



LE DISCOURS D'OPPOSITION À LA GLOBALISATION DE L'ÉDUCATION

France Aubin

► To cite this version:

France Aubin. LE DISCOURS D'OPPOSITION À LA GLOBALISATION DE L'ÉDUCATION. Les Presses de l'Université Laval. 2001 Bogues. Globalisme et pluralisme. TIC et éducation, t. 3, 2003. <hal-01623966>

HAL Id: hal-01623966

<https://hal.science/hal-01623966v1>

Submitted on 25 Oct 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

France Aubin ¹

RÉSUMÉ

L'auteure a effectué une première recension des discours d'opposition à la globalisation des marchés de l'éducation publiés au Québec et au Canada. Les résultats de ses analyses suggèrent que les auteurs de son échantillon sont peu préoccupés par le rôle que pourraient jouer les TICe mais inquiets en ce qui a trait à la « marchandisation de l'éducation ».

Cherchant à savoir si et comment les textes de son échantillon s'inscrivaient dans la globalisation (unification) des sociétés civiles, elle a été amenée à réfléchir sur les fonctions des discours d'opposition et en a relevé un certain nombre, comme le réseautage, le positionnement, la mobilisation et la vulgarisation.

ABSTRACT

The author has made a review of discourses opposed to globalisation of education published in Quebec and Canada. Her results suggest that the authors of her corpus are little worried about the role of ICTs in education but show more concern about the merchandization of education.

Trying to find out if and how the texts she analysed are taking part in a civil societies' globalisation (unification) process, she was led to think about the functions of oppositional discourses and has identified some of them, like networking, positioning (taking stance), mobilization and vulgarization.

¹ France Aubin (aubin.France@courrier.uqam.ca) est étudiante au programme de doctorat conjoint en communication de l'Université du Québec à Montréal (Québec, Canada) et assistante de recherche au Groupe de Recherche sur l'Information, la Communication et la Société (GRICIS). Sa recherche prenait place dans le cadre du projet *Mondialisation et nouvel environnement normatif*.

LE DISCOURS D'OPPOSITION À LA GLOBALISATION DE L'ÉDUCATION

1 LA CONCURRENCE DES RÉCITS

Depuis 1989, nous avons assisté à de multiples refondations du monde. Pour l'heure, deux grands récits s'affrontent dans les pays développés : celui qui découpe le monde en avant et après l'échec des négociations de Seattle et celui qui découpe le monde en avant et après les attaques perpétrées aux États-Unis le 11 septembre 2001.

Différents dossiers sont à l'ordre du jour du camp Seattle ou de « l'anti-mondialisation ». Parmi ceux-ci, figure celui de l'éducation, dont on réaffirme les statuts de droit de l'homme et de droit des peuples, l'inscrivant ainsi dans la rhétorique universalisante institutionnalisée en 1948 par la déclaration onusienne. Consacrée droit universel, l'éducation n'en reste pas moins liée au local, ne serait-ce qu'en raison du rôle qu'elle a toujours joué dans la construction de l'identité nationale et de l'intérêt conséquent que lui a porté l'État.

Dans le cadre d'une recherche exploratoire menée en janvier 2002 à Paris, j'ai effectué une recension des textes québécois et canadiens d'opposition à la globalisation des marchés de l'éducation dans le but de les comparer aux textes européens analysés par Julien Deceuninck, participant du Séminaire sur l'industrialisation de la formation (SIF)². Constatant la rareté des textes québécois sur la question mais la prolifération des textes collectifs déposés entre autres sur des sites québécois, j'ai intégré ceux-ci dans une catégorie que j'ai appelée « textes internationaux » puisqu'ils étaient rédigés au nom de collectifs nés dans le cadre de réunions internationales.

J'ai cherché à voir si les textes de mon échantillon pouvaient me suggérer les mêmes réflexions que celles auxquelles les textes du corpus de Julien Deceuninck l'avaient lui-même mené, à savoir : que l'opposition portait sur la marchandisation de l'éducation et non sur l'industrialisation; que les nouvelles technologies étaient vues comme un cheval de Troie favorisant la marchandisation de l'éducation. J'ai également cherché à voir si et comment les textes de mon échantillon s'inscrivaient dans ce que j'appelle la globalisation des sociétés

² Julien Deceuninck enseigne à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres Nord, Pas-de-Calais ainsi qu'à l'Université Charles de Gaulle-Lille 3.

civiles, c'est-à-dire le processus d'unification de différentes sociétés civiles au sein d'une nouvelle société civile transnationale. De ce 2^e volet, j'ai tiré quelques réflexions sur les fonctions des discours d'opposition à la globalisation que j'exposerai dans la section des résultats.

2 UN CADRE THÉORIQUE HYBRIDE

Le cadre théorique de la recherche est hybride. J'ai abordé mon objet de recherche comme discours mais j'ai aussi cherché à y intégrer des éléments empruntés à la théorie des industries culturelles telle qu'elle a été appliquée au secteur de la formation (industrialisation de la formation).

2.1 L'industrialisation de la formation

J'ai cherché à voir si on pouvait rapprocher les textes d'opposition à la globalisation de l'éducation de caractéristiques associées en fait à l'industrialisation de la formation ³. Selon Pierre Mœglin et Gaëtan Tremblay ⁴, l'industrialisation de la formation peut être caractérisée par les dimensions et critères suivants :

- des enjeux financiers et la nécessité d'investissements importants (intensité capitalistique) ;
- l'organisation rationnelle du travail (rationalisation) ;
- la présence de machines et technologies (technologisation) ;
- l'idéologisation (naturalisation) ;
- et enfin, le rôle clé de l'acteur Marché (rôle qui a cependant été remis en question depuis la publication de l'ouvrage d'où les critères et dimensions ont été tirés).

