

Domination, mobilisation, chaos : l'État et l'école au Québec

JACQUES ZYLBERBERG
Université Laval, Québec

- LOCAL (adj.)** 1- Qui concerne un lieu, une région, lui est particulier. *Averses, éclaircies locales* — qui se produisent en certains points seulement. *Coutumes, traditions locales* (opposé à *national*).
2- Qui n'affecte qu'une partie du corps. *Anesthésie locale* (opposé à *général*).
- LOCAL (nom)** 1- Pièce, partie d'un bâtiment à destination déterminée. *Local d'habitation*.
- LOCALISER (v. tr.)** 1- Placer par la pensée en un lieu déterminé de l'espace (un phénomène ou l'origine d'un phénomène). *Localiser un bruit, localiser une maladie*. — Repérer par des mesures précises l'emplacement d'une chose. *Localiser un avion au radar*.
2- Situer dans le temps, à une certaine date. *Localiser un souvenir, un événement historique*.
3- Circonscrire, renfermer dans des limites. *Localiser une épidémie, un conflit, l'empêcher de s'étendre*.

LE PETIT ROBERT MÉTHODIQUE, 1991.

Questionnement

Les questions sont simples, trop simples, définies par une sociologie cano-
nique de l'intégration et de la socialisation linéaire et une économie
politique néo-léniniste d'un État réduit à une boîte noire déterminée par des
ressources matérielles, et enfin une science administrative juridico-ration-
nelle organisant le réel à partir du triptyque centralisation - déconcentration
- décentralisation.

Dans les liturgies de légitimation sociologique de l'âge d'or de
l'État-providence, le désordre scolaire et le rôle positif et négatif des acteurs
locaux tiennent une place prépondérante. Ils seront donc retenus comme
point de départ d'une analyse des phénomènes de structuration politique de
la socialisation. L'hypothèse de départ de cette analyse se fonde cependant
sur l'extension de la domination étatique comme source du chaos scolaire et

de la mobilisation disciplinaire du « local ». L'espace étatisé choisi comme cadre de référence contextuel est la province de Québec, niveau de gouverne souverain dans les matières d'éducation, d'après la constitution canadienne. Notre topologie des politiques publiques québécoises sera délimitée par trois mises en perspective.

1. Il s'agit d'abord de mettre en perspective une série de notions de sociologie et de sociologie politique qui sont devenues des référents de légitimation des structures étatiques actuelles plutôt que de simples types idéaux, instruments de repère dans l'étude des processus variables de la domination et de l'inordination des populations. Nous avons appelé cette tentative de délégitimation des corpus canoniques et de redéfinition singulière provisoire du lexique heuristique « Mythologies : ce que parler ne veut pas dire ».

2. L'histoire, disait Ortega, ne nous enseigne que des erreurs. Il peut donc être intéressant de débroussailler la constitution *sensu stricto* légale et *sensu lato* étatique du système scolaire québécois, c'est-à-dire la dépossession successive des familles, des notables locaux et du clergé de leurs établissements locaux d'intégration. Cette autopsie des fictions institutionnelles du système scolaire québécois est l'objet de la deuxième partie de l'étude intitulée « La régulation étatique de la socialisation au Québec. » (Zylberberg, 1995-a)

3. L'étatisation de l'espace social québécois et la reproduction étatique extensive informent un champ de paradoxes stimulants pour la réflexion. Ainsi, les problèmes de gestion de l'État colonisateur impérialiste hypertrophié engendrent les difficultés suivantes : loi des rendements décroissants, dissociation des gouvernants et des gouvernés, dissociation des énoncés platoniques de régulation et des matières régulées. La réforme permanente, l'irradiation des mythes de catastrophes et d'échecs imputables à des variables non-étatiques, entre autres aux facteurs locaux et internationaux pseudo-autonomes, sont le prétexte d'une mobilisation démagogique dite démocratique qui donne l'occasion aux différentes féodalités de l'État de donner leur assentiment à de nouveaux énoncés et pratiques de régulation technocratique et utopique. À juste titre, cette troisième partie est baptisée « La panique morale : la réforme permanente. » (Javeau, 1997).

1. Mythologies : ce que parler ne veut pas dire

L'école est routinièrement considérée comme un lieu référentiel de socialisation scolaire et, de manière plus technique, de transmission des connaissances utiles à l'adaptation sociale. Ces notions sont étroitement reliées à une hagiographie, à la légitimation d'une continuité et d'une com-

patibilité fonctionnelle entre une société qui existerait en soi et pour soi, des comportements à la fois désirables normativement et utilitaires socio-économiquement et des processus pédagogiques idéaux et rationnels. Cette théologie du contrat transcendantal dénommée sociologie, cette idéologie de l'animal naturel en soi devenant animal social pour soi, cette métaphysique de la réalité et de la nécessité du lien social néglige la relation du social à l'organisation, c'est-à-dire dans une optique wébérienne du lien régulé par une autorité dans un espace social (Zylberberg, 1987).

