



L'égalité des chances en éducation au Québec : du volontarisme au renoncement

CLAUDE LESSARD,
ÉMILE OLLIVIER,
BRIGITTE VOYER

Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation,
Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal,
C.P. 6128, succursale Centre-ville, Montréal, H3C 3J7, Québec, Canada.
Courriels, pour Claude Lessard : lessarcl@scedu.umontreal.ca
pour Brigitte Voyer : voyer@magellan.umontreal.ca

Depuis plusieurs décennies, l'égalité des chances est placée au centre des grands débats politiques en matière d'éducation. Certes, le formidable bond économique connu après la guerre, le développement des sciences humaines sous-tendus par quelques inspirations philosophiques, l'avènement des classes moyennes et la prise de conscience d'une société de plus en plus duale ne sont pas étrangers à l'accent mis, au Québec, au début des années soixante, depuis le Rapport Parent (1964), sur le traitement des inégalités et des disparités économiques, sociales et culturelles.

Lorsqu'on aborde cette problématique, surtout dans le champ de l'éducation, il convient de se poser d'entrée de jeu une première question : de quoi parle-t-on, quand on discute de l'égalité des chances ? Peut-être faut-il commencer par rappeler, d'abord, qu'il s'agit d'un concept chargé d'idéologies en même temps qu'il se présente comme un concept normatif et descriptif.

Concept chargé d'idéologies puisque puisant son origine dans l'idéal de la modernité, de la philosophie des Lumières et des révolutions française et américaine, il transporte une vision pratiquement consensuelle que l'égalité des êtres humains passe, entre autres, par la lutte contre l'ignorance et un combat permanent pour le savoir, condition nécessaire à la base d'une citoyenneté démocratique. Là s'arrête toutefois le consensus. Des années soixante à nos jours, cette vision apparemment généreuse a mobilisé acteurs et partenaires de l'éducation qui, dans leur lutte pour emporter l'hégémonie, ont tenté de donner forme aux pratiques éducatives sur la base de trois grandes conceptions que le regard analytique peut schématiser comme suit :

— D'abord, la conception conservatrice selon laquelle l'école assure à tous les mêmes droits à partir du moment où ses portes leurs sont ouvertes. Si tous les individus n'atteignent pas le même niveau de scolarité, l'école ne peut pas en être tenue responsable puisque tous les individus n'ont pas les mêmes capacités ou la même motivation.

— Toute autre est la conception libérale qui postule que chaque individu possède des capacités intellectuelles et des aptitudes. L'école doit faire en sorte que les difficultés d'ordre économique, géographique ou autre, n'empêchent pas l'individu de développer ses aptitudes et ses talents. Le mérite scolaire doit seul déterminer la carrière scolaire, sans considération de sexe, de race, de lieu de résidence, de classe sociale ou de tout autre critère discriminant.

— Enfin, une troisième conception, radicale, vise l'égalité des résultats quitte à recourir paradoxalement à une inégalité de traitement.

Comme on peut le soupçonner, ces trois conceptions ont alimenté les débats qui ont cours sur la scène éducative québécoise; chacune prétend offrir une solution à la crise de l'école; chacune a influencé à divers degrés les modèles d'école en circulation au Québec (Berthelot 1994) et bien que la réalité éducative ne puisse être réduite à l'une d'elles, chacune a contribué à développer un aspect normatif de l'égalité des chances.

L'égalité des chances comme valeur éducative revêt ainsi un triple sens correspondant grosso modo à l'égalité d'accès, l'égalité de traitement et l'égalité de résultats (Lévesque 1979). Chacun de ces sens pèse lourd dans la balance scolaire. Un immense effort a été fait au Québec — c'est par là que le concept d'égalité des chances possède un caractère descriptif — pour trouver des paramètres qui permettent de mesurer la pauvreté, la défavorisation et les écoles "à risques". Nous reviendrons plus loin sur ces paramètres qui seront au cœur de nos propos; il s'agit pour l'instant de mentionner qu'ils ont servi à la prise de décisions et à l'allocation de ressources tant pour les individus que pour les collectivités. Il n'y a pas de doute, le concept d'égalité des chances appliqué à l'éducation, entraînant dans sa foulée des réformes et des réajustements scolaires, s'inscrit incontestablement dans une démarche de progrès social. Après trois décennies d'efforts financiers et de multiples réalisations éducatives, on est en droit de se demander ce qu'il en est de l'inégalité des chances aujourd'hui. Doit-on partager le diagnostic sans appel qui conclut que l'égalité des chances n'a pas atteint les objectifs espérés? Les grands mots d'ordre, de démocratie et de justice sociale, comme l'affirment plusieurs sociologues (Robert & Tondreau 1997) se sont-ils effrités en même temps que se défont les illusions du progrès social et économique qui avaient pris forme au lendemain de la seconde guerre mondiale? Comment concevoir l'égalité des chances dans un contexte où le jeu de la mobilité sociale a tendance à se refermer? Et enfin, puisque la question est encore à l'ordre du jour,

quelle réponse propose l'État pour traiter aujourd'hui de l'égalité des chances en éducation ?

Ce texte est animé par le vœu de réactualiser la réflexion sur une réalité qui a opéré un retour en force sur le devant de la scène sociale : l'inégalité sociale. Ce vœu explique le choix que nous faisons de prendre acte que la conjoncture sociale a changé. En effet, nous avons assisté, ces dix dernières années au Québec, au démantèlement de l'État-Providence, au primat de l'économisme, à la montée du néolibéralisme et à l'émergence d'une "nouvelle question sociale", au sens que Rosanvallon (1995) accorde à cette expression. D'un autre côté, la sociologie aujourd'hui a du mal à trouver une cohérence dans la vision qu'elle a, tant de la société, des logiques sociales, que des individus qui y sont insérés. Jusqu'à une date récente, l'idée de société était associée à celle d'État-Nation qui se présentait comme la colonne vertébrale des institutions distillant une idéologie, une culture ou des fonctions au sein des différents groupes, catégories ou classes sociales. Actuellement, cette vision s'est quelque peu brouillée avec une image de crises condensées que connaissent dans leur développement les sociétés modernes et postmodernes où s'enchevêtrent différentes logiques sociales : celle du marché aveugle sous les auspices d'un libéralisme sauvage ; celle de l'éclatement des cultures et de leur fonction d'intégration ; celle des communautés et de leur pulsion de repli. Comment se retrouve l'école au milieu de cet éclatement ? L'idée que nous défendons ici, c'est qu'au fur et à mesure que son caractère de service public pâlit, l'école apparaît davantage comme un bien partiellement public remis entre les mains de divers groupes locaux, dont les membres deviennent tout à la fois des consommateurs, des usagers et des gestionnaires d'une école insérée dans une démocratie à la fois décentralisée et marchande. En ce sens, une quatrième conception de l'égalité des chances est peut-être en train d'émerger, celle d'une égalité de consommateurs, à la fois usagers et gestionnaires d'établissements scolaires dont l'existence et le développement sont de plus en plus fonction de leur position sur un marché éducatif.

Après avoir rappelé ce que signifie l'égalité des chances en termes d'égalité d'accès, de traitement et de résultat, la réponse à l'ensemble des questions que nous venons de poser nous amène à centrer l'analyse sur la construction sociale de la réalité éducative et à l'idée qu'on se fait au Québec du projet égalitaire, en faisant ressortir, à travers l'observation des pratiques et la rafale de critiques sévères à l'endroit du système, les jeux et enjeux qui ont mobilisé les acteurs, leurs lectures de la situation, les discours et les projets qu'ils ont déployés. Plus précisément, nous procéderons en décrivant les différentes instances et les instruments de connaissance en éducation, en se penchant au passage sur quelques-unes des politiques éducatives qui animent la formation des jeunes et des adultes.