³ « Éducation » est le terme qu'utilisent les auteurs de mon échantillon; « formation » est celui qu'utilise Pierre Mœglin, qui le définit ainsi : « [...] la formation sera entendue au sens large, comme l'ensemble des activités organisées et socialement validées ayant prioritairement ou exclusivement trait à la transmission et à l'acquisition de savoirs et savoir-faire, que ce soit à l'école, à domicile ou sur le lieu de travail. » Pierre Mœglin. 1998. « Introduction » dans *L'industrialisation de la formation. État de la question*, CNDP, Paris, p. 7

⁴ Les critères sont ceux de Gaëtan Tremblay et les dimensions dont celles de Pierre Mœglin. Ils ont été recensés notamment dans l'introduction rédigée par Pierre Mœglin de *L'industrialisation de la formation. État de la question*, CNDP, Paris, p. 22-23

2.2 L'analyse de discours

L'analyse de discours est à la fois un ensemble méthodologique et un ensemble théorique, aussi me sera-t-il difficile de dissocier tout à fait les deux, l'analyse de discours supposant à la fois que l'on accorde aux discours des « effets » au sens large ⁵ qu'il convient d'analyser (théories) et que l'on sache comment y arriver (méthodologies).

Comme Foucault, j'estime que : « Le discours est pour le rapport des forces non pas seulement une surface d'inscription, mais un opérateur ⁶ ». Théorisé sous l'angle du rapport entre l'idéologie et le langage, le discours permet également d'observer ce que Thompson ⁷ nomme les modalités opératoires de l'idéologie, à savoir : l'accréditation (et la désaccréditation) des acteurs, la dissimulation, la légitimation et la réification.

Dans la section des résultats (4), je reviendrai sur les fonctions du discours d'opposition en lien avec les catégories de la grille analytique (analyse de récit).

3 DES MÉTHODOLOGIES CROISÉES

J'ai utilisé trois grilles d'analyse, la première a été constituée à partir des caractéristiques de la formation industrialisée; la deuxième, par les dimensions de l'enseignement ; et enfin, une 3^e grille, analytique, aborde les textes comme des récits.

3.1 Analyse thématique

3.1.1 Critères et dimensions de la formation industrialisée

Pour repérer les caractéristiques de l'industrialisation de la formation et ainsi évaluer la parenté des approches, j'ai établi une grille constituée des cinq critères et dimensions identifiés un peu plus haut.

⁵ Par « effets », j'entends aussi bien la socialisation que le cadrage épistémologique ou la linéarisation de la pensée occidentale et non les seules théories des effets directs et des effets indirects.

⁶ Michel Foucault. *Dits et écrits 1954-1988 par Michel Foucault*. Tome 3, p. 123-124

3.1.2 Dimensions de l'enseignement

La deuxième grille reprend des éléments identifiés par Julien Deceuninck lors d'une présentation donnée au SIF ⁸. La matrice originelle dispose les éléments dans un tableau à trois entrées verticales (contenus, procédures et structures) et trois entrées horizontales (adaptation au marché du travail, ouverture au marché de biens et de services, transformation en un marché des services d'éducation), suggérant une progression de la marchandisation de la formation de la gauche vers la droite. La taille de mon échantillon ne me permettait pas cependant d'établir un lien entre le type d'acteurs (fixé *a priori* en fonction de l'origine géographique) et la qualification de la marchandisation (plus ou moins avancée) aussi ai-je utilisé les entrées verticales comme catégories thématiques, recourant aux entrées horizontales à des fins de repérage uniquement, pour m'aider à recouper les résultats de Deceuninck (textes européens) auxquels je souhaitais comparer les miens (québécois, canadiens, internationaux).

3.2 Analyse de récit

À ce repérage thématique, j'ai combiné un repérage analytique dont les catégories ont été élaborées de manière semi-inductive, c'est-à-dire à partir de mon expérience à la maîtrise où j'avais travaillé avec l'analyseur OSCaR ⁹, de certaines théories du récit (Greimas et Propp), mais surtout des analyses de textes d'opposition à la globalisation (conférences et articles) effectuées avant même d'entreprendre mon projet de recherche à Paris. Conférence après conférence, article après article, certaines récurrences se sont en effet imposées à mon esprit et lorsque est venu le temps d'établir une liste d'éléments à repérer, ils étaient, pour ainsi dire, déjà trouvés. Les textes d'opposition à la globalisation que j'avais analysés « spontanément » présentaient toujours les éléments suivants : des acteurs positifs (valorisés), des acteurs

⁷ John Thompson. « Langage et idéologie » in *Langage et Société*, mars 1987.

