

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

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

Article revue *Prospectives*, Volume 17, Numéro 2.

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

## **L'école ne mériterait-elle ni les honneurs ni l'indignité ?**

par Mireille Lévesque  
Conseil supérieur de l'éducation

Depuis deux décennies, le thème de l'égalité des chances en éducation a pris une importance considérable. Est-ce à dire qu'auparavant on ignorait les multiples manifestations de l'inégalité ou encore que les inégalités actuelles seraient plus grandes que celles d'antan ? Si le débat sur les inégalités scolaires a pris une telle importance, il semble que ce soit, en partie, parce qu'une conscience politique s'est développée à cet égard en même temps que la société devenait de plus en plus méritocratique. Les inégalités scolaires sont tout aussi injustifiables du point de vue de la productivité (gaspillage d'énormes talents inexploités) que du point de vue de la justice sociale.

On a vu se multiplier les interventions de toutes sortes dans le but de réduire les inégalités scolaires, de démocratiser les systèmes d'enseignement. Mais les évaluations qu'on a faites de ces nombreux efforts rendent parfaitement compte des limites de toute intervention sectorielle. De telles constatations ont

certes précipité la remise en question du rôle de l'école dans les sociétés occidentales industrialisées : on est à la recherche d'une conception claire et signifiante de la fonction sociale de l'école. Le système scolaire est imbriqué dans un système social global mais il jouit d'une autonomie relative, comme l'énonçait Durkheim dans *L'évolution pédagogique en France*. L'institution scolaire est tributaire du développement social, économique et politique mais ceci ne l'empêche pas d'avoir sa propre structure qui s'appuie sur une idéologie spécifique.

Dans ce contexte, parler d'égalité des chances en éducation représente une tâche relativement complexe. Nous n'avons pas la prétention de nous en acquitter complètement dans ce court article. Aussi, nous limiterons-nous à aborder ce sujet par le biais de deux questions auxquelles nous tenterons de répondre : 1) comment expliquer les inégalités scolaires ? 2) quels liens établir entre l'école et la société en matière d'égalité des chances ?

---

## Les situations d'inégalité et leurs explications

---

Il existe, nous semble-t-il, trois façons d'aborder l'explication des inégalités en matière d'éducation : l'approche de la psychologie individuelle, l'approche sociologique et l'approche structurelle.

Au moyen de l'approche de la psychologie individuelle, on tente d'expliquer les inégalités en matière d'éducation par les inégalités de talents, d'aptitudes intellectuelles (Burt, 1966 ; Eysenck, 1977 ; Jencks, 1972 ; Dobzhansky, 1973).

Tout le monde ne peut réussir à l'école parce que certains n'ont pas les aptitudes requises.

On s'est penché sur la nature et la formation des aptitudes intellectuelles, croyant par-là parvenir à expliquer les inégalités de talents. Le problème a alors été posé en termes de dialectique hérédité-milieu : lequel de l'inné ou de l'acquis, de la nature ou de la culture contribue à la formation des aptitudes ? On a abouti à des résultats divergents : certains ont démontré que le rôle de l'hérédité était fort important dans le développement de l'intelligence ; au contraire, d'autres croient que c'est l'influence du milieu social qui est la plus importante. Il y a aussi les tenants de la position du juste milieu : l'hérédité et l'environnement seraient aussi importants l'un que l'autre. La dialectique hérédité-milieu n'ayant pas apporté de réponses satisfaisantes, on juge plus fécond de s'interroger maintenant sur les interrelations entre l'organisme et son environnement. On veut identifier les processus dynamiques du développement de l'intelligence, ce qu'un courant de recherche en biologie appelle « l'inter-action dialectique permanente » et ce que Piaget traduit en ces termes :

Il faut faire une part à la maturation structurale et une part aux influences de l'expérience et du milieu social et physique... Le fonctionnement intellectuel procède par une activité structurante impliquant à la fois des formes élaborées par le sujet et un ajustement perpétuel de ces formes aux données de l'expérience (Piaget, 1969).

