaire de la machine et de la ligne de production dont l'objectif final est la poursuite de l'efficacité mécanique et de la maximisation de la productivité qui permettent de parvenir à un degré de prospérité supérieure. Il suffit de trouver pour chaque individu le travail dans lequel il peut développer ses aptitudes particulières pour devenir un ouvrier modèle. Dans un tel contexte, l'homme n'est ni plus ni moins qu'un instrument économique de production adaptable et malléable. Ce système fonctionne dans le cadre d'une structure monolithique, pyramidale et d'autorité absolue. L'organisation se divise donc en deux groupes distincts : la direction et les employés; celle qui pense et ceux qui exécutent. Il n'y a aucune place pour l'initiative personnelle de la part des employés puisqu'ils sont encadrés par une série de règles de travail très spécifiques. Le travail se résume, *a fortiori*, à un ensemble de tâches simples, répétitives et mécaniques (Barnabé, 1995). Le taylorisme explique le

comportement humain selon une seule variable psychologique, c'est-à-dire la motivation économique.

Cette théorie fut appliquée sur une grande échelle dans le secteur de l'entreprise pour finalement être adoptée par l'éducation dès le début du XX^e siècle. Cette période du début du siècle fut caractérisée par l'influence des grands magnats de l'entreprise privée tels que Andrew Carnegie, John D. Rockefeller, J.P. Morgan, Edward H. Harriman et tous les autres nouveaux riches de l'époque. L'idéologie capitaliste et le taylorisme vont s'imprégner à travers tous les segments de la population américaine et l'éducation devient vite l'une de leurs principales cibles. Calvin Colridge avait bien défini l'atmosphère de l'époque lorsqu'il déclara que : « *The business of America is business* » (Callahan, 1962, p. 2). L'idéologie tayloriste est donc mise en application dans le système d'éducation dès les débuts du siècle et l'apprentissage se résume à une éducation pratique qui peut desservir d'abord les besoins de l'entreprise privée. Bref, on mise sur l'application intégrale des valeurs et pratiques industrielles à l'éducation. La période de 1910 à 1930 est caractérisée par un effort intense du système scolaire pour répondre aux besoins et aux attentes de l'entreprise privée au détriment de la finalité sociale de l'éducation. Certaines réformes, présentement en cours, ressemblent étrangement à cette période sombre de l'éducation américaine et c'est pourquoi il est important pour nous de ne pas commettre les mêmes erreurs dans nos tentatives de changement. Callahan (1962) qualifie cette époque de tragédie de l'éducation américaine, qu'il décrit comme suit :

The tragedy itself was fourfold : that educational questions were subordinated to business considerations; that administrators were produced who were not, in any true sense, educators : that a scientific label was put on some very unscientific and dubious methods and practices; and that an anti-intellectual climate, already prevalent, was strengthened. As the business-industrial values and procedures spread into the thinking and acting of educators, countless educational decisions were made on economic or on non-educational grounds (p. 246-147).

Cette poussée vers la commercialisation de l'éducation va de pair avec la tendance actuelle de la déréglementation, la dévolution des pouvoirs gouvernementaux, la privatisation des services publics et la libéralisation de l'économie en général. La vente des sociétés d'État, la déréglementation des transports aériens, le libre échange ne sont que quelques exemples de l'application de ce concept (Haché, 1999a; 1999b). Les tenants de la commercialisation de l'éducation publique proposent, depuis déjà plusieurs années, un ensemble de solutions calquées sur le modèle de marché comme une soi-disant réforme au problème du système.

La liberté de choix et les bons scolaires

L'une des notions sous-jacentes à la commercialisation de l'éducation et au modèle de marché proposé est que le consommateur doit avoir la liberté de choix.

En l'occurrence, le parent doit avoir la liberté d'acheter les services éducationnels de son enfant auprès de l'institution de son choix sans réglementation imposée par le gouvernement et sans restriction géographique imposée par les frontières de conseils scolaires. Pour ce faire, le gouvernement remet un bon scolaire à tous les parents, l'équivalent de ce qu'il en coûte pour offrir le service éducationnel à l'école publique. Ces derniers pourront utiliser ce bon scolaire pour acheter les services éducationnels de leur choix dans une école privée, publique ou à but lucratif (Brown et Contreras, 1991). Dans le cadre d'un tel contexte, l'argument veut que l'éducation à but lucratif puisse promouvoir la compétition et l'efficacité au sein du système d'éducation et en améliorer la qualité des services. Le concept de liberté de choix et le système de bons scolaires, introduits en 1955 par l'économiste Milton Friedman, font leur chemin depuis et sont à la base du mouvement de commercialisation de l'éducation (Mitgang et Connell, 2001). Les crédits d'impôt aux parents qui envoient leurs enfants à des écoles privées sont souvent associés à cette proposition.

