

Les politiques scolaires à l'égard des milieux défavorisés et l'émergence d'un nouveau mode de production pédagogique

Educational Policies Regarding Disadvantaged Milieux and the Emergence of a New Mode of Educational Production

Janine HOHL

Volume 12, Number 1, avril 1980

Éducation, économie et politique

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/001350ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/001350ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0038-030X (print)

1492-1375 (digital)

[Explore this journal](#)

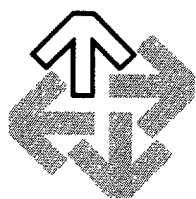
Article abstract

The issue of disadvantaged milieux is inseparable from the emergence of the new 'mode of educational production' set up in Quebec by the Parent Commission in the early 60's. The disadvantaged milieux constitute one of the institutionalized forms of social relationships of domination in the educational field and is the strongest manifestation of the management of class conflict relationships by the new ruling class which presides over the reorientation of the educational system in Quebec. The main characteristic of this management is the attempt to combat massive academic failure which can be observed in disadvantaged milieux. The analysis is undertaken along two inseparable lines of inquiry : the management of the target clientele (democratization and the process of individualization of the social functions of selection) and the educational agents implicated in the management process who are subjected to a social division of labor which is in conflict with appeals for concerted action made by the ruling class. The reform which was undertaken in the name of democratization and the reduction of inequalities and academic failures has had the opposite effect by emphasizing inequalities and thereby reinforcing the selective role of education and contributing actively to the creation of hierarchical class relationships.

Cite this article

HOHL, J. (1980). Les politiques scolaires à l'égard des milieux défavorisés et l'émergence d'un nouveau mode de production pédagogique. *Sociologie et sociétés*, 12(1), 133–154. <https://doi.org/10.7202/001350ar>

Les politiques scolaires à l'égard des milieux défavorisés et l'émergence d'un nouveau mode de production pédagogique



JANINE HOHL

Si toutes les sociétés occidentales ont, essentiellement depuis la dernière guerre mondiale, accédé de façon définitive à ce qu'il est convenu d'appeler la société post-industrielle, qui consacre la prééminence d'un mode de production économique capitaliste de type monopoliste sur un mode de production capitaliste de type concurrentiel, le Québec a pour sa part connu les principaux effets de cette accession, aux plans de l'organisation de ses services éducatifs, sanitaires, sociaux, juridiques, à partir du début des années soixante seulement, pour des raisons qu'il n'est pas approprié d'explicitier ici¹.

Sur le plan de l'éducation qui est d'ailleurs à la base de cette « modernisation » de la société québécoise, les grands principes de réforme qui ont présidé à la transformation de ce secteur ont été formulés dès 1964 par la célèbre Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, dite Commission Parent, du nom de son président. C'est une nouvelle vision des fonctions de l'éducation et par conséquent un nouveau « modèle culturel » qu'élabore cette commission qui va orienter toute l'évolution ultérieure de l'édu-

1. Voir Dorval Brunelle, *la Désillusion tranquille*, Montréal, HMH, 1978; Marc Renaud, « Quebec New Middle Class in Search of a Local Hegemony : Causes and Political Consequences », *International Review of Community Development*, n° 39-40, Rome, 1978; voir également plusieurs des articles du n° 7-8 de la revue *Politique aujourd'hui*, Paris 1978, etc.

cation au Québec, tant au plan pédagogique qu'au plan organisationnel. On assiste à la constitution de ce que j'appellerai un « nouveau mode de production pédagogique » (NMPP), par analogie avec l'essor d'un nouveau mode de production économique, caractérisé par une approche technocratique de l'éducation reposant sur un modèle systémique d'organisation et une valorisation extrême de l'individu étudiant comme référence idéologique privilégiée. En ce sens, la commission Parent apparaît comme la productrice d'une nouvelle idéologie de l'éducation dans la double signification de *discours* spécifique ayant une cohérence propre, traduisant un système organisé de représentation et de légitimation socialement constitué, et d'*action*, c'est-à-dire d'imposition de modèles d'organisation, de catégories organisationnelles (catégories d'établissements, contenus de programmes, objectifs pédagogiques, hiérarchisation de contenus d'apprentissage, manuels scolaires, conditions de travail, horaires, etc.), «... autant de catégories qui se présentent comme des différenciations fonctionnelles ou des niveaux de stratification et qui font apparaître la société comme un ensemble organisé mais non dominé, défini par son fonctionnement, non par ses orientations²».

La question des milieux défavorisés (MD) est elle-même apparue dès 1965 à Montréal, quelques années à peine après que la « guerre à la pauvreté » eut été déclenchée dans les principales autres métropoles nord-américaines. Si cette problématique est, à ses débuts et dans le cas de Montréal, essentiellement introduite par les institutions sociales de bien-être, elle est très rapidement prise en charge par l'institution scolaire qui en assume progressivement la gestion. J'ai eu l'occasion de l'exposer ailleurs³.

Cet article veut montrer qu'il est non seulement indispensable de mettre en rapport l'analyse du développement des politiques scolaires à l'égard des MD avec l'implantation des recommandations du rapport Parent et en particulier la formulation et la mise en œuvre d'un nouveau mode de production pédagogique, mais que les MD sont à la fois produits par le NMPP et qu'ils le produisent à leur tour de façon exceptionnelle. Cette hypothèse trouve sa justification dans l'enchaînement des faits historiques et repose sur une lecture sociologique de ces événements selon laquelle les MD sont une des formes institutionnalisées privilégiées dans le champ scolaire des rapports sociaux de domination. C'est par conséquent dans les MD — et c'est à ce titre que je les étudie — que l'on trouve l'expression la plus intense de la gestion par le système scolaire institutionnel des rapports conflictuels de classe telle qu'elle est reformulée dans une perspective de modernisation par le NMPP, c'est-à-dire par la nouvelle classe dirigeante qui préside à la réorientation du système scolaire québécois. Cette gestion est principalement caractérisée par une tentative de contrer l'échec scolaire massif que l'on constate dans les MD.

L'étude des fonctions sociales des politiques scolaires en MD, que je situe donc dans le cadre plus global de la réforme de l'éducation, doit en outre intégrer deux axes indissociables d'analyse : celui qui concerne la gestion de la

2. Alain Touraine, *Production de la société*, Paris, Seuil, 1973, p. 155.

3. Janine Hohl, « Guerre à la pauvreté et réorganisation scolaire : l'enjeu des milieux défavorisés à Montréal », *International Review of Community Development*, n° 39-40, Rome, 1978. Siège actuel : École de service social, Université de Montréal.

clientèle cible et celui qui a trait aux agents pédagogiques de cette gestion. En même temps qu'on assiste à l'expérimentation et à la mise en place d'un nouvel « ordre » scolaire qui fait appel aux concepts de contrôle social et de gestion de l'exclusion sociale et scolaire, il faut en effet tenir compte de l'imposition d'une nouvelle division technique et sociale du travail qui structure la nouvelle organisation scolaire. Ces deux phénomènes doivent être analysés de façon conjointe et interdépendante. Ainsi donc, d'une part, la mobilisation institutionnelle et professionnelle sur les MD dans le secteur scolaire à laquelle on assiste vers le milieu des années 60 va de pair avec la prise en charge nouvelle par l'État des problèmes de l'éducation. Cette prise en charge propose certes de nouveaux objectifs et une nouvelle philosophie de formation à l'ensemble du système scolaire et en particulier aux MD et à leurs élèves, qui devraient faire échec aux mécanismes traditionnels dévastateurs de sélection. Elle est néanmoins porteuse, on le verra, des mêmes fonctions de sélection et de reproduction sociales qu'elle veut justement dépasser, puisqu'elle est elle-même l'expression d'une gestion de classe, certes nouvelle, mais néanmoins marquée socialement. D'autre part, en définissant de nouveaux objectifs de pratique pédagogique qui devraient diminuer la dépendance à l'égard d'un enseignant unique, omniprésent et omnipuissant, elle insère les enseignants dans un processus de production caractérisé par une parcellisation de leurs tâches, une division sociale de leur travail et un encadrement bureaucratique très fortement accrus, qui entraînent un processus corrélatif de syndicalisation de ces agents. L'analyse conjointe de ces deux dimensions est d'autant plus indispensable que toute la littérature ministérielle décrit strictement le processus de modernisation de la gestion de la *clientèle* scolaire alors qu'elle tait, bien évidemment, en tant que produit idéologique d'une classe dirigeante, tout l'aspect d'imposition d'une gestion des *agents* pédagogiques caractérisée par leur insertion dans une nouvelle division du travail, c'est-à-dire de nouveaux rapports sociaux de domination.

