

L'ÉCOLE PUBLIQUE GÉNÉRALISTE EST-ELLE EN TRAIN DE VOIR SA VOCATION TRANSFORMÉE ?

CLAUDE LESSARD *Université de Montréal*

LOUIS LEVASSEUR *Université Laval*

RÉSUMÉ. Les plus récentes transformations des systèmes éducatifs occidentaux, bien que s'effectuant dans des contextes fort différents, présentent entre elles de nombreuses convergences. Dans l'ensemble, on passe d'une recherche de justice pour tous par l'égalité formelle à une différenciation de l'allocation des ressources et des services d'éducation, voire même de la pédagogie. L'émergence d'une telle différenciation ne produit pas des effets égaux à tous égards. Dans certains cas, la différenciation prenant la forme de la discrimination positive correspond à une volonté de justice sociale. Au contraire, dans certains autres, notamment celui d'un modèle marchand donnant lieu à une forte concurrence entre les établissements, elle correspond plus à une volonté de faire de l'éducation un instrument qui sert prioritairement non pas l'intérêt commun mais l'intérêt privé. L'article retrace d'abord une réflexion sociologique sur les liens entre l'égalité, l'équité et la différenciation en tant que réponses possibles aux inégalités persistantes en éducation et particulièrement au problème de l'échec scolaire. Ensuite, il montre que depuis les années 1980, l'introduction de la différenciation des services dans le système éducatif québécois, y compris dans l'école publique, et même lorsqu'elle procède de principes démocratiques et communautaires, n'échappe pas toujours aux pièges de la logique marchande.

IS THE GENERAL PUBLIC SCHOOL ABOUT TO SEE ITS FUTURE CHANGED?

ABSTRACT. Recent transformations of western educational systems, although implemented in different contexts, reveal numerous elements of convergence. Indeed, they indicate a move from a search for justice for all by formal equality to differentiation in the allocation of resources and the provision of educational services and pedagogy. The emergence of such a differentiation does not produce equal effects. In certain cases, differentiation, under the form of positive discrimination, corresponds to a will for social justice. On the contrary, in other cases, notably in the case of a market model and of strong competition between schools, differentiation corresponds to a will to make education an instrument of private interest, instead of the public good. This article traces the sociological reflexion on the links between equality, equity and differentiation, as possible responses to persisting inequalities in education and particularly to the problem of school failure. It shows that since the eighties, the introduction of differentiation of services in Québec's educational system, including within the public schools, even when it proceeds from democratic and community principles, does not always escape from the market logic.

INTRODUCTION

La recherche d'égalité constitue sans doute une des plus grandes caractéristiques de nos sociétés modernes. Aux privilèges de la naissance doivent se substituer le mérite et les qualités individuelles, seuls garants de la place de l'individu dans la société. L'école trouve actuellement une de ses principales légitimations dans le rôle de premier plan qu'elle joue dans la concrétisation de cette idée de modernité où le rang social dépend des seules réalisations et compétences de l'individu (Dubet, 2000). Toutefois, l'histoire récente des systèmes éducatifs des sociétés occidentales, tout orientée qu'elle soit vers la réalisation de l'égalité des chances, met résolument en question la capacité de l'école d'édifier une modernité assurant l'égalité des individus et une juste distribution des privilèges et des richesses selon les seuls talents et mérites individuels. La démocratisation de l'éducation, partout en Occident, s'accompagne d'une massification et d'une persistance de certaines formes d'inégalités devant l'éducation, lesquelles se transmutent en inégalités sociales et culturelles. L'échec scolaire, principale figure de cette massification, révèle au plus haut point l'impuissance de l'école à réduire les écarts entre groupes sociaux et partant, à réaliser l'égalité de tous.

Pourtant l'école ne baisse pas les bras devant ces inégalités. Elle a mis de l'avant, au cours des dernières décennies, de nombreuses réformes pédagogiques et administratives afin de contrer l'échec scolaire, lequel conduit quasi inéluctablement à différentes formes de précarité, voire d'exclusion. Une des principales transformations des systèmes éducatifs consiste en l'introduction de certaines différences dans l'organisation des services, l'allocation des ressources ainsi que les approches pédagogiques. Certaines de ces différences s'inscrivent directement dans le prolongement de l'idée d'égalité. C'est notamment le cas de l'équité en éducation qui consiste à donner plus à ceux qui ont moins, à consacrer plus de ressources dans les milieux où l'on trouve des taux importants d'échec scolaire. D'autres éléments de différenciation sont de nature plus administrative et consiste à donner plus de latitude aux établissements dans l'organisation des services offerts aux élèves. Au Québec, la décentralisation procède dans ses principes d'une visée de démocratisation, de participation, d'égalité et de lutte contre l'échec scolaire (MÉQ, 1997a).

Le présent article consiste à interroger les visées d'égalité du système éducation québécois depuis la grande réforme des années 1960 axée sur la démocratisation. L'égalité formelle constitue une première phase de recherche d'égalité et a structuré l'offre d'éducation des années 1960 à 1980. La seconde phase, des années 1980 à aujourd'hui, se caractérise par la recherche d'une certaine différenciation, notamment de l'offre d'éducation et de la pédagogie, afin de dynamiser les milieux de pratique et de parvenir à plus d'égalité. Cependant, la différenciation des services d'éducation, menée souvent au nom des besoins de l'individu et d'une réelle recherche d'égalité, conduit-elle à de nouvelles

formes de ségrégation à l'échelle des systèmes scolaires? Les remèdes en vue d'une réduction des inégalités auraient-ils inévitablement l'effet paradoxal de les augmenter? Égalité et différence se laissent-elles penser de façon concomitante ou s'excluent-elles nécessairement? De façon plus concrète, la différenciation compromet-elle la vocation d'égalité des chances de l'école publique québécoise?