L'école franchise

Au printemps 1991, Whittle Communications Inc. de Knoxville, Tenn., un géant du marketing et de la promotion aux États-Unis, annonçait la mise sur pied d'un réseau national d'écoles à but lucratif baptisé « Projet Edison ». L'entreprise annonçait son intention de vendre non seulement des franchises, mais aussi du matériel pédagogique et de la technologie éducative. Pour en arriver à atteindre un objectif aussi audacieux, on y investit une somme de 60 millions de dollars en recherche et développement sur une période de deux ans. On met aussi sur pied une équipe de 100 chercheurs choisis parmi le monde de l'éducation, des affaires et de la communauté scientifique afin d'inventer de toutes pièces le réseau de franchises et de services éducationnels. Cette équipe a comme consigne de faire table rase et de commencer à neuf en mettant de côté le système traditionnel. La réalisation d'une telle vision aura coûté environ 2,5 milliards en 1996 pour la mise sur pied de 200 écoles regroupant quelque 150 000 élèves dont l'âge variera de trois mois à six ans. Les projections prévoyaient qu'en l'an 2010 le « Projet Edison » s'étendrait jusqu'à la douzième année et aurait 2 millions d'élèves inscrits dans 1 000 écoles à travers le pays. Les innovations envisagées devaient s'attaquer aux méthodes d'enseignement et au matériel pédagogique ainsi qu'à la durée de l'année scolaire, au rôle de l'enseignant et de l'élève, pour ne mentionner ici que quelques exemples. Afin de mieux répondre aux besoins des parents au travail, ces écoles fonctionneraient à longueur d'année et la programmation des cours coïnciderait avec l'horaire de travail des parents (Rist, 1991). Dès l'été 1993, le projet fait face à de sérieuses difficultés financières avec le retrait d'un des partenaires majeurs. En effet, Times Wagner Inc. décide de retirer son appui financier, tandis que les firmes Philips Electronics NV et Associated Newspapers of Britain continuent d'appuyer financièrement le projet. Whittle doit donc combler le manque à gagner provoqué par le retrait non anticipé

d'un des partenaires, ce qui provoque certains remous au sein de l'organisation et une incertitude auprès de la clientèle et des supporteurs.

Par la suite, le projet change d'orientation en préconisant un partenariat avec les écoles publiques basé sur une programmation avancée, des stratégies d'apprentissages multiples et un programme intensif de perfectionnement professionnel des enseignants. L'avènement des écoles à charte, un peu partout dans les différents États américains, offre cette opportunité pour une modification d'orientation au « Projet Edison » et permet d'en assurer la survie. En avril 1994, l'orientation du projet prend un autre tournant lorsque l'État du Massachusetts choisit le « Projet Edison » pour administrer et gérer 3 des 15 écoles à charte que l'on venait tout juste d'approuver selon une nouvelle législation. En l'espace de quelques années, les grandes ambitions initiales sont devenues plus pragmatiques et beaucoup plus modestes. Avant de passer à l'étude du fonctionnement des écoles à charte, nous nous attarderons à analyser la nouvelle orientation prise par le « Projet Edison » par rapport à ce qu'ils appellent les écoles-partenariats. Il y a maintenant 113 écoles de ce genre aux États-Unis (Edison Schools, 2001).

La nouvelle orientation du « Projet Edison » devenu « Edison Schools Inc. » (Walsh, 1999) consiste à établir un partenariat avec le système public dans les juridictions où il existe une législation sur les écoles à charte. La philosophie fondamentale du projet demeure toujours la même et vise à offrir une programmation solide dans les domaines suivants : les humanités et les arts, les mathématiques et les sciences, la formation du caractère et de l'éthique, les arts plastiques et les habiletés, la santé et l'éducation physique. L'année scolaire est de 198 jours, c'est-à-dire environ 10 % de plus que la moyenne nationale. La journée scolaire est aussi allongée d'une ou de deux heures selon les niveaux. Le projet vise à la création de petites écoles de 200 à 300 élèves qui se divisent en six académies. Chacune de ces académies contient trois foyers qui sont ni plus ni moins que des groupes de travail mis sur pieds pour la durée de l'académie et qui remplacent la classe traditionnelle et son enseignant. Au sein du foyer, l'élève progresse à son propre rythme et est suivi par un ensemble de spécialistes et de tuteurs ainsi que par un matériel pédagogique et technique des plus modernes. L'élève et ses parents doivent rencontrer, au moins quatre fois par année, les enseignants et les responsables affectés au foyer afin de planifier les objectifs d'apprentissage de l'élève et les responsabilités de chacun. Un contrat d'apprentissage semestriel est alors signé pour chaque élève. Afin de garantir un apprentissage qui soit à la fine pointe de la technologie, les élèves et les enseignants sont tous équipés d'ordinateurs et ont accès au réseau électronique qui relie l'école et la résidence de l'élève. Ce qui permet aussi d'assurer une communication constante entre les participants. Une importance particulière est notamment accordée au perfectionnement professionnel des enseignants qui doivent participer à quatre semaines de formation avant le début de l'année scolaire. Ces spécialistes ont aussi accès à un programme diversifié d'activités de perfectionnement tout au long de l'année scolaire (Edison Schools, 2001); The Edison Project, 1994). Le « Projet Edison » demeure, même après toutes ces mutations, une entreprise commerciale dont les actions sont cotées à la bourse. Dans ce contexte, l'éducation n'est qu'une