Brève périodisation d'une problématique

Il est nécessaire de remonter aux années soixante, à ces années d'optimisme et d'innocence où tout semblait possible, pour tenir le fil rouge d'une critique radicale de l'école telle qu'elle a été articulée dans les années soixantedix. Face à l'objectif de démocratie et de justice, les inégalités scolaires ont persisté, la réforme scolaire n'ayant point accouché des fruits escomptés. Sous ce chapitre nous devons prendre en compte les critiques du mouvement syndical et du mouvement étudiant qui mettent en évidence la prise de conscience, dès le milieu des années quatre-vingt, d'une société fermée, c'est-à-dire d'une "société qui ne permet pas le passage d'une classe sociale à une autre grâce aux compétences et aux qualifications acquises par le diplôme" (Robert & Tondreau 1997).

En effet, de 1959 à 1967, le Québec a connu une phase importante d'intégration aux politiques et objectifs de l'État québécois. Le Québec durant toute cette décennie a vécu au rythme de la Révolution tranquille, rejoignant ainsi la plupart des sociétés industrielles qui connaissent depuis la fin de la seconde guerre mondiale, une croissance économique sans précédent dans l'histoire contemporaine. Cette période de grande prospérité, connue sous le nom des "Trente Glorieuses", induit des changements profonds dans les modes de vie des populations des pays industriels, une extension des champs d'activités de l'État, un accroissement fort important de la scolarisation des jeunes, une augmentation de la consommation et une évolution rapide des valeurs. L'ampleur des changements dans les modes de vie est telle que, dans les années soixante, se manifestent graduellement dans certains segments de la société un désir de retour à l'essentiel, en même temps qu'une volonté très forte de remise en cause à la fois de la société industrielle et technocratique et de la société capitaliste. Il ne faut surtout pas oublier que durant cette conjoncture nous assistons à une remontée et une redéfinition du nationalisme. C'est à cette époque que l'identité québécoise s'est affirmée, mettant au premier plan la question de la souveraineté du Québec et la nécessité d'une renégociation de sa place au sein de l'ensemble fédéral.

Dès 1967, la Centrale des enseignants du Québec (CEQ) entre dans une phase d'opposition en produisant des critiques vigoureuses contre le caractère confessionnel de l'école québécoise et dénonce l'élitisme des institutions privées. C'est au tour du mouvement étudiant, à partir de 1968, d'entrer également en lice. Nous sommes en plein dans l'esprit du temps qui voit une modification de notre regard sur l'école, qui n'est plus considérée comme un levier de mobilité sociale mais tout simplement comme le lieu de la reproduction des inégalités sociales. Outre cette question, qui devient l'axe principal des grands débats en éducation dans les années soixante-dix, les programmes scolaires, la culture transmise par l'école, l'influence de l'origine

sociale dans le cheminement scolaire des élèves, le rôle des enseignantes et des enseignants dans l'école et la société sont revus à l'aune des nouvelles sensibilités scientifiques qui émergent à ce moment. Les thèses européennes issues de la sociologie critique, les analyses de la société capitaliste, les critiques de la société technocratique, les idées novatrices d'une société sans école ont eu un impact considérable sur les luttes sociales, alors que les sociologues de l'éducation québécois étaient plutôt d'orientation structurofonctionnaliste impliqués dans l'implantation des programmes (Bélanger & Rocher 1970). Ces thèses, récupérées par les syndicats québécois, particulièrement la CEQ, dans leur volonté de s'opposer à un État de plus en plus considéré comme le garant des intérêts de la classe dominante, forment la trame de fond sur laquelle s'élabore une critique sévère de l'école, comprise dorénavant comme une institution capitaliste programmée par un État au service de la classe dominante. En définitive, comme le soulignent Robert & Tondreau (1997), on assiste à une rupture et à un renversement total de la signification donnée le plus couramment au rôle de l'école dans la société. D'agence de rédemption de la société et réductrice des inégalités sociales qui favorisent l'égalité d'accès au système d'enseignement, l'école est perçue, analysée, voire dénoncée, comme le lieu de la reproduction des classes sociales, comme une institution où s'exerce un pouvoir qui avantage les classes dirigeantes.

Cette nouvelle lecture engendre une approche encore plus drastique dans la conjoncture des années quatre-vingt. La crise économique du début de la décennie (1981-1982) entraîne une crise fiscale et des compressions en éducation, un taux de chômage élevé chez les jeunes et les diplômés — ce qui remet en question la pertinence d'une formation scolaire prolongée et coûteuse — et une disqualification de groupes entiers de travailleurs. Dans ce contexte émerge au Québec "une nouvelle classe entrepreneuriale" et prennent forme de nouveaux discours, néolibéral et néoconservateur, qui ont des répercussions considérables sur l'éducation en entraînant d'importants changements, (Migué & Marceau 1989, Dandurand & Ollivier 1987, Dandurand 1990).

Plus précisément, on voit s'élever d'un peu partout un discours sur la qualité de l'éducation qui remplace celui de l'égalité. L'excellence a pris le pas sur la démocratisation, et le consumérisme de services éducatifs efficaces et peu coûteux détrône dans l'échelle des priorités le maintien et la consolidation d'un service éducatif public. En arrière-plan, la soumission du système éducatif aux exigences de l'évolution technologique et de la compétition économique internationale est présentée désormais comme une nécessité inéluctable: l'éducation ne se conçoit plus en dehors d'une politique économique et sociale qualifiée de néoconservatrice ou de néolibérale.

Cette brève périodisation nous montre les grandeurs et misères d'un concept dans son passage du ciel des idées au plan de la réalité concrète.

Suivant les catégories avancées en introduction, nous serions passés d'une conception libérale à sa critique au nom d'une conception radicale — épousée du moins par les milieux syndicaux et communautaires de gauche — pour revenir récemment à une conception plus conservatrice. Même cette dernière est moins assurée et éranche qu'autrefois : les compressions budgétaires ont fait mal, à telle enseigne que les écoles sont obligées maintenant de faire payer les parents pour certains services autrefois gratuits et qu'une part des adultes sont contraints à suivre des formations, “en développement de l'employabilité” par exemple, en réponse bien souvent, non pas à leurs propres besoins, mais à ceux d'un État soucieux de réduire son support financier à l'endroit des sans-emploi. Ainsi, même l'égalité d'accès connaît certains reculs.

Mais il n'y a pas que les conceptions qui évoluent, nos outils de connaissance aussi. En mettant maintenant en évidence les instruments dont dispose le Québec pour observer l'évolution de la situation éducative, nous tentons d'éclairer l'évolution de la connaissance que nous avons de l'égalité des chances.

Outils et lieux de connaissance de la situation de l'égalité des chances

La réforme des années soixante, si elle reposa sur un diagnostic clair et largement partagé de la réalité québécoise en matière d'égalité des chances face à l'éducation et à la formation, ne disposait pas pour autant d'un appareillage statistique fort élaboré. A peine quelques recherches, pour la plupart effectuées à l'École de Pédagogie et d'Orientation de l'Université Laval (Tremblay 1954, Bélanger 1961) confirmaient ce qui à l'époque apparaissait à plusieurs comme visible à l'œil nu : — le Québec disposait d'un système éducatif de type “Vieille Europe”, pour reprendre l'expression de Dandurand (1990), c'est-à-dire un système qui assurait “les rudiments d'un enseignement primaire pour le peuple, un enseignement secondaire pour l'élite” (Dandurand 1990 p39); — entre ces deux niveaux, une forte sélection s'opérait, favorable aux enfants des classes moyennes et supérieures (Bélanger 1961). Dans un texte de 1990, Dandurand, reprenant un schéma produit par Tremblay en 1954 montrant le cheminement scolaire des garçons, souligne que “l'oubli” des filles ou “le choix exclusif des jeunes garçons reflètent bien l'attention privilégiée que recevait alors leur formation scolaire” (1990 p38).