⁸ Dans un texte publié récemment, Julien Deceuninck entreprend de démontrer qu'une partie des critiques portées contre les nouvelles technologies relèvent plutôt de la néo-industrialisation de l'éducation et de la formation. « Technologies de l'information et de la communication, éducation et formation : marchandisation ou industrialisation ? », dans *Toute la vie pour apprendre, Un slogan ou un véritable droit pour toutes et tous ?* (Actes du colloque *L'Éducation tout au long de la vie*), Nouveaux Regards et Syllepse. Paris. 2002

⁹ Mis au point par le chercheur Jean-Pierre Boyer et inspiré de *L'Archéologie du savoir* de Foucault, l'analyseur OSCaR aborde les textes comme des récits ayant un OBJET spécifique, mettant en scène des SUJETS humains particuliers, situés (ou non) dans des CONTEXTES déterminés, et autour desquels s'élabore peu à peu une RATIONALITÉ. [...] L'analyse consiste à repérer les portions (phrases ou expressions) correspondant à chacune des dimensions d'analyse de chacun des textes du corpus, puis de les comparer. Les textes doivent

négatifs (dévalorisés), un enjeu lié au problème causé par les acteurs négatifs, des moyens et stratégies offerts aux acteurs positifs dans le but de résoudre le problème dénoncé et le contexte dans lequel prenait place le récit (la raison pour laquelle les auteurs prenaient la parole).

3.3 Échantillon

Mon échantillon se compose de 12 textes, dont 4 « internationaux » un « français » (ATTAC France), trois « québécois » et 4 « canadiens anglais » (dont trois de la même auteure, réputée être la plus grande experte sur la question de l'éducation et des accords commerciaux pour tout le Canada : Heather-Jane Robertson). La liste des textes analysés se trouve en annexe.

4 QUELQUES PISTES POUR ABORDER LE DISCOURS D'OPPOSITION À LA GLOBALISATION

Pour les besoins de l'article, j'ai regroupé mes observations en 4 rubriques correspondant respectivement aux analyses tirées des 3 grilles et à une introduction aux fonctions du discours d'opposition.

4.1 Industrialisation et marchandisation

À partir des dimensions et critères associés à l'industrialisation de la formation, dont j'ai observé les occurrences (mais surtout l'absence), je suis arrivée aux résultats suivants : les textes de mon échantillon ne traitent pas explicitement de l'industrialisation de la formation mais plutôt de la marchandisation de l'éducation, ce qui recoupe les observations de Julien Deceuninck. La synthèse des observations suit en encadré.

Synthèse des observations (critères et dimensions de la formation industrialisée)

L'intensité capitalistique

Plusieurs textes (Barlow, ATTAC, Heather-Jane Robertson et CSN) font mention des enjeux financiers mais ils le font dans la perspective de la privatisation, c'est-à-dire en faisant valoir

porter sur le même objet et avoir été produits par différents auteurs (le a d'OSCaR). (Extrait de mon mémoire de maîtrise *La représentation du public en éducation aux médias : du consommateur averti au citoyen éclairé*)

que les sommes déjà consenties par l'État à l'éducation seront détournées par les entreprises privées. À l'exception d'ATTAC, qui mentionne l'éventuelle dépendance des systèmes éducatifs à l'endroit des compagnies informatiques qui seront impliquées dans le *e-learning*, les auteurs ne font pas véritablement état des sommes nouvelles à investir et ne présentent à cet égard aucune évaluation précise (la CSQ parle « d'un marché de 2000 milliards de dollars »). L'industrialisation et les sommes qui lui sont allouées ne sont donc pas remises en question *per se*. C'est le passage du service public aux entreprises privées qui soulève l'attention des auteurs.

Le marché (critère facultatif de la formation industrialisée)

Dans les textes de mon échantillon, le marché et ses acteurs associés (les entreprises privées, les entreprises transnationales, le patronat européen, etc.) constituent les acteurs négatifs par excellence et suggèrent essentiellement un traitement idéologique du marché (service public vs privatisation) plutôt que sa prise en compte objective (l'état réel de l'implication du marché). Fait exception toutefois la *Déclaration conjointe* signée par les associations d'universités qui reconnaît l'existence d'un système mixte où sont combinés financements privé et public.

La rationalisation

Abordée par le biais de la validation des contenus, la rationalisation n'est pas elle non plus remise en question *per se*, mais parce qu'on craint qu'elle ne soit confiée au secteur privé. C'est donc davantage les principes de la standardisation (les règles du marché, l'imposition des valeurs du Nord) qui font l'objet de la contestation plus que la rationalisation en elle-même, qui n'est d'ailleurs jamais mentionnée.

La technologisation

L'usage des nouvelles technologies est à peine évoqué dans les textes de la CSQ, du REDSEPA et de Baillargeon, comme l'un des moyens au service de la commercialisation de l'éducation mais il occupe une part significative dans le texte d'ATTAC, qui présente les TICe comme un cheval de Troie et estime que les avantages pédagogiques sont « réduits à néant. » La perception des TICe est en fait l'élément qui distingue le plus nettement les textes européens des autres (québécois, canadiens et internationaux).

L'idéologisation (naturalisation)

L'idéologisation dénoncée n'est pas celle de l'industrialisation, mais celle de la globalisation, associée aux règles du marché (Forum Mondial, ATTAC, Barlow) et à la marchandisation (Secrétariat continental, REDSEPA, HJR), mettant en péril l'éducation comme service public (Déclaration conjointe, ATTAC), comme droit social universel fondamental des personnes et des peuples (Secrétariat continental) et conduisant à la perte de la souveraineté nationale (Barlow, CSN, CSQ) et au déclin de la démocratie (HJR et Baillargeon).

4.2 (Re)Politisation des accords commerciaux

Les observations qui suivent ont été obtenues à l'aide des catégories « dimensions de l'enseignement » qui avaient servi à Julien Deceuninck au moment de présenter les résultats de sa recherche sur les discours européens au SIF. Le contenu des parenthèses est également emprunté aux travaux de Deceuninck et m'a aidé à recouper nos résultats.

