

dossier : l'égalité des chances...

Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :

URL = <http://www.cdc.qc.ca/prospectives/17/hohl-17-2-1981.pdf>

Article revue Prospectives, Volume 17, Numéro 2.

*** SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF ***

UN DISCOURS HORS DE LA RÉALITÉ

par Janine Hohl

À certains égards, l'« Énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible » que le Ministère de l'Éducation nous présente sous le titre *L'école s'adapte à son milieu* est enthousiasmant et il en enthousiasme sans doute plusieurs.

Enfin, après cinq ans d'attente¹, on a droit à un document qui se présente comme une politique globale et non sectorielle et qui débute par une analyse de la pauvreté et de ses manifestations non exclusivement restreintes au domaine de l'éducation. On reconnaît l'existence de milieux appelés tour à tour « défavorisés » ou « économiquement faibles » ; on souligne leur capacité de s'organiser et l'on admet l'existence d'une culture et pas seulement de déficiences familiales ou psychologiques. Le document n'hésite pas non plus à incriminer le système d'éducation : « Si les multiples difficultés scolaires des enfants défavorisés peuvent en partie s'expliquer par leurs conditions de vie très difficiles, le système scolaire lui-même constitue fort probablement l'obstacle majeur, voire déterminant, à une plus grande accessibilité des milieux défavorisés à l'éducation²... » Le texte ministériel proclame la nécessité d'ouvrir les écoles au milieu et le droit des parents de se préoccuper de l'éducation de leurs enfants. Il témoigne enfin d'une connaissance et d'une prise en compte des nombreuses recherches faites depuis dix ans sur l'éducation en milieux socio-économiquement faibles.

Mais sous d'autres angles, ce document est décevant, et plusieurs partagent cette déception, parce qu'il ne fait que reprendre à son compte, dans les chapitres qui concernent l'éducation au primaire et au secondaire notamment, les initiatives de la Commission des écoles catholiques de Montréal et

les analyses faites dans le cadre de l'« Opération Renouveau ». Il tente de réanimer les grands espoirs de changement qui traversaient les principaux projets de la CECM dès la fin des années soixante.

Je ne veux quant à moi me laisser emporter ni par l'enthousiasme ni par la déception, car la politique ministérielle ne justifie en aucun cas un tel investissement émotif ! C'est vrai du moins pour les deux parties centrales qui traitent de l'éducation au primaire et au secondaire et qui m'amènent d'emblée à dissocier trois secteurs que le Ministère tente vainement d'unifier, à savoir les interventions au pré-scolaire, celles touchant le primaire-secondaire et enfin celles visant les adultes, la partie centrale ayant évidemment un statut institutionnel tout à fait différent de celles qui l'encadrent. J'y reviendrai plus loin.

La raison principale qui milite en faveur d'un regard plutôt tiède sur une bonne part des propositions ministérielles est le fait, très frappant dans ce document, que l'on puisse encore en 1980 bâtir des politiques globales comme on l'a fait au cours des années soixante dans les domaines de l'éducation et des affaires sociales par exemple. Pourtant, la dernière décennie s'est chargée de nous démontrer de façon suffisante l'abîme qui existe entre les grandes déclarations technocratiques de principes et leurs applications médiatisées par la réalité des pouvoirs organisés des commissions scolaires, des fonctionnaires, des enseignants, des professionnels, etc.

Il m'apparaît beaucoup plus juste aujourd'hui (et ce constat est d'ailleurs fait dans d'autres pays occidentaux qui ont entrepris de grandes réformes de leurs services publics) d'affirmer qu'il n'y a presque aucun rapport entre l'énoncé d'une politique globale au niveau ministériel et les services concrets que reçoivent un public ou une clientèle plutôt que de penser, à l'inverse, que les services publics sont l'opérationnalisation directe des énoncés de politiques, qu'on s'en réjouisse à la manière des technocrates satisfaits de l'efficacité de leur planification ou qu'on s'en offusque avec les pessimistes qui n'y voient que la manifestation de l'extension du contrôle social de l'État.

Les médiations institutionnelles et organisationnelles que représentent les diverses directions ministérielles, les commissions scolaires, les groupes professionnels, les syndicats, les assemblées de commissaires, etc. constituent autant de

pouvoirs contradictoires. Elles orientent, chacune à leur façon, et selon leurs intérêts, un énoncé de politique dont le propre est par définition d'être global et par conséquent « polyvalent », « fourre-tout », malléable, étirable... Il est absolument impossible de prédire de manière générale lequel (ou lesquels) de ces multiples pouvoirs détermine en dernier ressort les formes particulières, et souvent sans commune mesure, que prennent les services concrets dispensés à partir d'une même politique d'origine.