Je distingue dans cet article deux niveaux de constitution des rapports entre le nouveau mode de production pédagogique et les milieux défavorisés. Le premier (niveau institutionnel) concerne la formulation des grandes orientations de réforme et leur opérationnalisation. À ce stade, la politique énoncée s'applique à l'ensemble du système scolaire public récemment constitué. Le second (niveau organisationnel) concerne la série d'interventions de la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM), principale commission scolaire du Québec, qui, dès 1966, vont contribuer à faire apparaître la problématique proprement dite des milieux défavorisés : l'approche statistique comparative des résultats scolaires de toute la population de la commission scolaire met en effet au jour l'existence de vastes zones géographiques d'échec qui correspondent directement aux zones de pauvreté. La CECM va développer à son niveau local un ensemble de politiques à l'endroit des élèves de ces milieux qui seront directement inspirées par le NMPP et qui, de cette façon, représentent une des premières applications concrètes intensives des nouvelles orientations promues par la réforme de l'éducation. On peut voir dès lors les MD comme lieux privilégiés d'expérimentation de l'idéologie de cette réforme.

Puisque la CECM est implantée en milieu urbain métropolitain, là où l'on trouve bien évidemment la plus forte concentration de zones de pauvreté, elle

acquiert en quelque sorte l'exclusivité de la formulation et de l'expérimentation d'une problématique des MD. Celle-ci est définie dans le sillage direct du NMPP et illustre de façon privilégiée ses fonctions sociales. Si, dans la phase de constitution de la problématique des MD la CECM jouit pendant plusieurs années d'une réelle autonomie dans l'élaboration des politiques qui les concernent et leur opérationnalisation, le ministère semble se réapproprier vers 1974 l'expérience acquise par la CECM dans la gestion des MD pour l'étendre à l'ensemble des commissions scolaires qui desservent l'île de Montréal, puis au Québec tout entier. Il intervient pour procéder à une universalisation des politiques qui sont désormais basées sur une gestion par indicateurs socio-économiques et caractérisées par des interventions de planification, de répartition et de redistribution des ressources financières en fonction des degrés de désavantage des territoires scolaires de la province.

Le NMPP peut être caractérisé, en ce qui concerne les MD, comme une mobilisation pour contrer les échecs scolaires massifs et l'exclusion socio-scolaire qui s'ensuit puisqu'il consacre le droit pour chaque élève de progresser à son rythme, selon l'idéologie dite du « progrès continu » qu'il formule. Celle-ci oriente évidemment aussi la gestion des MD par la CECM. En effet, la préoccupation de la pauvreté se traduit par une volonté d'imaginer des solutions à des problèmes collectifs d'échec scolaire puisqu'ils concernent des « milieux » entiers. On assistera ultérieurement à un élargissement de la problématique de la pauvreté à un ensemble d'autres formes d'exclusion scolaire puisque l'on tentera de contrer les diverses formes d'inadaptation que le NMPP et sa philosophie des aptitudes individuelles ont permis de mettre en évidence.

L'objectif sans cesse poursuivi par les deux niveaux du système scolaire, ministériel et local, de résorber les échecs scolaires, que la cause en soit selon eux d'origine psychologique, économique ou culturelle, la tentative toujours renouvelée de réintégrer les sélections-exclusions sociales que le système produit caractérisent ultimement les rapports entre le NMPP et les MD. De même, le développement de la gestion de l'enfance inadaptée apparaît parfaitement cohérent avec l'implantation du NMPP. Ce secteur qui a connu un essor fantastique au cours des dix dernières années pourrait sans aucun doute permettre de produire une analyse comparable à celle qui est ici consacrée aux MD. Si l'on s'en tient aux MD, c'est parce qu'ils représentent à eux seuls une forme massive, homogène et collective de l'exclusion scolaire dont la signification sociale est immédiatement évidente.

1. UN NOUVEAU MODE DE PRODUCTION PÉDAGOGIQUE

Dès 1964, les premiers volumes du rapport Parent puis, en 1965, le *Règlement n° 1*⁴, mettent de l'avant un ensemble cohérent et intégré de réformes qui inaugurent un nouveau « mode de production pédagogique », dans la mesure où, loin de constituer de simples aménagements, ces réformes bouleversent l'ensemble du système d'éducation. Dans ce sens elles sont bien le propre

4. *Règlement n° 1 relatif au cours élémentaire et au cours secondaire*, ministère de l'Éducation, mai 1965.

d'une classe dirigeante nouvelle qui, en établissant sa position, assigne de nouvelles orientations aux institutions québécoises et ébranle les anciens pouvoirs, à quelque niveau qu'ils se situent.

Les transformations proposées, puis décrétées visent autant les structures organisationnelles et les objectifs de l'enseignement que les programmes scolaires, les agents qui les appliquent, la clientèle qui en bénéficie, les conditions matérielles et d'environnement dans lesquelles elles s'effectuent et les supports techniques qu'elles requièrent.

Il n'est guère surprenant dès lors que le rapport Parent, sur près de 1 500 pages, s'attache aussi bien à élaborer une nouvelle idéologie de l'éducation qu'à décrire avec minutie les réformes qu'elle implique. De même, la promulgation du *Règlement n° 1* a été accompagnée d'une abondance de documents, de guides, de stages de formation des enseignants et des cadres destinés à assurer la diffusion généralisée des nouveaux principes directeurs du développement pédagogique⁵.

Pour les besoins de cet article, je réfère principalement au document *L'École coopérative; polyvalence et progrès continu*⁶ en ce qui a trait à l'opérationnalisation organisationnelle et pédagogique de la nouvelle idéologie scolaire, tandis que je recours au rapport Parent lui-même pour la situer en tant que discours sur le monde social et scolaire de la part d'une classe dirigeante qui explicite les orientations qu'elle promeut.

1.1. UNE IDÉOLOGIE DE LA DÉMOCRATISATION

Une des caractéristiques majeures du rapport Parent est de placer la réforme globale qu'il préconise sous l'étendard de la démocratisation. En ceci, la réforme s'inscrit dans un courant qui traverse toutes les sociétés capitalistes avancées au cours des années 60. «Le droit de chacun à l'instruction ... de l'école primaire jusqu'à l'université⁷» et «l'égalité des chances» pour tous face à l'instruction⁸ balisent la nouvelle rhétorique scolaire.

L'idéologie de la démocratisation reflète ici la transformation des objectifs de l'éducation primaire qui, de «formation terminale», de «préparation à la vie», c'est-à-dire le plus souvent à l'exercice d'un métier manuel qu'elle était, se voit commise à la préparation à l'école secondaire⁹. Le nouveau mode de production économique exige une qualification beaucoup plus grande de la main-d'œuvre. Pour que l'école puisse s'acquitter de cette nouvelle fonction, il est nécessaire non seulement de mettre fin à l'existence d'un double réseau, privé et public, d'enseignement qui recoupe en grande partie la dichotomie entre un enseignement général conduisant à des études pré-universitaires et un

5. Citons entre autres les stages d'entraînement aux méthodes d'éducation actives (SEMEA) chargés, dès 1966, par le ministère de l'Éducation de favoriser le «renouveau pédagogique» par le recyclage intensif des enseignants de l'élémentaire.

6. *L'École coopérative; polyvalence et progrès continu. Commentaires sur le règlement n° 1 du ministère de l'Éducation*, ministère de l'Éducation, gouvernement du Québec, septembre 1966.

7. *Rapport Parent* (Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec), 1963, t. 1, p. 78.

8. *Ibid.*, p. 83.

9. *Ibid.*, 1964, t. 2, p. 97.

enseignement axé sur la préparation technique à l'exercice d'un métier, mais encore d'étendre dans le temps la durée des formations.

Si elle justifie effectivement un accès universalisé à l'enseignement secondaire désormais public et gratuit, l'idéologie de la démocratisation apparaît également comme une légitimation de l'extension de la scolarité obligatoire. Elle met plus directement en évidence la fonction de socialisation de l'école dont découle l'importance de la fréquentation scolaire, le contrôle de l'absentéisme, en particulier dans les secteurs marginaux de l'institution scolaire. Le droit à l'accès a pour contrepartie l'obligation de la fréquentation scolaire.