Les limites de la seule approche de la psychologie individuelle apparaissent évidentes. On ne saurait attribuer la responsabilité des inégalités en matière d'éducation aux seules inégalités naturelles (envisagées exclusivement sous l'angle biologique et héréditaire) et en faire ainsi une situation inéluctable.

Serait-il erroné d'affirmer que TOUS les enfants peuvent bien réussir leurs classes primaires, qu'ils en ont les capacités intellectuelles (à quelques très rares exceptions près) ?

Il y a aussi ce qu'on pourrait appeler les inégalités culturelles, ce qui nous amène à l'approche sociologique. Cette approche renvoie aux liens qui existent entre l'école et la société et à l'explication des inégalités par des facteurs économiques, par la structure familiale, par le statut socio-professionnel, par le niveau culturel, par la participation à différentes valeurs. Car on constate aisément, à la lumière de différentes recherches et aussi d'observations de la vie courante, que ce ne sont souvent pas des individus qui sont mis en situation d'échec par l'école mais des groupes sociaux. Par exemple, une concentration très importante de ceux qui échouent à l'école proviennent des milieux dits défavorisés. Les classes ouvrières sont sous-représentées au cégep et ce phénomène est encore plus marqué à l'université. Serait-ce que les enfants de milieux défavorisés seraient moins intelligents que les autres ? Malgré des préjugés tenaces, il ne semble pas que ce soit le cas : plusieurs recherches effectuées dans notre milieu (nous pensons à DEDAPAM et au groupe de recherche dirigé par Charles Caouette de l'Université de Montréal) prouvent le contraire. C'est ainsi que les structures mentales (au regard des opérations de sériation et de classification, au regard de la compréhension des opérations mathématiques) seraient les mêmes chez les enfants de divers milieux sociaux ; que la capacité d'attention serait équivalente, même s'il est possible que les enfants dits défavorisés soient moins attentifs en classe, ce qui n'enlève rien à leur « capacité de » ; que les habiletés d'expression et de conceptualisation se ressemblent, même si le vocabulaire usuel et la prononciation diffèrent. Comment se fait-il alors que les groupes sociaux se distinguent dans leur relation avec le système scolaire ?

Cette constatation oblige à s'interroger sur les relations qui existent entre les normes culturelles de l'école et celles du milieu social. Le système de valeurs propres à chaque groupe social, la classe socio-économique, le niveau d'instruction des parents, les attitudes à l'égard de l'éducation, la grandeur de la famille, le revenu, le type de relations

parents-enfants, le langage, sont autant de facteurs qui interviennent dans l'explication des inégalités scolaires (Fraser, 1959 ; Bourdieu, 1966 ; Hymes, 1971 ; Miller, 1970 ; Girard et Bastide, 1973 ; Boudon, 1973). Étant donné les relations existant entre l'école et le milieu social, les facteurs précédemment énumérés peuvent se transformer en autant d'handicaps socio-culturels et linguistiques difficilement surmontables pour plusieurs.

Finalement, il y a l'*approche structurelle* qui réfère à la structure scolaire elle-même et à ses divers éléments constitutifs. En matière d'inégalité en éducation, l'influence de l'école est grande, bien qu'elle connaisse des limites certaines. Les divers éléments de la structure scolaire, qu'il s'agisse du type d'école, du secteur d'enseignement, des modes de groupement des élèves, des mécanismes de sélection et d'évaluation, sont des types de différenciation organisationnelle qui ont une incidence certaine sur l'égalité des chances en éducation (Yates, 1971, Baudelot et Establet, 1971 ; Husen, 1975 ; Neave, 1976 ; Crespo et Michelena, 1977). Donc, l'organisation scolaire elle-même peut être un frein à l'égalisation des chances en éducation. Certaines réformes qu'a connues le système scolaire québécois depuis 15 ans ont pu favoriser une plus grande démocratisation ; mais, en revanche, si certaines de ces réformes ont eu un heureux effet, d'autres semblent aller à l'encontre des objectifs poursuivis.