marchandise que l'on échange pour un prix déterminé entre le vendeur et l'acheteur. Les acteurs en présence ne sont si plus ni moins que les pourvoyeurs des services et le client dans le cadre d'une relation commerciale basée sur la loi de l'offre et de la demande.

Quant à la performance des écoles « Edison », Miron et Applegate (2000) affirment que les recherches effectuées jusqu'à maintenant indiquent que les élèves de ces écoles n'atteignent pas un meilleur rendement académique que ceux de groupes semblables. Il est toutefois beaucoup trop tôt pour poser un diagnostic final puisque l'expérience en est encore à son stage de croissance.

Les écoles à charte

L'école à charte est présentée comme un moyen différent de livrer et de gérer l'éducation publique tout en préservant la notion de liberté de choix. Ce nouveau modèle de livraison de l'éducation publique incorpore certaines idées des réformes antécédentes et oblige à un questionnement sur les pratiques traditionnelles du système actuel. L'école à charte peut fonctionner comme une corporation à but non lucratif mais aussi à but lucratif tel que le « Projet Edison ». Par exemple, l'école à charte offre un nouveau choix au sein du système public pour le parent, l'élève et l'enseignant tout en accordant beaucoup plus d'autonomie à l'école et en libérant le conseil scolaire de l'administration quotidienne de l'école. Les obstacles traditionnels au changement, créés par les lois et règlements, sont automatiquement éliminés pour faire place à l'innovation. Bref, l'école à charte devient un outil institutionnel qui permet de contourner le *statu quo* qui existe présentement au sein du système scolaire tout en offrant des éléments de réforme proposés par les tenants de la commercialisation. Selon Bierlein et Mulholland (1995) :

In an ideal setting, charter schools : focus on results, not inputs; remain or become public schools; enhance educational choice options; permit true decentralization; offer new professional opportunities for teachers; enable local boards to become true policy boards; and provide for a more market-driven educational system (p. 1).

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 de gérer une école publique. Les organisateurs signent une entente contractuelle avec le conseil scolaire local ou le ministère de l'Éducation pour la gestion scolaire et administrative de l'école. Le contrat, qui devient la charte de l'école, détermine les termes de l'entente en spécifiant les sommes d'argent qui seront transférées à partir des fonds publics, le contenu des programmes ainsi que les seuils de performance des élèves et des enseignants. De par sa charte, l'école devient une entité légale, ayant droit d'embauche et de mise à pied du personnel, de poursuites devant les tribunaux, d'achats de biens et de services et aussi de contrôle de ses propres finances. Pour pouvoir fonctionner adéquatement dans un tel contexte, l'école est dégagée 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 termes du contrat par rapport à la gestion financière, 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. L'école à charte demeure une école publique gratuite dont l'accès est ouvert à tous sans distinction de race, de couleur ou de religion (Bierlein et Mulholland, 1994). Il n'existe toutefois pas de modèle monolithique de l'école à charte puisque chaque école est façonnée par un ensemble d'interactions complexes entre l'élève, le personnel, les fondateurs de conseil scolaire ainsi que par la législation locale (Kane et Lauricella, 2001).

Ce contrat devient par conséquent la charte de l'école dont le contenu peut varier d'une juridiction à une autre en fonction de la teneur des amendements apportés à la loi scolaire ou encore des nouvelles lois régissant l'existence des écoles à charte. Le degré d'autonomie et d'imputabilité de ces écoles dépend donc de la teneur et de l'étendue de ces textes de lois (Freedman, 1995). Par exemple, le cas de la Nouvelle-Zélande est très radical comparativement à certains États américains qui se sont dotés de lois très diluées afin d'apaiser les critiques et les opposants au projet (Haché, 1999a).

