

DE LA DÉCENTRALISATION À L'OBLIGATION DE RÉSULTATS

Depuis quelques années, le monde de l'éducation connaît de profondes transformations. Au Québec, comme ailleurs, l'école est soumise à un vaste courant de pressions économiques et sociales pour qu'elle devienne plus performante et plus rentable. Nous parlons maintenant de reddition de comptes, d'efficacité, de rendement, de productivité, de satisfaction du client, de compétition entre les établissements, de gestion de qualité, de normes ISO et de qualité totale. L'un des indices de ce nouveau mode de gestion est certainement ce qu'on appelle aujourd'hui « l'obligation de résultats ». L'exemple le plus percutant est la publication de palmarès cet automne. D'entrée de jeu, le ministre dresse une liste d'écoles dont les résultats sont inférieurs à la moyenne des établissements comparables à travers le Québec. On nous dit que ces écoles seront sous haute surveillance et devront atteindre des objectifs de réussite. Ces palmarès coïncident avec l'imposition par le ministre de l'Éducation, François Legault, de plans de réussite et de diplomation. Il faut désormais atteindre des résultats mesurables en termes de rendement.

Ces plans de réussite et de diplomation ne sont en fait que l'épiphénomène de nombreuses réformes que subit le système scolaire québécois depuis dix ans. Comme l'affirmait Maurice Tardif récemment, ils ne sont que « la partie émergée de l'iceberg car, tout au long des années 1990, l'école fut un véritable champ de bataille réformiste de la maternelle à l'université. »¹

Pour comprendre ce qui se passe, nous devons retourner en arrière. La réforme de la ministre Robillard en 1993 a tout mis en place pour une décentralisation du réseau collégial. Le *Virage du succès* de la ministre Marois ne fait que poursuivre cette réforme en amplifiant les mesures de décentralisation. Le Ministre Legault va exactement dans le même sens. Le plan stratégique du ministère de l'Éducation reprend essentiellement les mêmes objectifs, mais en les situant dans un cadre gouvernemental plus large par une gestion axée sur les résultats.

¹ *Le monde des débats*, septembre 2000, p.12

C'est à partir de cette logique que nous devons comprendre les différents dossiers. L'habilitation, le démantèlement et le morcellement du réseau, les plans de réussite et de diplomation, les contrats de performance, l'évaluation institutionnelle, l'évaluation des enseignantes et des enseignants, la politique des universités, etc., participent tous d'une même démarche. La décentralisation du système d'éducation, liée à l'obligation de résultats, se soumet à la loi du marché pour une rationalisation des fonds publics afin d'atteindre les standards de la mondialisation.

En effet, lorsque nous reprenons les propos de l'OCDE, nous comprenons tout. « L'OCDE se propose de modifier l'école et avec elle, la fonction d'enseignant. La structure actuelle du système éducatif, considérée comme archaïque, est appelée à disparaître au profit de structures plus souples, largement soumises aux lois du marché, aussi bien par leurs débouchés que par leur fonctionnement interne. »²

Dans ce texte, nous tenterons donc d'analyser la situation et de dénoncer cette économie de marché qui met en péril le système public d'éducation.

DE MULTIPLES RÉFORMES

Les multiples réformes que connaît le réseau d'éducation québécois, de la maternelle au cégep, poursuivent le même but : décentraliser les pouvoirs vers les établissements afin qu'ils trouvent les moyens pour pallier les coupures budgétaires et pour qu'ils deviennent plus rentables. Les universités, elles, jouissent déjà d'une grande autonomie, mais elles subissent comme les autres ordres d'enseignement, les coupures budgétaires et les pressions du marché du travail. L'article de Guy Rocher, publié dans *Le Devoir*, est éloquent à ce sujet: « La vision qui inspire le ministre Legault est essentiellement utilitaire et réductrice. L'université québécoise sera désormais axée sur un seul grand but : répondre aux besoins de la société [c'est-à-dire] une université asservie aux priorités

² *Rapport OCDE 1998 sur les politiques d'éducation : quelques remarques critiques.*

des pouvoirs publics et aux intérêts des pouvoirs économiques. »³ Mais que s'est-il donc passé depuis dix ans pour en arriver à ce constat ?