Synthèse des observations (dimensions de l'enseignement)

Les contenus (employabilité, intégration des TICe, formation continue et validation extra-scolaire)

La question des contenus préoccupe les auteurs de mon échantillon pour trois raisons. Certains s'inquiètent des valeurs transmises, craignant par exemple le développement de l'esprit d'entreprise à l'école (ATTAC), l'harmonisation culturelle et économique (Barlow), l'imposition de valeurs sociales et culturelles sous les apparences d'une technologie prétendument neutre (REDSEPA), l'imposition aux nations des modèles ou des approches de l'enseignement supérieur (Déclaration conjointe), l'impact de l'APEC (HJR) et ils revendiquent l'éducation aux valeurs de liberté, de solidarité, de liberté et d'acceptation des différences ainsi que l'élargissement des savoirs humanistes, scientifiques et techniques (Forum mondial). Leur crainte repose sur la possibilité d'une validation extra-scolaire, qui pourrait échapper aux « acteurs concernés » (Déclaration conjointe), être confiée aux entreprises oeuvrant en éducation dans les Amériques (Barlow) ou encore aux parents, qui ne seraient pas en mesure d'évaluer idéologiquement les contenus (HJR). Exception notable, le texte signé par le Forum mondial revendique plutôt la reconnaissance universelle des certifications professionnelles. Enfin, ce dernier reconnaît le besoin d'une professionnalisation durable, mais d'autres insistent pour distinguer l'insertion professionnelle de l'éducation (Baillargeon) et récusent de manière générale le principe d'employabilité pour déterminer les contenus à transmettre (Forum mondial, ATTAC, HJR).

Les procédures (adaptabilité, numérisation et recours aux TICe, autonomie et auto-formation)

Les procédures ne sont pas mises en cause très souvent. Le texte d'ATTAC se distingue en raison de l'importance qu'il accorde à la Toile et aux TICe dont il documente les usages possibles avec une certaine rigueur (mention de projets concrets). Le document du REDSEPA et celui de Baillargeon évoquent les moyens électroniques ou nouvelles technologies pour réduire les obstacles à la commercialisation. Enfin, selon Heather-Jane Robertson, les Canadiens ne souhaitent nullement que les bibliothèques cessent d'acheter des livres et estiment que de bons professeurs et de petites classes font une différence.

Les structures (de la bureaucratie à la gestion par projets, partenariat, ouverture vers l'entreprise, dispositif mixte usager – client)

Elles occupent une place centrale dans les critiques formulées et sont, des trois dimensions de l'enseignement, les plus documentées, sans doute parce que la plupart des auteurs des textes à l'étude proviennent du secteur de l'éducation et seraient directement touchés par d'éventuelles modifications aux structures.

Les textes sont généralement favorables au maintien du rôle de l'État en éducation et promeuvent le service public. La *Déclaration conjointe* se distingue des autres textes en ce qu'elle présente une posture de négociation et non d'opposition. Ses signataires sont en effet prêts à réduire les obstacles au commerce international de l'enseignement supérieur. Ils précisent cependant que cela doit être fait dans le cadre de conventions et d'accords qui ne font pas partie des politiques commerciales et ils évoquent l'UNESCO, ce qui suggère de leur part le refus de reconnaître le redéploiement normatif associé à la globalisation économique et politique (du droit international à la régulation transnationale).

Ce refus de voir l'éducation inscrite dans les accords commerciaux se retrouve d'une façon ou d'une autre dans tous les textes. Barlow signale que la privatisation entraînée par la ZLEA serait irréversible. Le texte de REDSEPA prévoit que l'adoption de la ZLEA entraînerait le contrôle des politiques éducatives par les pays les plus riches et les plus grands; ATTAC formule des propos voisins en déclarant que les tentatives de créer un développement universitaire propre pour les pays ou les régions défavorisées seraient tuées dans l'œuf. HJR fait valoir que l'éducation publique est renforcée dans une démocratie lorsqu'elle est non seulement financée par le secteur public mais gérée par celui-ci. D'autres textes signalent des problèmes plus localisés, comme les écoles à chartre et les bons d'éducation (HJR, Baillargeon, CSQ), la concurrence entre les établissements (ATTAC, CSQ), les conditions d'enseignement (CSQ).

Avant de passer aux résultats obtenus à l'aide de la grille analytique, j'aimerais suggérer que l'importance consacrée à la problématisation des structures dans les textes de mon échantillon révèle non seulement l'importance de l'acteur syndical scolaire derrière ces discours mais illustre également la volonté de (re)politiser les accords commerciaux en remettant à l'avant-plan le rôle des acteurs politiques, en commençant par celui de l'État.

4.3 Opposition et négociation (résultats de l'analyse de récit)

À ce moment-ci de ma démonstration, beaucoup de choses ont déjà été dites à partir des résultats tirés de l'analyse thématique. L'analyse de récit me permettra néanmoins d'illustrer un peu plus finement une des modalités opératoires de l'idéologie, soit la désaccréditation (et l'accréditation) des acteurs à l'œuvre dans les récits de mon échantillon. Je dirai ensuite quelques mots sur les enjeux et enfin les moyens et stratégies, qui me permettront d'introduire les fonctions du discours d'opposition. (Il ne sera pas fait mention du contexte puisque celui-ci est posé comme invariable et point commun entre les récits à l'étude.)