Des données provenant de Statistique Canada — instance du gouvernement fédéral chargée du recensement de la population canadienne et d'études sociodémographiques diverses à partir des données du recensement — documentaient aussi l'écart de scolarité entre francophones et

anglophones au Canada et au Québec. L'étude classique de Porter (1965) montre que l'écart entre le Québec et le reste du Canada se réduisait, sans qu'il soit cependant possible de savoir si les franco-québécois, autant que les anglo-québécois, en étaient les bénéficiaires. La Commission Royale d'Enquête sur le Bilinguisme et le Biculturalisme répondit à cette question et compléta l'analyse de l'écart entre francophones et anglophones, en le montrant à l'œuvre non seulement dans la sphère éducative mais aussi sur le marché du travail et dans l'échelle des revenus (1968). Le Comité Ryan également, créé en 1962 pour examiner la situation de l'éducation des adultes et pour élaborer un plan de développement dans ce secteur, montrait plutôt clairement la nécessité d'augmenter l'accessibilité du système éducatif à la population adulte (CEFA 1982).

C'est donc pendant la Révolution Tranquille que les sociologues produisirent les données quantitatives légitimant la réforme scolaire et plus globalement la modernisation de la société québécoise, comme s'ils accompagnaient ainsi un processus de changement social, tout en le soutenant de leurs analyses.

Pour la prise de décision au cours de la Révolution Tranquille, on ne disposait donc que de données partielles, quoique fort révélatrices et difficilement contestables: on pouvait certes, au nom de valeurs humanistes, souhaiter le maintien des collèges classiques, mais on ne pouvait nier l'élitisme de leur recrutement social! Ces données partielles ne constituèrent pas un frein significatif, en partie parce que la culture politique traditionnelle s'accommodait fort bien de décisions fondées sur des valeurs et des idéologies, plus que sur des analyses fouillées et documentées d'une réalité construite comme problématique. Si l'approche technocratique de la gestion étatique du social commençait à pointer, elle ne dominait pas encore la scène politique. Notons aussi l'importance du travail effectué tout au long des années cinquante et dans les premières années de la décennie soixante contribuant à répandre une "représentation collective" de la nécessité d'un rattrapage scolaire pour les franco-québécois, impossible à réaliser sans une véritable démocratisation de l'école. Sur le plan idéologique, rappelons la forte association du nationalisme et de l'égalité d'accès à l'éducation indépendamment de l'origine de classe, un mariage symbolique fort mobilisateur et fort profitable, la suite le prouvera, aux classes moyennes montantes.

Les réformateurs des années soixante, en même temps qu'ils voulurent doter l'État québécois d'un véritable système éducatif public, cherchèrent à y implanter des lieux d'analyse et de recherche capables de suivre son évolution, l'atteinte de ses objectifs, bref de "réguler" le système. C'est ainsi qu'au sein du jeune ministère de l'Éducation, une direction de la recherche se structura et que le Conseil Supérieur de l'Éducation reçut le mandat explicite de produire annuellement un rapport sur l'état et les besoins de l'éducation au

Québec; enfin, la recherche universitaire en sciences de l'éducation fut encouragée par les organismes subventionnaires. Dans cette veine, le ministère de l'Éducation finança au début des années soixante-dix le projet ASOPE, Aspirations scolaires et orientations professionnelles des élèves, piloté par des sociologues de l'éducation (Bélanger, Rocher *et al.* 1981). Cette recherche est typique des grandes enquêtes statistiques longitudinales qui apparaissaient à l'époque comme le "state of the arts" en matière de recherche empirique dans le domaine de l'égalité des chances face à l'école. En suivant les cheminements scolaires de jeunes garçons et filles, franco-phones, allophones et anglophones, étudiants au secondaire et au collégial public et privé, elle se voulait en quelque sorte l'outil d'évaluation par excellence de la réforme en cours, en fonction principalement de ce que Dandurand appelait la Sainte Trinité des sociologues de l'éducation, c'est-à-dire les variables ethnique, classe sociale et sexe. En s'assurant que les instruments de mesure étaient comparables à ceux utilisés à la même époque en Ontario par une équipe de recherche (SOSA) dirigée par Porter (1982), les responsables d'ASOPE voulaient suivre l'évolution des écarts entre le Québec et l'Ontario tout au long des années suivant la réforme. Cette recherche d'envergure, de type "survey", a documenté le progrès des franco-québécois et des filles, en même temps que la persistance des clivages de classe chez les étudiants de différents niveaux d'enseignement, de même qu'entre les établissements publics et privés.

De même, au début des années soixante-dix, l'éducation des adultes renforce son système de coordination via sa direction générale de l'éducation des adultes au sein du ministère de l'Éducation. C'est là qu'on met sur pied "l'Opération départ", un vaste projet qui vise à inventorier l'ensemble des ressources et des besoins des adultes en matière de formation (CEFA 1982 p31). C'est d'ailleurs encore aujourd'hui à travers les besoins individuels qu'est appréhendée l'évolution de l'accessibilité des adultes à l'éducation. Malgré les difficultés à saisir un pan de la population si éparse, on distingue généralement cinq catégories de besoins: l'alphabétisation et l'éducation de base, l'éducation populaire liée à la croissance personnelle et à l'intégration sociale, la formation professionnelle ou technique nécessaire à la préparation au travail, le recyclage visant l'adaptation au métier ou à la profession, le perfectionnement utile à l'obtention de compétences personnelles ou professionnelles (MEQ 1996 p60).

Par ailleurs, un tout autre appareillage statistique, utilisé par une instance bureaucratique, confirme ce qui est succinctement résumé plus haut concernant les clivages entre certaines catégories de la population. En effet, la réforme des années soixante créa aussi un lieu de concertation entre les commissions scolaires: le Conseil scolaire de l'Île de Montréal. Ce conseil s'est vu octroyer une responsabilité dans le domaine de l'égalité des chances

et de l'équité entre les commissions scolaires de l'Île. Il développa, tout comme la Commission des Écoles Catholiques de Montréal dont la clientèle était et est toujours d'origine modeste, une capacité de recherche et d'intervention dans ce domaine. Ainsi, le Conseil scolaire produit annuellement une carte de la défavorisation, à partir d'un indice composite. Cet indice synthétise la mesure de quatre variables au sein de chaque district de recensement scolaire: — le pourcentage de familles vivant sous le seuil de la pauvreté dans l'unité de recensement, — le pourcentage de familles monoparentales, — le pourcentage des mères possédant moins de neuf années de scolarité et — le pourcentage de chefs de famille absents du marché du travail depuis plus de dix-huit mois. Toutes les écoles primaires et secondaires se voient ainsi accorder une valeur plus ou plus élevée de favorisation ou de défavorisation. Cette approche, dite écologique, permet d'identifier les écoles dites défavorisées et les écoles à risques. Cet indice sert à l'allocation de ressources humaines, matérielles et financières disponibles dans le cadre d'une politique de réduction des écarts de persévérance scolaire et de rendements académiques entre milieux socioéconomiquement favorisés et défavorisés.