Il m'apparaît particulièrement significatif que l'argumentation pourtant détaillée de cet « énoncé de politique » passe précisément sous silence les phénomènes qui ont trait aux rapports de force entre les diverses instances qui interfèrent dans le champ de l'éducation. Ces « omissions » invalident largement le document.

Comment expliquer que cette politique se taise sur la *division du travail* qui structure tout le système d'éducation, hiérarchise les rapports entre les acteurs et les services, provoque non seulement un contrôle des attitudes du personnel d'exécution mais surtout une rétention au sommet de l'information et des connaissances ? Il m'est arrivé plus d'une fois de constater que certaines enseignantes de milieux défavorisés de Montréal ignoraient qu'elles participaient à un projet spécial de leur commission scolaire appelé « Opération Renouveau » !

C'est évidemment aussi la division du travail qui a instauré l'institutionnalisation des rapports de direction et d'exécution dans le système dont le syndicalisme et la constitution des associations de cadres sont l'expression, avec les pouvoirs de blocage exceptionnels qu'on leur connaît.

Comment expliquer le silence sur les capacités d'inertie et de résistance des commissions scolaires et des pouvoirs qui leurs sont attachés ?

Il faudrait ici également mettre en évidence la représentation mythique des milieux défavorisés mise de l'avant dans le document. Ils sont décrits comme des milieux animés d'une volonté de solidarité et de prise en charge communautaire alors que les analyses sociologiques mettent au contraire en évidence la profonde désintégration sociale de ces milieux.

Ces éléments sont actuellement les plus déterminants de la réalité des pratiques en milieu scolaire. En les occultant, le Ministère procède à une mystification de grande envergure. Il nous présente un véritable conte de fées en nous laissant croire que les problèmes d'éducation des milieux défavorisés trouveront leur solution dans la nouvelle (nouvelle d'ailleurs depuis 1966 déjà³ !) « empathie » que les enseignantes vont, grâce à des programmes spécifiques d'animation et d'acculturation, être capables de manifester à l'égard de ceux qu'elles ont jusqu'ici injustement ignorés : les pa-

rents, ceux-ci constituant dans le document l'expression synthétique et réductrice du « milieu ».

Je ne peux me dispenser non plus de relever une autre erreur d'analyse importante : celle qui consiste à présenter de façon homogène et intégrée sous le label « milieu économiquement faible » ou « milieu défavorisé » des secteurs ou des clientèles qui présentent des caractéristiques sociologiques et démographiques totalement différentes et hétérogènes. On regroupe autant les enfants du préscolaire, les élèves du primaire, les adolescents du secondaire, les adultes, les familles à problèmes multiples que les femmes chefs de foyer (souvent considérées comme « défavorisées » parce que tributaires de l'aide sociale, mais pas nécessairement déscolarisées), les milieux ruraux que les milieux urbains, etc.

Ces secteurs d'intervention possèdent une histoire plus ou moins longue et souvent fort différente dans l'expérimentation pédagogique ou la production de connaissances psychologiques, pédagogiques ou sociologiques.

Enfin, on ne peut traiter sur le même plan des secteurs qui entretiennent à l'égard de l'institution éducative des rapports incomparables : les secteurs préscolaire et de la formation des adultes, d'une part, relèvent d'un projet d'intégration sociale essentiellement ; ceux du primaire et secondaire régis par l'obligation de l'instruction publique sont explicitement inscrits dans les fonctions bien connues de sélection sociale de l'appareil scolaire.

Il apparaît avec évidence que seul le rapport de clientèle que développe à l'égard de ces secteurs le système scolaire permet de tenter d'en imposer une image homogène, alors qu'ils s'avèrent irréductiblement hétérogènes.

Si j'ai souligné au début de cet article qu'il n'y avait pas lieu d'attribuer trop d'importance aux mesures destinées aux secteurs primaire et secondaire (en ce qui concerne le secondaire, d'ailleurs, les propositions se caractérisent surtout par leur indigence) en raison de l'impact minime qu'elles auront, je pense par contre qu'il est nécessaire de commenter, même brièvement, les propositions touchant aux deux autres secteurs.

Dans la partie du document traitant du préscolaire, le Ministère élabore une politique très raffinée de prise en charge des enfants de quatre ans en marge de l'école traditionnelle. L'imagination dont il fait preuve contraste avec les aménagements peu significatifs des secteurs primaire et secondaire. La raison de cette « innovation » est certainement le très faible degré d'institutionnalisation de ce secteur par rapport aux deux autres. Il est intéressant d'y porter attention car le Ministère énonce sans doute beaucoup plus clairement qu'il ne peut le faire dans les secteurs institutionnalisés son projet politique de gestion des milieux défavorisés. Par l'insistance qu'il met à établir des liens directs

entre une structure du Ministère de l'éducation (le « groupe de développement pour l'éducation des enfants d'âge pré-scolaire », composé de fonctionnaires de ce ministère) et les parents, il manifeste son intention de limiter le pouvoir des commissions scolaires. Il affirme même à plusieurs reprises que les parents doivent, grâce à leur rassemblement en des comités ad hoc pouvoir se constituer en groupes de pression face aux commissions scolaires et parler avec elles d'égal à égal.