Un système de plus en plus décentralisé

La réforme de la ministre Robillard, implantée en 1993, avait réaffirmé la mission de formation générale et technique des collèges et réitéré le caractère polyvalent des programmes par le maintien d'une formation générale commune à tous les étudiants et étudiantes. Par contre, elle a transformé profondément les collèges en adoptant un discours à l'enseignement supérieur et en transférant d'importantes responsabilités en matière de gestion des programmes d'études. Enfin, le gouvernement procédera à une déréglementation.

Cette décentralisation des pouvoirs ne pouvait se faire sans l'instauration d'un dispositif d'évaluation interne et externe. En effet, pour la ministre Robillard, « une véritable évaluation ne saurait se passer d'un observateur étranger »⁴. Le gouvernement créera alors la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC). Cette commission exercera « un pouvoir déclaratoire de caractère essentiellement public, assorti d'un pouvoir de recommandation à l'adresse des collèges et du ministre »⁵. À la même période, la ministre oblige les collèges à se doter d'une série de politiques institutionnelles, la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA), la politique institutionnelle d'évaluation des programmes (PIEP), et la politique de gestion des ressources humaines (PGRH). Il appartiendra aux collèges d'évaluer l'ensemble de leurs pratiques institutionnelles. Cette réforme allait donc entreprendre une opération majeure de décentralisation en matière de gestion des programmes en instaurant une véritable culture évaluative.

La ministre Pauline Marois, dans le *Virage du succès*, accroîtra la décentralisation en apportant des amendements à la Loi des collèges. Ces mesures permettront la création de collèges régionaux, déréglementeront les attestations d'études collégiales (AEC) et

³ *Le Devoir*, 11 novembre 1999.

⁴ *Des collèges pour le XXI^e siècle*, vol.8, numéro spécial, avril 1993, p.29.

accorderont plus d'autonomie aux collèges en leur permettant d'aller chercher de nouvelles sources de financement. En effet, la loi prévoit qu'un collège peut exercer des activités autres que la formation. Par exemple, les collèges utilisent de plus en plus ses installations et ses équipements à des fins culturelles, sociales et sportives, en faisant des profits pour compenser le manque à gagner résultant des réductions du financement.

Elle apportera aussi des modifications au *Règlement du régime de l'enseignement collégial* (RREC) en transférant d'importantes responsabilités aux collèges sur le plan de la détermination des activités d'apprentissage. Les activités d'apprentissage de tous les programmes d'études pourront désormais être déterminées par les établissements. Tout cégep pourra, sans autorisation de la ministre, établir et mettre en œuvre des AEC en autant qu'il existe un diplôme d'études collégiales (DEC) dans le réseau.

L'habilitation ou l'accréditation

L'habilitation s'inscrit dans ce contexte de décentralisation des pouvoirs implantée par les réformes Robillard et Marois. Les administrations locales seraient autorisées à décerner le DEC en lieu et place du ministère de l'Éducation. Et c'est à la CEEC que revient le pouvoir de recommander au ministre, au terme d'une opération d'évaluation, l'habilitation. Selon le *Dictionnaire actuel de l'éducation* de Régnald Legendre, ce nouveau concept renvoie à une réalité française : « Il caractérise une autorisation donnée par le ministre chargé des universités à un établissement d'enseignement supérieur public pour délivrer un diplôme national dans les conditions fixées par voie législative et réglementaire. »

D'après la CEEC, l'habilitation, contrairement à l'accréditation, ne remettrait pas en cause le caractère national des diplômes décernés. Dans un document d'orientation de la CEEC, nous pouvons lire que « L'habilitation est à différencier de ce que l'on appelle accréditation. [...] D'après le document ministériel, les systèmes d'accréditation émergent normalement du regroupement d'établissements ayant pleine autorité sur leurs

⁵ *Ibid.*, p.29.

programmes et sur leurs diplômes. Or, puisqu'au Québec, le DEC restera un diplôme national plutôt que de devenir un diplôme institutionnel, le terme habilitation est plus approprié.»⁶ La CEEC serait donc conforme aux orientations ministérielles de la Réforme Robillard.