La socialisation et la transmission ne sont pas des mécanismes indépendants des structures, des appareils, des processus sociaux de production, d'organisation, de légitimation. Nous définissons la production comme une entreprise de structuration des relations sociales par mobilisation, immobilisation et déstructuration des instruments matériels, des acteurs sociaux et des ressources symboliques. L'organisation est un processus récurrent de régulation des entreprises de production, de contrôle et d'appropriation de ces ressources matérielles, de domination, de hiérarchisation de ces ressources humaines et de dérivation de ces ressources symboliques. *Nous dénommons légitimation le processus de sécurisation de l'organisation et de ses autorités.* Nous postulons la primauté du processus de production sur le produit, la primauté du processus d'organisation sur l'organisé, l'ordonné, et la primauté du processus d'énonciation et de légitimation sur le signifié (Bergeron, 1965; Zylberberg, 1979, 1996-b).

La transmission organise l'irradiation et la transfiguration des normes autoritaires, ciment de l'ordre social. La transmission est une entreprise de communication qui transfigure le citoyen et subordonné en croyant, le croyant en croyant aliéné, le croyant aliéné en subordonné routinier. La transmission transfigure dans ses énoncés l'ordonnancement des conduites en prescrits moraux; la transmission transfigure également les titulaires de l'autorité en support humain de métaphores fantastiques, entre autres le panthéon polythéiste de l'État, de la Patrie, de la Culture, de la Nation et de la Société. La socialisation et la transmission font partie des processus de sécurisation interne de l'État. Ce processus séculaire de contrôle de l'État s'est transformé en mythe de socialisation dans une culture nationale. La reproduction de toute organisation contemporaine ne résulte pas d'un processus linéaire continu et cohérent de transmission et d'intériorisation de valeurs, de normes, de conduites et de pratiques. Elle résulte d'un développement inégal et combiné:

- a) d'une chaîne de commandement filtrée et parasitée par les concurrences inter-organisationnelles et les clivages intra-organisationnels;
- b) de l'acceptation plus ou moins volontaire ou de l'ignorance des énoncés par les commandés, les organisés. L'inclusion, la routine, l'habitude, l'indifférence, bref l'immobilisation, sont des adjuvants aussi efficaces

que l'intériorisation des énoncés et la mobilisation des fidèles pour assurer la continuité organisationnelle (Zylberberg, 1996-b).

La socialisation scolaire prétend cependant se fonder sur le mythe de la possibilité de combiner sociation et communalisation dans une classe d'école, sans oublier l'intériorisation des connaissances à la fois objectives et utiles socialement et économiquement.

En résumé, la socialisation, entre autres scolaire, est l'ensemble des processus et des appareils de légitimation de l'inclusion, de la hiérarchisation, de la mobilisation et de l'immobilisation de clientèles dans un espace social de commandement, de gouverne. La transmission, l'enseignement de l'utilitaire, l'apprentissage ne sont certainement pas de pures fictions de légitimation, de construits idéels voire idéologiques, mais :

- a) ils sont filtrés et parasités dans une chaîne de socialisation et de communication organisationnelle ;
- b) ils sont transmis par une autorité immédiate, *une administration de proximité du savoir*, l'enseignant ;
- c) ils correspondent à une réalité sociale singulière, *ils sont utiles et significatifs dans un champ social et dans un champ économique balisés et régulés par les acteurs, des structures et les processus étatiques.*

Le complexe organisationnel étatique ne gère pas et n'arbitre pas en dernière instance une société civile ; il est devenu une entreprise de reproduction élargie. Au niveau interne, il n'y a pas d'organisation similaire à l'État, sauf en cas de guerre interne. Ce n'est pas dans une société indifférenciée, mais dans le cadre étatique que s'effectue la différenciation sociale, et que des acteurs civils segmentés sanctionnent positivement ou négativement, de manière variable et intermittente, des modalités particulières de la régulation étatique. Ce complexe peut être analysé selon les caractéristiques suivantes : *l'État contemporain est un construit d'action collective qui se distingue des autres organisations de domination par le complexe organisé des objectifs, des capacités, de la sphère et de la légitimité du commandement.* Cet État contemporain gère les fonctions d'intégration, de production et de reproduction sociales. Ces fonctions sont assurées par l'organisation systématique des capacités effectives de commandement, c'est-à-dire une mobilisation des soutiens et un contrôle autoritaire des appareils bureaucratiques et des populations. L'organisation réalise une interface entre des acteurs centraux de pouvoir qui occupent une position hégémonique dans la production et l'interprétation des corpus symboliques et dans la mobilisation des soutiens ; des corpus symboliques, entre autres légaux, qui traduisent et légitiment les objectifs de reproduction simple et élargie de l'organisation ; des soutiens, c'est-à-dire des ressources matérielles et techniques et des clientèles ; des

freins et des rétroactions structurées par les contradictions intra et inter-organisationnelles (Zylberberg, 1987, 1993).

L'ordonnement étatique réalise une inclusion territoriale intensive et extensive pour réduire les zones d'incertitude de toute gouverne organisationnelle. Entreprise organisationnelle d'inclusion obligatoire, de détermination générale et de contrôle systématique, l'État soumet les habitants du territoire national à des processus de régulation qui articulent les fonctions générales de reproduction sociale et la reproduction du complexe organisationnel: la régulation politique définit les mécanismes de production et de reproduction des acteurs centraux de pouvoir, c'est-à-dire les cadres de la compétition politique; la régulation policière définit les mécanismes de sécurisation des acteurs centraux du pouvoir et du territoire, de coercition et de protection des autres acteurs; la régulation économique définit les mécanismes par lesquels les acteurs de pouvoir et l'organisation obtiennent et accumulent leurs soutiens, ainsi que les mécanismes de l'accumulation et de la distribution économique sur leur territoire; la régulation sociale définit les mécanismes de production et de reproduction des structures sociales ainsi que la définition des soutiens humains des acteurs de pouvoir et de l'organisation; la régulation culturelle organise les codes et mécanismes de légitimation des autorités et de communication des habitants dans le territoire. (Zylberberg, 1993).