Un secteur pré-scolaire « déscolarisé » apparaît stratégique pour le Ministère comme source de nouveaux rapports entre les parents et l'école pour implanter ses politiques dans les milieux défavorisés. Celles-ci consistent à travailler avec les parents à établir des relations favorables en modifiant l'image négative que leurs mauvaises expériences avec le système scolaire les auraient amenés à développer.

C'est dans ce sens qu'il faut comprendre l'accent mis sur l'objectif de socialisation (par opposition à scolarisation) de cette première année, objectif non seulement spécifique au programme pour les enfants de quatre ans, mais à l'ensemble des nouveaux rapports que le Ministère veut voir se développer entre la population scolaire des milieux défavorisés et l'école. L'insistance sur la participation et l'intégration des parents ne vise pas seulement à susciter une alliance entre le personnel scolaire et les parents en vue du bien de l'enfant mais à mettre en place un processus d'intégration des parents pour eux-mêmes dans le système scolaire. La preuve en est qu'une des trois priorités des programmes pour adultes est la participation des parents à l'école.

On devrait enfin faire de multiples commentaires sur la politique destinée aux adultes. Je me bornerai à attirer l'attention sur un point qui me semble en flagrante contradiction avec le discours ministériel sur l'autonomie relative de la culture des milieux défavorisés, l'affirmation de leur capacité de s'impliquer et de se prendre en charge comme collectivité et la volonté ministérielle de tabler sur cette capacité et de la développer. Ainsi, au moment où le Ministère proclame l'autonomie des milieux, il la nie dans l'application de ses politiques. En contraignant les commissions scolaires à se plier jusqu'au bout aux grandes priorités qu'il a énoncées, à savoir l'alphabétisation, la formation pré-professionnelle et professionnelle et la participation des parents à l'éducation de leurs enfants, il force les groupes de milieux défavorisés qui ont jusque-là bénéficié de diverses subventions des commissions

scolaires pour mettre sur pied des cours à leur initiative et en fonction de leurs besoins à renoncer au financement de ces projets. Le Ministère se montre draconien sur ce point : « ...ce choix de trois mesures oblige à mobiliser toutes les ressources disponibles dans d'autres programmes pour satisfaire les fins prioritaires déterminées par le ministère. C'est à ce prix que les priorités deviennent réalités⁴. » Ceci signifie concrètement l'interruption d'un grand nombre d'initiatives mises sur pied par les Organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP).

L'attitude sceptique que j'ai adoptée face aux politiques destinées au primaire et au secondaire fait place ici à une dénonciation. Les secteurs dans lesquels la médiation des interventions ministérielles n'est pas réalisée par les institutions relais que sont les commissions scolaires subissent beaucoup plus directement les effets des interventions unilatérales du Ministère qui, au nom d'une rationalité technocratique définie par des fonctionnaires n'hésite pas à détruire des initiatives communautaires. Est-ce ce que le Ministère appelle une politique *pour* les milieux défavorisés et une volonté de rendre l'école « ouverte à son milieu » ?

Si l'on revient au document dans son ensemble, et en guise de conclusion, il faut admettre qu'il n'y a rien de surprenant dans le fait que le Ministère ait produit un discours unificateur, homogénéisant et réducteur sur les milieux défavorisés dans la mesure où ses fonctions mêmes lui imposent d'offrir une façade de cohérence dans ses programmes de gestion des populations.

C'est le rôle de l'analyse de resituer ces discours dans leur fonction socio-politique et d'attirer l'attention sur la portée fort limitée qu'ils auront dans la réalité, au moins pour les secteurs primaire et secondaire. Il est évident que leur effet sur l'égalisation des chances sera nul, à moins que les sommes déversées permettent, dans les cas qui présentent des conditions de relative autonomisation, une prise en charge véritablement autonome, même si celle-ci demeure toujours, bien sûr, limitée.

1. C'est en 1975 qu'a été publié *Éducation et développement*, le premier « document de travail » émanant du Ministère de l'Éducation à des fins de consultation. On attendait depuis cette date l'avènement d'une politique officielle.
2. *L'école s'adapte à son milieu*, Énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1980, p. 12.
3. *Un défi à relever en éducation, le projet PASS*, N. Durand et E.V. Shiner, Montréal 1970.
4. *L'école s'adapte à son milieu*, op. cit., p. 111.