Pourtant, lorsque nous reprenons les propos de la Fédération des cégeps, nous pouvons en douter. La Fédération réclame davantage d'autonomie pour les collèges. En effet, celle-ci estime que « les collèges ont acquis la maturité nécessaire pour assumer pleinement leurs responsabilités d'établissements autonomes d'enseignement supérieur. »⁷ La Fédération des cégeps vise-t-elle l'accréditation? L'habilitation n'est-elle qu'un camouflage? Jacques L'Écuyer prend même la peine d'ajouter que « la porte reste ouverte vis-à-vis l'idée qu'un jour, les collèges pourraient exercer la pleine responsabilité de certification des études, et d'autres attributions allant normalement de pair avec celle-ci. »⁸

Avec la décentralisation de la gestion des programmes, les écarts se creusent entre les collèges surtout depuis que les activités d'apprentissage sont déterminées localement. Nous pouvons le constater avec les révisions de programmes. Les disciplines faisant partie d'un programme ne sont pas les mêmes d'un collège à l'autre. Le DEC, émis localement, reflétera de plus en plus cette différence. Il sera façonné et modifié au gré des directions de collèges qui se succèdent. Est-ce qu'un diplôme « Montpetitien » vaudra plus ou moins qu'un diplôme d'un autre collège ? Auront-elles tendance à éliminer les disciplines qui deviennent des obstacles à la réussite ? Nous pensons, par exemple, à la discipline Mathématiques. Elle tend largement à être évacuée systématiquement des programmes techniques. Et qu'arrivera-t-il alors à la formation générale?

La Fédération des étudiants du collégial (FECQ) a rédigé un document fort intéressant sur l'accréditation qu'on peut appeler aussi DEC institutionnel. Dans ce document, on fait la démonstration qu'il n'y a pas de différence entre les deux concepts. L'habilitation

⁶ Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *L'habilitation, document d'orientation, projet*, mai 1998, p.2.

⁷ Fédération des cégeps, *Les cégeps, une présence essentielle pour la société québécoise*, 1992, p. 45.

⁸ Notes en vue d'une présentation de monsieur Jacques L'Écuyer, p.3.

conduit tout droit au DEC institutionnel en amplifiant les phénomènes suivants : sélection accrue des étudiants et étudiantes, augmentation des frais, dévalorisation et disparition du diplôme du MEQ, spécialisation des institutions et ses conséquences sur la formation, exode des jeunes et des cégeps de région, alourdissement de l'administration du collège, regroupement en collèges régionaux, fin de la mobilité étudiante et discrimination basée sur la provenance de l'étudiant lors du traitement des demandes d'admission à l'université.

Permettre aux collèges de décerner leur propre diplôme serait porter un dur coup au réseau des cégeps et aux orientations du rapport Parent. Comment concilier les principes démocratiques d'accessibilité et de gratuité avec cette tendance au morcellement et à la fragmentation ?

La Loi de l'instruction publique

Il n'y a pas que les cégeps qui subissent les réformes. Au primaire et au secondaire, la réforme de la ministre Marois a été considérable. Le *Virage du succès* met en place une série de mesures afin d'accroître les responsabilités et la marge de manœuvre de l'école et de décentraliser l'organisation du travail. Tout cela appelle un nouveau partage des responsabilités entre l'école, la commission scolaire et le Ministère. La ministre a donc procédé à des amendements législatifs. La Loi sur l'instruction publique a été modifiée en ce sens.