L'idéologie de la démocratisation vise plus spécifiquement l'enseignement de niveau secondaire, mais ses effets traversent l'ensemble du système scolaire ; ils concernent par conséquent directement l'enseignement aux enfants des MD ainsi qu'aux élèves que le système qualifie d'« inadaptés ». En effet, par l'abolition des barrières financières d'accès à l'enseignement, l'école devient matériellement ouverte à tous. Chaque individu se retrouve ainsi directement investi de la responsabilité de réussir dans un système qui ne semble plus ségrégué socialement. L'« égalité des chances », les « aptitudes individuelles », la « responsabilité personnelle » apparaissent donc comme corollaires immédiats de la transformation des structures d'accès que signifie pour le système scolaire la volonté politique de démocratisation. Celle-ci va directement de pair avec le développement de l'idéologie des « aptitudes », mais aussi des « inaptitudes » et des « inadaptations », leur mise en évidence scientifique et leur consécration institutionnelle par les instruments de la psychologie scolaire. L'école antérieure à la réforme pratiquait une exclusion basée sur le revenu des parents. Il est désormais indispensable de trouver dans l'école nouvelle, accessible à tous, les moyens organisationnels qui permettent de garantir l'« égalité des chances » pour tous et de minimiser l'influence de l'origine sociale dans la réussite ou l'échec scolaires.

Dans les MD, l'ampleur des « inaptitudes » fait figure de phénomène collectif. À cause de l'incidence sociale évidente de cette situation, on assigne à l'école maternelle la fonction de compenser les carences dues à l'origine sociale des enfants et d'amener les élèves à un point de départ relativement équivalent au moment d'entreprendre la course à l'instruction que représente la scolarité primaire. On recommande donc que « des subventions spéciales soient accordées aux régions et aux quartiers [...] défavorisés, là où la maternelle est particulièrement nécessaire pour remédier aux insuffisances de la famille en ce qui concerne le développement des enfants¹⁰ ». C'est dans cette perspective préventive et compensatoire qu'il faut comprendre la création d'un secteur pré-scolaire à l'échelle de la province : « La maternelle n'a [...] pas l'instruction comme objectif. Elle constitue plutôt un univers complémentaire du milieu familial, une extension de celui-ci. Sans remplacer la famille, elle continue et parfait son œuvre, palliant au besoin ses insuffisances ou ses carences¹¹. »

10. *Rapport Parent*, p. 84, recommandation n° 3.

11. *Ibid.*, p. 79.

Corollairement, dans le processus de démocratisation des *structures* de l'institution scolaire, les parents se voient octroyer le droit à être consultés sur les services pédagogiques que reçoivent leurs enfants. Dans les MD, ce droit signifie que les parents deviennent eux-mêmes objets de gestion pédagogique et leur collaboration aux objectifs de rattrapage est activement sollicitée. Dans ces milieux, la démocratisation légitime directement une intervention compensatoire sur la famille.

Pour les agents de l'éducation que sont les enseignants, la démocratisation devient synonyme de déconfectionnalisation, de laïcisation du système d'enseignement. Cette situation se comprend si l'on tient compte du contexte social et culturel du Québec d'avant les années 60, caractérisé par le contrôle des communautés religieuses sur le système d'éducation, en particulier par la propriété des établissements, la formation des maîtres¹² et le statut clérical d'un grand nombre d'entre eux. Concrètement, cela signifie pour une nouvelle main-d'œuvre séculière l'ouverture d'un marché d'emploi, l'intégration dans la nouvelle fonction publique, la garantie de salaires compétitifs, l'accès à une formation universitaire et à une nouvelle définition de son rôle cohérente avec le nouveau mode de production pédagogique. Brusquement, l'enseignement, de vocationnel qu'il était devient professionnel; son accès devient ouvert et public; un corps enseignant autonome et syndiqué est en voie de constitution.

1.2. LA GESTION DE LA CLIENTÈLE SCOLAIRE

Le document *L'école coopérative : polyvalence et progrès continu*¹³ se présente comme une des principales applications concrètes du rapport Parent en ce qui concerne le NMPP¹⁴. Il procède à une redéfinition systématique des termes, des concepts et de leur contenu qui organisent le discours sur l'éducation, qu'il s'agisse d'objectifs, de programmes, de clientèle, de moyens pédagogiques ou de formation et de rôle des agents, etc, tant il est vrai que tout nouveau discours doit produire ses propres concepts dans la mesure où il instaure une organisation différente des rapports sociaux et des mécanismes de leur gestion.

Les objectifs que définit le NMPP, et que l'on retient ici en fonction de leur pertinence pour la compréhension ultérieure de la problématique des milieux défavorisés¹⁵ dans leur rapport à la nouvelle idéologie, s'articulent essentiellement autour de deux pôles : rendre l'école « ouverte » socialement et consa-

12. *Rapport Parent*, p. 52-53 : « On compte dans le Québec 114 établissements pour la formation du personnel enseignant, soit 80 écoles normales, 32 scolasticats-écoles normales et 2 écoles normales spéciales [...] Sur les 80 écoles normales proprement dites, 10 seulement dépendent entièrement du gouvernement provincial du point de vue financier et pédagogique ; toutes les autres relèvent du gouvernement du point de vue pédagogique mais appartiennent à des communautés religieuses et sont subventionnées à des degrés variables par l'autorité centrale. »

13. *L'École polyvalente ; ... , op. cit.*

14. D'autres documents ministériels ont également contribué à expliciter le NMPP. *L'École polyvalente...* est cependant celui qui influence le plus directement les MD. Par ailleurs, je ne traite dans cet article que de la dimension pédagogique du NMPP. Il comporte en effet d'autres dimensions organisationnelles majeures telles que le regroupement des commissions scolaires, la création de commissions scolaires régionales, etc.

15. Je rappelle que la problématique des « milieux défavorisés » n'est pas encore développée comme telle dans les documents qui inspirent ou conduisent la réforme.

crer son rôle central dans la gestion des rapports sociaux, en particulier de la question stratégique de l'abandon scolaire; proclamer la prééminence de l'individu comme référence ultime de l'éducation.

1.2.1. L'école « ouverte » ne s'applique pas seulement à l'accès à l'éducation mais surtout au maintien durable de l'individu-élève dans le système scolaire. En d'autres termes, des mécanismes sont mis en place qui tentent de contrer la sélection scolaire dans ses manifestations les plus visibles en maintenant l'élève dans l'enceinte scolaire quels que soient ses résultats. Au lieu de produire un effet d'exclusion extra-muros, le système scolaire secrète désormais une sélection intra-muros donnant l'apparence d'une poursuite « normale » de la carrière scolaire. Ces mécanismes qui réfèrent explicitement à une hiérarchisation interne de véritables filières scolaires consistent par exemple à créer des voies d'intensité d'apprentissage différenciées : groupes faibles, groupes forts au primaire; voie normale, voie allégée, voie enrichie au secondaire; cours général, cours professionnel au niveau post-secondaire; création de divers types de classes spéciales; création de classes préparatoires à la scolarisation; programmes de matières préparatoires au niveau secondaire pour combler les lacunes éventuelles de la scolarité primaire; système d'options présentées comme des choix équivalents mais conduisant en réalité à des filières exclusives les unes des autres, etc.

Le maintien de l'élève dans une carrière scolaire se manifeste également par l'extension spatiale et temporelle de l'emprise scolaire. Les étudiants doivent à tout prix demeurer à l'école; leur fréquentation des établissements scolaires doit être permanente, ce qui entraînera une lutte systématique contre l'absentéisme et la désertion scolaires. La fonction de cette lutte qui se poursuit au nom de l'assiduité dans l'apprentissage révèle bien plutôt la dimension de contrôle social des catégories scolairement instables dévolue à l'institution scolaire. Ces catégories d'élèves et leurs parents doivent être socialisés à la fréquentation régulière de l'école.

S'il est vrai, comme je l'ai dit auparavant, que pour le rapport Parent le nouveau principe d'organisation du système scolaire se déplace du niveau primaire au niveau secondaire et que c'est donc par rapport à ce dernier niveau qu'il faut comprendre la cohérence propre et la finalité de chacun des niveaux qui le précèdent, l'ensemble des interventions destinées aux vastes catégories qui subissent de façon répétée des échecs scolaires se caractérise par une tentative, extrêmement raffinée et diversifiée dans les moyens de renforcement mis en œuvre, pour les « hisser » à la réussite scolaire minimale¹⁶ et les consolider constamment afin de rendre possible leur intégration au réseau secondaire. Les politiques scolaires à l'égard de ces catégories consistent en une mobilisation de ressources techniques, pédagogiques et financières en vue de soutenir cette intégration, c'est-à-dire de colmater constamment la brèche sociale que représentent leurs échecs scolaires répétés pour le système d'éducation.