Afin de répondre à ces questions, une démarche en quatre temps s'avère nécessaire. Premièrement, nous présenterons une brève généalogie de l'idée d'égalité en éducation et de la contribution de la sociologie à l'analyse de son incarnation dans le réel, analyse qui a conduit à la redéfinition de l'égalité sur le plan de la philosophie politique au cours des vingt ou trente dernières années (Blais, Gauchet, Ottavi, 2002). Il s'agit deuxièmement de transposer cette réflexion sociologique et politique dans le contexte québécois en rappelant des éléments pertinents de l'histoire récente des politiques éducatives, dont certaines privilégient l'introduction d'une certaine différenciation dans la dispensation des services et ont une incidence sur l'idée d'égalité et, troisièmement, d'établir à l'aide de données empiriques et d'indicateurs quelques constats sur l'évolution de l'enseignement public et privé, toujours en lien avec l'idée d'égalité. Ceci nous permettra, quatrièmement, de formuler une hypothèse constituant une réponse à la question que nous posons d'entrée de jeu : l'école publique, dans le contexte de changements en éducation, dans les efforts qu'elle produit afin d'assurer plus d'égalité, plus de participation, plus de transparence mais plus d'efficacité également, produit-elle des effets inattendus qui transforment sa vocation? En conclusion, nous situerons notre réponse dans le contexte de tendances lourdes des rapports sociaux, de l'importance des classes moyennes dans les sociétés modernes avancées, et de leurs inquiétudes exacerbées par la mondialisation économique.

1. La critique de l'égalité formelle par la sociologie

L'école du début du XXe siècle, autant en Europe qu'en Amérique n'incarnait pas le rôle de redistribution des classes sociales ni non plus celui de former le capital humain assurant le développement des forces économiques de la nation. L'école devait instruire et socialiser la jeunesse au sens où Durkheim l'entendait, c'est-à-dire former l'être qui fonctionnerait adéquatement dans le cadre de la société, qui en partagerait les principales valeurs et qui saurait répondre aux attentes que celle-ci placerait en lui (Durkheim, 1989, 51). En France, deux facteurs ont contribué considérablement à faire jouer à l'école un rôle de premier plan à l'égard de la redistribution des places dans la société.¹ Premièrement, le fait, comme le soutient Derouet (2000/1), que l'école ait servi efficacement à l'unification nationale vers la fin du XIXe, début XXe siècles. La France d'alors était constituée de différentes régions dont plusieurs possédaient son propre dialecte, ses institutions, ses traditions, etc. L'école a joué un rôle d'homogénéisation culturelle de première importance

en instillant en chacun l'idée d'une nation unie, caractérisée par une langue commune et sa foi dans le progrès, la science, la démocratie, la culture et l'éducation. Le second facteur découle du précédent. Forte d'un tel pouvoir social, l'école pourrait-elle alors jouer un rôle non plus d'homogénéisation culturelle mais d'homogénéisation sociale prenant la forme de réduction des écarts sociaux? Le développement de la science statistique intervient ici de manière déterminante. Il est désormais possible de montrer les corrélations entre l'appartenance de classe et la fréquentation et la réussite scolaires (Desrosières, 1993). La conscience que les élèves issus des milieux bourgeois accèdent aux filières les plus prestigieuses de l'université alors que les élèves issus des milieux populaires en sont massivement exclus conduit à la volonté de casser, par l'école même, un tel déterminisme social. L'école doit pouvoir identifier de manière objective les plus méritants et les plus doués, indépendamment de leur origine sociale. Toutefois, en libérant ainsi l'individu de ses appartenances familiales et sociales, celui-ci se retrouve encore plus dépendant de ses propres aptitudes. L'égalité formelle fait donc ressortir l'inégalité des aptitudes et des talents :

Première manifestation de l'ambivalence du principe d'égalité qui, en posant l'indépendance des personnes à l'égard de toute forme d'appartenance, les enchaîne davantage à leurs propres aptitudes : les individus n'échapperont aux déterminismes de groupe que pour être renvoyés à leur destin particulier et à leur nature individuelle. (Blais, Gauchet, Ottavi, 2002, 160)

La sociologie de Bourdieu (1964) dénoncera l'idée d'égalité formelle et surtout la sélection par l'école des élèves non plus sur la base de leur origine sociale mais sur la stricte détection des talents et du mérite individuel. En montrant que la douance est en bonne partie une construction sociale dont il démonte les mécanismes, Bourdieu obligera à repenser les structures et les politiques d'éducation ainsi que l'idée même d'égalité qui cèdera le pas au cours des années 1980 à celle d'équité (van Zanten, 2004). Effectivement, selon lui, l'égalité formelle suppose que tous les élèves, indépendamment de leur origine sociale, se trouvent égaux à leur entrée à l'école, sont tous traités de manière impartiale, ont accès aux mêmes ressources, à de semblables conditions d'apprentissage, suivent les mêmes programmes, sont évalués objectivement par des examens standardisés. Qui plus est, l'obligation et la gratuité scolaires viennent renforcer la perception que tous ont une chance égale devant l'école. En raison d'une telle égalité de forme, la distinction ne peut provenir que du mérite, du travail, de l'assiduité, de l'investissement personnel dans les études. Or, Bourdieu montre que « l'indifférence aux différences », cette propension de l'école à ne pas tenir compte de l'origine sociale des élèves et de les traiter tous de façon égalitaire avantage ceux qui détiennent, de par leur héritage culturel familial, les clefs conduisant à la réussite scolaire. Les dispositions culturelles léguées par la famille, notam-

ment les dispositions langagières et cognitives (raisonnement déductif) et une certaine culture savante fortement valorisée par l'école non seulement constituent les outils intellectuels et culturels qui permettent d'y réussir, mais ils confortent l'élève qui les possède dans son sentiment d'appartenance à l'univers culturel de l'école. Cette culture scolaire a d'autant de légitimité et de valeur à ses yeux qu'elle présente une proximité certaine avec la sienne propre. Il en va tout autrement de l'élève issu des milieux populaires ou ouvriers dont les références culturelles sont souvent éloignées de celles de l'école. Autrement dit, selon Bourdieu, la reproduction des classes sociales dans l'école est un phénomène éminemment culturel mais également social. La suppression des obstacles économiques qui permet à plusieurs élèves de poursuivre leurs études par de généreux systèmes de bourses renforce la légitimation d'une école qui se présente comme égalitaire mais elle n'enraye pas pour autant les véritables obstacles, de nature sociale et culturelle, qui entravent la réussite scolaire. Ces mesures économiques constituent tout au plus pour Bourdieu un palliatif aux inégalités devant l'école mais ayant des effets symboliques extrêmement importants dans la mesure où elles renforcent l'illusion d'égalité. En somme, selon cette théorie de la reproduction, les inégalités devant la culture, le fait d'hériter d'un capital culturel en phase avec la culture scolaire, engendrent des inégalités sociales, entendons de richesse, de privilège, de statut, de pouvoir et d'influence.