Maintenant, l'école exercera un ensemble de fonctions et de pouvoirs actuellement dévolus à la commission scolaire, tout en demeurant rattachée à cette dernière. Ces pouvoirs accrus seront assortis d'obligations, entre autres, en matière d'encadrement des élèves et d'évaluation institutionnelle.

Un conseil d'établissement a été mis sur pied afin de consolider l'autonomie de l'école et de renforcer ses liens avec la communauté. Il remplace le conseil d'orientation et le comité d'école, dont les rôles sont presque exclusivement consultatifs. Le nouveau

conseil est formé de parents et de représentants et représentantes de la communauté, d'enseignants et d'enseignantes, de membres du personnel professionnel et du personnel de soutien, de représentants et représentantes d'élèves (pour le second cycle du secondaire⁹) et de la direction d'école. Les fonctions et les pouvoirs dévolus à l'école sont, pour l'essentiel, exercés par ce conseil, sur proposition de la direction d'école et après consultation du personnel enseignant. La Loi précise les responsabilités de la direction d'école relativement à la qualité des services éducatifs, au bon fonctionnement de l'établissement et à l'application des dispositions qui le régissent.

L'adoption de la refonte de la Loi sur l'instruction publique marque le début de la décentralisation au primaire et au secondaire. En effet, la Loi met en place toute une série de dispositions législatives nécessaires à la décentralisation. Les différentes mesures législatives introduites par la Loi ont pour objectif de donner à chaque école une autonomie lui permettant d'accorder son action aux besoins du milieu. Cette orientation donnée à la décentralisation a été généralement bien accueillie par le milieu scolaire. Mais il faut rappeler aussi les critiques sur les effets de la décentralisation. Par exemple, Lise Bissonnette écrivait, dans *Le Devoir*, qu'il ne faut pas oublier que le rôle de l'école est « de transmettre à tous, à l'école de base, une culture et une formation commune. »¹⁰ La Loi ne dit pas un mot de l'obligation primordiale faite à l'État de promouvoir par l'école l'égalité des chances.

Une politique des universités

Le *Virage du succès* annonçait trois grandes orientations pour les universités. Premièrement, il fallait rationaliser l'offre des programmes; deuxièmement, modifier les règles de financement; troisièmement, définir un véritable contrat social entre la société québécoise et ses universités en élaborant une politique des universités.

⁹ Le débat se poursuit sur le statut de ses représentants : dispositif du droit de vote ?

¹⁰ *Le Devoir*, 17 novembre 1997.

Le gouvernement, après plusieurs tentatives, a finalement publié sa politique des universités. Les priorités gouvernementales font ressortir un impératif de performance du système universitaire privilégiant la rentabilité à court terme au détriment de la mission fondamentale de l'université. La logique utilitariste a acquis une légitimité et une puissance telles que tout autre vision s'inscrit d'emblée en marge des préoccupations des décideurs. Les préoccupations civilisatrices, sociales, culturelles, etc. sont évacuées de cette politique. Les universités vivent une perte graduelle et inexorable de leur sens critique et sont envahies par des pratiques et une éthique propres à l'industrie.

L'ÉVALUATION INSTITUTIONNELLE

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) a écrit son rapport annuel de 1998-1999 sur l'évaluation institutionnelle. Dans l'introduction, le Conseil écrit que « Dans la foulée des réformes en éducation qui confirme la décentralisation des pouvoirs de l'État vers l'école, il lui apparaissait important de faire une réflexion sur l'évaluation. »¹¹ Le CSE se demande comment l'évaluation institutionnelle peut contribuer à « poser un diagnostic sur le système d'éducation afin qu'il soit possible aux acteurs concernés et aux décideurs politiques d'intervenir là où c'est nécessaire [...]. C'est ce que le CSE appelle le « pilotage du système ». Mais, en fait, il est clair que l'objectif premier de cette consultation, c'est la réussite du *Virage du succès* et l'intensification des réformes. En effet, nous pouvons lire dans un extrait d'un devis de travail que « dans un tel contexte [l'évaluation institutionnelle], il apparaîtrait opportun que la réflexion du Conseil en matière d'évaluation se situe dans une perspective qui mette l'accent sur la réussite du virage entrepris et sur le suivi des moyens et mécanismes mis en place pour y arriver ».

