

École et solidarité

Pierre Dandurand

Familles et école
Numéro 35, printemps 1996

URI : id.erudit.org/iderudit/005082ar

DOI : [10.7202/005082ar](https://doi.org/10.7202/005082ar)

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Lien social et Politiques

ISSN 1204-3206 (imprimé)
1703-9665 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Pierre Dandurand "École et solidarité." *Lien social et Politiques*
35 (1996): 185–188. DOI : [10.7202/005082ar](https://doi.org/10.7202/005082ar)

Tous droits réservés © Lien social et Politiques, 1996

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne. [<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>]



Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. www.erudit.org

In memoriam

École et solidarité

Pierre Dandurand

Ce texte, le dernier qu'ait terminé Pierre Dandurand, est celui d'une conférence prononcée dans le cadre de la session « Projet d'éducation, projet de société », organisée par le Centre Justice et foi les 22 et 23 septembre 1995. Il a fait l'objet d'une première publication dans le numéro de décembre 1995 de la revue *Relations*. Nous remercions les responsables de cette revue de nous avoir permis de le publier à nouveau dans nos pages à titre d'hommage à notre collègue. Nous en reproduisons une version très légèrement remaniée avec l'aide de Renée B.-Dandurand.

L'école ne peut faire abstraction du contexte actuel de turbulence et de tensions sociales. Elle doit même contribuer à pallier les processus de précarisation des liens sociaux. Comment peut-on alors envisager son action dans la nécessaire revitalisation des solidarités sociales et dans la transmission d'une culture et de pratiques démocratiques ?

À la surface de nos sociétés se dessinent des aires de tensions et des fractures sociales qui prennent racine au niveau de structures sociales plus profondes. Il y a

d'abord la crise du travail. Très clairement, elle se manifeste par l'instabilité croissante des conditions de travail et par le grand nombre de personnes aptes au travail, mais qui demeurent sur la touche, particulièrement dans le chômage de longue durée. À cela s'ajoutent, chez les jeunes, les difficultés d'entrée sur le marché du travail et l'arbitrage des rejets hors emploi chez les travailleurs plus âgés.

Le travail est-il en train de perdre sa centralité comme instance d'intégration sociale ? Des proportions très importantes de la population ne sont-elles pas en voie de perdre la « discipline du travail »,

de s'établir en marge ? N'y a-t-il pas, en somme, un affaiblissement du pouvoir d'intégration sociale par le travail et la culture du travail, tout spécialement du travail salarié ? Il est clair que cette crise est à mettre en rapport avec les processus d'exclusion et avec la polarisation des populations aux deux pôles d'un axe qui va de la richesse à la pauvreté. Surtout, elle met en état de vulnérabilité des segments fort importants des populations et risque de les faire basculer dans l'exclusion.

Le lien social est aussi en crise dans un autre milieu de vie : la famille. Institution qui, à travers l'histoire, a varié dans ses formes et

dans ses fonctions, la famille a néanmoins joué, dans la plupart des sociétés, un rôle important dans l'intégration sociale des individus. Voilà donc que cette autre institution intégratrice est mise sous tension : divorce, monoparentalité, reconstitution familiale et, plus récemment, suite au désengagement de l'État-providence, fardeau croissant de soutien auprès des proches qui sont malades, handicapés ou trop âgés pour subvenir à leurs besoins. Cette crise de la famille renvoie à la redéfinition des rapports hommes-femmes dans la sphère privée, mais aussi aux liens entre les générations et à la difficulté de trouver un soutien substitut dans les milieux de vie, quartiers, banlieues, paroisses, etc.

À cette crise s'ajoute celle qui se développe autour de l'identité nationale telle qu'elle est appelée à se réaliser à l'intérieur d'une société donnée, dans un contexte de mondialisation des échanges économiques et symboliques, ainsi que de migration des populations du Sud vers le Nord. On peut rappeler la diversité culturelle qui devient de plus en plus grande et qui est vécue comme problématique par les États-nations. Même les grandes capitales européennes comme Londres et Paris sont transformées par la présence de plus en plus forte d'une multitude de groupes ethno-culturels qui revendiquent leur droit à la distinction. Il en va de même

des capitales américaines, New York et Los Angeles. Les mouvements afro-américains et hispaniques y sont des exemples de revendications d'identité qui concurrencent l'affirmation d'une identité nationale spécifiquement américaine. Des espaces culturels internes des États-nations qu'on aurait pu croire inébranlables sont ainsi mis sous tension.

