

## L'école, lieu et enjeu...

Antoine Baby

Number 14, Spring 1990

Savoir sociologique et transformation sociale

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1002092ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1002092ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Département de sociologie - Université du Québec à Montréal

ISSN

0831-1048 (print)

1923-5771 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Baby, A. (1990). L'école, lieu et enjeu.... *Cahiers de recherche sociologique*, (14), 125–130. <https://doi.org/10.7202/1002092ar>

Article abstract

The contemporary school system is being run through by a contradiction that makes the school, more than ever, both the scene and the stake of conflicting social forces. That contradiction confronts the neo-conservative forces of power which vindicate the coming back to the school's traditional mission, with the progressive forces that invest the school with a larger assignment. The latter is based at the same time upon a new conception of the human person and the circumstantial necessity for the school to play a substitute role in a way never known so far in recent history.

## L'école, lieu et enjeu...

---

Antoine BABY

Il y a tout lieu de croire qu'un des défis majeurs auxquels l'école québécoise sera confrontée au cours des prochaines années sera de surmonter une série de contradictions qui la traversent du seul fait de l'évolution de la société. L'issue de ce mouvement ne manquera pas de modifier considérablement le rôle qui lui était dévolu depuis la Révolution tranquille et le rapport de la commission Parent. On pourrait résumer ainsi la principale contradiction. Certaines forces sociales s'inscrivant dans le champ de l'économique, du social et du culturel, incitent l'école à revenir à sa mission traditionnelle et à centrer son action sur l'apprentissage des habiletés de base définies la plupart du temps dans le sens restreint d'un retour au bon vieux temps pour la masse et au classicisme pour l'élite. Aux États-Unis, le *back to basic* est puissamment porté par le célèbre rapport *Nation at Risk*<sup>1</sup> et célébré à sa manière par Allan Blom<sup>2</sup>. Au Québec, il n'est pas exagéré de dire que L'École détournée<sup>3</sup> s'inscrit dans le même courant.

D'autres forces, au contraire, surgissant peut-être davantage du champ des structures sociales et en particulier de la crise de certaines institutions, investissent encore aujourd'hui l'école d'une mission élargie axée autant sur le développement global de la personne humaine que sur la formation fondamentale de l'esprit. Ces forces font de l'école l'institution panacée et le guichet unique de toutes les vicissitudes humaines propres aux premiers âges de la vie. L'école serait la principale agence de socialisation et elle devrait tenter de régler toute une série de problèmes de société qui ne naissent même pas d'elle (violence, sexisme, drogue, racisme, relations entre les groupes ethniques, chômage et autres fléaux).

Ce qui rend l'analyse de la situation plus difficile et plus complexe, c'est que chacun des termes de cette première contradiction est à son tour traversé par d'autres contradictions. Ainsi autour du thème de la nécessité pour l'école de revenir à sa mission de base, certains courants sociaux qui veulent aussi restreindre le rôle et la place de l'école dans la société vont jusqu'à empiéter sur la mission traditionnelle

---

<sup>1</sup> NCEE, *Nation at Risk: the Imperative for Educational Reforms*, Washington, US Government Printing Office, avril 1983.

<sup>2</sup> A. Bloom, *The Closing of the American Mind*, New York, Simon & Schuster, 1987, 321 p.

<sup>3</sup> L. Balthazar et J. Bélanger, *L'École détournée*, Montréal, Boréal, 1989.

de l'école. Non seulement l'école devrait-elle s'en tenir à sa mission traditionnelle, mais encore faudrait-il tailler dans celle-ci. Du point de vue de la formation générale, par exemple, on assiste à la prolifération de ce que le Conseil supérieur de l'éducation<sup>4</sup> appelle "les lieux éducatifs non scolaires" et en particulier des lieux non scolaires dits "à but lucratif". Ceux-ci comprennent tout aussi bien le circuit relativement modeste des institutions de formation privées que les grandes entreprises de presse, les médias électroniques et ce qu'on appelle paradoxalement les industries de la culture, en passant par le champ de plus en plus vaste et de plus en plus important de la communication et de l'informatique. Ces lieux éducatifs non scolaires "à but (souvent très) lucratif" empiètent même souvent sur la mission de l'école, lui livrent une concurrence sans merci aussi bien sur le plan de la socialisation que sur le plan de la formation proprement dite. Ils brisent par la même occasion le monopole de fait que le rapport Parent avait conféré à l'école et, du fait même qu'ils échappent aux contrôles publics et démocratiques, contribuent pour beaucoup à la privatisation de l'éducation.