Pour le collégial, le mandat est donné à la CEEC de convier les collèges à une évaluation institutionnelle. Il est important de mettre en évidence que ce mandat se situe dans le contexte d'une démarche vers l'habilitation des collèges à décerner le diplôme d'études collégiales. « La Commission espère que les établissements d'enseignement collégial

¹¹ Conseil supérieur de l'éducation, *L'évaluation institutionnelle en éducation, rapport annuel, 1998-1999*, p. 11.

développeront graduellement leur propre culture évaluative et que, par le biais de leurs autoévaluations, ils seront mieux en mesure d'assurer eux-mêmes la qualité de la formation et la fiabilité des diplômes. C'est dans le sillage de ce développement que la Commission établira plus tard les critères sur lesquels elle voudra se fonder pour recommander au ministre d'autoriser un établissement à délivrer le diplôme d'études collégiales »¹². Elle ajoute qu'elle utilisera l'évaluation institutionnelle pour justifier sa décision de recommander qu'un collège soit autorisé à décerner le diplôme d'études collégiales.

Il ne fait aucun doute que la démarche d'évaluation institutionnelle se situe dans le cadre de l'habilitation et d'une décentralisation de plus en plus grande du réseau collégial. L'évaluation institutionnelle participe au démantèlement du réseau de l'éducation. Mais avant de porter un jugement définitif sur l'évaluation institutionnelle, nous devons la situer dans un contexte plus large d'obligation de résultats.

Nous retrouvons la même problématique au niveau primaire et secondaire. Une fois la nouvelle loi adoptée et les conseils d'établissement mis en place, l'évaluation institutionnelle est apparue pour renforcer la décentralisation. Les écoles étant devenues autonomes et détentrices de pouvoirs élargis, il devenait nécessaire, d'après le CSE, d'introduire des pratiques d'évaluation institutionnelle, d'adopter le principe d'imputabilité et de souscrire à des exercices de reddition de compte.

Pour les universités, le CSE avoue qu'il est plus difficile d'instaurer une évaluation institutionnelle. « Sur ce plan, la triple mission de l'université – formation, recherche, services à la collectivité – et son mode de fonctionnement, à la fois décentralisé et collégial, dans des instances sectorielles (souvent disciplinaires), font en sorte que l'évaluation permet difficilement d'obtenir une vision globale de la réalisation de la mission universitaire »¹³. Évaluation de programmes à l'échelle institutionnelle, évaluation de programmes à l'échelle du système, évaluation de la recherche, évaluations

¹² Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, *Guide*, 54-2414-539, p.1.

¹³ *Ibid.*, p.38.

de toutes sortes à l'intérieur des universités ou par des acteurs externes (organismes subventionnaires, bailleurs de fonds, organismes d'accréditation professionnelle, etc.), tel est en gros le portrait de l'évaluation universitaire. À la suite de ce constat, le CSE souhaite qu'il y ait une intégration et une canalisation de toutes ces évaluations. « Il lui apparaît important que se développe une approche globale de l'évaluation institutionnelle »¹⁴. Le Conseil veut plus de transparence dans la gestion administrative et pédagogique. Mais il veut aussi que l'université prépare mieux les étudiants et étudiantes au besoin du marché. « Le contexte socio-économique des dernières années et les difficultés d'insertion en emploi, vécues par un trop grand nombre de diplômés universitaires, obligent à un questionnement sur l'arrimage de la formation universitaire et les besoins du marché. »¹⁵

Encore une fois, nous retrouvons la même problématique. L'université doit s'arrimer aux besoins du marché. Il faut fournir les connaissances et la main d'œuvre au service de l'économie.