Synthèse des observations (analyse de récit)

Les acteurs accrédités ou ré-accrédités (positifs)

Les acteurs accrédités se divisent en deux groupes : ceux qu'on invite à agir et ceux pour qui on invite les premiers à agir (les victimes). Le premier groupe renvoie *grosso modo* à la société civile (Forum mondial, RESEPA, Secrétariat continental, CSQ), qui sert en quelque sorte de relais à l'opinion publique, opinion publique dont on espère implicitement qu'elle agira à son tour sur les acteurs jugés responsables de la situation et imputables, c'est-à-dire le niveau politique. Les acteurs accrédités identifiés nommément représentent pour l'essentiel le milieu enseignant (enseignants, syndicats d'enseignants) et périphérique (les parents, les étudiants, les élèves), mais aussi d'autres acteurs de l'anti ou alterglobalisation, comme Public Citizen (Barlow), ou le Conseil des Canadiens/Barlow (Baillargeon, CSN). La *Déclaration conjointe* se distingue des autres textes en ce qu'elle présente un « nous » fermé sur lui-même, renvoyant aux seuls signataires de la Déclaration. Le texte fait état de la société civile et des élèves, mais il pose ses auteurs à distance de ces derniers.

Les victimes (éventuelles) ou à tout le moins les individus au nom desquels on prend la parole (« nous sommes les acteurs de l'histoire et de nos peuples », Forum mondial) sont généralement de grandes entités comme les peuples des Amériques (Barlow), les mouvements sociaux (Forum mondial), les citoyens canadiens (HJR), les hommes et les femmes du monde (Forum mondial), les peuples de l'Amérique du Sud, Centrale, du Nord et des Caraïbes (REDSEPA), etc. Encore une fois, le texte d'ATTAC se distingue des autres, cette fois par la personnification de l'école (de la République), de la France, de l'université et de l'éducation présentées comme seuls acteurs accrédités (et victimes) du récit. Dans le seul texte européen de mon échantillon, il n'y a donc pas d'acteurs positifs incarnés.

Les acteurs désaccrédités (négatifs)

Sont désaccrédités les acteurs qu'on accuse d'être responsables des problèmes dénoncés. Aux côtés du marché et des acteurs associés (entreprises transnationales, classe d'affaires européenne, entreprises étasuniennes, le lobby des grandes entreprises : Barlow; le patronat européen : ATTAC), on retrouve les IFI (Banque Mondiale, Fonds Monétaire International, OCDE : ATTAC et CSN) ainsi que l'État ou d'autres niveaux politiques (les Ministres de l'Éducation canadiens ou du continent américain : Barlow, Baillargeon, Secrétariat continental; les négociateurs gouvernementaux des accords : Barlow) car : « La globalisation du capital s'est toujours appuyée sur des gouvernements nationaux, régionaux et locaux capables d'exécuter ses plans et de faire valoir sa force. » (Forum mondial de l'éducation). Dans le cadre de la ZLEA, ce sont les entreprises étrangères qui sont menaçantes. Au Canada, Maude Barlow et au Québec, Normand Baillargeon qui s'en réclame, les médias corporatifs sont souvent pointés du doigt pour leur rôle auprès des *think tanks*. Sur le plan géopolitique, on mentionne qu'il est nécessaire de rejeter la marchandisation de l'éducation, qui permet « aux pays du Nord, en profitant de leur position dominante, de piller les cerveaux des pays du Sud en pratiquant une immigration sélective » (Forum mondial). Enfin, on évoque les « tenants du néo-libéralisme » (CSN).

Les enjeux

Les enjeux renvoient à deux grands principes : la souveraineté de l'État, qu'on traduit en termes de financement et de régulation de l'éducation (Déclaration conjointe, Forum mondial, Barlow et CSN) ainsi que la mission de l'éducation et thèmes affiliés (la nature même de l'éducation, avenir de l'éducation supérieure, de l'éducation gratuite, de l'école de la République, etc. : Déclaration, Forum, REDSEPA, Secrétariat continental, ATTAC, Baillargeon, CSN).

Les moyens et stratégies

Les moyens et stratégies sont proposés pour résoudre le problème dénoncé. Je les ai divisés en 3 thèmes : les propositions concrètes (élimination des PAS : Secrétariat continental; la non inclusion de l'éducation dans les accords : Barlow; financement de l'éducation à hauteur de 6% : CSQ); la mobilisation (réseautage, recherche commune d'alternatives et appel à la mobilisation : Forum mondial, Secrétariat continental, REDSEPA, ATTAC, CSN); et l'analyse (ATTAC, Baillargeon).

À l'exception de la *Déclaration conjointe*, tous les textes font reposer le dénouement (positif) de l'histoire (à réaliser avec les moyens et stratégies proposés) au moins en partie sur les acteurs accrédités et ces acteurs, je le rappelle, renvoient à de grandes entités, comme la société civile ou les peuples des Amériques. C'est en ce sens que je qualifie le discours d'opposition de texte fédérateur et que je suggère qu'il participe à la globalisation discursive, c'est-à-dire l'unification, des sociétés civiles. Il n'est pas de mon ressort de dire si les récits remportent ou représentent l'adhésion des acteurs qu'ils sont censés représenter, mais il me semble que c'est bien là l'intention inscrite dans ce type de discours. Créer un consensus, gagner ce que Petrella appelle la « bataille idéologique »¹⁰ ou Mattelart, la « guerre sémiotique »¹¹ en opérant la déconstruction rhétorique des acteurs qu'on souhaite désaccréditer puisque comme le résume Heather-Jane Robertson : « [This is how the public is groomed to accept privatization, because] privatization starts with perception. In rhetoric and reality, education is recast as a private good, not a public service. »¹²