Cette approche écologique et les statistiques qui rendent possible son traitement bureaucratique correspondent à l'approche américaine des *inner-city schools* et à l'approche française des zones d'éducation prioritaires. Il n'y a donc pas en ce domaine la manifestation d'une originalité québécoise. Cette approche occupe l'avant-scène montréalaise, depuis maintenant trois décennies. Cependant, elle fait l'objet de critiques importantes de la part des sociologues.

Ainsi, Hohl (1985), contestant la pertinence de parler de milieux socioéconomiquement faibles de façon spécifique et autonome par rapport au système d'éducation, a cherché à montrer "qu'ils sont en effet une création proprement scolaire, dans le sens où c'est l'appareil de planification et de gestion du système scolaire, en particulier à Montréal, qui a créé en grande partie ces milieux qu'on a, dans une première période, de 1965 à 1975 environ, appelés milieux défavorisés (1985 p75). Pour cette chercheuse, les mesures de la défavorisation et l'établissement d'une carte de la défavorisation révèlent une gestion d'un "rapport social fondamentalement conflictuel en s'efforçant de le considérer et de le traiter comme un problème organisationnel. Comme toute organisation dans ce type de société (postindustrielle), elle [l'école] tend au maximum à gérer les rapports de classe en niant leur nature ou en tentant de faire en sorte qu'ils ne soient pas perçus comme tels mais comme de simples problèmes organisationnels. C'est dans ce rapport d'organisation à clientèle, que l'école "nomme" les milieux défavorisés, les faisant exister non objectivement mais organisationnellement" (1985 p76).

L'approche écologique, malgré les critiques, est toujours au cœur de la politique ministérielle d'intervention auprès des élèves en difficulté. Un

récent rapport du Conseil Supérieur de l'Éducation sur l'école montréalaise (CSE 1997) en témoigne éloquemment. Il en est de même des revendications exprimées au moment des récents États généraux de l'éducation qui soulignent que Montréal devrait être en quelque sorte déclarée zone sinistrée en matière éducative, justifiant ainsi un traitement spécial et spécifique. La pauvreté existe encore, elle augmente même. L'approche écologique se maintient donc parce qu'il y a toujours des "clients" pour les programmes qu'elle comprend. Son développement est assuré aussi du fait qu'elle est insufflée par une panoplie de politiques et de programmes de décentralisation qui gravitent autour de l'école, dans les domaines du développement régional et du développement économique particulièrement. Il est possible également que cette approche se développe parce qu'elle est parfois génératrice de projets novateurs dans lesquels de nouveaux espoirs se créent. En formation continue des adultes, on en retrouve un exemple patent dans les projets dits d'économie sociale. Ce nouvel espace, fécondé par le partenariat, vise l'acquisition des savoir-faire professionnels de personnes peu scolarisées et sans emploi, ces dernières étant autant étudiants que producteurs de biens et de services, un statut qui est utile à la communauté tout entière comme à l'essor des entreprises. L'approche écologique subsiste aussi parce qu'elle est congruente avec un modèle communautaire d'école, fortement légitime et historiquement bien établi au Québec et, plus généralement, en Amérique du Nord.

Dans la même veine d'une gestion bureaucratique de problèmes socio-scolaires, il faut mentionner la place que tient depuis quelques années l'arithmétique des taux d'abandon scolaire communément nommé décrochage scolaire. Ce ne sont plus des quartiers ou des milieux qui sont ici statistiquement construits et insérés dans une échelle hiérarchique, mais plutôt des élèves qu'il importe, suivant ce point de vue, d'identifier et de dénombrer, puisqu'on voudra, dans un second temps, les soumettre à un traitement scolaire spécial, soit préventif, soit curatif.

Les statistiques du décrochage scolaire au secondaire constituent aussi au Québec, depuis au moins deux décennies, des révélateurs de l'état général du système d'éducation primaire-secondaire; leur évolution à la hausse ou à la baisse est considérée comme l'indicateur par excellence de la réussite ou de l'échec du système éducatif. Tantôt objets de scandale ("on sacrifie le tiers d'une génération") ou de résignation/confirmation ("pourquoi scolariser 'de force' des jeunes sans appétit pour la formation générale qu'on leur offre?"), tantôt considérés comme une arme efficace pour réclamer des ressources supplémentaires ou maintenir celles qu'on serait porté à couper, tantôt également utiles au développement de l'éducation des adultes et à la promotion de ses approches andragogiques, les chiffres sur le décrochage scolaire produits dans pareil contexte politique ne sont pas insignifiants; cette production donne lieu à divers calculs au sein du ministère de l'Éducation et le taux de

décrochage a varié ces dernières années entre 20 et 35 % du groupe d'âge concerné (Lessard 1994). Cet écart n'est pas mince; il renvoie à des stratégies d'inclusion ou d'exclusion du calcul de certaines catégories d'élèves. Le même petit jeu avec les statistiques est observable pour les rendements aux épreuves uniques, dont les résultats moyens sont rapportés par commission scolaire. Il suffit d'empêcher les moins bons élèves de se présenter à l'examen, de les reporter à l'année suivante, pour que la commission scolaire améliore sa cote et son rang... A moins que tous se mettent à utiliser le même stratagème! Cela n'est pas sans conséquence politique: dans le cadre de la réforme, le ministère de l'Éducation a fixé les objectifs quantitatifs suivants: que 85 % des élèves d'une cohorte obtiennent un diplôme d'études secondaires (DES) avant l'âge de vingt ans, que 60 % obtiennent un diplôme d'études collégiales (DEC) et 30 % un baccalauréat universitaire.

La description du phénomène du décrochage scolaire n'est pas sans lien avec la situation de l'analphabétisme des adultes québécois, dont le taux demeure très élevé. Statistiques Canada observe, en effet, l'évolution de la situation à travers des comparaisons interprovinciales et internationales. On y constate une proportion particulièrement élevée au Québec de personnes faiblement alphabétisées (ICÉA 1998 p11). Le ministère de l'Éducation dénombre aussi le taux de participation des adultes aux programmes d'alphabétisation. Or, il semble bien que l'accès à ces programmes par la voie de la formation continue se soit rétréci au cours des dernières années: les chiffres révèlent des baisses importantes de participation des adultes en alphabétisation et en formation secondaire générale et professionnelle (ICÉA 1998 p11).

La persévérance scolaire est aussi devenue pour les pouvoirs organisateurs de l'éducation postsecondaire un enjeu important, ne serait-ce que parce que le financement des institutions d'enseignement postsecondaire —les cégeps et les universités— est fonction des clientèles. Dans une logique de l'efficience, on a ajouté ces dernières années des incitatifs propres à récompenser un encadrement institutionnel qui soit de nature à augmenter les taux de diplomation. S'il semble bien que la proportion des adultes étudiant en milieu collégial et universitaire soit la plus élevée au monde (Sales *et al.* 1996 p349), la flexibilité toute particulière du système québécois d'éducation postsecondaire encourage une consommation de cours à la pièce mais n'oblige en rien l'aboutissement des études vers la diplomation. Dans cette conjoncture, le ministère de l'Éducation a produit des banques de données, notamment sur l'ordre collégial, permettant d'évaluer la persévérance scolaire (Lévesque, Pageau, Champagne 1990, Lessard 1994, 1995). Et plusieurs universités ont procédé à des études de leur propre clientèle afin de cerner les caractéristiques des "non persévérants". Ces études permettent ainsi d'apprécier le comportement des garçons et des filles, des jeunes et des adultes, des

anglophones, des francophones et des allophones, des étudiants à temps plein ou à temps partiel, etc. Elles ne permettent pas cependant de voir l'impact de l'origine sociale.