16. On retrouve dans le domaine scolaire l'idéologie libérale qui structure les interventions de l'État dans le domaine de l'aide sociale. Celles-ci veulent assurer un revenu minimum pour permettre à chaque individu de se hisser des conditions de « survie » à un seuil (de pauvreté) à partir duquel il lui appartiendra et à lui seul de mener sa lutte pour assurer son épanouissement.

Au plan pédagogique, ce rapport à l'institution scolaire s'exprime dans l'idéologie du « progrès continu »¹⁷ selon laquelle l'enseignement doit s'adapter aux différences individuelles des élèves et permettre à chaque enfant « de progresser au rythme qui convient le mieux à ses aptitudes et à sa personnalité »¹⁸ ; on réunit les élèves en groupes homogènes sous le rapport du degré de réussite dans les matières scolaires les plus importantes ; il n'y a plus de redoublement pour les enfants qui, dans le système traditionnel, connaissaient normalement des situations d'échec. En décrétant que les élèves doivent progresser à des rythmes variables et individualisés selon leurs « besoins » et leurs « aptitudes » et en déclarant que la principale référence d'évaluation est le progrès relatif de l'individu, l'idéologie du progrès continu permet de croire que l'école parvient à résoudre les problèmes d'inadaptation scolaire, alors qu'en réalité, elle ne fait que déplacer la sanction institutionnelle du retard dans des voies de déqualification scolaire telles que les programmes allégés et les classes spéciales. Là encore, l'institution n'exclut pas formellement l'inapte mais elle en intègre la gestion en douceur en créant des filières internes appropriées de relégation. C'est la raison pour laquelle il convient de mettre en rapport direct l'idéologie du progrès continu, c'est-à-dire la proclamation de la résolution des problèmes de retard ou de difficultés scolaires, avec la prolifération des divers types de classes spéciales fondées sur la production « scientifique » de diverses catégories de « troubles » et leur détection à une large échelle.

1.2.2. Une nouvelle définition de l'élève comme individu en apprentissage, maître et responsable de son programme de formation est produite par le NMPP :

... il est nécessaire que le *programme institutionnel* possède une souplesse telle que chaque enfant puisse se constituer un *programme individuel* à même les matières qui y sont incluses¹⁹. « Désormais, chaque enfant pourra être co-auteur de son programme d'études tout au long de son cours élémentaire [ou secondaire,...]. ... *chaque enfant*, guidé par ses maîtres et ses parents, pourra se constituer un programme individuel qui tiendra compte de ses aptitudes et de ses motivations²⁰.

C'est désormais l'individu et non plus le groupe-classe qui sert de référence. Les programmes sont choisis « à la carte » ; les rythmes de cheminement et la promotion différenciés selon les matières ; le rôle de l'enseignant devient celui d'un animateur (au primaire) ou celui d'un spécialiste dans une matière (au secondaire), facilitant le cheminement individualisé de chaque élève.

L'individualisation poussée à l'extrême ne devrait pas laisser apparaître la hiérarchisation effective des diverses filières scolaires :

17. Dont le modèle idéal préconisé par le rapport Parent (mais non repris par le règlement n° 1) était « l'école sans degrés » : « Nous recommandons que les professeurs [...] se répartissent les élèves indépendamment de l'âge et du degré, en fonction des rythmes d'apprentissage, des aptitudes et des besoins de chaque enfant. » Voir rapport Parent, *op. cit.*, t. 2, p. 117, recommandation n° 21. Le règlement n° 1, quant à lui, conserve comme premier regroupement le classement par âge.

18. *L'École polyvalente* ; ..., *op. cit.*, p. 7.

19. *Ibid.*, p. 27.

20. *Ibid.*, p. 32.

Le système à *options graduées* ne permet pas d'établir la supériorité relative des diverses matières offertes par le programme institutionnel, en raison du fait que le choix des matières dépend de l'élève et de son orientation ultérieure et que le caractère de nécessité de ce choix vient des objectifs visés par le candidat²¹.

L'individualisation permet en outre de raffiner considérablement les efforts de l'institution pour contrer ses propres fonctions de sélection en permettant des progressions différenciées par matières. Il n'existe plus en effet un élève appartenant à un groupe-classe mais un individu fractionné en autant de parties que de matières inscrites à son programme. Il faut par conséquent imaginer de nouveaux instruments de gestion de cette multiplication des élèves-matières-niveaux et recourir à une mémoire informatisée pour chaque individu; d'où la nécessité d'un « dossier scolaire individuel cumulatif » :

... la constante mobilité de tous les éléments du système oblige les institutions scolaires à adopter des méthodes complexes de contrôle. L'outil de travail essentiel d'une administration qui se veut efficace dans ce domaine, c'est le dossier scolaire individuel cumulatif²².

Au-delà de sa nécessité administrative, le dossier cumulatif fonde sa légitimité sur l'approche scientifique de l'individu puisqu'il fait appel à des instruments élaborés principalement par la psychologie qui permet, en apportant sa caution scientifique, de fonder sur les capacités testées, objectivées de l'individu les décisions prises par l'école. Ce ne sont pas tant les résultats d'examens d'un élève par rapport à son groupe que l'on collige dans le dossier que le taux de réussite scientifiquement mesuré d'un individu confronté à une série d'apprentissages et situé sur la courbe statistique d'une population entière. Le processus d'individualisation est consacré par la production de batteries d'instruments de mesure et de tests gérés par autant de spécialistes déterminant et légitimant une nouvelle distribution dans des filières dont l'homogénéité repose sur une démarche de sérialisation des individus en fonction de critères psychologiques ou psycho-pédagogiques de sélection.

1.3. LES AGENTS ET LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE

Si la nouvelle classe dirigeante met en place des mécanismes de gestion des clientèles scolaires, elle doit également assurer la gestion des agents du NMPP. Elle formule à leur endroit un appel à la concertation qui remplit deux fonctions contradictoires : bâtir des alliances nécessaires avec les enseignants du NMPP et introduire ces derniers dans une nouvelle division technique et sociale du travail qui caractérise l'organisation issue du NMPP. La classe dirigeante doit en effet, pour implanter le NMPP, favoriser une certaine concertation entre les divers agents de l'éducation, le ministère et les commissions scolaires, mais en même temps qu'elle tente d'opérationnaliser cette concertation dans un projet socio-scolaire, elle instaure une division du travail qui porte en elle-même les germes des ruptures à venir entre administrateurs et administrés, comme en témoigneront dès 1966 les grèves d'enseignants auxquelles le gouvernement comme partie patronale ripostera de façon très autoritaire en février

21. *L'École polyvalente...*, p. 72.

22. *Ibid.*, p. 96.

1967 par le célèbre bill 25 suspendant notamment le droit de grève des enseignants.

Dès lors, toutes les tentatives d'implantation du NMPP seront déterminées par deux mouvements contradictoires (l'exemple de l'école Olier dont je parlerai dans la deuxième partie de ce texte en témoigne éloquemment). L'un de modernisation, d'innovation pédagogique nécessite un partage actif d'intérêts entre les diverses parties impliquées dans la production pédagogique : enseignants, directions d'écoles, parents, professionnels. Il présuppose également un respect du palier local et de ses spécificités puisque l'on affirme le principe d'une très grande autonomie à l'endroit des enseignants et de chaque établissement scolaire, afin qu'ils puissent répondre aux besoins locaux en y adaptant les contenus de l'enseignement. L'autre mouvement est celui d'une définition de plus en plus spécifique, limitée, parcellisée des tâches pédagogiques à accomplir par les enseignants qui se situent désormais dans une chaîne de production pédagogique dont l'efficacité devrait être d'autant accrue que les tâches seront davantage cernées et par conséquent spécialisées. L'acte pédagogique requiert l'intervention d'une série d'agents dont l'un remplit une fonction de pédagogie générale du type de l'animation enseignante et les autres une fonction complémentaire d'intervention spécialisée dans un domaine d'enseignement ou à propos de problèmes pédagogiques, psychologiques ou sociaux. En outre, on assiste pratiquement à une annulation progressive de l'autonomie locale au profit d'une centralisation accrue dans les mains du ministère des pouvoirs de définition des programmes, de gestion pédagogique, de gestion de la main-d'œuvre comme en témoigne le projet de loi 25 qui inaugure une définition uniforme du travail des enseignants pour toute la province, entraînant une négociation centralisée des salaires et des conditions de travail allant à l'encontre de l'autonomie des commissions scolaires.