Avant d'aborder plus en détail les fonctions du discours d'opposition, j'aimerais apporter quelques dernières précisions sur le statut particulier de la *Déclaration conjointe* puisqu'elle m'a permis de mieux saisir les caractéristiques du discours d'opposition. D'abord, je rappelle que cette déclaration est signée par 4 associations d'universités et de collègues et qu'elle est

10 « La véritable « bataille » d'aujourd'hui est idéologique. Elle porte sur les idées, les mots, les symboles sur la base desquels nos visions du monde, nos systèmes de valeur, se construisent, et nos rêves, nos attentes, nos espoirs, nos ambitions s'affirment et meurent. » Riccardo Petrella, *Le bien commun*, p. 79-80

11 Armand Mattelart répondait à la question suivante : « Selon vous, le principal enjeu du Forum social mondial quant à la question de la société de l'information ? » L'extrait cité dans le texte provient de sa réponse : « L'un des défis les plus importants sera de placer la lutte sur le terrain de la guerre sémiotique. Il faut subvertir des termes comme société de l'information, interactivité, globalisation ou participation, qui sont devenus des mots de passe. La sémiotique est un des modes du contrôle social : c'est à partir du langage que se définissent les politiques. » *Le Monde*, 1^{er} février 2002. Propos recueillis par Stéphane Mandard.

12 Heather-Jane Robertson, « Shall we dance ». [En ligne].

adressée aux acteurs négatifs du récit, c'est-à-dire aux pays signataires de l'AGCS et en particulier ceux d'où viennent les signataires (Canada, Europe et États-Unis). Je précise également que les acteurs négatifs ne sont pas désaccrédités aussi durement que le sont les acteurs négatifs des autres récits mais qu'ils n'en sont pas moins identifiés comme les responsables de la situation dénoncée (l'inclusion des services éducatifs dans l'AGCS et l'ambiguïté de l'article 1.3). Le fait qu'une bonne partie des moyens ou solutions au problème relèvent directement des acteurs négatifs met en relief le statut très différent de ce texte relativement à mon échantillon. Par ailleurs, les autres moyens relèvent des auteurs signataires de la déclaration et sont qualifiés « d'engagement » : « Nos établissements membres sont déterminés à réduire les obstacles au commerce international de l'enseignement supérieur en recourant à des conventions et à des accords qui ne font pas partie des politiques commerciales. » Si on ajoute à cela la fermeture du « nous » sur les auteurs du texte (non inclusion de la société civile), je crois qu'on peut en arriver à la conclusion que la *Déclaration conjointe* est différente des autres textes et c'est pourquoi je propose de qualifier le type de discours auquel elle pourrait être éventuellement rattachée « discours de négociation » et non « discours d'opposition ».

4.4. Les fonctions du discours d'opposition

L'analyse de récit m'a permis de mettre en lumière la teneur idéologique des textes à l'étude, en raison notamment de l'importance consacrée aux acteurs positifs (accrédités) et négatifs (désaccrédités). Je m'inspire ici de John Thompson ¹³ pour qui l'accréditation (et la désaccréditation) des acteurs fait partie des modalités opératoires de l'idéologie. J'aimerais maintenant proposer à la réflexion ce qui m'apparaît être 4 fonctions du discours d'opposition, fonctions dont mes lecteurs et lectrices me pardonneront, je l'espère, les limites encore approximatives.

Positionnement

Le discours d'opposition exprime et rend public le positionnement des acteurs. On peut lire ce positionnement en observant l'enjeu. Par exemple, un texte est défavorable à la privatisation de certains services (positionnement) parce qu'il estime qu'il en va de la survie de l'éducation

13 John Thompson. « Langage et idéologie » dans *Langage et Société*, mars 1987.

comme service public (enjeu). Le discours d'opposition est fortement positionné et laisse peu de place à la nuance. Ce n'était pas le cas de la *Déclaration conjointe*, qui reconnaissait que le financement de l'éducation supérieure comportait déjà une part privée et ne rejetait pas en bloc différents processus (marchandisation, commercialisation, privatisation) mais prenait position ponctuellement sur un accord précis.

Réseautage

Le discours d'opposition témoigne également du réseautage éventuel dans lequel est effectué ce positionnement : il accrédite le plus grand nombre d'acteurs possibles (mouvements sociaux, syndicaux, parlementaires, les peuples, etc.) et en disaccrédite d'autres appartenant à des milieux bien circonscrits (politique, médiatique ou des affaires). Il cherche à identifier le plus grand nombre possible d'acteurs accrédités car de leur affiliation dépend en bonne partie sa légitimité. Il cherche en effet à superposer le réseau des acteurs accrédités au grand public. *La Déclaration conjointe* est fermée sur ses signataires et ceux-ci sont très homogènes. C'est en quelque sorte à titre d'experts qu'ils cherchent à se ré-accréditer et non comme représentants de la société civile.

Vulgarisation

Le discours d'opposition est aussi un exercice de vulgarisation. Sous diverses formes (articles, conférences, *Teach In...*) et à des degrés de complexité divers, il constitue et diffuse une contre-expertise en vue de produire, dans l'espace public, un contre-poids aux discours diffusés par les *think tanks* favorables à la globalisation. Je note toutefois que la majorité des textes à l'étude offrent peu d'informations précises sur les accords (Barlow fait exception; HJR aussi mais elle documente surtout les enjeux locaux). *La Déclaration conjointe* fait état d'un point précis de l'AGCS mais ne vise manifestement pas à faire connaître l'accord au grand public, auquel elle ne s'adresse d'ailleurs pas.