En ce qui concerne la réussite éducative des adultes, elle se mesure en grande partie par la capacité de ces derniers à s'intégrer au marché du travail et à se maintenir en emploi. On peut dire d'ailleurs que dans le contexte socioéconomique particulier des dernières années, l'emploi constitue le critère dans la mesure de l'égalité en formation des adultes. Comme l'observait récemment le Conseil supérieur de l'éducation (1997), cette centration obsessionnelle sur le travail paraît paradoxale puisque, plus le travail salarié s'effrite, plus il devient l'idéal à atteindre et la mesure même de la réussite et plus l'éducation des adultes devient une bouée de sauvetage jouant le rôle d'un passage obligé vers l'insertion socioprofessionnelle et le maintien en emploi.

Ainsi, dans le cas des adultes, ce sont surtout les ministères à vocation économique —et particulièrement ceux voués à l'emploi, à l'immigration, au développement industriel et à la science— qui analysent l'évolution de la situation des adultes. Or, comme dans le cas des jeunes, les méthodes valorisent également le point de vue de l'efficacité, de l'efficacé. Par exemple, depuis quelques années, les activités liées au développement de l'employabilité sont examinées et l'attention est tout particulièrement portée aux femmes, et à celles qui sont chefs de famille monoparentale, aux jeunes et aux nouveaux immigrants. Or, dès les premières études d'évaluation en 1985, la perspective d'observation privilégiée est celle de l'influence de la formation de l'employabilité sur l'intégration à l'emploi, laquelle permet la suppression des allocations financières (Chéné & Voyer 1997). Les études révèlent une efficacité décevante : la plupart des participants aux mesures d'employabilité n'intègrent pas le marché du travail et la formation à l'employabilité paraît surtout "occuper les gens" (Sylvestre 1994). Récemment, devant l'inefficacité de ces programmes, les ministères responsables ont tenté de renforcer l'efficacité en individualisant l'offre de formation. Concrètement, ces "parcours individualisés vers l'emploi" permettraient un diagnostic plus précis des besoins, une offre de formation sur mesure, des formules d'enseignement plus courtes et une ouverture plus grande à des formations en milieu de travail.

Si le Québec, via le ministère, le Conseil supérieur de l'éducation, le Conseil scolaire de l'Île de Montréal et diverses autres agences gouvernementales vouées à l'emploi, produit des données quantitatives qui éclairent, mais d'une manière partielle et incomplète, la question des inégalités sociales face à l'école, il est une dernière instance dont il faut traiter ici : le Conseil canadien des ministres de l'éducation, lieu d'une concertation interprovinciale en matière de politique éducative. Ce Conseil est responsable d'un effort pancanadien de mise sur pied d'un système d'indicateurs en éducation,

du type de celui qu'on retrouve à l'OCDE et à l'UNESCO. Le modèle derrière la confection des données est un modèle d'efficacité, qui permet de répondre à des questions qui touchent les ressources tant humaines, matérielles que financières, les comparaisons interprovinciales et internationales, la répartition des effectifs et autres spécificités concernant les résultats scolaires (mathématiques et sciences).

Ces indicateurs permettent de suivre l'évolution de la scolarisation des garçons et des filles, des régions éloignées comme des grands centres urbains et servent à observer l'écart entre la situation des francophones, des anglophones et des allophones, celle des jeunes et des adultes, des salariés et des sans-emploi. Il est par ailleurs intéressant de remarquer qu'ils ne fournissent pas un portrait de la scolarisation en fonction de l'origine sociale des élèves et des étudiants.

Doit-on voir dans cette absence de toute indication sur les inégalités sociales une volonté politique de ne pas trop chercher à connaître l'état des lieux, dans le contexte néolibéral actuel, lequel, de toute évidence, pousse vers l'accroissement des inégalités? Est-ce le triomphe d'une approche technocratique qui aborde l'éducation comme l'affaire d'une organisation devant produire au meilleur coût un service de qualité pour des clients aux besoins multiples et différenciés? Ici, l'institution scolaire n'apparaît pas tant aux prises avec des contradictions fondamentales (égalité/inégalité, unité/diversité, démocratisation/sélection, culture savante/habitus de classe), que comme plus ou moins efficace et rationnelle dans la poursuite de ses buts. Est-ce enfin l'alignement sur les façons de représenter la réalité scolaire de plus en plus "mondiale", légitimées par les grands organismes internationaux? Il y a probablement un peu de tout cela. N'oublions pas cependant d'y constater un renoncement, au moins tacite, d'un État jadis social-démocrate, renoncement à sa directivité et à son volontarisme en matière de politique éducative et de démocratisation de la société par l'éducation et la formation. Car ne pas savoir, c'est certainement se mettre dans l'impossibilité d'agir, et c'est laisser à d'autres le soin d'agir.

Notons enfin que la recherche universitaire en sciences de l'éducation pâtit des compressions budgétaires et de la compétition féroce entre les champs de recherche pour le maigre financement disponible; de plus, les orientations privilégiées ne sont pas de nature à rendre possible une recherche du type ASOPE ou tout simplement une recherche permettant de piloter convenablement l'évolution du système éducatif en matière d'égalité des chances. Le ministère n'a plus, de son côté, la capacité de recherche requise. Bref, tout un chacun soupçonne que la réalité se transforme, et pas nécessairement pour le mieux, mais il est difficile d'en avoir une photographie précise. Peut-être ce flou de l'image fait-il l'affaire de tout un chacun. Il se peut aussi que l'intérêt en cette matière se déplace: nous observons en ce

sens un intérêt grandissant pour la problématique de la scolarisation des garçons, puisque des études récentes (CSE 1999) ont montré en Amérique du Nord un écart croissant entre les filles et les garçons. En fait, la problématique se porte sur des groupes de clients qui posent problème au système éducatif : les garçons, les enfants de milieux défavorisés, les enfants d'immigrants sous-scolarisés, les adultes analphabètes, etc. Il n'y a plus véritablement d'intérêt pour une connaissance globale des effets égalitaires ou inégalitaires des politiques éducatives poursuivies ces années-ci.

C'est ainsi qu'il existe peu de données récentes sur l'égalité des chances en éducation. Les seules données disponibles portent sur les étudiants universitaires de 1994 (Sales et al., 1996). Elles révèlent une surreprésentation des étudiantes et des étudiants provenant de familles dont le père était dirigeant et cadre (21,1 %), professionnel (26,3 %) ou semi-professionnel (6,0 %), alors que dans la main-d'œuvre québécoise ces catégories ne représentent que trois travailleurs sur dix. Il y aurait eu, somme toute et pour autant qu'une comparaison rigoureuse soit possible, peu de démocratisation de l'enseignement supérieur au cours des dernières décennies.

Constatons donc que les outils de connaissance évoluent suivant les conceptions que nous retenons de l'égalité des chances. En ce sens, l'accent récent mis sur des publics cibles, l'approche écologique des milieux défavorisés et la construction d'indicateurs d'efficacité et d'efficience ne prenant pas en compte l'origine sociale des élèves, révèlent que l'égalité des chances est dorénavant soumise aux impératifs de politiques qui poursuivent d'autres fins que celles d'un service public d'éducation, et qu'expriment les slogans à la mode de la qualité de l'éducation, l'excellence, le partenariat, le projet éducatif local, et "l'empowerment" des acteurs-usagers.