Dans sa dimension d'innovation, le NMPP exige que se développe une véritable alliance entre le ministère et les enseignants. Ceux-ci, jusque-là peu formés, peu rétribués, se retrouvent brusquement projetés dans un mouvement de formation intensive universitaire et deviennent les salariés parmi les mieux payés de la fonction publique. Ce double accès à un savoir et à un salaire élevés est l'expression de la nécessité de l'alliance que recherche la nouvelle classe dirigeante de la part de ceux qui sont ses indispensables relais dans l'implantation de son projet éducatif. Cette alliance se produit souvent à l'encontre des intérêts des représentants de l'ancien système et des anciens pouvoirs que sont par exemple les directeurs et les inspecteurs d'écoles. Obligation est faite aux directions d'écoles d'intégrer les enseignants au sein de groupes de travail afin de gérer « en équipe » les modalités d'application à leur milieu spécifique du projet pédagogique issu de la réforme. À cette innovation s'ajoute celle des « ateliers pédagogiques » qui réunissent autour d'un même projet directeurs, enseignants et parents. Le NMPP entraîne donc un nécessaire processus de concertation et d'intégration administrative et sociale. L'autonomie accordée à ces formes de travail concerté n'existe que dans la mesure où elle s'inscrit directement dans le projet pédagogique général pour finalement en garantir l'application. Pour stimuler la participation active des enseignants au projet, on fait appel à leur compétence et à leur responsabilité professionnelles. La référence

au registre professionnel (qui évoque l'autonomie des professions libérales) va à l'encontre de la mobilisation syndicale croissante des enseignants qui, justement, témoigne des effets de la division du travail dans laquelle ils sont inscrits, de leur perte d'autonomie professionnelle et de leur assimilation progressive à un statut de travailleurs des services.

Ainsi donc, si la concertation entre les divers agents paraît être à la base de la possibilité d'appliquer concrètement le NMPP, cette stratégie de la classe dirigeante se heurtera pratiquement non seulement aux enseignants qui sont intégrés à une nouvelle forme de division de travail, elle-même inscrite dans le NMPP, mais à l'impossibilité de l'appliquer pratiquement dans les milieux les plus concernés par l'échec scolaire, puisque selon les expériences d'application du NMPP dans les MD dont je vais parler maintenant, ces milieux exigeraient plus qu'aucun autre une vaste concertation des divers intervenants non seulement pédagogiques, mais aussi sociaux et qu'une telle concertation serait même la condition sine qua non d'un véritable « changement ». Or, comme on va le voir, les premiers à manquer à l'appel à la mobilisation sont précisément les enseignants eux-mêmes.

2. LES EFFETS DU NOUVEAU MODE DE PRODUCTION PÉDAGOGIQUE DANS LES MILIEUX DÉFAVORISÉS

Je traite ici de la problématique des MD telle qu'elle s'est développée, dès 1966, à la Commission des écoles catholiques de Montréal. Plutôt que de retracer de façon systématique les diverses phases et les principaux événements qui ont progressivement contribué à structurer cette problématique, ce que j'ai eu l'occasion de faire dans un précédent article²³, je veux mettre en évidence les mécanismes idéologiques majeurs qui ont présidé à la mise en place progressive d'une politique scolaire des MD en tant que ces derniers constituent le lieu où se manifestent le plus clairement les fonctions sociales du système scolaire tel qu'il est réaménagé par le NMPP, mais aussi tel qu'ils contribuent à le mettre en place de façon privilégiée.

Le rapport fondamental qui sous-tend l'ensemble des interventions en MD est, je l'ai précisé, celui d'une classe dirigeante qui tente de moderniser la gestion du problème de la pauvreté et, dans le domaine scolaire, le problème de l'échec socialement significatif des élèves des zones de pauvreté, pierre d'achoppement de toute la politique scolaire, sans remettre en cause les rapports sociaux fondamentaux qui structurent la société et qui reposent maintenant, à la suite du processus de démocratisation, sur « l'inégalité des dons dans l'égalité des chances²⁴ ».

Comme dans la première partie, je poursuis l'analyse selon deux axes interdépendants : celui de l'instauration d'un nouvel ordre scolaire à propos

23. Janine Hohl, *op. cit.*

24. Pierre Bourdieu, Luc Boltanski, « La production de l'idéologie dominante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 2, n° 2-3, juin 1976, p. 22.

de la clientèle et celui de l'implantation d'un nouvel ordre organisationnel basé sur la division du travail pour les agents d'éducation²⁵.

La mobilisation sur le problème de la pauvreté, qui va rapidement devenir celui des « milieux défavorisés » se produit sous l'égide d'une nouvelle lecture « scientifique » de ce problème. Dès le milieu des années 60 en effet, le Conseil des œuvres de Montréal publie un rapport intitulé *Opération : rénovation sociale*²⁶, rédigé principalement par des économistes et des sociologues et qui, à partir de l'information fournie par les recensements fédéraux, produit une lecture quantifiée, objectivée de la pauvreté, en fonction d'indicateurs tels que la scolarité, le revenu, l'emploi, le logement, les caractéristiques familiales de la population. Cette étude, en ce qu'elle met fin définitivement à l'approche morale, charitable de la pauvreté, est l'expression du développement des connaissances produites par les sciences sociales appliquées au phénomène de la pauvreté et opérationnalisées dans le mode technocratique de définition et de gestion de ces problèmes qu'elle autorise. On assiste à l'émergence des « milieux défavorisés » comme problématique *scientifique* dans le sens où, pour la première fois, en ce qui concerne les phénomènes de pauvreté, sont dissociées la démarche de connaissance scientifique de cette réalité sociale qui repose sur un appareil statistique relativement élaboré et celle de la gestion concrète, politique de ce phénomène. Cette démarche de connaissance, de même qu'elle repose sur une source d'informations centralisée (les recensements gouvernementaux) appelle à son tour une gestion globale et centralisée. On passe de la charité paroissiale locale aux politiques étatiques relatives à la pauvreté, de la « Saint-Vincent de Paul » aux « Affaires sociales ».

2.1. POUR LES ÉLÈVES : LE PROGRÈS CONTINU

C'est dans ce contexte que se développe au niveau de l'organisation scolaire montréalaise (à la Commission des écoles catholiques de Montréal) un effort systématique de connaissance du rendement scolaire de l'ensemble de la population de la CECM en fonction des écoles et par conséquent des zones socio-économiques. Cette approche globale des résultats scolaires est un effet direct du NMPP. En effet, les premières applications du « progrès continu », et plus précisément de la clause de promotion automatique des élèves qu'il contient font surgir un problème que l'organisation scolaire ne peut plus ignorer : 20 % des élèves de 1^{re} année primaire échouent en MD (par rapport à 4 à 5 % en milieux « moyens »). Pour la première fois, ces élèves passeront en 2^e année sans redoublement, même s'ils n'ont pas acquis les notions de base qu'une première année est censée leur inculquer. Par ailleurs, l'application systématique de tests psychologiques ou psycho-pédagogiques, qui s'inscrit dans la mise en place de mécanismes globaux de gestion pédagogique et administrative de la CECM et placent celle-ci à l'avant-garde de l'opérationnalisation des recomman-

25. Je restreins les agents aux enseignants en raison des limites de cet article, mais pour être exhaustive, l'analyse devrait inclure les professionnels exerçant des activités para-pédagogiques ou d'encadrement, les chercheurs et les administrateurs. Notons que la déqualification des professionnels-praticiens, pour plus tardive que celle des enseignants qu'elle soit, n'en est pas moins réelle.

26. *Opération : rénovation sociale. Stratégie en vue de réduire les inégalités socio-économiques dans les zones défavorisées de Montréal*, Conseil des œuvres de Montréal, décembre 1966.

ditions du rapport Parent, corrobore ces résultats massivement inférieurs et fait apparaître brutalement une très forte incidence de l'appartenance socio-géographique sur la réussite scolaire. Les résultats statistiques révèlent l'existence de vastes zones d'échecs scolaires qui correspondent directement aux zones de pauvreté identifiées par *Opération : rénovation sociale*.

Le recours aux méthodes techno-scientifiques d'approche des problèmes scolaires a imposé l'existence des MD à l'organisation; elle se trouve par conséquent devant la nécessité de faire face à leur gestion. C'est essentiellement par une tentative toujours renouvelée d'individualiser les problèmes de difficultés et d'échecs scolaires ainsi que leur traitement que l'organisation s'efforce de résoudre les problèmes structurels auxquels elle est confrontée. La mise en place progressive de ces mécanismes constitue l'histoire de la gestion des MD par la CECM entre 1966 et 1973.