Une étude faite auprès de 110 écoles à charte des États-Unis par la Education Commission of the States et le Center for School Change (1995), révèle que la plupart des écoles à charte sont plutôt de petite taille, ayant en moyenne 287 élèves dont à peu près la moitié peut être considérée comme des élèves à risque. L'orientation scolaire de ces écoles se concentre surtout autour de la programmation interdisciplinaire, la technologie et le retour aux valeurs traditionnelles. Les raisons qui motivent la création de ces écoles se basent sur la recherche d'un meilleur enseignement et d'un meilleur apprentissage pour l'enfant ainsi que la recherche d'une institution qui véhicule des principes et une philosophie spécifiques et l'exploration d'une formule innovatrice de gestion scolaire. Les barrières, financières et physiques, peuvent cependant entraver la création des écoles à charte. Selon les intervenants qui ont vécu l'expérience, la mise sur pied d'écoles à charte exige une vision et une mission claires, un temps considérable pour la planification ainsi qu'une lourde tâche de travail. Selon Bosetti *et al.* (2000), l'école à charte facilite la décentralisation du pouvoir et de l'autorité en permettant aux parents, aux enseignants et aux membres de la communauté de façonner l'école différemment. Selon eux, les écoles à charte de l'Alberta jouissent d'un niveau élevé de satisfaction de la part des parents, des enseignants et des élèves. La majorité de ces écoles démontrent une amélioration marquée du rendement des élèves.

La gestion par la qualité totale

Les solutions proposées par l'entreprise privée que nous avons étudiées jusqu'à maintenant, tout en préservant la notion de choix, ne garantissent pas nécessairement la qualité au sein du système. 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*). Un nombre impressionnant d'institutions scolaires se tournent présentement 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 qui peut mener à une éducation de qualité (Barnabé, 1995; Conference Board of Canada, 1993).

Basée sur le contrôle et l'amélioration continue de la qualité, cette philosophie fait le contrepoint aux autres propositions en provenance du monde de l'entreprise puisque sa finalité n'est pas à la base de l'efficacité financière et d'une maximisation du rendement et de la productivité quantifiable. D'ailleurs, un des principes sous-jacents suppose que c'est le système et non son personnel qui est le plus souvent à blâmer lorsqu'il y a des problèmes de qualité et de productivité au sein d'une organisation. Cette approche systémique encourage donc un changement d'attitudes au sein de l'organisation et va à l'encontre de l'organisation traditionnelle hiérarchisée. La pratique de la qualité totale exige que l'on accorde la priorité au client, un assouplissement de la structure hiérarchique, une collaboration et une coopération par le biais du travail en équipe et de la communication horizontale (Barnabé, 1995). En fait, elle représente le visage le plus humain des réformes proposées par l'entreprise privée, puisqu'elle implique tous les dépositaires d'enjeux dans le processus, c'est-à-dire les parents, les enseignants, les élèves et la communauté en général.

La philosophie et le processus de la qualité totale ont débuté avec Walter A. Shewhart en 1931 qui a publié un rapport de recherche sur le contrôle de la qualité des produits manufacturés. L'intérêt primordial de Shewhart portait sur l'amélioration de la qualité et du contrôle des étapes de la production en série à une époque où le taylorisme commençait à montrer des failles et des faiblesses. Dès 1924, lorsqu'il était directeur des laboratoires Bell, il s'intéressa à l'amélioration et au contrôle de la qualité et développa le concept de zéro défaut dans la production de téléphones. En 1935, il fonda l'Institut de statistiques mathématiques et s'intéressa à l'application de l'analyse statistique au contrôle de la qualité. À la suite de ses recherches, il publia en 1935 un second ouvrage sur la qualité intitulé *Statistical Method from the Viewpoint of Quality*. Le contenu de cet ouvrage qui décrit en détail toutes les étapes du contrôle de la qualité devint la pierre angulaire et la bible du mouvement de gestion de la qualité totale moderne. Pour Shewhart, le contrôle de la qualité d'un produit est une opération difficile et ardue qui requiert une collaboration de la part de tous les membres de l'entreprise (Barnabé, 1995; Bonstingl, 1992).

William Edwards Deming est toutefois celui que l'on associe le plus au mouvement de la qualité totale. Né en 1900, il termine un doctorat à l'Université Yale en 1927. Pendant la poursuite de ses études, il travaille l'été à la fameuse usine Hawthorne de la Western Electric à Chicago. Cette usine produit des appareils téléphoniques et fonctionne selon la philosophie de la gestion scientifique élaborée par Winslow Taylor dont nous avons fait mention précédemment. Cette expérience étudiante a été la source de son orientation philosophique puisqu'il expérimente lui-même la pratique du taylorisme dans l'organisation et est aussi témoin d'un

questionnement vers une autre philosophie de gestion qui commence à naître. En effet, la recherche effectuée à l'usine de Hawthorne mène à des découvertes qui vont révolutionner les théories organisationnelles et faire contrepoids au taylorisme.