La pensée de Bourdieu a eu d'importantes conséquences sur le plan politique. La mise en cause de l'égalité formelle a permis d'introduire une certaine différenciation de traitement des élèves et notamment, de concevoir que la justice scolaire nécessitait l'allocation de ressources supplémentaires à ceux qui ont moins, ce qui en France a donné lieu à la création des Zones d'éducation prioritaires. L'égalité formelle cédait ainsi le pas à l'équité. La création des ZEP en France constitue une première brèche dans l'éducation articulée à l'idée de service public. L'éducation en tant que modèle de l'intérêt commun, caractérisée par une offre scolaire standardisée et contrôlée par l'État perd de sa légitimité. La massification, le maintien des inégalités devant l'école, malgré la gratuité et la démocratisation, appellent certaines réserves à l'égard de l'efficacité d'un tel modèle éducatif. Si l'État ne peut garantir l'égalité des chances, n'est-il pas légitime de chercher de nouveaux principes servant d'assises politiques pour l'école? N'est-il pas légitime de redonner aux parents un certain pouvoir décisionnel, notamment en ce qui a trait au choix de l'établissement de leur enfant? Une autre brèche entame cette fois-ci non seulement le modèle de l'égalité formelle mais également l'égalité même des chances en éducation. En effet, alors que l'équité, la justice redistributive ou la discrimination positive met la différence au service de l'égalité, le modèle marchand introduit une différence dont les effets sont particulièrement destructurants sur le modèle de l'intérêt commun et de l'égalité. En exacerbant les jeux de la concurrence entre les établissements,

l'offre scolaire se différencie, ce qui contrevient par le fait même à l'idéal d'un système d'éducation non seulement uniforme mais qui se veut juste pour l'ensemble des élèves.

Le principe d'équité en éducation ou l'allocation asymétrique des ressources selon les besoins particuliers de certaines populations scolaires d'une part et d'autre part la déstandardisation de l'offre scolaire en concomitance avec la logique marchande constituent des facteurs de différenciation extrêmement importants qui obligent à repenser les rapports entre éducation, société et égalité ou la manière dont l'école peut servir la cause de l'égalité, en évitant les pièges de l'égalité formelle mais également ceux d'un libéralisme débridé.

Mentionnons, par ailleurs, que dans le but de répondre aux besoins particuliers des élèves, la pédagogie a également cherché à se différencier. Cependant, la différenciation pédagogique ne date pas des années 1980. Elle naît de certains courants de la pédagogie nouvelle dès les premières décennies du XXe siècle (Claparède). Plus récemment et dans le monde francophone, c'est d'abord Legrand (1986), puis et peut-être surtout Meirieu qui ont réfléchi à cette notion, ce dernier dans plusieurs ouvrages (1985, 1996, 2004). En effet, Legrand qui a travaillé avec les chercheurs de l'INRP² dans les années 70 à la rénovation pédagogique des collèges français, avait alors proposé au ministre Savary ce type de pédagogie pour améliorer la réussite éducative dans les collèges. Pour lui, la pédagogie différenciée consistait essentiellement à adapter les méthodes d'enseignement aux objectifs et aux caractéristiques des élèves. Le pédagogue professionnel devait être capable de mettre en œuvre une panoplie de méthodes et de techniques, non pas en fonction d'une idéologie de l'enseignement, mais en fonction des objectifs qu'il poursuit et des caractéristiques des élèves. Pour Meirieu, la pédagogie différenciée prend acte de l'hétérogénéité des classes et prend son sens dans le cadre d'une démocratisation de la réussite éducative :

Il convient, au contraire, de diminuer l'aspect sélectif inévitable du monolithisme pédagogique et de son « darwinisme éducatif » sous-jacent : quand il n'y a qu'une seule méthode, qu'un seul moyen pour parvenir au savoir, « seuls les plus adaptés survivent » et réussissent. (1996, p. 94)

Elle permet surtout de rompre avec ce que Perrenoud (1997) appelle l'enseignement frontal où un enseignant s'adresse indistinctement à un groupe d'élèves indépendamment de leurs besoins particuliers ou de leurs faiblesses nécessitant des interventions individualisées. Dans la mesure où elle s'inscrit directement, toujours selon Perrenoud, dans les efforts de l'école contemporaine en vue de remédier à l'échec scolaire conçu désormais comme un problème de société (Isambert-Jamati, 1985), elle constitue une modalité de lutte contre les inégalités scolaires et sociales : « Les pédagogies différenciées sont, en général, inspirées par une révolte contre l'échec scolaire et les

inégalités » (Perrenoud, 1997, 17). D'ailleurs, ce sont des chercheurs suisses qui dans le cadre du programme RHAPSODIE, ont les premiers expérimenté à grande échelle la pédagogie différenciée, à la fin des années 70 (Haramain, Hutmacher et Perrenoud, 1979).