La réponse de l'institution scolaire à la nouvelle donne

Il apparaît nécessaire de poursuivre l'étude de l'évolution de l'égalité des chances en éducation en analysant les politiques éducatives récentes comme une réponse de l'institution scolaire à la nouvelle donne et comme manifestant une nouvelle conception de l'égalité et de la démocratie scolaires. Cette réponse porte à la fois sur le curriculum et sur les structures et les rapports de pouvoir au sein du système. Ensemble, ces éléments véhiculent une nouvelle conception de la démocratie scolaire. En effet, la réponse de l'institution scolaire et d'autres institutions de formation à la nouvelle donne apparaît double : d'une part, la mise à jour d'un curriculum national qu'on impose à tous les établissements primaires et secondaires, dans ses finalités générales, dans ses grands champs de connaissance comme dans ses objectifs-matières éventuellement mesurés par des dispositifs d'évaluation nationaux,

et d'autre part, la décentralisation de la gestion des établissements dans le cadre d'une politique de prise en compte de la diversité des projets éducatifs et des dynamismes locaux. Cette double perspective est soutenue par des impératifs socioéconomiques particulièrement imposants — transformation des savoirs, évolution des métiers, nouvelle demande de compétences, pression de la compétitivité internationale, etc. — qui influencent d'ailleurs de façon particulièrement visible l'univers de formation des adultes qui est déjà depuis un certain temps sous le joug de la gestion en partenariat. On conjugue ainsi, du moins sur le plan symbolique, l'unité du système d'éducation national offrant à tous les mêmes chances d'accès aux mêmes savoirs, et la diversité des adaptations locales, mêmes si celles-ci risquent d'avoir des effets inégalitaires.

Le nouveau curriculum national comprend un accès plus étendu à la maternelle pour les enfants de quatre et cinq ans et la gratuité des centres de la petite enfance en milieux défavorisés. Dans des budgets difficiles, il s'agit d'un effort considérable, effort qui veut mieux soutenir les assises de la scolarisation et ainsi donner à plus d'enfants de réelles chances de réussite à l'école. Par ailleurs, le nouveau curriculum national identifie quelques grands domaines d'apprentissage auxquels on incorpore une plus forte dimension culturelle, ce qui sous-entend aussi le développement de compétences dites transversales. Le nouveau curriculum définit une formation de base commune, de la maternelle à la troisième année du secondaire, fin du premier cycle secondaire; celle-ci est présentée comme une dimension de l'égalité des chances, chaque élève devant être exposé aux mêmes savoirs dont les contenus essentiels seront objets d'évaluation ministérielle. Le pari est fait qu'une fois le curriculum nettoyé des "petites matières" (comme l'éducation au choix de carrière et l'économie familiale), une fois les programmes simplifiés et ramenés à "l'essentiel", c'est-à-dire à des enseignements fondamentaux et culturels plus riches et, enfin, une fois les enseignants responsabilisés par rapport à l'ensemble des compétences transversales, alors la réussite éducative de tout un chacun sera plus grande, tant au niveau des apprentissages élémentaires que des habiletés cognitives de haut niveau, et ce indépendamment de l'incidence des origines socioéconomiques et socioculturelles des élèves. Ce pari s'exprime dans le titre du rapport du groupe de travail qui a élaboré la réforme curriculaire: Réaffirmer l'école. Il s'agit de réaffirmer qu'elle est d'abord et avant tout un lieu du développement de l'intelligence. Il y a là un virage important par rapport à l'école du bonheur ou du développement intégral, dont les objectifs étaient officiellement ceux de l'école québécoise depuis 1979. Dans les termes de Derouet, le modèle domestique cède ici le pas au modèle de l'intérêt général (Derouet 1992).

Dans sa poursuite de la réussite éducative pour tous, la réforme curriculaire entend aussi s'attaquer au redoublement et aux retards accumulés à

l'école primaire. Cela apparaît comme la meilleure stratégie de lutte contre le décrochage au secondaire. S'inspirant de politiques et de pratiques européennes, notamment en France et en Suisse francophone, ainsi que canadiennes anglaises, notamment celles de la Colombie-Britannique, enfin de celles qui existent aux États-Unis (au Kentucky, par exemple), l'instance ministérielle a décidé de réorganiser en trois cycles de deux ans l'école primaire. La première année de chaque cycle devant être consacrée à l'apprentissage, et la seconde année à la consolidation des apprentissages; chaque cycle doit donner lieu à un bilan d'apprentissage individualisé. Mine de rien, la réorganisation par cycle, si elle est véritablement mise en place, constitue un changement majeur de l'école primaire. Elle peut s'avérer un antidote efficace au redoublement et au retard. Cependant, seuls le temps et la recherche nous en ferons connaître à terme les forces et l'efficacité, voire les difficultés.

Par la reconfiguration d'un curriculum national commun à tous les élèves de la scolarité obligatoire, la réforme annoncée projette une éventuelle unité ou communauté socioculturelle, fruit de la socialisation scolaire commune. Cependant, au-delà du premier cycle du secondaire, rien n'est moins sûr: car on y prévoit, par exemple, des groupes de niveaux en français et en mathématiques — c'est le retour officiel des anciennes voies (allégées, régulières et enrichies) d'apprentissage, dénoncées il n'y a pas si longtemps —, et une différenciation des filières de formation générale et professionnelle un peu plus nette que par le passé. Ici, en théorie, l'égalité des chances passe par la prise en compte de la diversité des intérêts et des capacités, dans la construction d'un projet scolaire et professionnel adapté à chacun. Tout se passe comme si on reconnaissait qu'au-delà des neuf premières années de scolarisation, il ne servait à rien de forcer tous les élèves à cheminer dans le même cadre, le même moule, vers les mêmes savoirs et en fonction des mêmes exigences. L'importance du décrochage scolaire en quatrième et cinquième secondaire, le succès relatif du report de la formation professionnelle après la quatrième secondaire et le rehaussement des exigences de formation générale au secteur professionnel, tout cela semble avoir permis une prise de conscience de l'effet que, si le diplôme d'études secondaires doit être obtenu par la très grande majorité d'une génération — 85 % selon l'objectif fixé par le ministère —, cela ne doit pas se traduire au second cycle par une homogénéisation des parcours; au contraire, on n'atteindra l'objectif de forte diplomation qu'à la condition de diversifier les cheminements. C'est dans cet esprit également que le gouvernement redouble d'efforts pour implanter un nouveau "Régime d'apprentissage" ouvert aux étudiants adultes favorisant ainsi les formules d'alternance entre la formation de base en institution scolaire et la formation d'un métier en milieu de travail sanctionnées par un diplôme (SQDM 1996).

Si donc la réforme curriculaire maintient et renforce un menu identique pour tous les élèves, du moins jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire, si, à cet égard, elle apparaît une réponse française, réaffirmant l'importance des Savoirs et de la Culture avec des majuscules, si l'école se veut l'incarnation de l'intérêt général, de son côté, la décentralisation reconnaît la diversité sociale et la valorise. Cette seconde réponse apparaît typiquement nord-américaine et s'appuie sur le modèle communautaire d'école. Signalons que l'État québécois mène à terme en 1998 un projet qu'il avait élaboré et voulu implanté en 1982 et auquel il avait dû renoncer à l'époque, faute d'appuis suffisants, notamment des syndicats d'enseignants traditionnellement opposés à toute forme de décentralisation ou de déconcentration.

Le modèle communautaire dont il s'agit en 1998 est cependant travaillé par la logique du marché. Et c'est parce que des éléments de cet ordre sont dorénavant possibles que la décentralisation risque d'avoir des effets inégalitaires. Voyons cela d'un peu plus près.