Mais ces contrecoups ne s'exercent pas que sur le terrain de la formation générale. Ils s'exercent également sur celui de la formation professionnelle et de la préparation à l'emploi. Ainsi, au nom de la nécessité de resserrer les liens entre l'école et l'entreprise, certaines entreprises consommatrices de main-d'œuvre limiteraient aussi volontiers le rôle traditionnel de l'école aux seuls savoir-faire très élémentaires, se réservant la qualification professionnelle. Ce courant fait notamment la promotion de la formation où alterneraient l'école et l'entreprise, des stages en entreprise, etc. En ce sens, on peut dire que l'école est à la fois, et sous l'action de forces de même nature, pressée de retourner à sa mission traditionnelle et dépouillée d'une partie de celle-ci.

Quant au thème de l'école agence de socialisation par excellence et remède à tous les maux, il est, et c'est le moins qu'on puisse dire, très sévèrement pris à partie tant par la classe politique néo-conservatrice, qui définit les dépenses publiques des secteurs de l'éducation et des affaires sociales comme des dépenses improductives, que par les doctrines pédagogiques conservatrices à la mode qui opposent la qualité et l'excellence à l'accessibilité et à la démocratisation, prônant une saine et stimulante émulation! Pour ces forces, l'école d'aujourd'hui est une école fourre-tout, cadeau complaisant d'un État-providence qui engendrerait par sa nature même l'irresponsabilité et la médiocrité.

Mais on ne doit pas oublier que l'école-omnibus peut également être combattue de l'intérieur par ceux et celles qui ont mission d'en assurer le fonctionnement, et ce pour des motifs qui sont diamétralement opposés aux motifs de ceux qui la combattent de l'extérieur. Ici l'argument est simple et paraît logique: on ne peut en même temps demander à l'école d'en faire plus tout en comprimant les ressources qu'on met à sa disposition. Là-dessus, les forces de

---

<sup>4</sup> CSE, *Les nouveaux lieux éducatifs*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, 19 février 1987.

l'intérieur ne font que renvoyer la société à la logique de ses choix. Si on mise sur l'école et qu'on lui demande de tout faire, donnons-lui les ressources appropriées. Si on veut couper dans les dépenses publiques, cessons de mettre la pression sur les institutions publiques. On ne peut demander au personnel scolaire de faire les choix que les dirigeants politiques ne font pas. D'un autre côté, on ne peut pas contraindre ce personnel à porter seul le poids de l'illogisme et de l'irresponsabilité de la classe politique.

Somme toute, l'école est coincée. En même temps qu'elle perd du terrain aux mains des forces conservatrices, elle en regagne aux mains des forces libérales et progressistes. L'ennui c'est que le pouvoir est conservateur et que les problèmes de société actuels sont inédits. La conjoncture actuelle dessine un rôle précis à l'école qui n'a pas du tout sa place dans le projet de société des forces conservatrices. De ce fait, les perspectives qui s'offrent à l'école ne sont guère réjouissantes. Elle risque gros de se retrouver dans l'obligation de prendre à sa charge certaines responsabilités qu'elle n'aurait ni la légitimité ni les moyens d'assumer. En tentant d'esquisser ce que sera l'école de demain, on peut d'ores et déjà imaginer quelques-unes des situations qui la placeront en porte-à-faux, la coincant en quelque sorte entre la société civile et le pouvoir politique.

Ainsi l'école de demain sera notamment l'école d'une société qui n'est plus en mesure d'offrir aux générations qui poussent le soutien normatif des grands ancrages socio-affectifs traditionnels qu'étaient le sentiment d'une identité et d'une appartenance collectives, la famille, le travail et la religion. Comme si l'école, subissant par ailleurs de sévères restrictions dans sa marge de manœuvre et d'importantes coupures dans son arsenal de ressources, devait prendre seule à sa charge l'état d'anomie relative dans lequel se trouve, au moins du point de vue des jeunes, la société québécoise.