Toutefois, la différenciation pédagogique, quelles qu'en soient les intentions égalitaires, n'est pas exempte d'une réflexion critique sur ses effets éventuellement inégalitaires (Perrenoud, 1995). Dans un texte qui s'inspire largement des théories de Bourdieu sur la proximité ou l'éloignement des codes ou des valeurs culturels de la famille et de l'école, Perrenoud formule l'hypothèse selon laquelle les pédagogies nouvelles seraient élitaires. La valorisation de la personne, de sa singularité, de son épanouissement, de l'autonomie, de la coopération, du dialogue, de la créativité constituent un ensemble de valeurs auquel adhèrent « les enseignants acquis aux pédagogies nouvelles » (Perrenoud, 1995, pp. 109-110). Or, ces valeurs sont fortement connotées socialement :

De telles valeurs sont non seulement liées à un type de pratiques professionnelles, mais aussi à des conditions sociales relativement privilégiées, qui mettent partiellement à l'abri de la dureté du monde du travail. (...) L'expérience du monde de l'industrie ou des affaires n'incline pas à une vision idyllique des rapports sociaux. Les pédagogies traditionnelles présentent avec ce monde certains points communs : contrôle permanent des conduites, insistance sur le respect des règles et de l'autorité hiérarchique, sur l'ordre, la ponctualité, le travail individuel, la compétition, l'effort permanent, le rendement. Dans la mesure où elles rompent avec les valeurs dominantes dans le monde du travail (...) il se peut que, loin de se rapprocher de la culture et de l'expérience des classes populaires et des anciennes classes moyennes – petits commerçants, artisans, paysans –, les pédagogies nouvelles s'en éloignent. Elles s'éloignent aussi des valeurs d'une partie des cadres du secteur privé. (Perrenoud, 1995, p. 110)

Compte tenu de cette évolution de la pédagogie que nous faisons qu'évoquer au passage, compte tenu également de la brèche que nous avons évoquée dans l'uniformité du système éducatif, du rôle de plus en plus actif des parents dans le système scolaire, du fait que celui-ci tend, selon certains, à évoluer d'un service public à un service répondant aux besoins privés de ses usagers, l'idéal d'égalité en éducation traditionnellement associé à l'école publique subsiste-t-il ? La sociologie offre une réponse à cette question en montrant que la différenciation, notamment de l'offre scolaire, a d'importantes incidences sur le recrutement et la vocation des différents établissements d'un même territoire. Un établissement performant, au recrutement fortement sélectif et qui s'engage à fonds dans une logique de concurrence peut, de par ses pratiques fortement sélectives, obliger un autre établissement à accueillir les élèves les plus vulnérables sur les plans scolaire et social et un autre encore, au recrutement social se situant à mi-chemin entre les deux

précédents, à offrir des filières réservées aux bons élèves de manière à résister à la concurrence exercée par le premier et à éviter comme le deuxième la restriction de sa vocation à la seule prise en charge des problèmes sociaux et personnels des élèves. Conséquemment, la logique de la concurrence ne fait pas que des gagnants. Certains en subissent les effets beaucoup plus qu'ils n'en profitent et surtout, s'y engagent contraints de le faire.

La substitution de la logique de concurrence à celle du modèle de l'égalité ouvre en fait la porte à deux types de différenciation. La première qui comme dans le cas de notre premier établissement repose sur la sélection, voire la ségrégation des élèves, et une seconde qui repose sur un principe d'éducation et de réelle prise en compte des goûts individuels des élèves. Toutefois, comme l'ont montré les recherches de Duru-Bellat et Mingat (1997), le fait dans un établissement moyen de regrouper les bons élèves dans de mêmes groupes, précisément afin de résister à la concurrence d'un établissement attractif, prive les élèves moyens et faibles de l'effet d'entraînement des bons élèves. Les meilleures intentions pédagogiques peuvent donc engendrer des effets ségrégationnistes involontaires (Van Zanten, 2004).

2. Bref rappel historique : une double logique de décentralisation et de concurrence au Québec

Il importe maintenant de revenir plus spécifiquement à la question posée en titre. Qu'en est-il de la vocation d'égalité de l'école publique généraliste au regard des récentes transformations du système d'éducation québécois? Nous centrerons ici notre attention sur la décentralisation (Brassard et Ouellet, 1983; Brassard, 1986) des pouvoirs entre les différents acteurs de l'éducation (État, commissions scolaires, agents scolaires, parents, représentants institutionnels locaux) ainsi que sur l'émergence d'un modèle marchand en éducation qui engendrent des effets parfois incompatibles avec la vocation d'égalité de l'école publique québécoise. Un bref coup d'œil historique s'impose ici.

C'est au début des années 80 que l'État québécois introduit dans son discours politique la notion de projet éducatif (voir à ce propos *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action* (MÉQ, 1979) du ministre J.-Y. Morin et surtout le document publié un peu plus tard intitulé *L'école québécoise : une école communautaire et responsable* (MÉQ, 1982) du ministre C. Laurin). Cette notion, par la suite incorporée à la loi de l'Instruction Publique, traduit une volonté de rapprocher l'école de la communauté qu'elle dessert, notamment en permettant aux parents de formuler les valeurs et les orientations éducatives qu'ils estiment devoir guider l'enseignement dispensé dans les écoles. Le document *L'école québécoise : une école communautaire et responsable* énonce un programme fort : il propose un renversement radical de perspective et entend faire de l'école « le pivot du système éducatif », les autres paliers et notamment la commission scolaire, devant être au service des établissements. Ce renversement souhaité ne signifie pas, dans l'esprit du

document, le démantèlement du service public d'éducation: l'État demeure celui qui définit les grandes finalités éducatives et le curriculum de base commun à tous, il surveille la qualité de l'éducation dispensée, et surtout, il se porte garant de l'équité des ressources allouées aux établissements et par le biais d'examens nationaux. Il s'agit plutôt d'assouplir des contraintes perçues comme trop fortes, libérer l'initiative locale, rapprocher l'école de ses usagers et au premier chef des parents, permettre des adaptations et valoriser l'innovation, bref instaurer ce que les gestionnaires nomment l'« approche client » et les réformistes, l'« empowerment » des acteurs de la base (Hamel et Jouve, 2006).

On connaît l'histoire : à l'époque, ce discours fut mal reçu, particulièrement par les syndicats d'enseignants, craignant à la fois la fragmentation du service public en éducation et l'émiettement de leur pouvoir collectif de négociation. Il faudra attendre presque 20 ans avant que le discours ne s'incarne véritablement, dans la foulée des États Généraux sur l'éducation de 1995-1996 (MÉQ, 1996). Concrètement, au début des années 80, il ne donne lieu qu'à la mise en place de comités d'orientation, des comités de parents consultatifs dont l'impact variera considérablement suivant les milieux, la mobilisation des parents et l'ouverture des directions d'école.