Mobilisation

En s'appuyant notamment sur la contre-expertise, le discours d'opposition cherche à remplir une fonction rhétorique classique, celle de convaincre. Ce discours exprime également toute une série de revendications qu'il exhorte le public à partager, à promouvoir et à faire valoir

auprès des différentes instances, sous forme de pétitions ou de déclarations. Une fois le public sensibilisé, on espère en effet que celui-ci fera pression sur les autorités politiques. Les signataires de la *Déclaration conjointe* ne cherchent pas à mobiliser l'opinion publique et ont procédé aux activités de réseautage (interne) avant la diffusion de leur Déclaration. Ils revendiquent le statut d'intervenants concernés et la transparence demandée est pour eux et non pour la société en général.

Des 4 fonctions énumérées, toutes ne sont pas exclusivement liées à la posture de l'opposition mais ensemble elles témoignent de l'émergence (discursive à tout le moins) d'un mouvement social à prétention continentale, voire mondiale, inscrivant le mouvement de l'anti/alterglobalisation à la fois dans l'histoire des mouvements sociaux et dans celle des utopies planétaires.

VERS UNE TYPOLOGIE DES DISCOURS DE LA GLOBALISATION

Les résultats de ma recherche exploratoire ne sont pas suffisamment systématiques pour établir aussi solidement qu'il le faudrait les genres discursifs qui prennent place dans le contexte de la globalisation, mais suggèrent l'existence de 2 types de discours, que j'ai nommés *d'opposition* et de *négociation*, le premier étant caractérisé temporairement par les 4 fonctions énumérées plus haut.

Le discours de négociation semble partager avec le discours d'opposition la fonction de positionnement, négligeant toutefois les autres fonctions, qui ne sont nécessaires, en vérité, que dans le cadre du jeu démocratique, c'est-à-dire dans la mesure où l'opinion publique joue un rôle. C'est le cas du discours d'opposition, pour lequel l'opinion publique sert à légitimer ses porteurs. Pour le discours de négociation, la légitimation repose plutôt sur l'expertise et « l'espace public » dans lequel les auteurs exposent leur positionnement est relativement « privé ».

Entre les signataires de la *Déclaration conjointe* et les autres auteurs de mon échantillon, il existe néanmoins un trait commun, celui de contester le redéploiement entraîné par la globalisation et dont les accords commerciaux sont les symptômes les plus visibles. Les premiers revendiquent d'être ré-intégrés dans la discussion et cherchent à retrouver un statut fragilisé (conseillers du Prince ?) par le redéploiement dont les États sont les victimes

consentantes. Les autres exigent la re-politisation du débat, c'est-à-dire de rediscuter de la distribution du pouvoir (de régulation et d'allocation des ressources), favorisant un retour aux formes politiques d'avant l'OMC et l'ALENA, ce qui se traduit dans les récits à l'étude par la volonté de ne pas modifier les structures et l'évocation de la souveraineté nationale.

Évidemment, ces considérations devront être validées par un corpus rigoureux où seront mieux représentées, si possible, les différentes positions, notamment celle de l'expert chercheur travaillant sur la globalisation de l'éducation. Je rappelle toutefois que mon échantillon a été constitué rapidement mais non sans volonté de couvrir l'ensemble des positions et que si cette dernière est peu représentée, c'est peut-être d'abord parce qu'elle est peu incarnée au Québec et au Canada. De « gouvernance » traditionnellement locale, l'éducation n'a sans doute été abordée que très rarement dans une perspective globale par les chercheurs québécois et canadiens. Cela ne paraissait pas nécessaire. Au Québec par exemple l'éducation devait contribuer à l'émergence de l'identité québécoise et au développement économique des Québécois et on peut penser que c'est d'abord en opposition au reste du Canada et au géant étasunien que se concevaient les stratégies.

Mais la situation semble en train de changer. Les figures intermédiaires de chercheurs experts et militants, comme Petrella, obligent les intervenants à recadrer leur objet et il est possible que je puisse obtenir pour la suite de mes travaux un éventail de positions plus riche me permettant de produire des réflexions plus étayées sur la typologie des discours prenant place dans le contexte de la globalisation économique et politique.

RÉFÉRENCES

AUBIN. France. 1998. *La représentation du public en éducation aux médias : du consommateur averti au citoyen éclairé*. Mémoire de maîtrise en communication. UQAM. Montréal.

DECEUNINCK. Julien. 2002. « Technologies de l'information et de la communication, éducation et formation : marchandisation ou industrialisation ? », dans *Toute la vie pour apprendre, Un slogan ou un véritable droit pour toutes et tous ?* (Actes du colloque L'Éducation tout au long de la vie), Nouveaux Regards et Syllepse. Paris.

FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits 1954-1988 par Michel Foucault*, édition établie sous la direction de Daniel Defert et François Ewald avec la collaboration de Jacques Lagrange, tome III, 1976-1979, Éditions Gallimard, NRF, Bibliothèque des sciences humaines, Paris. p. 123-124

MATTELART. Armand. 2000. *Histoire de l'utopie planétaire. De la cité prophétique à la société globale*. La découverte/Poche, Sciences humaines et sociales. Paris.