La loi 180 a défini un nouveau partage des rôles et responsabilités entre l'État, la commission scolaire et l'école: — l'État maintient son pouvoir d'orientation et d'encadrement général, il demeure présent, car il définit les missions et le curriculum national, détermine et alloue l'essentiel des ressources financières et contrôle les résultats d'ensemble; ses pouvoirs ne sont pas fondamentalement modifiés, quoiqu'il ait moins les moyens financiers de ses prétentions; — la commission scolaire, instance intermédiaire, assure des fonctions de planification, de répartition des ressources, de soutien, de contrôle et d'évaluation des écoles; — enfin, l'école de quartier est l'école commune où s'applique le curriculum national, certes, mais celle-ci peut aussi l'adapter et l'enrichir, établir des liens organiques avec la communauté environnante et développer un projet éducatif qui tienne compte des valeurs de la population, de ses personnels et des projets d'autres organisations locales.

Tout en gagnant une marge de manœuvre par rapport à la commission scolaire, l'école de quartier a le pouvoir de se doter d'un projet éducatif local, c'est-à-dire de définir un ensemble de mesures visant l'application, l'adaptation et l'enrichissement, compte tenu des besoins des élèves et des priorités de l'école, du cadre curriculaire national défini par la loi, le régime pédagogique et les programmes d'études. Les programmes actuels laissent davantage place à l'adaptation et à l'enrichissement du curriculum, une situation qui existait déjà mais que la loi 180 contribue en quelque sorte à amplifier ou, à tout le moins, à légitimer. Il faut préciser qu'au cours des dernières années, sous l'impulsion du secteur d'enseignement privé, à l'ordre secondaire, alors qu'il y a stagnation des clientèles d'élèves, les commissions scolaires et les écoles ont mis en place des projets d'école aptes, selon elles, à retenir, voire à faire revenir au public la clientèle passée au secteur privé. Se sont ainsi mul-

tipliées des écoles dites internationales (offrant le baccalauréat international), des filières de "douance", des projets de mi-temps académique et de mi-temps sportif ou artistique, etc. Souvent sélectifs à l'entrée, ces projets ont considérablement rapproché l'école publique de sa concurrente, l'école privée, à telle enseigne que l'hémorragie des clientèles vers le privé a été stoppée. Ils ont aussi permis au réseau public de mieux se défendre des critiques face au rendement de l'école, en montrant quelques réussites incontestables.

La décentralisation prévue dans la loi 180 ne ralentira pas ce mouvement; au contraire, elle risque de l'accentuer, même si le débat entourant le projet de loi a beaucoup fait ressortir la nécessité, non pas de faire disparaître les projets locaux, mais d'en limiter, voire d'en interdire le caractère sélectif. C'est que le ministère s'est réservé le pouvoir d'autoriser toute dérogation au régime pédagogique, ce qui rend possible l'adoption de stratégies de contournement par les acteurs locaux désireux de pratiquer une certaine sélection.

Il revient au nouveau conseil d'établissement, composé paritairement de représentants des parents d'élèves et de la communauté d'une part, et de représentants des enseignants et des autres catégories du personnel d'autre part, de définir le projet éducatif à l'échelle de l'école. Ses pouvoirs sont assez grands, ce qui suscite quelque inquiétude : outre ceux rendant possibles l'adaptation et la marge de manœuvre curriculaire, d'autres pouvoirs concernent les services extrascolaires, les ressources financières et matérielles. Suivant la loi, le conseil d'établissement peut, en effet, organiser ou permettre à d'autres personnes ou organismes d'organiser dans les locaux de l'école des services éducatifs autres que ceux prévus par le régime pédagogique, des services d'enseignement, des services à des fins sociales, culturelles et sportives durant ou en dehors des périodes d'enseignement, durant les jours de classe ou en dehors des jours de classe. Dans ce cadre, il peut conclure un contrat et exiger une contribution financière des utilisateurs des biens et services autres que ceux prévus par le régime pédagogique. Il peut aussi, au nom de la commission scolaire, solliciter ou recevoir des fonds, dons et legs de toute personne ou organisme désirant soutenir financièrement les activités de l'école.

Ces pouvoirs donnent à penser que l'école pourrait évoluer vers un fonctionnement de petite ou moyenne entreprise, produisant certes un service d'intérêt public — l'enseignement —, mais aussi générant, par ses initiatives et le dynamisme de son conseil d'établissement, les ressources nécessaires à l'amélioration de son produit, et par là, assurant un meilleur positionnement stratégique sur le marché. C'est en ce sens qu'on peut dire que la décentralisation mise en œuvre à l'automne 1998, si elle est d'inspiration communautaire, n'en introduit pas moins de réels éléments de logique marchande au sein du système éducatif, ce qui rend de plus en plus hasardeux l'idéal égalitaire. Les nouvelles dispositions légales ainsi que le contexte cul-

turel néolibéral ouvrent la porte à une vision de l'école évoluant sur le terrain de la concurrence, de la compétition autant avec les autres écoles publiques qu'avec les écoles privées.

En somme, la réforme curriculaire réaffirme la valeur d'un projet national de formation, la décentralisation y introduit ou renforce des mécanismes de marché, amenant les écoles à rivaliser entre elles pour les bons élèves et les familles qui encadrent convenablement leurs enfants, et pour les segments du marché éducatif permettant aux établissements qui le désirent et le peuvent, de faire plus et mieux que d'autres.

Il y là un bel exemple de "surfing" ou d'équilibre sur des tendances contradictoires: égalité/inégalité, uniformité/diversité, le national/le local. Peut-être est-ce la seule réponse possible à — l'état actuel des rapports sociaux caractérisés par l'importance du monde des affaires et le primat incontesté de l'économie; — l'affaiblissement de l'État central et de son rôle en matière de politique éducative (il est toujours présent, mais n'a pas ou ne se reconnaît plus les moyens de soutenir les prétentions interventionnistes des Trente Glorieuses); et — une évolution du rapport des usagers à l'institution scolaire, rapport dorénavant plus instrumental. Ainsi, les classes moyennes qui ont profité de l'ouverture du système éducatif au cours des dernières décennies apparaissent inquiètes pour l'avenir de leurs enfants, face à la mondialisation des échanges, de la communication et de la culture, et à la raréfaction des bons emplois à temps plein. Elles désirent donc pour leurs enfants et pour elles-mêmes une formation qui les équipe convenablement pour la lutte difficile qui s'annonce, voire même une formation qui leur donne un ou des atouts supplémentaires dans la compétition. L'éducation devient en quelque sorte un bien privé, consommé et utilisé par les individus et les familles aux fins de mobilité sociale ou de maintien de statut (Labaree 1997).

Peut-être est-ce aussi, si on replace cette tendance dans la mouvance nord-américaine, la seule manière de sauver l'école publique et de gérer les fortes pressions provenant du monde des affaires pour sa soumission aux diktats de l'efficacité de l'entreprise et, éventuellement, pour sa privatisation (Gruda 1996; Brassard, Chené & Lessard 1997).

Conclusion

Il est rare qu'un concept résiste à l'usure du temps et couvre pendant si longtemps un espace important aussi bien dans la communauté académique, dans les discours profanes, que dans les débats de politique publique. C'est bien pourtant le cas de l'égalité des chances qui durant ces quatre dernières décennies a occupé le devant de la scène éducative et a connu des traite-

ments diversifiés conduisant à des résultats plus ou moins probants dans les années soixante-dix et quatre-vingt. Aujourd'hui, l'évolution des politiques éducatives, auxquelles sont articulés des outils de connaissance appropriés (ou correspondants), nous conduit à une redéfinition de l'égalité des chances, celle-ci étant dorénavant liée à une forme de démocratie locale, une démocratie de consommateurs, à la fois usagers et gestionnaires de l'éducation. Dans cette conception de la démocratie scolaire, la problématique n'est plus centrée sur un service public d'éducation, mais sur la réponse différenciée à divers publics et à leurs besoins, l'État prenant en charge la réponse à des publics pour lesquels le système éducatif actuel pose problème, par exemple, les enfants de milieux défavorisés, les garçons, les immigrants sous-scolarisés, les adultes sans emploi. Pour les autres publics, on assume que la décentralisation et une certaine ouverture du marché éducatif assureront une réponse adéquate et adaptée.