L'école de demain sera aussi l'école d'une économie bouleversée, frappée d'une crise structurelle dont l'issue, du point de vue des principaux acteurs en présence, peut difficilement passer ailleurs que par le remplacement graduel et irréversible du travail humain par la machine. Ce sera donc l'école d'une économie qui a déjà amorcé un mouvement, lui aussi irréversible, de remise en question du rapport salarial pour de larges couches de la population. Il faut lire à ce sujet le dernier Gorz<sup>5</sup>. On continuera pourtant de demander à l'école de préparer les jeunes au travail et de constituer une armée de réserve convaincue que l'échange du travail humain contre un salaire est la chose la plus "naturelle" qui soit, la seule voie d'une subsistance décente et la voie principale d'épanouissement de la condition humaine.

L'école de demain sera encore celle d'une société qui a privatisé les problèmes de société. Privatiser les problèmes de société consiste pour l'État à se désengager

---

<sup>5</sup> A. Gorz, *Métamorphose du travail*, Paris, Galilée, coll. Débats, 1988.

de ceux qu'on avait jusqu'ici considérés comme ayant leur origine dans une forme particulière d'organisation sociale et qui devaient pour cette raison être traités dans le cadre de la responsabilité collective partagée.

Privatiser les problèmes de société, c'est encore refiler aux individus la responsabilité des problèmes qu'ils affrontent. C'est la ligne de force de la récente réforme de l'aide sociale qui sous-tend des idées-normes comme celles-ci: s'il y a des chômeurs, c'est parce qu'ils le veulent bien; il y a du travail pour tous les "aptes"; quand on veut, on peut; à travers le rêve de l'entrepreneurship, il y a un petit Rockefeller qui sommeille en nous, etc.

Privatiser les problèmes de société, c'est encore, pour les gouvernants, jouer la règle du laxisme et du laisser faire et charger cyniquement le jeu de la concurrence de la misère humaine. Comme, dans les circonstances, l'école n'a pratiquement plus de concurrence sur la voie difficile de la solution de ces problèmes, elle se retrouvera obligée par la volonté du pouvoir politique néo-conservateur de ne pas intervenir, de faire tout autre chose que ce que ce pouvoir voudrait précisément lui voir faire.

L'école de demain sera enfin l'école d'une société qui a privatisé son destin, qui a laissé à l'entreprise privée l'initiative de ses rêves et de ses projets, qui s'en va à vau-l'eau, sans bannière, incapable de rallier ses forces vives autour d'une cause. Comble du paradoxe, c'est la direction de cette société qui reproche à l'école d'être incapable de former autre chose que des jeunes démotivés, sans ambition, sans projet, désabusés et cyniques, sans loyauté, sans identité et sans appartenance, c'est-à-dire en fin de compte des jeunes à l'image de leur société. Mais c'est aussi cette direction politique qui, dans un premier temps, avait rappelé l'école fourre-tout à l'ordre et l'avait mise en demeure d'en revenir à sa mission fondamentale d'apprendre à lire, à écrire et à compter, de former la relève de l'élite, ce qu'en d'autres temps on aurait appelé reproduire l'ordre social. Et l'école n'a même pas la chance de pouvoir, comme le meunier de la fable, décider d'en faire à sa tête et de pouvoir se dire qu'elle fait bien!