Ainsi, il semble que l'école secondaire polyvalente assure une plus grande égalité que le collège classique d'antan, en favorisant l'accessibilité aux études secondaires et post-secondaires d'un plus grand nombre de jeunes et en favorisant les aspirations scolaires plus élevées pour certaines catégories de jeunes, sans toutefois exercer une influence décisive sur les capacités cognitives. Cependant, l'école polyvalente (avec ses secteurs général et professionnel, avec les voies académiques enrichie, moyenne, allégée) n'en continue pas moins de contribuer au maintien du rôle de sélection et de reproduction qu'assume le système scolaire. L'école polyvalente conduit peut-être à un nivellement effectif de l'égalité des chances pour les classes supérieures et moyennes. Mais le fossé entre ce groupe et les classes défavorisées n'irait-il pas en s'élargissant ?

Et qu'en est-il à l'école primaire ? Il est évident que cette dernière n'est pas aussi structurée que peut l'être l'école secondaire. Mais il semble que son

influence se répercute sur les études secondaires d'aussi loin que les premières années de la scolarisation. Ainsi, les résultats préliminaires d'une recherche en cours à l'INRS Éducation laissent croire que le destin scolaire des élèves inscrits au secteur professionnel court se joue dès le premier cycle de l'école primaire. Est-ce à dire que les « *accidents de parcours* » qui se manifestent dès le début de la scolarisation engendrent un processus quasi irréversible ?

En outre, la recherche DEDAPAM, menée dans le cadre de l'Opération Renouveau à la CECM, en arrive à la conclusion que c'est l'école qui est responsable des différences de rendement scolaire entre les jeunes de milieux défavorisés et ceux de milieux plus favorisés. En effet, comment se fait-il, se demande l'auteur de l'étude, qu'aucune différence entre ces groupes d'enfants n'est observable au niveau préscolaire et à leur entrée à l'école primaire, mais qu'à la fin de la première année, une différence est observée et cela, pour les tests de rendement en français ?

De telles constatations peuvent soulever de multiples interrogations chez les éducateurs. Ces élèves en difficulté sont-ils réellement moins doués que les autres ? L'école est-elle impuissante à corriger ces « *erreurs de parcours* » ? Les façons de classer les élèves et d'évaluer leur rendement sont-elles appropriées ? Rendent-elles service à l'élève ou à l'institution scolaire ? Malgré tous les moyens que se donne l'école pour aider les élèves en difficulté (classes d'accueil, services d'orthopédagogie, dénombrement flottant, redoublements), faut-il porter un constat d'échec au compte de l'institution scolaire en matière de scolarisation et d'éducation pour une proportion importante de jeunes ? L'école contribue-t-elle à créer des différences de rendement entre les élèves de milieux sociaux différents, lesquels élèves présenteraient les mêmes capacités intellectuelles ?

Ces interrogations sur le rôle joué par l'école auprès des enfants en difficulté nous apparaissent des plus importantes. Il semble certain que les structures mêmes que se donne l'école ne sont pas neutres et ne s'équivalent pas en matière d'égalisation des chances éducatives. Il en est ainsi de la relation pédagogique. L'enseignant joue souvent le rôle d'un miroir pour l'enfant. L'image qu'il renvoie à l'enfant exerce une influence importante sur la perception que l'enfant a de lui-même. Par exemple, si le professeur croit fermement aux possibilités de l'enfant, il est fort

probable que ce dernier aura un rendement scolaire élevé (Rosenthal et Jacobson, 1971 ; Feldman, 1977). Les relations humaines à l'école jouent donc un rôle capital. D'ailleurs, toutes les recherches ayant pour sujet des étudiants soulignent l'importance attachée par l'élève au climat de l'école.