Pour bien comprendre les enjeux, il est important de situer l'évaluation institutionnelle dans le contexte actuel. En effet, nous verrons qu'elle prend tout son sens lorsque nous regardons de plus près le cadre stratégique du ministère de l'Éducation pour les années 2000 à 2003.

VERS UNE GESTION AXÉE SUR LES RÉSULTATS

Le cadre stratégique du ministère de l'Éducation se situe dans le cadre du projet de loi n°82 sur l'administration publique. Le gouvernement veut accroître l'efficacité de sa gestion en mettant l'accent sur les résultats tout en attribuant davantage d'autonomie aux responsables en ce qui a trait aux moyens à prendre pour la réalisation d'objectifs à atteindre. Pour le ministère de l'Éducation, cette nouvelle approche de gestion, axée sur

¹⁴ *Ibid.*, p.38.

¹⁵ *Ibid.*, p. 38.

les résultats, s'appuiera sur toute une série d'indicateurs. Ils permettront de suivre l'évolution de la performance des réseaux d'enseignement, de la maternelle à l'université, d'évaluer l'efficacité générale du système d'éducation québécois et de comparer sa situation avec d'autres systèmes du monde.

D'un peu partout et de plus en plus, lorsque nous parlons de services publics, il est question d'obligation de résultats. Comme nous l'avons dit dans l'introduction, cette expression charrie un cortège de concepts empruntés au monde des affaires et aux théories managériales.

Claude Lessard, dans une conférence donnée dans le cadre d'un colloque sur l'obligation de résultats, expliquait d'une façon fort pertinente la différence entre les deux concepts. Le système d'éducation des années 60 se situait dans une logique d'obligation de moyens répondant « à une demande forte d'éducation, elle-même liée à la prospérité économique d'après-guerre et au baby-boom, [...] comme une formidable entreprise de mise en place d'établissements post-primaires, de classes, de professeurs brevetés, de programmes scolaires, de manuels, de bibliothèques, et d'équipements culturels de toutes sortes, etc. L'État assumait le rôle de maître d'œuvre, de véritable entrepreneur en développement éducatif. »¹⁶ Le résultat le plus important à atteindre était l'accessibilité au plus grand nombre.

Aujourd'hui, s'inspirant de valeurs néo-libérales, de la mondialisation et du libre marché, un nouveau concept fait son apparition : l'obligation de résultats. Les comptables et les économistes trouvent que l'école coûte cher à notre société. Il est donc normal que l'on veuille aujourd'hui en avoir pour notre investissement. Cela signifie que l'école doit désormais agir en étant capable de rendre des comptes sur les résultats de leurs actions.

¹⁶ Claude Lessard, *L'obligation de résultats en éducation : une nouvelle rhétorique du changement*, Colloque Obligation de résultats en éducation, Entretiens Jacques-Cartier, Montréal 4-6 octobre 2000, p. 7.

LES PLANS DE RÉUSSITE ET LES CONTRATS DE PERFORMANCE

C'est dans cet esprit que l'actuel ministre de l'Éducation propose aux écoles, aux cégeps et à l'université des plans de réussite et des contrats de performance. Il ne s'agit plus de bien planifier les activités scolaires, il est maintenant nécessaire de bien les réussir, en aboutissant à des résultats clairs et évaluables en termes de rendement.

Rappelons que le ministre Legault, à la suite du Sommet du Québec et de la jeunesse, s'est engagé à investir dans l'éducation. Il s'est donné comme objectif nébuleux de « tout mettre en œuvre pour atteindre la qualification de 100 pour cent de ses jeunes en fonction des choix et du potentiel de chacun. » Il demande aux établissements du primaire, du secondaire et du collégial, d'élaborer et de réaliser des plans de réussite, c'est-à-dire un document comprenant une analyse de la situation, construite à partir d'indicateurs quantitatifs de rendement dont les valeurs sont fournies par le Ministère, ainsi qu'un plan d'amélioration spécifiant des cibles et des objectifs à atteindre. Nous savons de plus que du financement est rattaché à ces plans de réussite.