Il y a belle lurette qu'une savante rhétorique sociale toujours friande des dernières trouvailles et des nouvelles coquetteries intellectuelles interdit de citer le grand-père Mao ou même de s'y référer d'une manière ou d'une autre. Et les événements de la place Tiananmen ainsi que la déconfiture des socialismes existants n'ont rien fait pour arranger les choses, rien d'autre que de donner des armes à une certaine épistémologie contemporaine. Il y a longtemps que le bcbg de l'explication sociologique ne passe plus par les labyrinthes de l'analyse dialectique. Et c'est dommage. Dommage que tout cela ait été réduit au rang de mode, de vogue et d'engouement. Dommage aussi qu'au temps où cette vision du monde était une mode, des courants importants à l'intérieur du mouvement s'en soient servi comme d'une doctrine, comme d'un dogme excluant comme non scientifique et bourgeoise toute autre vision du monde. En ce sens, elle a été victime du balancier qu'elle a construit elle-même. Car il y a infiniment plus

qu'une mode et plus qu'un dogme dans ce paradigme contemporain de l'analyse sociale. Il y a aussi les prémisses d'une analyse extrêmement dynamique où théorie et pratique se construisent et s'influencent admirablement bien. Le Grand Timonier de jadis écrivait<sup>6</sup>: "La conception dialectique du monde nous apprend surtout à observer et à analyser le mouvement contradictoire dans les différentes choses, dans les différents phénomènes et à déterminer sur la base de cette analyse les méthodes propres à résoudre les contradictions."

En sociologie de l'éducation, des auteurs contemporains comme Henry Giroux<sup>7</sup> et Peter McClaren<sup>8</sup>, se démarquant tout aussi bien des structuro-marxistes que du courant plus récent de "la nouvelle sociologie de l'éducation", ont proposé une version moins dogmatique, plus souple, moins rébarbative et pas moins féconde de l'analyse dialectique à travers ce qu'ils ont appelé la théorie de la résistance et la pédagogie critique. Cette version de la dialectique appliquée reconnaît l'existence de contradictions en toute chose et en tout phénomène ainsi que le mouvement dialectique, puissant moteur de changement social, qui anime les deux aspects de toute contradiction. Mais elle refuse la domination irréversible d'un aspect de la contradiction sur l'autre et refuse aussi de marginaliser l'élément dynamique de l'aspect secondaire de la contradiction. Concrètement, le comportement d'opposition et la résistance ne sont pas, même dans l'école, que l'aspect pathologique d'un univers de référence imposé par une classe dominante. Ils ont un sens essentiellement politique et constituent la manifestation par excellence d'un autre univers de référence, celui de l'aspect secondaire de la contradiction, qui a sa dynamique propre.

C'est là une transposition heureuse de la célèbre proposition d'Althusser: l'école, lieu et enjeu de la lutte des classes. Cette proposition, au demeurant un peu vite oubliée par la critique du statisme et de la rigidité de l'analyse structuro-marxiste, pourrait bien retrouver toute sa richesse et toute sa pertinence dans une conjoncture économique et politique qui masque les contradictions, bien plus qu'elle ne les résout. Elle deviendra alors: l'école, lieu et enjeu des diverses formes sociales en présence. Il faut espérer que ces perspectives analytiques prometteuses ne soient pas, elles aussi, tombées à jamais sous les balles de la place Tienanmen.

Antoine BABY  
Département d'administration et de politiques scolaires  
Université Laval

---

<sup>6</sup> Mao Tsétung, *Cinq essais philosophiques*, Pékin, Ed. en langues étrangères, 1976.

<sup>7</sup> H. Giroux, *Theory and Resistance in Education*, Bergin & Garvey, 1983.

<sup>8</sup> P. McClaren, *Life in Schools - An Introduction to Critical Pedagogy*, Toronto, Irwin Publishing, 1989.

## Résumé

L'école d'aujourd'hui est traversée par une contradiction qui en fait plus que jamais le lieu et l'enjeu des forces sociales en présence. Elle oppose les forces néo-conservatrices, celles du pouvoir, prônant le retour à sa mission traditionnelle et les forces progressistes qui l'investissent d'une mission élargie correspondant tout à la fois à une conception nouvelle de la personne humaine et à la nécessité conjoncturelle d'assumer un rôle de suppléance sans précédent dans l'histoire récente.

## Summary

The contemporary school system is being run through by a contradiction that makes the school, more than ever, both the scene and the stake of conflicting social forces. That contradiction confronts the neo-conservative forces of power which vindicate the coming back to the school's traditional mission, with the progressive forces that invest the school with a larger assignment. The latter is based at the same time upon a new conception of the human person and the circumstantial necessity for the school to play a substitute role in a way never known so far in recent history.