L'école Olier, située dans un des quartiers les plus défavorisés de Montréal a été le lieu d'expérimentation par excellence d'une gestion scientifique de l'échec scolaire massif. Le projet a permis de développer une approche intégrée du problème, tant dans les rapports entre l'école et le quartier, les enseignants et les parents, qu'entre diverses spécialités des sciences sociales rassemblées sur un mode inter-disciplinaire pour produire un savoir sur les MD et élaborer un mode d'intervention spécifique pour ces milieux. L'évaluation fréquente des enfants, l'établissement d'une infra-structure de recherche, la concertation des divers organismes ou services publics et privés de santé, de nutrition, d'animation sociale, la publicisation de ces diverses interventions par un film de l'ONF, *l'École des autres*²⁷ ont caractérisé cette expérimentation d'un nouveau traitement des MD.

L'approche individualisée des élèves qui caractérise ce projet²⁸ se traduit par un processus de classement des enfants selon leurs aptitudes et leur regroupement en groupes-classes de force homogène conformément au NMPP. Il en découle corollairement une offensive d'évaluation et de soutien individuels par divers spécialistes de l'intelligence, du langage, des troubles d'apprentissage et de comportement, etc., ainsi qu'un développement de la valorisation des classes spéciales de divers types. Le traitement des échecs scolaires met l'accent sur les troubles psycho-pédagogiques et fonde un mode d'intervention de type compensatoire, qui prend le relais des expériences menées aux États-Unis dans les quartiers pauvres des métropoles. Cette approche vise précisément à compenser les déficiences du milieu familial en fournissant des occasions précoces et soutenues de support au développement psychologique, socio-affectif, linguistique, perceptif, moteur, etc. de l'élève.

L'expérience d'Olier représente le point de départ mais aussi de référence de la réflexion ultérieure sur les MD et des principales politiques qui les concer-

27. Michel Régnier, *l'École des autres*, Montréal, Office national du film du Canada, section « Société nouvelle », 1969.

28. Appelé Projet d'action sociale et scolaire (PASS); voir Nicole Durand et Edward V. Shiner, *Un défi à relever en éducation, le PASS*, Plan de réaménagement social et urbain (PRSU), Montréal, 1970.

ment. Elle devient en particulier le modèle précurseur de celles que la CECM formule en 1970 à l'endroit des MD²⁹. Ces politiques tendent à favoriser un accroissement rapide des services spécialisés de soutien aux élèves et aux familles. Elles institutionnalisent ainsi les fonctions primordiales des approches basées sur la psychologie pour la gestion des MD.

Une alliance avec la recherche universitaire en psychologie³⁰ s'instaure dès 1969, en même temps que se mettent sur pied à la CECM des recherches rassemblant principalement des psychologues. Il s'agit d'une nouvelle phase dans la tentative de fonder scientifiquement la définition des MD et donc une modalité supplémentaire dans la tentative de négation fondamentale par l'institution du caractère social des rapports scolaires qu'elle organise. En effet, l'analyse des MD avait jusque là reposé sur la connaissance pratique que certains intervenants avaient des MD et qu'ils mettaient en rapport avec une littérature d'origine américaine ayant trait à cette question, pour s'efforcer de décoder leur pratique dans un rapport d'analogie présumée avec les résultats des recherches issues de la guerre à la pauvreté aux États-Unis.

La recherche en psychologie s'efforce désormais de produire une connaissance scientifique spécifique des milieux montréalais, acquérant du même coup une autonomie et une autorité nouvelles. L'appareil méthodologique utilisé, le statut de chercheurs de ceux qui y recourent contribuent à donner une légitimité exceptionnelle à ces recherches. Du même coup la problématique des MD devrait se trouver beaucoup plus étroitement sinon presque exclusivement liée à une représentation des échecs scolaires, et de la pauvreté qui en est à l'origine, comme étant directement liés aux carences des individus et de leurs familles.

Mais c'est à partir du moment où la recherche tente de produire ses propres connaissances que se brise l'alliance qu'on avait vu s'établir progressivement entre la science psychologique et l'organisation scolaire. En effet, tant les recherches universitaires que celles réalisées à l'intérieur de la CECM convergent vers cette découverte étonnante pour les chercheurs et les administrateurs que les enfants de MD ne diffèrent pas — ou diffèrent très peu — des enfants de milieu moyen auxquels on les compare sous les rapports de l'intelligence, du langage, de la motricité, du développement socio-affectif, de la motivation, etc.³¹. Dans le même ordre d'idées, on constate également que les enfants de MD bénéficiant d'un « supplément scolaire » par la fréquentation de pré-maternelles ou de maternelles à plein temps ne se distinguent pas de leurs homologues qui n'ont pas été exposés à ces mesures, qu'ils soient de quartiers défa-

29. *Politiques de la CECM en milieux défavorisés*, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1970.

30. Dans le cadre de la section de psychologie scolaire de l'université de Montréal. Fait à noter, cette section a été créée au sein du département de psychologie en 1968-1969. Elle représente sans aucun doute un des effets et un des éléments de la mise en place du NMPP. Voir Charles Caouette, *Recherches sur la psychologie de l'enfant de milieu défavorisé*, Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1976, Liminaire, p. 4.

31. *Ibid.*

vorisés ou non. En outre, cette situation se confirme pendant au moins les deux années qui suivent la fréquentation de la pré-maternelle³².

Cette phase de la recherche psychologique, en même temps qu'elle confirme la relative autonomie de la connaissance par rapport à l'organisation, scelle la rupture avec l'institution gestionnaire des rapports sociaux qui a trouvé jusque-là auprès d'elle une légitimation de ses interventions. Les fonctions sociales de l'enseignement qu'assure le système scolaire sont mises au grand jour par ces résultats et l'organisation ne tolère plus désormais que la recherche échoue à lui apporter le support dont elle a besoin. C'est à cette période que semble se terminer la phase productive de l'expérimentation sur les MD. On se cantonne dès 1973-1974 dans une formulation administrative et bureaucratique de politiques de gestion des défavorisés. Celles-ci bien sûr doivent tenir compte dans leur énoncé des résultats des recherches qui rendent impossible une simple reproduction des représentations idéologiques qui ont eu cours jusque là, mais elles doivent par ailleurs gérer le même rapport social fondamental³³.

2.2 POUR LES ENSEIGNANTS : LA CONCERTATION

Quant aux *agents* de l'éducation, la division du travail dans laquelle ils sont progressivement insérés prend également une signification particulière lorsqu'elle s'applique aux enseignants de MD. C'est en quelque sorte une situation d'avant-poste dans la gestion des rapports sociaux qu'ils sont en effet appelés à occuper lorsqu'ils travaillent en MD et, à ce titre, ils sont investis d'une « mission », d'une « responsabilité » exceptionnelles. L'analyse du discours des cadres scolaires à leur égard, des moyens de formation ou de perfectionnement qui leur sont destinés mais aussi des critiques dont ils sont l'objet permet de mettre en évidence le paradoxe auquel ils sont confrontés : devoir être à la fois innovateurs dans leur pratique professionnelle tout en étant soumis à un encadrement croissant et à une définition de plus en plus limitée et contrôlée de leur intervention.

La séparation entre les cadres et les exécutants est inscrite structurellement dans l'ensemble des mesures destinées aux MD dès leur début puisqu'une des caractéristiques majeures de ces opérations est de n'avoir jamais inclus les enseignants dans la définition des problématiques et des interventions qui en découlent. Au contraire, ceux-ci ont été les objets constants d'une planification des interventions, au même titre que les enfants de MD. Les stratégies élaborées pour les MD sont le produit exclusif de technocrates de divers paliers institutionnels remplissant les fonctions d'encadrement idéologique et considérant les enseignants comme des techniciens, des agents d'exécution de leurs stratégies institutionnelles. Non seulement les politiques scolaires de gestion des MD sont en accord avec la planification ministérielle de l'enseignement en ce qui concerne l'instauration d'une division du travail, mais elles sont

32. Francine B.-Tremblay, Louise T.-Chapleau et Régine P.-Joly, *Projet de recherche DEDAPAM : rapport de cheminement 1971-1972*, CECM, 1973 ; Francine B.-Tremblay, *DEDAPAM : rapport n° 2, 1973-1974*, CECM 1975 ; Francine B.-Tremblay, *DEDAPAM : 3^e et dernier rapport : 1971 à 1976*, CECM, 1977.

33. Élaborer sur les transformations des problématiques concernant les MD après 1974 dépasserait les limites de cet article. Voir Janine Hohl, *op. cit.*, p. 134-136.