Les années 80 marquent le début d'une longue marche vers une certaine décentralisation du système éducatif. Celle-ci aboutira à la loi 180 à la fin des années 90, pilotée par la ministre Marois, et qui donnera naissance aux conseils d'établissement. Plus tard s'ajouteront les plans de réussite, l'obligation de résultats et la reddition de comptes. Dans cette reddition de comptes à propos de la réussite scolaire, les enquêtes internationales, comme PISA et TIMSS, jouent de plus en plus un rôle non négligeable de point de repères et de comparaison.

Il y a donc, au sein même de l'État, en matière de politique éducative, une logique d'action à l'œuvre dans la longue durée, qui cherche à transformer les rapports entre les dispensateurs de services et les bénéficiaires, et à mettre en place des dispositifs et des mécanismes de régulation plus décentralisés, démocratiques et efficaces, inspirés à la fois de la démocratie de participation communautaire et du « New Public Management » (Lessard et Meirieu, 2004).

Cette logique en rencontre une autre présente depuis longtemps dans le champ d'action des commissions scolaires et des écoles privées. Cette logique, c'est celle de la concurrence, notamment en milieu urbain, pour les clientèles, particulièrement à l'ordre secondaire (Berthelot, 2006; Brassard, Lessard, Lusignan (2004). Ainsi, les commissions scolaires, aux prises avec une concurrence soutenue de l'école privée au secondaire, comprendront que la notion de projet éducatif ouvre la voie à des adaptations et à des différenciations importantes des écoles, portant sur les modes de sélection, de classement et d'encadrement des élèves, ainsi que sur des cheminements

scolaires offerts. Elles saisiront que l'esprit du temps les autorise à adopter certaines « pratiques gagnantes » de l'école privée.

3. Des constats clairs

Les constats³ qui suivent documentent à la fois l'importance de la concurrence du secteur privé et la réponse des commissions scolaires. Ainsi,

1. En 1993-94, le réseau privé comprenait 134 écoles primaires, 121 écoles secondaires et 55 écoles offrant à la fois l'enseignement primaire et secondaire. Dix ans plus tard, ce réseau comprend 131 écoles primaires (3 écoles en moins), 150 écoles secondaires (soit près de 30 établissements de plus, malgré des moratoires) et 57 établissements (soit 2 de plus) offrant l'enseignement primaire et secondaire. Au total, 12% des établissements scolaires en 2002-2003 étaient privées.

2. En 1993-1994, 24 052 élèves au primaire fréquentaient les établissements privés, soit 4,3% de la clientèle scolaire. Au secondaire (jeunes et adultes), la même année, 77 081 élèves fréquentaient les écoles privées, ce qui correspondait alors à 10,7% de l'ensemble des élèves du secondaire. Dix ans plus tard, en 2002-2003, les établissements privés comptent 29 462 élèves au primaire (5,2%) et 81 672 au secondaire (11,6%).

3. Notons qu'entre 1990 et 2003-2004, le réseau public a perdu environ 60 000 élèves, soit 5,4% de ses effectifs, alors que le privé a vu les siens croître d'à peu près 15 000 élèves, soit 14,1%. La perte des effectifs du réseau public tient donc à la fois de facteurs démographiques bien connus, mais aussi de la concurrence vive que lui livre le réseau privé. Dit autrement, le réseau privé ne souffre pas de la décroissance démographique.

4. Cela tient en grande partie au fait que le réseau privé est bien implanté en milieu urbain. Alors que l'on ne retrouve aucun établissement privé dans plusieurs régions du Québec (par exemple, en Gaspésie et en Abitibi), près de 15% des élèves du primaire et près de 30% des élèves du secondaire étudient dans une institution privée dans la région de Montréal. Dans la région de la capitale, les pourcentages sont pour le primaire de 7% et pour le secondaire de 20%. En Estrie, au secondaire, près de 23% des élèves sont inscrits dans une institution privée.

5. Nul besoin d'être grand clerc pour reconnaître qu'il y a un « effet palmarès », confirmé d'ailleurs par les responsables de l'enseignement privé qui voient le nombre de demandes d'admission à leurs institutions augmenter d'année en année depuis la publication des palmarès. Grâce à ceux-ci, les écoles privées apparaissent de plus en plus comme la norme d'excellence ou l'étalon de qualité en éducation.

6. Pourtant, les commissions scolaires et les écoles publiques non seulement font face à la concurrence, mais jouent de plus en plus et à fond le jeu de la

compétition. C'est ainsi que des 24 écoles primaires qui offrent le programme d'éducation internationale, 14 sont publiques, soit près de 60%. Parmi les 96 écoles secondaires offrant le programme international, 73 sont publiques, soit 76%. Rappelons que ces écoles exigent des résultats supérieurs à la moyenne et la réussite de l'examen obligatoire de sélection. Le MEQ reconnaît aussi 6 écoles primaires publiques et 24 écoles secondaires publiques offrant des programmes dit Arts-Études. Dans la même veine, 27 écoles publiques, relevant de 24 commissions scolaires différentes offrent des programmes reconnus de Sport-Études. D'ailleurs, la revue *Actualité*, dans son numéro de novembre 2003, a présenté un guide du parent, titrant que « les écoles publiques n'ont jamais offert autant de programmes différents » (2003, p. 49). Ce guide confirme que « la majorité des écoles secondaires publiques, dans les grands centres urbains du moins, offrent en plus du programme normal, des champs d'étude...des volets ou des projets de tous genres et sous toutes sortes de formes » (2003, p. 49). Le guide regroupe l'information fournie par 52 commissions scolaires (parmi les 70), les autres étant pour des raisons démographiques incapables de différencier leur offre de service. Le guide liste 250 écoles secondaires, soit 56% des 444 écoles secondaires publiques.