Il en est ainsi également du système d'évaluation. L'école exerce son rôle de sélection au moyen de tests et d'examens administrés à diverses étapes du cursus scolaire. Elle s'assure que seuls ceux qui répondent à SES normes poursuivent leur carrière scolaire ; elle agit, en quelque sorte, comme un filtre. Cette fonction qu'assume l'école entraîne diverses conséquences, comme l'inadaptation scolaire et l'abandon scolaire.

Et l'inadaptation scolaire au fait ! Comment la définir ? Inadaptation à quoi ? En raison de quels critères ? En quoi un enfant qui ne voit pas une partie du programme prévu à telle étape est-il inadapté ? Qu'est-ce qui est le plus important dans notre système scolaire : l'enfant ou les programmes ? Faut-il conclure, comme le fait Gaudreau (1980), que « *l'échec scolaire, c'est surtout l'échec de l'école* » ?

Mais, on nous objectera que la réforme scolaire entreprise au Québec depuis 15 ans a permis la démocratisation de l'enseignement. Il est un fait

indéniable que le taux de scolarisation s'est élevé depuis 1960. Cependant, lorsqu'on analyse le niveau de scolarité atteint par les jeunes Québécois, on constate que le système scolaire dans sa totalité, c'est-à-dire à tous les niveaux d'enseignement, ne dessert pas l'ensemble de la population des 5-24 ans. Ainsi, 85% des jeunes Québécois n'utilisent pas les ressources universitaires, 67% n'atteignent même pas le niveau collégial et environ 45% de la population scolaire n'obtiennent pas le diplôme de fin d'études secondaires. De telles statistiques ne seraient pas alarmantes si nous vivions dans une société qui n'attache pas tellement d'importance à la scolarisation et au diplôme. Mais tel n'est pas le cas.

En définitive, les situations d'inégalités en matière d'éducation sont la résultante d'une multitude de facteurs à la fois d'ordre psychologique, économique, scolaire, social et culturel. Les trois approches que nous avons décrites brièvement ne doivent pas être considérées isolément : on aurait alors une vision tronquée de la réalité. Les racines de l'inégalité sont profondes et multiples ; l'inégalité tient autant à des différences de mentalité qu'à des différences individuelles, économiques et sociales. Il apparaît que le mécanisme générateur essentiel des inégalités en matière d'éducation soit la résultante de l'interaction du système scolaire et du système social global.

---

## Chances scolaires et chances sociales

---

Que faut-il viser par une politique d'égalisation des chances ? Que veut dire l'équité en matière de distribution de l'éducation ? S'inspirant de Bowman (1975), on peut proposer les objectifs suivants :

- 1) donner le même niveau de scolarité à tous ;
- 2) amener tout le monde à un même niveau de performances cognitives, que ce niveau soit élevé ou qu'on s'en tienne à un niveau minimal ;
- 3) permettre à chacun de développer toutes ses potentialités ;
- 4) distribuer les ressources d'éducation à ceux qui en ont le plus besoin (principe de discrimination positive) ;
- 5) donner à tous des chances égales au départ, à l'intérieur d'une scolarité minimale obligatoire, quoi qu'il advienne par la suite ;

- 6) offrir à tous les ressources éducatives et en profiteront ceux qui le veulent ou le peuvent ;
- 7) viser à ce que tous les groupes (sociaux, ethniques, religieux...) soient représentés dans le système scolaire, proportionnellement à leur importance démographique.

Devant ces objectifs, le choix reste à faire et c'est un choix politique. D'un point de vue individuel, la scolarisation la plus poussée possible demeure un moyen privilégié de mobilité sociale ; dans les sociétés industrielles, l'accès aux statuts sociaux les plus élevés passe principalement par le diplôme : c'est là une condition nécessaire mais loin d'être suffisante, comme le démontrent les récentes recherches dans le domaine de la mobilité sociale.