Pour mieux comprendre Deming et sa philosophie de la qualité, il faut tout d'abord faire une incursion à l'usine Hawthorne et prendre connaissance du déroulement de cette recherche qui a eu lieu de 1927 à 1932. Le chercheur responsable du projet, Elton Mayo, sera reconnu plus tard comme le fondateur du mouvement des relations humaines et de la sociologie industrielle. Tout comme beaucoup de chercheurs de son époque, Elton Mayo s'intéresse à l'étude des phénomènes liés à la productivité, tels que la fatigue, les accidents de travail, l'absentéisme, ainsi qu'aux effets des pauses et des conditions physiques de travail sur la productivité. Lorsque Mayo arriva à l'usine Hawthorne, il participa à une recherche déjà en cours qui avait pour but d'étudier l'effet de l'intensité lumineuse sur la productivité des employés. On en était arrivé à la conclusion que la productivité du groupe de contrôle et du groupe expérimental était restée constante tout au long de l'expérimentation, quelle que soit l'intensité lumineuse à laquelle étaient soumis les employés. De tels résultats faisaient naître plus de questions qu'ils ne fournissaient de réponses. Mayo continua l'expérimentation en modifiant les conditions de travail du groupe expérimental afin de déceler les effets sur la productivité et le moral du groupe.

Les études de Mayo confirmèrent l'existence et l'importance du groupe informel au sein de la structure formelle de l'organisation et débouchèrent sur l'étude du facteur humain et de la communication au sein des organisations (Pugh, Hickson et Hinings, 1971).

De son côté, dès le début de sa carrière, Deming est associé à Shewhart au laboratoire Bell où il travaille au perfectionnement d'une méthode ayant pour but d'améliorer la performance et la productivité des ouvriers en mesurant les écarts de variation dans les produits finis dans le cadre de paramètres considérés comme acceptables. Ces écarts de variation sont ensuite transposés sur des graphiques qui sont utilisés à des fins de contrôle statistique. C'est également un outil qui permet à l'ouvrier de contrôler lui-même la qualité de son travail (Bonstingl, 1992). L'époque d'avant-guerre permet à Deming et Shewhart de raffiner leur méthodologie de contrôle de la qualité et de développer une philosophie sous-jacente. Pendant la Seconde Guerre mondiale, la production manufacturière qui soutient l'effort de guerre est basée sur les principes de Shewhart et Deming. À la fin de la guerre, les États-Unis se trouvent incontestablement le pays le plus industrialisé au monde et ils n'ont pratiquement aucun concurrent sérieux au niveau des marchés mondiaux. L'industrie doit fonctionner à pleine capacité pour pouvoir satisfaire aux besoins des pays en voie de reconstruction et aux demandes des consommateurs ayant le revenu disponible le plus élevé au monde. On délaisse progressivement les normes de qualité, qui avaient assuré la supériorité des produits manufacturés pendant la guerre, pour se concentrer sur une production de masse capable de combler les demandes de ces nouveaux marchés. Dans un tel contexte, la philosophie de Deming ne correspond plus à la réalité.

Ironiquement, ce sont les Japonais qui, après la guerre, adoptent la philosophie de Deming sur le contrôle de la qualité. Face à la tâche herculéenne que représente la reconstruction de l'économie et de l'industrie, les Japonais créent un groupe de scientifiques et d'ingénieurs qui veillera à rebâtir la capacité manufacturière du pays. Ce groupe, fondé en 1946 et communément appelé le JUSE (Japanese Union of Scientists and Engineers), s'acharne à introduire les normes de qualité à la base de tout projet de reconstruction. Dès 1949, Deming et Juran sont invités au Japon par le général MacArthur comme consultants auprès du gouvernement pour la mise en place d'un recensement national. L'année suivante, Deming y retourne pour donner une série de conférences sur le contrôle de la qualité parrainées par le JUSE. C'est à cette époque qu'il introduit sa version du concept de contrôle statistique de la qualité (*Statistical Quality Control*) qui avait été utilisé préalablement par Shewhart lors de la Deuxième Guerre mondiale dans la fabrication de téléphones à l'usine Bell. C'est le début d'un engagement qui durera plusieurs années et aboutira à l'ascension du Japon au niveau de grande puissance économique et industrielle en quelques décennies seulement. En guise de reconnaissance pour sa contribution à l'effort de reconstruction, le JUSE a créé le prix Deming qui est décerné annuellement à l'entreprise qui a su garantir les meilleurs standards de qualité.