7. Plus près de nous, la Commission scolaire de Montréal, la plus grosse commission scolaire du Québec, a une douzaine d'écoles primaires et 6 écoles secondaires à projet particulier ou sans limite de territoire de recrutement.

On peut penser sans trop se tromper que l'enseignement privé a profité d'une conjoncture économique favorable, au moins pour une partie de la période analysée, cette période rendant possible à un plus grand nombre de familles de classes moyennes d'assumer les frais de scolarité exigés par ces institutions. Cette prospérité a aussi permis aux familles d'assumer les frais supplémentaires associés aux projets de tous genres qui se multiplient au sein du réseau public.

Il y a en somme une tendance très nette, au sein du secteur public, à différencier les écoles et les cheminements qu'elles offrent en fonction d'une perception de la demande sociale, d'une pression de la concurrence, dans un contexte politique qui veut rapprocher l'école de la « communauté locale » et de ses usagers. Cela a d'ailleurs donné lieu, avant le dossier de l'*Actualité* de 2003, à la publication d'un guide des écoles à vocation particulière (1998) qui répertorie les écoles offrant le programme d'éducation internationale, les écoles alternatives et les écoles à projet particulier de formation (catégories Arts, Sports et plein air, Langues, Sciences, Informatique, Enrichissement/multi-volets, Pédagogie particulière).

4. Les effets : hiérarchisation des établissements et chute de la diplomation ?

Tant les écoles publiques que les écoles privées se différencient donc de plus en plus dans leur offre de services éducatifs. À bien des égards, une partie

du réseau public ressemble de plus en plus au réseau privé. Le clivage est probablement de moins en moins entre le privé et le public, mais plutôt entre des types d'établissement et des types de cheminements d'élèves menant à des diplômes dont la valeur d'usage n'est pas équivalente. Car, tout se passe comme si le diplôme d'études secondaires (DES) « normal » devient le DES minimal. À côté de ce DES « 0 », par le biais d'ajouts, de programmes enrichis et de projets particuliers, se multiplient des DES « + », dont prennent acte les cégeps et les universités.

Du côté du réseau public, il ne s'agit pas seulement de conserver son volume de clients (encore que cela soit important) mais plutôt de retenir les élèves moyens et bons dont les parents sont attirés par l'enseignement privé. Si l'école publique offre de plus en plus des programmes de douance ou enrichis, c'est pour éviter les effets néfastes d'une trop forte concentration en son sein d'élèves faibles, en retard, en difficulté d'apprentissage ou de comportement.

On ne saura jamais ce qu'il serait advenu des écoles publiques si les commissions scolaires n'avaient pas adopté cette stratégie au cours des deux dernières décennies, mais il est fort probable que le déclin de leur clientèle se serait accentué, dans le cadre de la politique actuelle de financement par l'État de l'enseignement privé et de la popularité des palmarès. On peut penser qu'elles n'avaient pas beaucoup de choix; il apparaît donc inutile de les dénoncer ou de les accuser de « perdre leur âme ». D'une certaine façon, les commissions scolaires ont adopté des stratégies que le cadre de l'action mis en place par l'État, induit.

Néanmoins, une question s'impose, à laquelle malheureusement l'état actuel de la recherche en éducation ne permet pas de répondre : comment se fait-il que malgré certains éléments de décentralisation et surtout malgré les nombreuses adaptations du réseau public à la concurrence et à une certaine demande sociale, le taux de diplomation au secondaire des jeunes et des moins de 20 ans chez les adultes, non seulement plafonne depuis le milieu des années quatre-vingt, mais aussi est en chute depuis le début du nouveau millénaire ?

Les chiffres parlent haut et fort : selon les données du ministère, en 1985-86, chez les jeunes et les moins de 20 ans chez les adultes, 72,3% des élèves obtenaient leur diplôme d'études secondaires; ce taux a fluctué légèrement tout au long des années 90 et depuis l'an 2000, il diminue. En 2002-2003, les données estimées du Ministère indiquent que 65,8%, soit 6,5% de moins qu'en 1985-86, étaient détenteurs de DES. Signalons que l'objectif du ministère est que ce taux atteigne 85 % en 2010, soit un bond de près de 20% à réaliser au cours des 5 prochaines années ! Soit dit en passant, chez les adultes de 20 ans ou plus, après une croissance importante de la

diplômation entre 1975-76 (3,5% du total) et 1995-96 (14,7% du total), on observe aussi un certain plafonnement, voire un léger déclin.

On se perd en conjectures pour expliquer cet inquiétant phénomène. Pour certains, c'est une affaire entre les garçons et un modèle d'école inadapté à eux; pour d'autres, la désaffection des élèves pour l'enseignement professionnel est en cause; on pointe aussi du doigt l'augmentation des exigences au secondaire; enfin on peut penser que joue ici une sorte de difficulté inhérente à compléter les dernières étapes d'une scolarisation de masse.

Pour notre part, nous soumettons l'hypothèse suivante : se pourrait-il que sous l'effet combiné de la décentralisation et de la concurrence, notre système éducatif primaire secondaire est en voie de se « hiérarchiser », comprenant d'une part des écoles ou des secteurs d'écoles, publiques et privées, performants et capables de produire les élèves que la demande sociale et les niveaux supérieurs du système réclament, et d'autre part, des écoles, surtout publiques, ou de grands pans d'écoles, regroupant des élèves faibles, en difficulté ou à risques ? Dans ces dernières écoles, les enseignants et le personnel professionnel et technique, partiellement soutenus par des programmes comme l'École Montréalaise (MÉQ, 1997b), gèrent au mieux un ensemble de problèmes sociaux plus larges que l'école. Ils font de leur mieux et même un peu plus, ce que le palmarès est incapable de prendre en compte, d'où leur frustration et le sentiment très répandu parmi eux de déconsidération sociale. Entre ces deux types d'écoles, entre les premières qui « instruisent » et les secondes qui tentent d'« éduquer », l'observation révèle l'existence d'écoles aspirant à monter dans la première catégorie, alors que d'autres luttent pour éviter la chute dans la dernière catégorie. Ce schéma est ici esquissé à gros traits, mais il exprime une logique d'évolution qui est forte.