Cette évolution traduit le renoncement du Québec à ses idéaux égalitaires. Cette situation nourrit des inquiétudes sur le plan de la formation initiale des jeunes et des adultes, recelant possiblement en son sein un régime à deux vitesses. En effet, sur le plan strictement scolaire, on risque d'assister à la coexistence pacifique (mais sans spasmes sociaux pour combien de temps?) d'écoles opulentes et high tech réservées à l'élite où la douance, l'excellence, les prestations intellectuelles les plus sophistiquées seront prêtes à circuler au même titre que les biens, les services, les capitaux, à côté d'écoles pour pauvres assurant des formations au rabais destinées à des quartiers abandonnés où règnent pauvreté, chômage, familles éclatées, drogue et violence. Le problème est de taille. À notre avis, il risque de s'accroître dans les années à venir.

Bibliographie

- BÉLANGER P. W. 1961 *La persévérance scolaire dans la province de Québec*, Université Laval. École de pédagogie et d'orientation, Texte miméographié
- BÉLANGER P. W. & ROCHER G. 1970 *École et société au Québec, Éléments d'une sociologie de l'éducation*, Montréal, Éditions HMH Ltée
- BÉLANGER P. W., ROCHER G., BÉDARD R., BÉLAND P. & ROBERGE P. 1981 "Le projet ASOPE: son orientation, sa méthodologie, sa portée sociale et ses réalisations", *Les cahiers d'ASOPE*, v7, Université Laval et Université de Montréal
- BERTHELOT J. 1994 *Une école de son temps, un horizon démocratique pour l'école et le collège*, Québec et Montréal, Centrale de l'enseignement du Québec et éditions Saint-Martin
- BRASSARD A., CHENÉ A. & LESSARD C. 1997 *Les systèmes publics d'éducation ont-ils un avenir?*, Communication présentée à Jonquière, août 1997, Journées internationales de la francophonie

- CEFA, *Apprendre: une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*, 1982, Québec, CEFA (Commission d'Études sur la Formation des Adultes)
- CHENÉ A. & VOYER B. 1997 *La formation à l'employabilité*, Texte miméographié
- CRBB, *Éducation*. 1968 Commission Royale sur le Bilinguisme et le Biculturalisme, Ottawa, imprimeur de la Reine
- CSE, *La réussite à l'École Montréalaise: une urgence pour la société québécoise*, 1996, Québec, Conseil Supérieur de l'Éducation
- CSE, *L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager*. Rapport annuel 1996-1997 sur l'état et les besoins en éducation, 1997, CSE (Conseil supérieur de l'éducation, Québec
- CSE, *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, 1999, CSE (Conseil supérieur de l'éducation), Avis au ministre de l'Éducation, Québec
- DANDURAND P. 1990 Démocratie et école au Québec: bilan et défis in Dumont F. & Martin Y. (dir.), *L'éducation 25 ans plus tard! Et après?*, Québec, Institut Québécois de Recherche sur la Culture, p37-60
- DANDURAND P. & OLLIVIER E. 1987 "Paradigmes perdus. Essai sur la Sociologie de l'Éducation et son objet", *Sociologie et sociétés*, vol. XIX, n2, p 878-101
- DANDURAND P. & OLLIVIER E. 1991 "Centralité des savoirs et éducation: vers de nouvelles problématiques", *Sociologie et sociétés*, vol. XXIII, n1, p3-23
- DEROUET J.-L. 1992 *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?*, Paris, Métailié
- GRUDA A. 1996 "Libres enfants de Milwaukee", *L'Actualité*, v.21, n19, p54-58
- HOHL J. 1985 "Les "milieux socio-économiquement faibles", analyseurs de l'école", in Crespo M. & Lessard C. (dir.) *Éducation et milieu urbain*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, pp75-103
- ICEA, *Miser sur les personnes*, octobre 1998, Mémoire préparé dans le cadre de la consultation sur la politique gouvernementale de formation continue, ICÉA (Institut Canadien d'Éducation des Adultes
- LABAREE D. F. 1997 "Public Goods, Private Goods: The American Struggle Over Educational Goals", *American Educational Research Journal*, v.34, n1, pp39-81
- LESSARD C. 1994 La scolarisation, du déterminisme triomphant à l'utilitarisme stratégique in Dumont F., Langlois S. & Martin Y. (dir.) *Traité des problèmes sociaux*, Québec, Institut Québécois de recherche sur la culture, pp817-842
- LESSARD C. 1995 Equality and inequality in canadian education, in Gosh R. & Ray D. (dir.) *Social Change and Education in Canada*, 3e édition, Toronto, Harcourt Brace, pp178-195
- LESSARD C. (dir) 1985 *Éducation et milieu urbain*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal
- LÉVESQUE M. 1979 *L'Égalité des chances en éducation*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation
- LÉVESQUE M., PAGEAU D. & CHAMPAGNE A.-L. 1990 *La persévérance aux études. Le choix des collégiennes et des collégiens dans les années quatre-vingt*, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial
- LUCIER P. 1997 *Les réformes en éducation: pour une mise en perspective*, Communication présentée lors de la clôture du cinquième congrès des sciences de l'éducation de langue française, Moncton, août 1997

- Les états généraux sur l'éducation. Exposé de la situation*, 1996, Québec, ministère de l'Éducation du Québec
- MEQ, *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996. Renover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final*, 1996 Commission des États Généraux, Québec, ministère de l'Éducation
- MIGUÉ J.-L. & MARCEAU R. 1989 *L'économie politique de l'enseignement élémentaire et secondaire : Monopole public ou concurrence ?*, ENAP
- PAUGHAM S. 1996 *L'Exclusion : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte
- PORTER J. 1965 *The Vertical Mosaic, An Analysis of Social Class and Power in Canada*, Toronto, University of Toronto Press
- PORTER J. & PORTER M.R. 1982 *Stations And Callings : Making It Through The School System*, Toronto, Methuen
- ROBERT M. & TONDREAU, J. 1997 *L'école québécoise, débats, enjeux et pratiques sociales, une analyse sociale de l'éducation pour la formation des maîtres*, Montréal, les éditions CEC
- ROSANVALLON P. 1995 *La nouvelle question sociale. Repenser l'État-Providence*, Paris, Le Seuil
- SALES A., DROLET R., BONNEAU I., SIMARD G. & KUZMINSKI F. 1996 *Le monde étudiant à la fin du XX^e siècle*, Rapport final sur les conditions de la vie des étudiants universitaires dans les années quatre-vingt-dix. Présenté au ministère de l'Éducation du gouvernement du Québec, Montréal, Département de sociologie, Université de Montréal
- SQDM, *Le régime d'apprentissage et ses caractéristiques*. 1996 Document de référence, conseil d'administration de la Société Québécoise de Développement de la Main-d'œuvre, 27 juin 1996, SQDM (Société Québécoise de Développement de la Main-d'œuvre)
- SYLVESTRE C. 1994 *Synthèse des résultats des études d'évaluation en matière de développement de l'employabilité et d'intégration à l'emploi*, ministère de la Sécurité du Revenu, Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique
- TREMBLAY A. 1954 *Commentaires* in Falardeau J.-C. (dir.) *Essais sur le Québec contemporain*, Québec, Presses de l'Université Laval, p187-192