D'un point de vue collectif, l'inflation scolaire est fort onéreuse et entraîne de nombreuses frustrations dans la mesure où tous les diplômés ne peuvent se prévaloir d'emplois de niveau équivalant à leur formation. L'agrégation de stratégies individuelles en matière de scolarisation peut produire des effets non recherchés (par exemple, chômage, dévalorisation du diplôme, surspécialisation), ce que Boudon appelle les « *effets pervers* ». Ce qui d'un point de vue individuel peut être rationnel et productif peut devenir, sur un plan collectif, économiquement improductif et socialement perturbateur.

Ainsi le développement de l'éducation peut aboutir à une « *dégradation de la structure des chances sociales associée à divers niveaux de scolarité* ». Par exemple, un même emploi nécessite des diplômes de plus en plus élevés avec les années ce qui entraîne, pour un diplôme donné, que l'éventail des possibilités d'emploi de niveau supérieur s'amenuise. C'est dire qu'avec un diplôme supérieur, le détenteur n'est plus assuré d'occuper un poste de niveau supérieur, souvent il devra se

contenter d'un poste de niveau intermédiaire. On peut donc observer une réduction des inégalités scolaires dans le temps, sans pour autant observer une plus grande mobilité sociale ni une réduction de l'écart entre les riches et les pauvres dans nos sociétés industrialisées. C'est ainsi que les travaux de Thurow (1972) ont démontré qu'on a assisté aux États-Unis, entre 1949 et 1969, à une réduction des inégalités scolaires et à une augmentation des inégalités économiques. Les plus défavorisés peuvent voir leurs chances scolaires relatives s'accroître, par exemple accéder aux études collégiales, mais le bénéfice ou les avantages à en retirer peuvent leur échapper.

La détermination du statut social dans les sociétés modernes tient à la fois du niveau d'éducation acquis, de l'accomplissement personnel (« *achievement* ») et du statut socio-économique d'origine déterminé par la profession du père, donc de la transmission de statut (« *ascription* ») (Halsey, 1977 ; Lipset, 1972 ; Blau et Duncan, 1967). Le statut social de l'individu dépendrait donc autant de

---

#### RÉFÉRENCES

- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Éditions F. Maspero.
- BLAU, P.M. et DUNCAN, O.D. (1967). *The American Occupational Structure*. New York : Wiley.
- BOUDON, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin.
- BOUDON, Raymond (1977). *Effets pervers et ordre social*. Paris, P.U.F.
- BOURDIEU, P. (1966). « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, VII, 3, (325-347).
- BOWMAN, M.-J. (1975). « Education and Opportunity : Some Economic Perspectives », *Oxford Review of Education*, 1, (73-89).
- BURT, Cyril (1966). « The Genetic Determination of Differences in Intelligence : A Study of Monozygotic Twins Reared Together and Apart » *British Journal of Psychology*, 57, (137-153).
- CRESPO, M. et MICHELENA, J. (1977). *Les relations entre structure académique et inadaptation scolaire*, Montréal : C.E.C.M.
- DOBZHANSKI, T. (1973). *Genetic Diversity and Human Equality*. New York : Basic Books.
- EMERSON, G.J. (1979). « The Egalitarian Paradox in Public Education », *Canadian Journal of Education*, Vol. 4, no 3, (53-59).
- EYSENCK, H.J. (1977). *L'inégalité de l'homme*. Paris : Éditions Copernic.
- FELDMAN, R. (1977). « Race of Student and Non Verbal Behavior of Teacher », *The Journal of Classroom Interaction*, 12, no 2, (20-26).
- FRASER, E. (1959). *Home Environment and the School*. Londres : University of London Press.
- GAUDREAU, J. (1980). *De l'échec scolaire à l'échec de l'école : les sacrifiés*. Montréal : Éditions Québec/Amérique.
- GIRARD, A. et BASTIDE, H. (1973). « De la fin des études élémentaires à l'entrée dans la vie professionnelle ou à l'université », *Population*, mai-juin 1973, (571-593).
- HALSEY, A.H. (1977). « Towards Meritocracy ? The Case of Britain » in Karabel et Halsey (ed), *Power and Ideology in Education*, New York : Oxford University Press, (173-186).
- HUSEN, T. (1975). *Influence du milieu social sur la réussite scolaire*. Paris, O.C.D.E.
- HYMES, D. (1971). « Competence and Performance in Linguistic Theory », in Huxley and Ingram (ed.), *Language Acquisition : Models and Methods*. Londres : Academic Press, (3-28).
- JENCKS, Christopher et al (1972). *Inequality : A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York : Basic Books.
- LIPSET, S.M. (1972). « Social Mobility and Equal Opportunity », *Public Interest*, no 29, (90-108).
- MILLER, G.W. (1970). « Factors in School Achievement and Social Class », *Journal of Educational Psychology*, 61, no 4, (260-269).
- NEAVE, G. (1976). *Patterns of Equality*. Windsor : Berks.
- PIAGET, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël.
- ROSENTHAL, R.-A. et JACOBSON, L. (1971). *Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Paris : Casterman.
- THUROW, Lester-C. (1972). « Education and Economic Equality », *The Public Interest*, summer 1972, no 28, (66-81).
- YATES, A. (1971). *The Organization of Schooling. A Study of Educational Grouping Practices*. Londres : Routledge and Kegan Paul.
-