Les principes fondamentaux de la philosophie de Deming

La philosophie de la qualité totale, telle que nous la connaissons aujourd'hui, consiste en un ensemble de concepts qui sont nés progressivement à partir du début du XX^e siècle (Barnabé, 1995). Deming est celui qui a su rassembler toutes ces contributions et personnaliser l'ensemble de ces différents concepts, à partir de son expérience personnelle, pour en faire un tout cohérent et rationnel. Les 14 points de Deming rassemblent l'ensemble des principes fondamentaux de sa philosophie de la qualité et contiennent l'essence même de son enseignement. *A priori*, leur contenu ne semble pas impressionner indûment le néophyte de la qualité mais ils prennent vite leur signification et leur importance lors de la mise en œuvre. Ces différents concepts demandent mûre réflexion de la part des participants ainsi qu'un changement d'attitudes quant au travail et à l'environnement dans lequel il est accompli.

Les 14 points de Deming n'ont rien de l'organisation traditionnelle pyramidale. Il faut d'abord créer une raison d'être constante pour l'amélioration continue de la production qui se traduit par un état d'être désiré pour l'avenir de l'organisation. Il faut aussi éliminer la compétition au sein de l'organisation et adopter une nouvelle philosophie de coopération où chaque partenaire est gagnant. Dans un tel contexte, les inspections et les contrôles deviennent redondants puisque l'individu est responsable de l'amélioration du processus de production et vise l'obtention d'une qualité totale. Le maintien de bonnes relations avec les partenaires externes (fournisseurs) est aussi essentiel pour assurer l'accès à la qualité totale. L'amélioration constante du système de production et des services à la clientèle est donc nécessaire et il faut pour ce faire recueillir des données pertinentes qui seront utilisées lors des prises de décisions.

La mise en place d'une telle philosophie de travail exige la formation continue des employés sur les lieux de travail ainsi que la pratique d'un leadership qui respecte les aspirations, les habiletés et les capacités individuelles. En sus de la formation qui vise à l'amélioration des habiletés de travail, la mise sur pied d'un programme d'éducation qui vise à l'amélioration de l'individu permet de satisfaire aux besoins personnels des individus. Dans ce contexte, la peur est éliminée pour faire place à un sentiment de sécurité au sein de l'organisation afin de développer des relations axées sur l'engagement, la coopération et le respect d'autrui. Pour ce faire, il faut éliminer les barrières systémiques entre les services et les départements afin de favoriser le travail de groupe. Par conséquent, il va de soi que les slogans, les exhortations, les objectifs de rendement et les quotas de production ne font que créer des relations conflictuelles qui nuisent à la qualité et ne sont pas compatibles avec la philosophie de Deming. Bref, il faut instaurer la fierté du travail bien accompli et en reconnaître la valeur de manière tangible.

Afin de réussir ce processus de transformation, il faut développer une masse critique au sein de l'organisation qui partage cette même philosophie et accepte de s'engager dans un long processus de changement. Ce processus de transformation, que Deming nous résume en 14 points, exige l'acquisition de nouvelles connaissances essentielles à son succès. Il est donc essentiel d'acquérir des connaissances théoriques profondes de quatre différents domaines d'études, à savoir : la systémique, la statistique, l'apprentissage et la psychologie humaine.

Le système de la qualité totale a été adapté et mis en pratique dans plusieurs juridictions scolaires et dans de nombreuses écoles aux États-Unis (Barnabé, 1995; Bradley, 1993; Jablonski, 1992; Spanbauer, 1992; Éthier, 1989).

Conclusion

La chute du mur de Berlin et la dissolution de la Russie communiste ont vite fait de provoquer la renaissance du capitalisme sauvage qui somnolait depuis les débuts du siècle dernier. Pendant la guerre froide, le capitalisme devait se donner bonne conscience et présenter l'image du grand défenseur des libertés individuelles, de la démocratie et des droits du citoyen, concepts qui ont vite été remplacés par le nouvel ordre social, la mondialisation et les dieux de la technologie. En réalité, ce sont les populations qui vivaient sous le joug de la tyrannie communiste qui défrayaient le coût de notre liberté artificielle et en étaient inconsciemment les garants. La différence entre la situation actuelle et l'époque du capitalisme sauvage de la fin du XVIII^e siècle est que ce ne sont pas nos enfants qui sont privés d'une éducation et qui doivent joindre le monde du travail à un âge infantile, mais bien ceux des pays du tiers-monde.

Les campagnes sournoises de dénigrement et de fausse information à l'endroit de l'éducation publique et des professionnels de l'éducation sont un signe avant-coureur de ce que pourrait être l'éducation sous le giron des lois du marché (Bracey, 1997). Notre société se trouve maintenant en face d'une masse de citoyens devenus

consommateurs dociles et loyaux. Ce phénomène résulte d'un lavage de cerveaux scrupuleusement orchestré par la publicité commerciale médiatisée. Et que dire des gouvernements qui trop souvent abdiquent devant les pressions du monde de l'entreprise et qui en deviennent les porte-parole plutôt que les défenseurs de ceux qui les ont élus.