La légitimité de l'action étatique est autoréférentielle et autoréglée. La régulation induit cependant des rétroactions. Mais ces rétroactions, ne l'oublions pas, ont lieu à l'intérieur du champ étatique. *Comme toute organisation, l'État est simultanément une entreprise contradictoire, un processus non linéaire et surtout une combinaison contradictoire et non linéaire instable d'acteurs centraux, d'objectifs et de soutiens en équilibre précaire, étant donné la récurrence des dysfonctions bureaucratiques, la polysémie des codes, la compétition inter- et intra-organisationnelle et la dissonance cognitive introduite par les attentes matérielles des clientèles et les gratifications sélectives effectivement octroyées.* Les rétroactions canalisées culturellement et financièrement dans le champ étatique n'expriment pas une autonomie politique; elles accentuent les turbulences créées par la compétition conjoncturelle des élites étatiques et leur praxis platonicienne de régulation¹ (Zylberberg, 1993).

1. Il n'y a pas à l'époque contemporaine un modèle État-providence contre un État néo-libéral. Il n'y a pas un État démocratique en symbiose et en contradiction avec une société civile. La majorité des habitants dans leurs paradoxes de masse - atome - individu, ne constituent pas une société civile différente de l'État, de la classe étatique et des appareils étatiques parce qu'ils sont tous balisés et inclus dans le champ étatique et n'ont de connexions, de communication à distance que par l'intermédiaire de l'État. Leur mobilisation électorale généralisée, donc démocratique, donc démagogique, ne leur confère pas le pouvoir antérieur des classes de productions; tout au plus, le scrutin est une probabilité récurrente, pour une partie des habitants de l'espace social étatique, de hiérarchiser la classe étatique.



Comme tous les acteurs et tous les agents sociaux, la classe étatique, ces états-majors technocratiques et les auxiliaires bureaucratiques ne sont pas justiciables d'une logique rationnelle légitimatrice et légitimée par la modernité. Celle-ci est surdéterminée par ses excès, son inflation, son hypertrophie, ses succès, sa dissipation sur-moderne ou post-moderne. La postmodernité est un type idéal, une construction mentale dont les traits caractéristiques sont les suivants : le bricolage synchrétique d'un imaginaire, à la fois cognitif et affectif, phagocytant des références nominalistes à toutes les périodes historiques, à tous les temps sociaux, à tous les espaces géographiques, à toutes les représentations sociales ; la révolution des communications est le support de ce bricolage en extension ; l'effritement de la « domination bourgeoise-sociale-démocrate » ; l'autonomisation des organisations du contrôle vis-à-vis de leurs membres, l'autonomisation des membres vis-à-vis de leur organisation ; le refoulement de la science et la divinisation du technique ; la crise de légitimité des organisations établies de contrôle social et la dissociation des gouvernants et des gouvernés. La culture incivique des masses et des élites ne reflète pas le contre-pouvoir d'une minorité ou d'une majorité orientée par un projet idéologique ou une doctrine socio-économique. Il s'agit de pratiques chaotiques par des masses-atomes-individus, jouant avec les ressources de l'espace social-étatique et les images de l'environnement post-moderne (Zylberberg, 1986, 1993).

Le local et l'école

L'école, dans la topologie de l'État panoptique, est un élément de sécurisation et de production organisationnelle. Elle vient comme finistère, comme bout du monde ou comme lisière du monde civilisé. Le local est la périphérie d'un univers central dans un rapport spatial de domination coloniale. Le local est le niveau opérationnel de sécurisation de l'État dans un rapport de domination hiérarchique, bureaucratique. Le local est le bas de l'échelle sociale, le lieu des masses dans une structure de domination élitiste et polyarchique.

La domination centre-périphérie, gouvernants-administrés, élites-masses, dessine des frontières symboliques du danger, de l'incertitude, quant à la transmission et à l'exécution des commandements et à l'obtention des ressources nécessaires à la reproduction élargie du centre étatique et de ses hiérarchies. L'école est le lieu privilégié de la violence symbolique, de sécurisation, d'initiation des administrés en herbe, à la régularité de l'obéissance, au moins externe, aux schèmes d'encadrement spatio-coloniaux, aux rapports élites-masses et aux règles bureaucratiques (Zylberberg, 1996 ; Shiose, 1995).

L'école est aussi le lieu des gratifications de la domination populiste et clientéliste associée ipso facto à une stratification élitiste. Les enfants ver-

tueux se voient garantir la distinction sociale. Enfin, le local et surtout l'école sont le niveau opérationnel où commence le processus opérationnel de production et d'allocation de biens et de services. L'enfant est initié aux opérations nécessaires à la production de biens et de services. Dans une légitimation clientéliste et populiste, l'intériorisation de ces procédures et de ces procédés de production et de reproduction garantit à l'enfant la promotion sociale et économique.