à leur manière là encore une sorte d'avant-garde dans la gestion de cette division. Il est en effet frappant de constater qu'alors même que les enseignants s'engagent dans un processus de syndicalisation et que l'État-employeur, après leur avoir accordé en 1964 des avantages importants dans le code du travail qui régit la fonction publique québécoise intervient de façon autoritaire dans la gestion des rapports de travail par le projet de loi 25, dans les MD, les agents de définition et d'encadrement des politiques n'hésitent pas à développer sans relâche non seulement une rhétorique de concertation au nom de l'urgence et de la gravité des problèmes à résoudre, mais aussi des mécanismes concrets d'opérationnalisation de la concertation. Dans le cas de l'expérience de l'école Olier par exemple, on est indéniablement en présence de deux groupes distincts d'agents. Il y a d'une part des professionnels de diverses spécialités (travail social, psychologie, animation pédagogique, organisation communautaire, etc.) réunis en équipe de travail autour d'un projet précis et d'autre part les enseignants, qui semblent subir plus que choisir d'être associés à un projet-pilote. Le rapport qui s'instaure entre l'équipe des spécialistes et les enseignants est symbolique de l'ensemble des rapports entre les agents qui structurent les initiatives en MD. Les agents inscrits dans un rapport d'encadrement reprochent aux enseignants d'être peu dynamiques, peu motivés, «résistants au changement», autant de qualificatifs qui sont, fait symptomatique, ceux dont on a affublé généralement les élèves de MD. Ils expriment en fait le rapport de domination qu'introduit la division du travail au sein du système d'éducation. Cette attitude consiste à reporter sur les dominés la responsabilité d'une situation en la «naturalisant» en traits de caractère ou de comportement. Pour des enseignants en processus de syndicalisation, l'appel à la concertation et à l'«engagement» est reçu comme une tentative de ne pas tenir compte des nouvelles conditions de travail instaurées par l'implantation du NMPP et la négociation à un niveau centralisé des conditions de travail. Les enseignants auraient à assumer le double statut de travailleurs inscrits dans la division du travail et de professionnels autonomes des structures pour innover dans leur pratique pédagogique. Le rapport d'activité qui rend compte de l'expérience d'Olier relève cette difficulté puisqu'il souligne que celle-ci débute dans un climat difficile de relations de travail, l'année même du projet de loi 25. Après deux ans de tentatives infructueuses de la part de l'équipe multidisciplinaire d'obtenir la participation active des enseignants, on recourt une nouvelle fois à une intervention de type psychologique — comme pour les élèves — soit une session de dynamique de groupe et de formation au travail en équipe d'une semaine qui se tient avant la rentrée scolaire et qui parvient à provoquer une adhésion provisoire des enseignants au projet, ainsi qu'aux structures de participation de l'école instaurées partout par le NMPP. C'est par ailleurs à cette même période qu'on organise dans toute la province des stages SEMEA³⁴ pour favoriser le «renouveau pédagogique», c'est-à-dire l'implantation du

34. L'Institut de formation par le groupe (IFG), un des plus importants organismes privés de sensibilisation et de formation aux relations humaines, à la dynamique des groupes et au fonctionnement des organisations a d'ailleurs joué un rôle très important dans le projet SEMEA. Voir Jean-Jacques Noreau, Roger Tessier et Bernard Tremblay, *L'Évolution d'une stratégie de changement, l'étude de l'entreprise de changement SEMEA dans l'enseignement élémentaire québécois*, Montréal, ministère de l'Éducation, Institut de formation par le groupe, 1970.

NMPP, stages qui, au Québec, ont eu un caractère psycho-sociologique très fortement marqué.

L'expérience d'Olier a valeur d'exemple par rapport à un autre aspect de la division du travail. Les enfants sont l'objet d'un enjeu entre l'équipe multi-disciplinaire des spécialistes et les enseignants en ce qui concerne la prise en charge des plus « problématiques » d'entre eux. Alors que jusqu'à l'instauration du NMPP les enseignants devaient accepter dans leurs classes des enfants très hétérogènes du point de vue de la réussite scolaire ou du comportement, et ceci plus particulièrement dans les quartiers pauvres, ils peuvent désormais constituer des groupes plus homogènes au plan des aptitudes et des normes de conduite et se décharger des individus les plus inadaptés ou marginaux. Leur tâche devient donc de plus en plus spécifiquement définie dans le cadre d'une division accrue des responsabilités pédagogiques. Les enseignants collaborent activement à ce processus puisqu'il semble leur permettre d'uniformiser et de diminuer leur charge de travail.

On trouve une confirmation du statut d'exécutants des enseignants dans les résultats d'un sondage réalisé en 1975 par la CECM³⁵ dans le cadre d'une évaluation globale de ses cinq premières années d'intervention en MD. Ont été l'objet de ce sondage tous les enseignants, professionnels para-pédagogiques, directeurs d'écoles et comités de parents impliqués dans ces milieux. Autant le personnel d'encadrement et les professionnels (psychologues, travailleurs sociaux, orthophonistes, etc.) se prononcent alors sur les orientations générales des projets et sur la philosophie d'intervention de la CECM, manifestant ainsi une compréhension globale des politiques en MD au même titre que les cadres définisseurs de ces politiques, autant les réponses des enseignants traduisent une représentation limitée aux conditions de travail qui les concernent directement ainsi qu'aux effets matériels immédiats des mesures découlant des politiques globales dont ils manifestent pour certains d'entre eux une connaissance partielle et pour d'autres une totale ignorance.

Il s'agit là d'un effet concret de la position dominée qu'occupent les enseignants dans le processus d'organisation du travail.

CONCLUSION

L'application du NMPP impose un nouveau mode de gestion des rejetés du système scolaire à un moment où la société québécoise, qui est en pleine phase de développement économique et qui a donc besoin d'une main-d'œuvre fortement scolarisée et techniquement spécialisée, ne peut plus s'autoriser à accepter ni des institutions scolaires très élitistes dans leur accès et dans leurs mécanismes de sélection, ni les déperditions massives que le système scolaire traditionnel avait engendrées jusque-là. La démocratisation qui est le support idéologique majeur du NMPP s'applique donc à l'ouverture du système scolaire d'une part, mais également à la gestion de la réussite ou de l'échec scolaires.

35. *Analyse critique de l'Opération renouveau*, 2 : Résultats du questionnaire, groupe de travail sur les milieux socio-économiquement faibles, CECM, 1975.

Elle a cette double signification de répondre à une revendication sociale largement répandue d'accès à l'éducation dont sont porteuses les nouvelles classes moyennes constituées par les transformations en cours de la structure économique et de gérer par des stratégies d'intégration sociale l'exclusion produite par le système scolaire. La gestion de la frange du système est comme toujours révélatrice des fonctions mêmes de ce système et des moyens que les nouveaux technocrates de l'éducation entendent mettre sur pied pour contrôler ce qui constitue une contestation potentielle permanente de leur programme de réforme.

Cette intervention massive de l'État dans le domaine scolaire doit-elle être comprise (au-delà du caractère « progressiste » dont elle semble faire preuve parce qu'elle libère d'un ordre scolaire traditionnel anti-démocratique) comme l'extension d'un contrôle social que viserait à exercer la nouvelle classe dirigeante sur la société qu'elle contribue à produire avec ses rapports de classe spécifiques ? Est-on en présence d'une version modernisée de la gestion de l'exclusion sociale dans le domaine scolaire ?

Ces questions m'apparaissent centrales pour une compréhension adéquate des enjeux dont est porteuse la gestion « moderne » des MD. La réponse doit être cherchée à mon avis au niveau de la reconnaissance d'un effet différencié selon les classes sociales de toute « réforme ». Ce type d'interprétation est directement lié au postulat sur lequel est bâti tout cet article selon lequel une réforme est par définition une action d'une classe spécifique pour modifier, dans un domaine limité, l'organisation des rapports sociaux.

Dans ce sens, il est évident que la réforme de l'éducation a explicitement contribué à constituer la main-d'œuvre qualifiée dont l'économie avait besoin ; du même coup, cette main-d'œuvre est devenue objectivement une classe-appui de la classe dirigeante qui, en favorisant son accès à l'éducation lui permettait d'entrer de plein pied dans la société post-industrielle. De nombreuses études ont par ailleurs montré combien la réforme de l'éducation a été à la fois la *conséquence* de l'accès au pouvoir d'une élite formée dans les collèges classiques qui trouvait dans l'appareil d'État le support institutionnel indispensable à son expansion comme fraction spécifique de la classe dirigeante et en même temps le *produit* immédiat de cette élite dont le maintien et la consolidation reposait sur la nécessité de faire accéder de façon accélérée de nouvelles couches sociales au savoir et par là au pouvoir³⁶. À un autre niveau enfin, la réforme, dans son application aux MD et aux diverses formes d'exclusion, a permis la constitution d'un nouveau marché des professions parapédagogiques et sociales³⁷.