Il ne fait aucun doute que l'éducation publique a besoin de réformes profondes et certaines propositions de réformes énoncées et soutenues par l'entreprise ont du bon sens et représentent des perspectives nouvelles. Elle pourrait s'en approprier plusieurs et s'en porter d'autant mieux. Les nouvelles technologies et les réformes de l'éducation ne sont pas mauvaises en soi, mais ce qui est le plus menaçant est bel et bien l'avènement de l'industrie de l'éducation dont la seule finalité est de tirer profit de l'éducation et de préparer la main-d'œuvre qualifiée pour l'entreprise. Main-d'œuvre surabondante et à bon marché dont on peut disposer à volonté et un système qui ne fait qu'encourager les disparités sociales et la segmentation de la société (Greider, 1998).

Selon Witte (2000), le modèle de marché en éducation ne fera que stratifier l'éducation comme tout produit que l'on trouve sur le marché, de sorte que l'on verra la création d'une éducation pour l'élite et d'une autre pour la masse. Par exemple, du côté de la demande, l'accès à l'éducation sera tributaire de la capacité financière des parents et, par conséquent, de leur statut socio-économique. De là, du côté de l'offre, on verra apparaître des écoles élitistes destinées à ceux qui en ont les moyens financiers.

Quant aux répercussions d'un tel modèle sur les professionnels de l'éducation (Haché, 1999b), elles se font sentir à plusieurs niveaux. Tout d'abord, le rôle du directeur d'école se métamorphose en celui de gestionnaire d'affaires responsable, non seulement des programmes, du personnel et des budgets, mais aussi des relations publiques avec les parents, le monde de l'entreprise et les dépositaires d'enjeux de la communauté. L'expérience de la Nouvelle-Zélande et des autres pays occidentaux nous indique que ce nouveau rôle se réalise au détriment du leadership pédagogique.

Quant à l'enseignant (Haché, 1999b), son rôle et son statut au sein de la communauté seront grandement affectés par l'accumulation de tâches supplémentaires, de nouvelles exigences de certification et de plus longues heures de travail. L'influence qu'il exerçait comme professionnel au sein de la société et de la communauté est grandement amenuisée par son encadrement en salle de classe comme simple transmetteur de connaissances.

Finalement, l'élève sortant, produit stratifié d'un tel système, représentera certaines caractéristiques très spécifiques qui le classeront immédiatement dans une niche du marché de l'emploi correspondant.

L'argument de rentabilité économique de l'éducation, qu'on utilise maintenant tant au niveau de nos gouvernements que de nos entreprises, n'est que de la poudre aux yeux puisqu'il faut réaliser que la paix et l'harmonie sociales ont un prix. L'éducation publique est le seul système qui puisse offrir à tous les citoyens une chance égale et, pour les plus démunis, un espoir de s'en sortir. Le système nécessite une réforme profonde mais non un retour à la période sombre du capitalisme sauvage.

L'école publique ne doit pas devenir l'organe de propagande et l'outil d'endoctrinement pour le monde des affaires. Que l'on élimine cette lueur d'espoir que représente l'éducation publique pour les moins nantis et on ne fait que semer le germe de notre propre destruction.

Références bibliographiques

- BARNABÉ, C. (1995). *Introduction à la qualité totale en éducation*. Cap-Rouge (Québec) : Les Presses inter Universitaires.
- BIERLEIN, L.A., MULHOLLAND L.A. (1995). *Charter school update & observations regarding initial trends and impacts (Policy Brief)*. Tempe, AZ : Morrison Institute for Public Policy, School of Public Affairs, Arizona State University, avril.
- BIERLEIN, L.A., MULHOLLAND L.A. (1994). *Charter school update : Expansion of a viable reform initiative*. Tempe, AZ : Morrison Institute for Public Policy, School of Public Affairs, Arizona State University, février.
- BONSTINGL, J.J. (1992). *Schools of quality : An Introduction to total quality management in education*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- BOSETTI, L., FOULKES E., O'REILLY R., SANDE, D. (2000). *Canadian charter schools at the crossroads*. Kelowna, BC : The Society for the Advancement of Excellence in Education, janvier.
- BRACEY, G.W. (1997). *Setting the record straight : Responses to misconceptions about public education in the United States*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- BRADLEY, L.H. (1993). *Total quality management for schools*. Lancaster, PA : Technomic Publishing Company, Inc.
- BROWN, F., CONTRERAS, A.R. (1991). Deregulation and privatization of education. In *Education and Urban Societies*, vol. 23, n° 2, p. 144-158.
- BURNISKE, R.W. (1998). *The shadow play : How the integration of technology annihilates debate in our schools*. Disponible sur le Web : [http://www.pdkintl.org/kappan/kbur98l0.htm]
- CALLAHAN, R.E. (1962). *Education and the cult of efficiency*. Chicago, IL : The University of Chicago Press.
- COCHRANE, J. (1981). *The one-room school in Canada*. Canada : Fitzhenry and Whiteside Ltd.