On notera le rôle de la rétroprojection dans la légitimation scolaire. *Le rapport de la vertu et du civisme à l'école, de la socialisation scolaire et de la production matérielle à l'école de masse dite démocratique est un énoncé de légitimation des féodalités prébendaires du système scolaire.*

2. La régulation étatique de la socialisation au Québec

Une gouverne pré- et post-moderne

Le Québec contemporain est un exemple privilégié de construction idéologique, politique, bureaucratique, d'étatisation de l'espace, du temps, d'organisation, et de régulation administrative des représentations sociales et des conduites sociales. Nous dénommerons « nationalisme » ce mouvement contemporain, générationnel, de légitimation d'une gouverne panoptique, caractérisé par :

- a) une souveraineté, constitutionnelle et concrète, sauf dans le domaine de la sécurisation extérieure, extraterritoriale;
- b) un espace économique néo-colonial basé sur la production de ressources naturelles et leur exportation (*staple economy*);
- c) une distribution spatiale de type colonial avec une métropole urbaine (Montréal) hypertrophiée par rapport aux enclaves de production matérielle;
- d) un rôle de bifurcateur et même de dissipateur permanent des dynamiques de la modernité en Amérique du Nord, c'est-à-dire un rôle d'arrière-garde de la pré-modernité et d'avant-garde de la post-modernité.

Ce despotisme conservateur et dissipé est toujours légitimé par la référence nationale. La socialisation, surtout scolaire, occupe une place prépondérante dans une gouverne qui se refuse à être une démocratie régionale de l'Amérique du Nord, mais se légitime par sa distinction québécoise indéfinissable et incertaine (Balthazar, Laforest et Lemieux, 1991; Zylberberg, 1997).

Le passé

La légitimation nationaliste a imposé dans l'espace public de circulation à l'époque contemporaine, le motto « je me souviens ». Cette invocation des origines et des antécédents dans le domaine scolaire ne peut que constater un schéma colonial avant 1960. Dans une gestion ecclésiastique ultra-conservatrice prétendument humaniste d'écoles élitistes, les masses ont un accès plutôt limité à un enseignement primaire rachitique qui n'est pas universel dans la pratique. La socialisation, l'inordination des masses a été réalisée dans la première moitié du XX^e siècle par un contrôle plus ou moins efficace du clergé sur la vie quotidienne, plutôt que par la transmission scolaire de la culture catholique et nationale (Audet, 1971 ; Beaulieu, 1977 ; Bourret et Pelletier, 1985 ; Lebel, 1982 ; Prévost, 1986).

La révolution tranquille

Les années soixante sont réinterprétées à partir d'un cliché : « la révolution tranquille ». Ce slogan occulte un mouvement complexe, un développement inégal et combiné de variables et de dynamiques diverses d'âges différents :

- a) l'urbanisation massive du Canada et surtout du Québec ;
- b) la sécularisation partielle, très partielle des populations québécoises ;
- c) la croissance entre les deux guerres et après la seconde guerre mondiale de la gouverne provinciale québécoise et de ses appareils ;
- d) les initiatives tardives de la gouverne centrale canadienne dans le domaine de la santé et de la couverture des risques sociaux et de la libéralisation des mœurs ;
- e) la prise de pouvoir politique à Québec par une couche de lettrés. Ces épigones laïcisés de l'école catholique élitiste, sont renforcés par une fraction importante du clergé intermédiaire, issu des ordres religieux² (Linteau, Durocher et Robert, 1979 ; McRoberts, 1976 ; Balthazar et Bélanger, 1989).

Loin d'être l'animateur et le promoteur des changements sociaux, des dynamiques démocratiques de la modernité, l'État québécois est une nouvelle Église totalisante sinon totalitaire qui va s'efforcer d'encadrer systématiquement une population trop influencée par l'environnement international et régional du Canada anglais et de l'Amérique du Nord (Zylberberg, 1994, 1995-b, 1997).

2. Qui va rapidement se transformer en fonctionnaire laïc de la gouverne québécoise.



Dans cette longue marche étatique, les élites politiques et administratives québécoises vont assurer une reproduction élargie d'un système scolaire nationalisé. Nous définissons la nationalisation comme le processus d'inordination des établissements et des acteurs scolaires dans le giron de l'État-providence. En une génération, l'État est devenu le propriétaire du système scolaire, son centre financier et son technocrate pédagogique suprême. Cette bureaucratie patrimoniale se prétend démocratique, pluraliste et décentralisée (Audet et Gauthier, 1969; Beaulieu, 1977; Boutet et Martin, 1975; Després-Poirier, 1995). C'est oublier le fait non seulement du déclin général de la démocratie parlementaire et de la primauté de l'exécutif en Occident, mais aussi les particularités du régime politique québécois. Le Parlement est dominé par le parti majoritaire presque toujours élu avec moins de 50 % des voix. Le parti majoritaire est dominé par le premier ministre et son entourage immédiat. La polyarchie ministérielle est *une oligarchie ministérielle très réceptive, ou plus exactement en osmose avec la haute fonction publique et les technocrates dits experts* (Zylberberg, 1993; Bauer, 1993).

En ce qui concerne la décentralisation, légalement et administrativement, cette notion ne s'applique pas, sauf dans un sens très spécial: l'extension du centre. À un niveau intermédiaire, certes, on retrouve des commissions scolaires « élues ».