Si le NMPP contribue à former les nouvelles classes moyennes salariées d'un Québec qui accède à la société post-industrielle, il ne remplit pas cette même fonction d'ascension sociale voire de libération pour les classes dominées

36. Voir Marcel Fournier et Louis Maheu, « Nationalismes et nationalisation du champ scientifique québécois », *Sociologie et sociétés*, 7, 2, novembre 1975 ; Louis Maheu, *Enseignement supérieur et structure sociale : les fonctions sociales de l'université québécoise francophone*, thèse de doctorat de 3^e cycle, Paris, EPHE, 1974 ; Marc Renaud, *op. cit.* ; Jean-Jacques Simard, *la Longue Marche des technocrates*, Montréal, Ed. coopératives Albert-Saint-Martin, 1979.

37. Janine Hohl, *op. cit.*

caractérisées dans cette société par de multiples formes d'exclusion sociale. Pour les MD il est évident que la fonction sociale primordiale de la réforme est l'instauration d'un contrôle social accru et que celui-ci est la marque distinctive de la réforme pour ces milieux. Je n'affirme pas, bien au contraire, que cette fonction de contrôle puisse jamais caractériser l'ensemble des effets de la production du NMPP. Je ne veux qu'insister sur la nécessité pour l'analyse de déconstruire la totalité du discours officiel en une série de fonctions différenciées selon les divers milieux sociaux.

La centration sur l'enfant, ses rythmes et ses besoins, renforce considérablement dans le NMPP l'impact du milieu social d'origine. La «souplesse» de l'encadrement scolaire formel, la «liberté» dans le choix des options, dans les rythmes et contenus d'apprentissage, l'apparente autonomie de décision de l'élève peuvent être fatales pour des élèves de MD puisque l'ensemble de ces conditions semble faire fi des déterminations sociales (à ce stade essentiellement transmises par la famille) que véhicule l'individu dans son rapport à l'apprentissage scolaire. L'application dans les MD des principes d'une pédagogie attentive à la «motivation» de l'élève à entreprendre une démarche de connaissance peut souvent avoir un effet dévastateur synonyme de contribution active à la relégation scolaire. Si l'acquisition des connaissances est d'abord liée à l'initiative de l'élève, il peut s'ensuivre, dans les conditions actuelles de la pratique pédagogique, un abandon de ce type d'apprentissage qui aboutit, comme on le sait, à la découverte d'un analphabétisme des jeunes répandu au niveau secondaire, même lorsque ceux-ci ont suivi formellement tous les degrés de la scolarité primaire. De même, le rapport au temps, c'est-à-dire à l'espérance scolaire puis à l'avenir professionnel, engagé dans les choix périodiquement renouvelés de filières, de programmes et d'options sera différencié selon l'origine sociale des élèves.

Dans la mesure où le NMPP impose à l'individu de gérer son rapport à la connaissance et au temps, il entraîne dans les MD un abandon progressif de l'apprentissage proprement «académique» par absence de soutien, alors même que le NMPP a été implanté paradoxalement au nom d'une plus grande efficacité dans le soutien individuel. En d'autres termes, l'équilibre qui existe entre la double fonction que l'on retrouve partout dans le système scolaire de *socialisation* (aux normes scolaires et sociales dominantes) et d'*acquisition de connaissances* est, dans les MD, rompu. La fonction de contrôle social y occupe donc une place prépondérante, à la mesure de la désaffection à l'égard de celle d'apprentissage formel.

Il semble dans cette perspective qu'on puisse légitimement conclure que la réforme qui s'implante au nom de la démocratisation, de la réduction des inégalités et des échecs scolaires a au contraire pour effet d'accentuer les inégalités et, à travers elles, de renforcer le rôle sélectif de l'école, c'est-à-dire le rôle activement constitutif de la hiérarchisation des rapports de classe de cette institution.

Tant les observations que j'ai eu l'occasion de faire dans des écoles de MD que les résultats d'une enquête de la Centrale de l'enseignement du Québec sur

l'application du « progrès continu³⁸ » le démontrent avec évidence : l'application concrète du NMPP se réduit essentiellement aux mesures actives de sélection et de relégation telles que le développement considérable des classes spéciales, le recours intensif au « dénombrement flottant », c'est-à-dire à des formes souples de rééducation individualisée ou en petits groupes, l'usage d'une année supplémentaire à la fin du cycle primaire et l'application généralisée de tests psychologiques. Autant de mesures qui, dans certains cas, peuvent éventuellement être bénéfiques mais qui, pour la grande majorité, sont le prélude à la fréquentation des filières d'abandon.

En réussissant à héberger ses propres exclus, l'institution scolaire serait-elle parvenue à réaliser « l'école pour tous » ?

RÉSUMÉ

La question des milieux défavorisés (MD) est inséparable de l'émergence du nouveau « mode de production pédagogique » instauré au Québec par la commission Parent au début des années 60. Les MD sont une des formes institutionnalisées des rapports sociaux de domination dans le champ scolaire, l'expression la plus intense de la gestion des rapports conflictuels de classe par la nouvelle classe dirigeante qui préside à la réorientation du système scolaire québécois. Cette gestion est principalement caractérisée par une tentative de contrer l'échec scolaire massif que l'on constate dans les MD. L'analyse est menée selon deux axes indissociables : celui qui concerne la gestion de la *clientèle-cible* (démocratisation et processus d'individualisation des fonctions sociales de la sélection) et celui qui a trait aux *agents* pédagogiques de cette gestion soumis à une division sociale du travail qui va à l'encontre des appels à la concertation lancés par la classe dirigeante. La réforme qui s'implante au nom de la démocratisation, de la réduction des inégalités et des échecs scolaires a au contraire pour effet d'accentuer les inégalités et, à travers elles, de renforcer le rôle sélectif de l'école, c'est-à-dire le rôle activement constitutif de la hiérarchisation des rapports de classe de cette institution.

* * *

SUMMARY

The issue of disadvantaged milieux is inseparable from the emergence of the new 'mode of educational production' set up in Quebec by the Parent Commission in the early 60's. The disadvantaged milieux constitute one of the institutionalized forms of social relationships of domination in the educational field and is the strongest manifestation of the management of class conflict relationships by the new ruling class which presides over the reorientation of the educational system in Quebec. The main characteristic of this management is the attempt to combat massive academic failure which can be observed in disadvantaged milieux. The analysis is undertaken along two inseparable lines of inquiry : the management of the target clientele (democratization and the process of individualization of the social functions of selection) and the educational agents implicated in the management process who are subjected to a social division of labor which is in conflict with appeals for concerted action made by the ruling class. The reform which was undertaken in the name of democratization and the reduction of inequalities and academic failures has had the opposite effect by emphasizing inequalities and thereby reinforcing the selective role of education and contributing actively to the creation of hierarchical class relationships.

* * *

38. « Le progrès continu : pour qui? », *les Dossiers de la CEQ*, Centrale de l'enseignement du Québec, 1977.

RESUMEN

La cuestión de los medios desfavorecidos (MD) es inseparable de la emergencia del nuevo «modo de producción pedagógico» instituido en Quebec por la comisión Parent al principio de los años sesenta. Los MD son una de las formas institucionalizadas de las relaciones sociales de dominación en el campo escolar la expresión la más intensa de la gestión de las relaciones conflictuales de clase por la nueva clase dirigente que rige la reorientación del sistema escolar quebequense. Esta gestión está caracterizada principalmente por una tentativa de luchar contra el fracaso masivo escolar que se constata en los MD. El análisis está 11^e vado a cabo según dos ejes inseparables: el que atañe la gestión de la clientela que nos interesa (democratización y proceso de individualización de las funciones sociales de la selección) y el que se refiere a los agentes pedagógicos de esta gestión, sometida a una división social del trabajo que es contraria a los llamados al arrejlo lanzados por la clase dirigente. La reforma que se implanta en nombre de la democratización, de la reducción de desigualdades y de los fracasos escolares a tenido, contrariamente a lo esperado el efecto de acentuar las desigualdades y, a través de ellas, reforzar el rol selectivo de la escuela, es decir el rol activamente constitutivo de la jerarquización de las relaciones de clase de esta institución.

* * *