- Conference Board of Canada (1993). *Total quality in schools : Preliminary findings*. Ottawa, ON : Conference Board of Canada.
- Edison Schools (2001). *Edison Schools*. Disponible sur le Web :
[<http://www.edisonschools.com/home/home.html>].
- Education Commission of The States and Center For School Change (1995). *Charter schools... What are they up to? A 1995 survey*. Minneapolis, MN : Hubert H. Humphrey Institute of Public Affairs, University of Minnesota, août.
- ÉTHIER, G. (1989). *La gestion de l'excellence en éducation*. Sillery (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- FREEDMAN, J. (1995). *The charter school idea*. Red Deer, AB : The Society for Advancing Educational Research.
- GREIDER, W. (1998). *One world, ready or not : The manic logic of global capitalism*. New York : Touchstone.
- HACHÉ, D. (1999a). Public education at the dawn of the new millennium : The New Zealand experiment. In *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 34, n° 2, p. 133-134.
- HACHÉ, D. (1999b). Éducation et mondialisation à l'aube du prochain millénaire : les répercussions pour les professionnels de l'éducation. In *Éducation et francophonie*, vol. XXVII, Perspectives d'avenir en éducation. Disponible sur le Web : [<http://www.acef.ca/revue/XXVII/articles/Hache.html>].
- HACHÉ, D. (2001). *Les NTIC et l'éducation à distance au postsecondaire*.
- JABLONSKI, J.R. (1992). *Implementing TQM : Competing in the Nineties through Total Quality Management*. San Diego, CA : Pfeifer & Company.
- KANE, P.R., LAURICELLA, C.J. (2001). Assessing the growth and potential of charter schools. In *Privatizing Education*, H.M. Levin (éd.), Boston, MA : Westview Press, p. 203-233.
- MIRON, G., APPLGATE, B. (2000). *An evaluation of student achievement in Edison schools opened in 1995 and 1996*. Kalamazoo, MI : The Evaluation Center, Western Michigan University.
- MITGANG, L.D., CONNELL, C.V. (2001). Educational vouchers and the media. In *Privatizing Education*, H.M. Levin (éd.), Boston, MA : Westview Press, p. 20-35.
- NELLES, W. (2001). The world education market comes to Canada. In *Our Schools/Our Selves*, vol. 10, n° 2, #62, p. 93-100.
- OPPENHEIMER, T. (1997). The computer decision. In *The Atlantic Monthly*, juillet.
- POSTMAN, N. (1996). *The end of education : Redefining the value of school*. New York, NY : Vintage Books.

- PUGH, D.S., HICKSON, D.J., HININGS, C.R. (1971). An empirical taxonomy of structure of work organization. In *Administrative Science Quarterly*, mars, p. 115-126.
- RIST, M.C. (1991). Whittling away at public education. In *The Executive Educator*, septembre.
- ROBERTSON, H.J. (1998). *No more teachers, no more books : The commercialisation of Canada's schools*. Toronto, ON : McClelland & Stewart Inc.
- SPANBAUER, S.J. (1992). *A quality system for education : Using quality and productivity techniques to save our school*. Milwaukee, WI : ASQC Quality Press.
- STARR, P. (1987). The limits of privatization. In *Prospects for Privatization*, S. Hanke (éd.), vol. 36, n° 3, p. 124-137.
- TAYLOR, F.W. (1967). *La direction scientifique des entreprises*. Paris, France : Dunod.
- The Edison Project (1994). *Partnership school design*. New York, NY : The Edison Project.
- WALSH, M. (1999). Edison Project, Now Edison Schools Inc., plans to go public. In *Education Week*, Vol. 19, n° 1, p. 6. Disponible sur le Web : [<http://www.edweek.com/ew/vol-19/01edison.h19>].
- WITTE, J.F. (2000). *The market approach to education*. Princeton, NJ : Princeton University Press.

Note biographique

Denis Haché est professeur agrégé à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto et directeur du Centre de recherches en éducation du Nouvel-Ontario (CRÉNO) situé à Sudbury, Ontario. Il détient un Ph. D. de l'Université de Montréal. Il s'intéresse particulièrement à l'intégration des NTIC à la formation à distance au secondaire et au postsecondaire, aux différentes réformes éducationnelles présentement en cours, à la planification stratégique, au perfectionnement professionnel et à l'éducation des minorités francophones hors Québec.