« La loi 107 définit la commission scolaire comme « une personne morale de droit public qui a les pouvoirs nécessaires pour exercer les fonctions qui lui sont dévolues par la loi » (article 113). La commission scolaire est administrée par un conseil de commissaires. Ce conseil est composé de commissaires élus au suffrage universel pour une durée de quatre ans, d'un représentant du comité de parents pour chacun des ordres d'enseignement primaire et secondaire et, le cas échéant, d'un représentant des parents de la minorité anglophone ou francophone selon le cas, et ce pour chacun des ordres d'enseignement également. Les représentants des parents sont nommés pour une année.

Les commissions scolaires actuelles desservent les élèves regroupés sur la base de leur appartenance à la foi catholique ou à la foi protestante. Lorsque des catholiques ou des protestants se trouvent en minorité sur un territoire donné, ils ont le droit de former et de gérer leur propre commission scolaire dissidente catholique ou dissidente protestante selon le cas. La loi 107 prévoit la mise en place, à la suite d'un décret gouvernemental, de commissions scolaires regroupant les élèves sur une base linguistique plutôt que confessionnelle. » (Garant, 1993, p36-170; Després-Poirier, 1995, p148-161).

Ces organes élus ne le sont en réalité que par un faible pourcentage des titulaires du droit de vote. Il arrive même que des candidats soient proclamés sans élection, faute d'opposant ! Dans la pratique, le pouvoir interne est partagé par le président élu et les hauts fonctionnaires de la commission. Au niveau pratique, la commission scolaire est en réalité une unité décentralisée de l'administration centrale, surtout chargée de la gestion logistique et matérielle. L'illusion de la décentralisation est complétée par deux comités de parents d'élèves au niveau de l'école elle-même (Garant, 1993, p22-32 ; Després-Poirier, 1995, p166-169 ; Fédération des Comités de Parents de la Province de Québec, 1993). Faute d'autonomie réelle en matière financière et curriculaire, les niveaux intermédiaires régionaux et locaux du système centralisé sont un champ d'affrontements permanents entre les différents intervenants : les administrateurs, les enseignants, les parents, ... et les élèves, plutôt qu'un niveau de décisions et de *policy making*. Les enseignants, les parents et les élèves, dans la fiction de la démocratie et de la décentralisation, ont le droit au conformisme ordonné, à l'apathie et aux conduites routinières — ce qui est le cas le plus fréquent — ou à l'opposition désordonnée et émotionnelle infra-organisationnelle (Shiose, 1995 ; Zylberberg et Shiose, 1997).

Non prévue par la loi, l'influence déterminante depuis le centre ministériel jusqu'à la périphérie scolaire, en passant par les commissions scolaires, est exercée par une nomenklatura technocratique d'experts en construction, en finances, en droit, en pédagogie, en curricula scolaires. Même les syndicats d'enseignants, aussi fortement centralisés, sont sous l'influence des experts. Seule exception à ce monde de non-enseignants qui définissent et contrôlent l'enseignement, *les Facultés d'éducation au Québec sont devenues des acteurs privilégiés dans la formation et la désinformation des enseignants* et l'incubateur hégémonique du monde technocratique. Le niveau central de décision (techno-politique) domine le local en se cachant derrière les niveaux intermédiaires déconcentrés. L'irresponsabilité, l'incapacité légale et juridique est hautement revendiquée, la langue de bois est constamment utilisée face à des problèmes majeurs ou mineurs agités par les acteurs locaux. Ceux-ci n'ont cependant aucune autonomie sinon de sabotage, de résistance erratique, c'est-à-dire de bifurcateur et de disjoncteur du système. Ce système suradministré structurellement et quotidiennement stimule en permanence *la mobilisation de minorités actives et l'immobilisation et la démobilisation des enseignants, des parents et des élèves*.

Les politiques publiques scolaires — depuis une génération — enregistrent un succès démographique indéniable et peuvent se prévaloir longtemps d'un certain support. Ainsi pour les parents, l'implantation de la « démocratie scolaire de masse », la généralisation réelle de l'enseignement primaire et

secondaire constituent successivement une garantie de promotion socio-économique pour leurs enfants, de discipline dans la crise urbaine, et de substitut à l'encadrement familial.

Dans une province affectée par un chômage endémique, l'extension du système scolaire a bénéficié économiquement à de nombreuses clientèles: contracteurs et fournisseurs scolaires, technocrates, bureaucrates, enseignants, employés de soutien, élus des commissions scolaires. L'hypertrophie du système scolaire a bénéficié spécialement aux organisations syndicales, si on se rappelle que la cotisation, sinon l'inscription est pratiquement obligatoire dans le système juridique québécois et nord-américain. Au-delà des relations de conflits et de collaboration avec la gouverne politique, les syndicats représentatifs des milieux scolaires sont de fait un appareil idéologique de l'État-providence, de l'État nationaliste. La socialisation scolaire au Québec transmet en effet dans toutes les salles de cours une nouvelle ethno-religion québécoise. Ce référent fonde non une sociation civique, mais une opposition ethno-culturelle au non-québécois. La transmission de l'autorité et de l'ordre est signifiée par le mystère de la transcendance de la référence québécoise (Zylberberg, 1994).