En somme, en passant d'une centration collective sur l'accessibilité à une valorisation de la qualité des services éducatifs dispensés, nous nous serions d'abord préoccupés des bons élèves (en termes de motivation et de capacité) et des bons établissements. Et nous leur aurions demandé d'atteindre l'« excellence » : il fallait sauver le réseau public et montrer que ce réseau était aussi « performant » que le réseau privé. À cet égard, le secteur public peut afficher des réussites dont il n'a pas à rougir, comme en témoignent les résultats du Québec au programme PISA. Mais en même temps, nous nous sommes probablement rendu la tâche de la réussite éducative pour tous encore plus difficile qu'auparavant, car la hiérarchisation des établissements et des clientèles rend le travail pédagogique et la vie des établissements plus difficiles là où se concentrent les élèves faibles, en retard ou à risques. En tout cas, tel qu'en témoigne le taux actuel de diplômation au secondaire, les classes de douance ou des programmes enrichis ne semblent pas avoir d'effet d'entraînement (« *spill-over effect* ») sur l'ensemble des élèves d'une école. On peut penser aussi que le fait pour une école publique d'avoir sur

son territoire une ou des écoles privées n'assure pas non plus chez elle une plus grande diplomation.

Cette hypothèse d'une forte hiérarchisation du système éducatif primaire et secondaire apparaît vraisemblable pour un sociologue. Il faudrait un programme de recherche sérieux pour en analyser dans divers contextes concrets, les ressorts et les aboutissants.

L'école publique est-elle en train de voir sa vocation d'égalité transformée ? Non et oui. Non, en ce sens qu'elle est toujours accessible à tous et que l'État continue à vouloir que tous les élèves du primaire et du secondaire soient instruits et éduqués dans le cadre du même curriculum de base, et par des enseignants dotés des mêmes qualifications. Oui, en ce sens que ce projet d'école commune est de plus en plus rongé par des logiques de différenciation, en bonne partie sociales, qu'il faudrait reconnaître afin de pouvoir chercher à en contrer les effets inégalitaires. Car il est à craindre que si certaines écoles privées et publiques sont ou deviennent plus performantes, le système éducatif dans son ensemble lui soit plus inégalitaire et moins performant, comme le révèle, nous semble-t-il, la chute de la diplomation au secondaire.

CONCLUSION : UNE DEMANDE DES CLASSES MOYENNES INQUIÈTES

À l'orée du 21^e siècle, parmi les tendances lourdes des sociétés occidentales, il y a certainement l'érosion de la classe ouvrière et la domination politique de la classe moyenne et des fractions qui la composent. Celle-ci, ou des fractions de celle-ci, sont en mesure d'imposer leur agenda politique aux gouvernements de gauche comme de droite. Notamment en matière d'éducation. Car, on peut penser que les diverses fractions de la classe moyenne sont inquiètes de l'avenir de leurs enfants. La mondialisation économique, le libre échange, l'évolution technologique, l'abolition des frontières sont source à la fois d'opportunités, mais aussi d'inquiétudes, car ils échappent au contrôle de tout un chacun. Aussi, la massification des systèmes éducatifs a entraîné l'inflation des diplômes et la surqualification des demandeurs d'emploi. Le diplôme est tout aussi nécessaire qu'il y a une génération, mais il ne garantit plus (et n'est plus perçu comme garantissant) la mobilité sociale ou le maintien du statut social entre les générations. Dans pareil contexte, il ne faut pas prendre de chances avec l'avenir de nos enfants, se disent des parents de classe moyenne. Assurons-leur les meilleures écoles, collèges et universités, au pays ou à l'étranger. Payons s'il le faut des frais de scolarité élevés ou des suppléments pour des services de meilleure qualité, afin d'assurer un avantage compétitif à nos enfants, et leur donner un atout supplémentaire, dans ce qui s'annonce ou est déjà un univers de concurrence élargi et rude. Les familles de la classe moyenne raisonnent ainsi; elles le font depuis longtemps. Cependant, aujourd'hui, la classe ouvrière et le mouvement social sont trop faibles pour contrebalancer ce discours de classe « égoïste » et promouvoir une solidarité sociale plus large et généreuse.

Il faut dire que nos voisins du Sud sont de puissants propagateurs de ce discours. En effet, aux États-Unis, les fractions conservatrices de la classe moyenne pensent qu'il est possible, par le biais de politiques comme celle du *No Child Left Behind* (de l'administration Bush) d'assurer l'égalité des chances des pauvres et des minorités afro-américaines et hispanophones en imposant aux écoles qui les desservent une obligation de résultats comparables à ceux des écoles accueillant des élèves socioéconomiquement plus favorisés, blancs et anglophones. Et si cela ne fonctionne pas, on devrait, suivant cette logique, offrir aux familles ainsi mal servies par l'école publique, des bons d'éducation afin qu'elles soient en mesure d'acheter une place dans une école (privée ou publique) performante pour leur enfant. Le principe de la responsabilité individuelle, la valeur de la réussite personnelle et du statut acquis l'emportent sur l'égalité et un engagement étatique en faveur d'une modification des règles du jeu qui produit tant de perdants.

On peut ainsi lire les politiques éducatives qui se généralisent en Occident et qui sont axées sur la décentralisation, l'autonomisation des établissements et l'imputabilité locale comme instaurant un rapport au marché et à la performance que les classes moyennes, insatisfaites (à tort ou à raison, là n'est pas la question) et inquiètes, appellent de leur vœu, afin d'assurer leur reproduction sociale. Si cette lecture fait sens, on peut en déduire que la définition du bien commun en éducation est étroitement liée aux intérêts des classes moyennes, puisqu'elles dominent l'espace politique. On voit mal ce qui dans le court terme modifiera cet état de fait.