la position sociale de sa famille que du niveau d'éducation qu'il a atteint. Quand on sait l'importance du facteur « *classe sociale* » dans la détermination de la carrière scolaire, on peut dire, comme Halsey, que le statut social de la famille se transmet par le biais du diplôme.

Quoi qu'il en soit, la réduction des inégalités scolaires demeure un objectif à poursuivre, mais il ne faut pas attendre d'une politique d'égalisation des chances en matière d'éducation plus qu'elle ne peut donner, en l'occurrence le moyen de réduire les inégalités sociales.

Depuis que nos sociétés sont préoccupées d'égalité des chances scolaires, les différents systèmes d'éducation se demandent s'ils doivent miser sur une philosophie individualiste qui reconnaît à l'école la responsabilité de donner les outils nécessaires à tout citoyen pour bien fonctionner dans son milieu social, compensant ainsi les inégalités génétiques

et sociales de départ. Si l'on traduit cette préoccupation en termes de fonction de l'école dans une société, la question suivante se pose : le premier but de l'école est-il d'assurer le développement intégral de la personne, selon ses potentialités et intérêts propres, ou est-il de préparer l'individu à faire siens les objectifs de la société (nous pensons surtout ici à la formation professionnelle assurée par l'école) ? (Emerson, 1979).

À défaut de clarifier ce paradoxe, le dilemme reste entier. On peut bien « *réformer* » l'école en changeant les programmes ou les méthodes ; bien que cela puisse être utile, on ne remet pas ainsi en cause la fonction sociale de l'école. Le domaine pédagogique ne doit pas être isolé des contraintes sociales et organisationnelles mais, au contraire, être réintégré d'emblée dans la psychologie, comme le propose Piaget, et dans l'analyse des phénomènes sociaux.

**2**  
**OUTILS**  
**INDISPENSABLES**  
**pour améliorer votre français**

<b>La conjugaison c'est Bescherelle #1:</b> 12.000 verbes. \$4.95	<b>L'orthographe c'est Bescherelle #2:</b> \$5.95
<b>LE NOUVEAU</b> <b>BESCHERELLE</b> <b>1. L'ART DE</b> <b>CONJUGUER</b> <b>DICTIONNAIRE DE</b> <b>12000 VERBES</b>	<b>LE NOUVEAU</b> <b>BESCHERELLE</b> <b>2. L'ART DE</b> <b>L'ORTHOGRAPHE</b> <b>LES HOMONYMES</b> <b>LES MOTS DIFFICILES</b>
<b>HURTUBISE HMH</b>	<b>HURTUBISE HMH</b>

**demandez-les à votre libraire**