En ce qui concerne le corpus de matières utiles, il est possible de décomposer ce bricolage idéologique à partir de ses origines:

a) *simplification* d'un curriculum occidental traditionnel (langue, arithmétique, histoire, etc.);

b) *réduction* du nombre d'heures consacrées au curriculum traditionnel au profit d'activités inspirées par des demandes technocratiques contradictoires et accumulées.

Ce curriculum défini étroitement par le centre serait en crise (Balthazar et Bélanger, 1989; Dumont et Martin, 1990; Migué et Marceau, 1989; Milner, 1984).

3. La panique morale: la réforme permanente

Depuis une génération, le mouvement nationaliste québécois et son prolongement organisationnel, l'État pastoral québécois, ont réussi à canaliser et à récupérer les rétroactions des organisations concurrentes ou des acteurs subordonnés. Chaque crise, chaque opposition réelle ou supposée est l'occasion pour cet État de réajuster ses politiques au profit de sa sécurité et de sa reproduction. De manière récurrente, la gouverne politique reproduit un scénario bien rodé de demandes de « l'opinion publique » et d'offres gouvernementales (Dumont et Martin, 1990; Garant, 1993; Gouvernement du Québec, 1966, 1988).

a) Des médias enregistrent des dysfonctionnements et des insatisfactions dans un domaine quelconque (criminalité, santé, éducation) suite aux

déclarations d'une fraction opposante et minoritaire de la nomenklatura (Balthazar et Bélanger, 1989; Dumont et Martin, 1990; Migué et Marceau, 1989);

- b) les autorités et les experts nient absolument le problème;
- c) les médias insistent sur la gravité de la crise, attribuée d'ailleurs le plus souvent aux échelons inférieurs de la gouverne. Les autorités centrales sont responsables de ne pas renforcer l'intervention étatique et le contrôle des niveaux inférieurs;
- d) les autorités centrales prennent acte de la panique morale des citoyens et de la crise généralisée;
- e) les autorités établissent une « commission d'enquête ». Pendant une année ou plus, la « population » présente des mémoires aux commissaires. La panique morale se résorbe graduellement (Gouvernement du Québec, 1966, 1996-b, 1996-c);
- f) les longs volumes de recommandations des commissaires nommés par le pouvoir sont ignorés à l'exception des quelques points qui renforcent la régulation étatique (Gouvernement du Québec, 1996-d, 1997).

La dernière réorientation depuis trois ans des politiques publiques scolaires au Québec a suivi ce scénario. En apparence, l'ensemble des réorientations du gouvernement pourrait être expliqué par la crise de l'État-providence et le désengagement néo-libéral de l'État. Un certain nombre d'indicateurs importants valide cette hypothèse, principalement la coupure des budgets. Néanmoins, d'autres indicateurs signalent le maintien ou plutôt, dans le cas du Québec, l'augmentation ou la création de nouveaux rôles interventionnistes de la gouverne québécoise :

- a) l'encadrement de tout ce qui concerne la formation professionnelle en remplacement du gouvernement canadien et du patronat québécois;
- b) l'étatisation, la nationalisation et l'extension des garderies et des écoles pré-maternelles.

Il faut noter de même la contraction et la centralisation renforcée de l'État disciplinaire sous prétexte de mesures d'austérité fiscale et de désengagement budgétaire de l'État. Il s'agit essentiellement d'une réduction massive du nombre de commissions scolaires et de leurs droits à augmenter leur taxation pour compenser les réductions de transferts étatiques. Les économies de gestion administrative ne sont accompagnées d'aucun transfert de responsabilité. Comme l'avait déjà décidé la Cour Suprême du Canada, le ministère québécois est le maître suprême de la pédagogie ! Le système intermédiaire de gestion administrative ne sera plus basé sur la religion mais sur la langue (Gouvernement du Québec, 1996-d, 1997).

Enfin et surtout, le nombre de matières obligatoires reliées à la socialisation nationaliste du Québec pourrait être augmenté, à savoir la création de cours d'éducation civique, de cours séculiers de culture religieuse (sic!) et l'augmentation du nombre d'heures dédiées à l'histoire québécoise (Gouvernement du Québec, 1996-c).

Aucune solution n'est vraiment apportée aux problèmes soulevés par la « panique morale » : l'inadéquation croissante entre le marché du travail et la réussite scolaire ; les taux records pour l'Occident de l'échec et de la désertion scolaire au Québec ; la dissonance cognitive entre l'inordination scolaire et l'augmentation de la délinquance juvénile ; la dissipation du curriculum scolaire ; l'impuissance du niveau local et la scission parents - élèves - enseignants (Gouvernement du Québec, 1996-b).

En ce qui concerne ce dernier point, l'État régulateur ne procède à aucune dévolution de pouvoirs, mais augmente remarquablement la quantité des tâches administratives des conseils d'établissement, des directeurs et des enseignants. *Nolens volens*, le plan ministériel accroît les possibilités de conflits entre les directions d'écoles, les parents et les enseignants.

Dans cette réforme permanente, les idéologies néo-libérales et social-démocrates sont perdantes. Il en est de même des enseignants et probablement des élèves et des parents. Un seul gagnant certain, la classe techno-politique centrale et ses adjuvants bureaucratiques, qui ont augmenté leur juridiction thématique, sectorielle, budgétaire et démographique.