Quant aux universités, le ministre Legault demande de se soumettre à des contrats de performance. Dans son plan stratégique, le gouvernement veut que les universités poursuivent leur mission de formation et de recherche et ainsi faire face à la concurrence mondiale. Il veut que l'accessibilité aux études universitaires soit maintenue et que les universités s'adaptent aux nouveaux besoins économiques et sociaux du Québec. Il croit ainsi qu'il peut maximiser ses investissements. Encore une fois, le Ministère donne une liste d'indicateurs liés à la performance des universités tout en mettant en œuvre la politique des universités adoptée récemment.

Le ministre Legault a voulu réinvestir dans l'éducation mais à ses conditions. Pourquoi n'a-t-il pas réinvesti minimalement à la hauteur des coupures que nous avons connues ces dernières années?

Les plans de réussite et les contrats de performance participent à cette obligation de résultats qui change profondément la vision de l'école. Elle est maintenant largement définie par une logique de marché qui résulte d'une infinité d'intérêts contradictoires. L'obligation de résultats devient le principe premier et dernier d'une économie de marché.

LA LOGIQUE DU MARCHÉ

L'obligation de résultats, liée à la logique du marché, jette un regard nouveau sur ce qui s'est passé depuis les dix dernières années.

La décentralisation a fait en sorte que les écoles se démarquent de plus en plus les unes des autres. Elles sont désormais comparées entre elles. Avec l'obligation de résultats, s'ajoutent les plans de réussite et de diplomation. Les écoles devront rédiger un plan de redressement pour les écoles à risque et devront fournir des objectifs mesurables afin d'évaluer l'atteinte des résultats. Les évaluations institutionnelles pourront fournir les indicateurs nécessaires à l'atteinte de ces objectifs. Les résultats seront connus et rendus publics.

Cette logique du marché aboutit à l'extension de la sphère du privé dans celle du public. Elle donne la possibilité pour les clients – élèves et parents – de déterminer les orientations de leur établissement, à la mise en place d'écoles d'excellence et à vocation particulière, à l'introduction de la publicité dans les écoles, sans parler de concurrence et de compétition entre les écoles.

À l'obligation de résultats, il ne manque plus que l'évaluation des enseignantes et des enseignants. Quand les évaluera-t-on? Nous savons que l'évaluation institutionnelle inclut celle du personnel. Évaluera-t-on les enseignantes et les enseignants sur la base de l'atteinte des objectifs de réussite? Nous avons l'impression qu'il est en train de

s'instaurer un puissant moyen de contrôle et que l'autonomie professionnelle est menacée.

À l'obligation de résultats, pourraient s'ajouter les mesures incitatives ou coercitives. À quand un programme de prime au rendement? Quand procéderons-nous à la fermeture d'écoles, de collèges ou d'universités jugés insuffisamment performants?

L'URGENCE D'AGIR

En faisant ces constats, nous avons l'impression que la machine est en marche et qu'il sera extrêmement difficile de l'arrêter. Mais nous ne devons pas baisser les bras. Il est important de résister au nom de nos principes fondamentaux, tels l'égalité et l'accessibilité (tant financières que géographiques). Déjà, quelques-uns dénoncent ces nouveaux modes de gestion. Nous pensons notamment à Ricardo Petrella qui dénonce haut et fort comment l'éducation est devenue une éducation marchande, c'est-à-dire qu'elle a été soumise à la logique de l'économie capitaliste de marché. Il croit qu'il est possible de se libérer de ce piège qu'est l'éducation marchande. Il propose une politique de l'éducation centrée sur le développement, la sauvegarde et le partage des biens communs.

Comme le propose Guy Rocher, nous devons refuser l'école utilitariste et toutes ses conséquences tant sur le plan de l'enseignement que sur celui de la condition enseignante.