MATTELART. Armand. 2002. Entrevue dans *Le Monde*, 1^{er} février 2002. Propos recueillis par Stéphane Mandard, Paris.

MÆGLIN, Pierre (sous la direction de). 1998. *L'industrialisation de la formation. État de la question*, CNDP, Paris.

PETRELLA, Riccardo. 1997. *Le bien commun : éloge de la solidarité*. Page deux, Cahiers libres, Lausanne.

THOMPSON. John. 1987. « Langage et idéologie » dans *Langage et Société, papiers de travail*. Maison des Sciences de l'homme, mars 1987, no 39, Paris.

ANNEXE A

L'échantillon des textes analysés contient les titres suivants :

INTERNATIONAL

ASSOCIATION DES UNIVERSITÉS ET COLLÈGES DU CANADA (AUCC), AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION (ACE), ASSOCIATION EUROPÉENNE DE L'UNIVERSITÉ (EUA), COUNCIL FOR HIGHER EDUCATION ACCREDITATION (CHEA). *Déclaration conjointe sur l'enseignement supérieur et l'Accord général sur le commerce des services*. [En ligne sur APED] Page consultée le 23 janvier 2002.

users.skynet.be/aped/Forum/Forum01/020agcs.html (cache de Google)

NB Le site APED a changé d'adresse en janvier 2003: <http://www.ecoledemocratique.org/>

FORUM MONDIAL DE L'ÉDUCATION. *Déclaration De Porto Alegre Pour L'éducation Publique Pour Tous* [En ligne sur le site de la FSU] Page consultée le 29 janvier 2002.

http://institut.fsu.fr/Porto_alegre_education/forum_mondial_de_l'education.htm

RÉSEAU SOCIAL POUR L'ÉDUCATION PUBLIQUE DANS LES AMÉRIQUES. Communiqué (accompagnant une manifestation, opposition à la ZLEA) (Red Sepa) (Jocelyn Berthelot) [En ligne sur le site de la CSQ] (daté du 20 avril 2001) Page consultée le 22 janvier 2002.

<http://www.ceq.qc.ca/fiche110/fiche602.html>

SECRÉTARIAT CONTINENTAL SUR L'ÉDUCATION. Conférence de presse du Secrétariat continental sur l'éducation par Monique Richard, présidente de la CSQ (daté du 24 sept. 2001) [En ligne sur le site de la CSQ] Page consultée le 22 janvier 2002.

<http://www.ceq.qc.ca/fiche110/fiche858.html>

EUROPE ¹⁴

ATTAC. « Contrer l'offensive libérale sur l'école » in *Lignes d'Attac* (Bulletin papier mais reçu sous format électronique de Régine Tassi, chargée du dossier Éducation pour ATTAC), no 16, décembre 2001. [Aussi disponible en ligne sur ATTAC en 2002]

CANADA

BARLOW. Maude. Conseil des Canadiens. "The Free Trade Area of the Americas and the Threat to Social Programs, Environmental Sustainability and Social Justice in Canada and the Americas", [En ligne sur un grand nombre de sites, dont celui d'ATTAC en 2002] Page consultée le 23 janvier 2002.

<http://www.canadians.org/campaigns/campaigns-tradepub-ftaa2.html>

¹⁴ Les textes européens ont été analysés par Julien Deceuninck mais j'ai analysé celui d'ATTAC pour préparer le questionnaire que j'ai adressé à l'organisation dans le cadre de la suite du projet encore en cours au moment d'écrire ces lignes.

ROBERTSON. Heather-Jane. "Charter schools take us backward, not forward" [En ligne]
Page consultée le 21 janvier 2002.

<http://www.hjrobertson.org/eng/about/hjr-article-12.php> (url invalide en février 2003)

Se trouve (en février 2003) sur le site de la Fédération des enseignants canadiens :

<http://www.ctf-fce.ca/E/WHAT/NI/CHARTER/Article9.htm>

ROBERTSON. Heather-Jane. "A Curriculum of Lies" [En ligne]

Page consultée le 21 janvier 2002.

<http://www.hjrobertson.org/eng/about/hjr-article-5.php> (url invalide en février 2003)

Introuvable (en février 2003)

ROBERTSON. Heather-Jane. "Shall We Dance?" [En ligne]

Page consultée le 21 janvier 2002.

<http://www.hjrobertson.org/eng/about/hjr-article-6.php> (url invalide en février 2003)

Se trouve (en février 2003) sur le site de la Phi Delta Kappa international « The professional Association for Educators »

<http://www.pdkintl.org/kappan/krob9906.htm>

QUÉBEC

BAILLARGEON. Normand. «Éducation et avenir commun» Ao! Espaces de la parole, Chronique du 7 février 2000 [En ligne sur le site Espaces de la parole]

Page consultée le 21 janvier 2002.

www.ao.qc.ca/chroniques/normand/education.html

CSN Nouvelles CSN, « Mondialisation et service public, Nos choix de société soumis aux désirs du capital », Jean-Pierre Larche, Louis-Serge Houle et France Désaulniers [En ligne sur le site du syndicat CSN]

Page consultée le 28 janvier 2002.

<http://www.csn.qc.ca/NouvCSN/NCSN489/ZLEA489.html>

CSQ « L'éducation menacée par la ZLEA », Notes pour l'allocution de Mme Monique Richard au Forum continental sur l'éducation, le 5 avril 2001, [En ligne sur le site de la CSQ]

Page consultée le 21 janvier 2002.

<http://www.ceq.qc.ca/fiche110/fiche570.html>