Bibliographie

- AMBROISE, A. et DE BILLY, M.-C., 1987, *Les politiques éducatives récentes au Québec : chronologie et bibliographie sélective annotée, 1977-1983*, Québec, Université Laval, 127p.
- AUDET, L.-P. et GAUTHIER, A., 1969, *Le système scolaire au Québec*, Montréal, Bauchemin.
- AUDET, L.-P., 1971, *Histoire de l'enseignement au Québec*, Montréal, Les Éditions HRW, 2 tomes.
- BALTHAZAR, L. et BÉLANGER, J., 1989, *L'école détournée*, Montréal, Les Éditions du Boréal, 214 p.
- BALTHAZAR, Louis, LAFOREST, Guy et LEMIEUX, Vincent (sous la direction de), 1991, *Le Québec et la restructuration du Canada, 1980-1992 : enjeux et perspectives*, Sillery, Septentrion.
- BAUER, Julien, 1993, La régulation étatique de la démocratie : l'exécutif au Canada, in ZYLBERBERG, Jacques et EMÉRI, Claude (sous la direction de), *La démocratie dans tous ses États*, Ste-Foy, PUL, pp99-118.

- BEAULIEU, F., 1977, *Le système d'éducation de 1906 à nos jours*, Rimouski, Collège de Rimouski, 215p.
- BERGERON, 1965, Gérard, *Fonctionnement de l'État*, Québec/Paris, Presses de l'Université Laval/Librairie Armand Colin, 660p.
- BOUDON, R., 1984, *Effets pervers et ordre social*, Paris, PUF.
- BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude PASSERON, 197, *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 279p.
- BOURRET, A. et PELLETIER, G., 1985, *Fragments d'une histoire de l'éducation au Québec*, Montréal, Université de Montréal, 169p.
- BOUTET, Y. et MARTIN, A., 1975, *Le système scolaire québécois*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, Éditeur officiel du Québec, 255p.
- COLAS, Dominique, EMERI, Claude, ZYLBERBERG, Jacques (sous la direction de), 1991, *Citoyenneté et nationalité. Perspectives en France et au Québec*, Paris, PUF.
- COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE QUÉBEC, 1996, *Rapport annuel 1995-1996*, Québec, 107p.
- COMMISSION SCOLAIRE DES DÉCOUVREURS, 1996, *Rapport annuel 1995-1996*, Ste-Foy, Secrétariat général de la commission scolaire des Découvreurs, 27p.
- CROZIER, Michel et Erhard FRIEDBERG, 1992, *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*, Paris, Éditions du Seuil, coll. Points, 436p.
- DESPRÉS-POIRIER, Micheline (sous la direction de Philippe Dupuis), 1995, *Le système d'éducation du Québec*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 2^e édition, 307p.
- DOUGLAS, M., 1986, *How Institutions Think*, New York, Syracuse University Press.
- DUMONT, Fernand, 1993, *Genèse de la société québécoise*, Montréal, Édition Boréal.
- DUMONT, F. et MARTIN, Y., (sous la direction de), 1990, *L'éducation, 25 ans plus tard ! Et après ?* Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- DUPRONT, A., 1987, *Du sacré*, Paris, Gallimard.
- DURKHEIM, E., 1938, *L'éducation morale*, Paris, Félix Alcan.
- ETZIONI, Amitai, 1961, *A comparative analysis of Complex Organizations : on Power, Involvement, and their Correlates*, New York, The Free Press, 366p.
- FÉDÉRATION DES COMITÉS DE PARENTS DE LA PROVINCE DE QUÉBEC, 1993, *La loi 107 «parallèle» entre le conseil d'orientation, le comité d'école et le comité de parents*, Québec, brochure.
- GARANT, Patrice, 1993, *Code scolaire annoté*, Cowansville, Les Éditions Yvon Blais Inc., 561p.
- GAUTHIER, A., 1964, *Esquisse historique de l'évolution du système scolaire*, Québec, Presses de l'Université Laval, 119p.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, 1966, *Rapport Parent. Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec : 1965-66, Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec*, 3 tomes, 8 volumes.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, 1982, *L'école québécoise : une école communautaire et responsable*, Québec, 99p.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, 1988, *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, Québec, 151p.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1996-a, *Rapport annuel 1995-1996*, Québec, Les Publications du Québec, 82p.

- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1996-b, *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation*, Québec, MEQ, , 132p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 1996-c, *Les États généraux sur l'éducation : rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires : rapport final*, (Rapport Bisailon), Québec, Ministère de l'éducation, 90p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 1996-d, *Pour un nouveau partage des pouvoirs et responsabilités en éducation*, Québec, Le Conseil, 83p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1997, *Prendre le virage du succès (Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation)*, Québec, M.E.Q., 55p.
- JAVEAU, Claude (interrogé par Laurent Raphaël), 1997, *Les tunnels de Jumet*, Bruxelles, SPRL les éperonniers, Coll. Sciences pour l'homme, 240p.
- HABERMAS, J., 1978, *Raison et légitimité*, Paris, Payot.
- LEBEL, M., 1982, *Évolution de l'enseignement au Québec pendant l'entre-deux-guerres, 1920-1940*, Montréal, Éditions Paulines, 37p.
- LEMIEUX, A., (sous la direction de), 1992, *L'organisation de l'éducation au Québec. Structure et fonctionnement*, Laval, Éditions Agence d'Arc, 466p.
- LINTEAU, P.A., R. DUROCHER et ROBERT J.-C., 1979, *Histoire du Québec contemporain*, Montréal, Boréal.
- MacKENZIE, W.J.M., 1978, *Political Identity*, Middlesex, Penguin.
- McROBERTS, 1976, Kenneth, Québec, *Social Change and Political crisis*, Toronto, McClelland and Stewart limited, 530p.
- MIGUÉ, J.-L. et MARCEAU, R., 1989, *Le monopole public de l'éducation : l'économie politique de la médiocrité*, Sillery, Presses de l'Université du Québec, 195p.
- MILNER, H., 1984, *La réforme scolaire au Québec*, Montréal, Québec-Amérique, 212p.
- MINTZBERG, Henry, 1990, *Le management : voyage au centre des organisations*, Paris/Montréal, Éditions d'Organisation/Éditions Agence d'Arc, 570p.
- MOULIN, L., 1975, *Les socialisations*, Bruxelles, Duculot.
- ORIOU, M., 1984, De l'intellectuel organique au gestionnaire de l'identité, in *Recherches sociologiques*, vol. XV, n° 2-3.
- PRÉVOST, A., 1986, *L'éducation hier et aujourd'hui 1850-1985*, Montréal, Éditions du Méridien, 298p.
- SHIOSE, Yuki, 1995, *Les loups sont-ils québécois? Les mutations sociales à l'école primaire*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 224p.
- SHIOSE, Y. et J. ZYLBERBERG, 1992, L'organisation scolaire de la croyance. Ordre de Dieu ou Dieu de l'Ordre, *Cahiers de sciences humaines de la religion*, p359-383.
- TREMBLAY, M.A., 1983, *L'identité québécoise en péril*, Sainte-Foy, Les Éditions Saint-Yves.
- TURCOTTE, D. (sous la direction de), 1989, *Le monde de l'éducation au Québec : répertoire descriptif 1989-1990*, Ste-Foy, Québec dans le monde, 161p.
- VAN HAECHT, A., 4-5 fév. 1988, Sociation, socialisation et légitimation. Une identification problématique in G. VINCENT (dir.), *Analyse des modes de socialisation, Actes de la Table Ronde de Lyon*, p181-193.
- WEBER, Max, *Economy and Society: an outline of Interpretative Sociology*, University of California Press, 2 volumes, 1469p.
- ZYLBERBERG, Jacques, 1978, Fragments d'un discours critique sur le nationalisme, *Anthropologie et Sociétés*, vol. 2, n° 1, p183-190.
- ZYLBERBERG, Jacques, 1986, Macroscopie et microscopie des masses, in Zylberberg

- (sous la direction de), *Masses et Postmodernité*, Québec/Paris, Presses de l'Université Laval/Méridiens Klincksieck, p11-44.
- ZYLBERBERG, Jacques, 1987, La gestion organisationnelle du lien social in *Le lien social*, Actes de l'AISLF, vol. 1-a, Genève.
- ZYLBERBERG, Jacques et REMY, Jean, décembre 1991, Introduction, in *Jeunes et socialisations religieuses*, *Social Compass*, vol. 38, n° 4, p339-344.
- ZYLBERBERG, Jacques, 1992, Restructuration religieuse, restructuration sociale in MERCURE, Daniel (dir.), *La culture en mouvement : Nouvelles valeurs et organisations*, Québec, Presses de l'Université Laval, p93-103.
- ZYLBERBERG, Jacques, 1993, Les structures dissipatives du politique : la démocratie en mal d'État in ZYLBERBERG, Jacques et EMERI, Claude (sous la direction de), *La démocratie dans tous ses États*, Ste-Foy, PUL, p3-17.
- ZYLBERBERG, Jacques, 1994, Le nationalisme québécois : de l'ethnoreligion à la religion étatique, in G. GORIÉLY et J. LEMAIRE (ed.), *Les nationalismes : la pensée et les hommes*, Éditions de l'Université libre de Bruxelles, 37^e année, nouvelle série 27, p93-98.
- ZYLBERBERG, Jacques, 1995, Ortega y Gasset, José 1883-1955, in CHATELET, DUHAMEL et PISIER (sous la direction de), *Dictionnaire des œuvres politiques*, Paris, PUF, p879-884.
- ZYLBERBERG, Jacques, 1995, La reproduction de l'État-Nation : du Canada au Québec, in *La pensée et les hommes*, Éditions de l'Université de Bruxelles, p75-84.
- ZYLBERBERG, Jacques, 1996-a, L'État dans tous ses États. Notes sur la gestion fractale des liens sociaux dans la post-modernité, *Être contemporain*, Sillery, Presses de l'Université du Québec.
- ZYLBERBERG, Jacques, (à paraître, 1996-b), De la transmission en religion : Produire, organiser, légitimer, in *Recherches sociologiques*, Belgique.
- ZYLBERBERG, Jacques, 1997, La reproduction étatique élargie : la contribution du nationalisme québécois, in BIDÉGARAY, Christian, *Europe occidentale : le mirage séparatiste*, Paris, Economica, p223-232.
- ZYLBERBERG, Jacques et SHIOSE, Yuki, 1997, Jesus says, « Order Children ! » : Ethnography of a Catholic Classroom in TEPPERMAN, CURTIS, WILSON and WAIN (ed.), *Small World*, Scarborough, Prentice Hall Canada Inc., p212-219.