Que cela génère un effet « mosaïque » (Barroso, 2005), c'est-à-dire que les systèmes éducatifs apparaissent de plus en plus comme un collage plus ou moins bien intégré d'entités différenciées, semble une conséquence prévisible, voire attendue des politiques actuelles. À terme, doit-on envisager une « implosion » des systèmes publics, diverses formes de fragmentation et d'atomisation ? Un système à plusieurs vitesses (Dubuc, 2005) ? Avec quelles conséquences tant sur le plan de l'égalité que sur celui du développement d'une citoyenneté et d'une culture communes ? Sommes-nous capables, comme le souhaite Barroso (2005, p. 166), d'inviter une ou des solutions de rechange alternatives dans l'éducation publique, « entre le « centralisme étatique » et la « libre concurrence du marché », la « fatale bureaucratie du secteur public » et le « mythe de la gestion d'entreprise », le « sujet » et le « client » ? telle est la question à laquelle nous sommes confrontés.

NOTES

1. Le cas du Québec diffère à certains égards de celui de la France, mais la démocratisation de l'éducation a également débuté vers les années 1950 pour s'accélérer considérablement dans les années 1960. Le rapport Parent ne procède pas à une analyse en termes de classes sociales pour légitimer la réforme et la démocratisation de l'éducation, mais il insiste sur certaines inégalités devant l'éducation devant être corrigées et dans une perspective plus fonctionnaliste, sur l'importance de permettre à chacun de poursuivre un programme d'enseignement

qui corresponde à ses aptitudes, de moderniser les savoirs, et ce faisant, les forces productives de la société. Le fait que l'analyse du rapport Parent ne soit pas d'emblée inspirée des thèses critiques (marxistes et autres) comme celles de Bourdieu et Passeron (1964) ou de Baudelot et Establet (1979) en France ne signifie pas non plus que certaines factions des forces progressistes du Québec n'aient pas fait écho à la critique de gauche pour exiger des changements dans le système d'éducation.

2. INRP : Institut national de la Recherche Pédagogique, France.
3. Ces constats s'appuient sur des données fournies par la direction de la recherche et des études quantitatives du Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport du Québec.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Barroso, J. (2005). Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives en Europe : De la régulation du système à un système de régulations (pp. 151-172). Dans D'Y. Duterq (dir.), *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Baudelot, C., & Establet, R. (1979). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspero.

Berthelot, J. (2006). *Une école pour le monde, une école pour tout le monde. L'éducation québécoise dans le contexte de la mondialisation*. Montréal : Vlb éditeur

Blais, M.-C., Gauchet, M., & D. Ottavi, D. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation : six questions d'aujourd'hui*. Paris : Hachette.

Brassard, A., & Ouellet, M. (1983). *Quelques aspects de la décentralisation administrative vers les écoles*. Montréal : Association des commissions scolaires de la région de Montréal.

Brassard, A. (1983). La répartition du pouvoir formel dans l'enseignement public, de 1959 à la loi 3. *Repères, essais en éducation*, 6, 1-63.

Brassard, A., Lessard, C., & Lusignan, J. (2004). La liberté de choix de l'école existe déjà... et la diversité de l'offre est considérable dans le système scolaire public, *L'annuaire du Québec 2004*, 439-453 Québec : Fides.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit.

Derouet, J.-L. (2000/1), La sociologie des inégalités d'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire, *Éducation et Sociétés*, 5, 9-24.

Derouet, J.-L. (1992). *École et Justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris : Éditions du Métallier.

Desrosières, A. (1993). *La politique des grands nombres. Histoire de la raison statistique*. Paris : La Découverte.

Dubet, F. (2000). « L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse », *L'année sociologique*, 50(2), 383-408.

Dubuc, P. (2005). L'éducation à trois vitesses, *La revue de l'Aut'journal*, automne 2005, 13-22

Durkheim, É. (1989). *Éducation et sociologie*, (première édition, 1922). Paris : Presses universitaires de France.

Duru-Bella, M., & Mingat, A. (1997). La constitution des classes de niveau par les collègues : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, XXXVIII, 759-790.

Guide des écoles à vocation particulière. (1998). Sainte-Foy, QC : Éditions Septembre, Collection «Choisir» .

Hamel, P., & Jouve, B. (2007). *Un modèle québécois ? Gouvernance et participation dans la gestion publique*. Montréal : les Presses de l'Université de Montréal.

Haramain, A., Hutmacher, W., & Perrenoud, P. (1979). Vers une action pédagogique égalitaire : pluralisme des contenus et différenciation des interventions, in *Revue des sciences de l'Éducation*, 2, 227-270.

L'école publique généraliste

- Isambert-Jamati, V. (1985). Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme « problème social » dans les milieux pédagogiques français. Dans É. Plaisance (dir.), « *L'échec scolaire : Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques* ». Paris : Éditions du CNRS, 155-163.
- Légrand, L. (1986). *La différenciation pédagogique*. Paris : Scarabée, CEMEA.
- Lessard, C., & Meirieu, P. (sld) (2004). *L'obligation de résultats en éducation*. Québec : Les Presses de l'université Laval.
- Meirieu, P. (1985). *L'école mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF, coll. pédagogies.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF, coll. pratiques et enjeux pédagogiques.
- Meirieu, P. (2004). *Faire l'école, faire la classe* Paris : ESF, coll. pédagogies références.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997a). *L'école tout un programme (partie sur la décentralisation et démocratisation)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997b). *Prendre le virage du succès : Soutenir l'école montréalaise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1996). *Les états généraux sur l'éducation. Dix chantiers prioritaires. Rapport final*. Québec : Gouvernement du Québec, Commission des États généraux sur l'éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1982). *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1979). *L'école québécoise : Une école communautaire et responsable*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*, Paris : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences : fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris : ESF éditeur.
- Revue *L'Actualité*, numéro de novembre 2003 consacré au Palmarès des établissements d'enseignement secondaire.
- Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation*, Paris : Presses universitaires de France.

CLAUDE LESSARD est titulaire de la chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

LOUIS LEVASSEUR est professeur adjoint à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

CLAUDE LESSARD holds the Canada Research Chair on Occupations in Education in the Faculté des sciences de l'éducation at Université de Montréal.

LOUIS LEVASSEUR is Associate Professor in the Faculté des sciences de l'éducation at Université Laval.