Cette dimension critique des sociétés nationales est particulièrement importante dans la perspective d'une analyse qui veut mettre en son centre l'école, dans la mesure même où l'école a historiquement joué un rôle de premier plan dans la création et la diffusion d'une identité nationale, d'une solidarité autour de la nation. En ce sens, le projet scolaire a toujours été un projet éminemment politique.

Toujours sur le plan culturel, mais en quelque sorte à son autre pôle, on peut concevoir que la montée de l'individualisme, d'une « culture du moi », contribue elle aussi à miner les mouvements de solidarité, à un moment où s'affirment auprès de fractions de plus en plus importantes, à l'intérieur de nos sociétés, les phénomènes d'exclusion et la fragilité des liens sociaux.

C'est dans ce contexte de turbulence et de tensions que se situe l'école d'aujourd'hui. Il me semble que se dégage, de cette lecture de ce que nous sommes en train de vivre comme société, une interpellation essentielle et urgente faite à l'école dans ses capacités de contribuer au renforcement et même au rétablissement des solidarités sociales menacées. Le couple école-solidarité ne représente-t-il pas le projet majeur qui devrait sous-tendre l'orientation éthico-politique des systèmes d'enseignement ? Chose certaine, dans la conjoncture actuelle d'une précarisation croissante des cadres de vie,

ce projet se retrouve au moins sur un pied d'égalité avec ceux de la modernisation et de la productivité qui ont alimenté la rhétorique autour de l'éducation au Québec depuis les années 1960.

La prise en compte des liens école-solidarité nous conduit donc directement à nous interroger sur ce que peut être l'action possible de l'école dans la nécessaire revitalisation des solidarités sociales et dans la transmission d'une culture démocratique.

Un bref retour sur les fonctions historiques de l'institution scolaire nous montre d'emblée que celle-ci s'est vu attribuer deux finalités qui, de manière différente, l'ont amenée à rechercher le développement et le resserrement des solidarités sociales à l'intérieur des espaces nationaux. Pour bien marquer ces deux fonctions différentes, je distinguerai ici l'école « distributrice » et l'école « socialisatrice ».

L'école « distributrice »

L'école « distributrice », c'est ce rôle très important que l'on accorde au système scolaire dans la répartition des groupes et individus dans les statuts et les positions propres à une société à un moment donné de son histoire. C'est cette possibilité, par le moyen de la scolarisation, d'acquérir des connaissances et des habiletés qui confirment la place, plus ou moins avantageuse, que certains groupes et individus occupent dans la société. Ce potentiel distributeur de l'école, on en a fait grand état pour mettre en évidence ce que le développement des systèmes scolaires, depuis le dix-neuvième siècle, mais de façon encore plus prononcée dans l'immédiat après-guerre, pouvait apporter à l'humanité : diffuser plus largement les connaissances, briser à cet égard les barrières de classe, de sexe, d'ethnie, briser aussi les différenciations régionales et les frontières liées à l'âge.

Ce grand mouvement, engagé sous l'étendard de la démocratisation de l'enseignement (qu'on traduit aussi par égalité des chances), n'est en somme pas autre chose, quand on y regarde dans la perspective qui est ici la nôtre, qu'une mobilisation de l'école à des fins de solidarité sociale. Dans son action, l'école est essentiellement vue comme une instance, comme un moyen, qui peut permettre à tout groupe et à tout individu de participer aux biens symboliques et économiques dont dispose la société. L'école pose, en principe, le droit et les conditions de l'inclusion.

On a connu ici comme ailleurs ce grand mouvement de démocratisation de l'enseignement. Il y a eu des acquis ; mais il reste des écarts et des écarts importants, persistants, même grandissants dans certains cas.

Le capital scolaire étant ce qu'il est aujourd'hui, la première façon pour l'école de jouer son rôle en ce qui a trait aux exigences de la solidarité sociale est donc de s'assurer de le distribuer le plus équitablement possible. Cela doit d'abord vouloir dire l'assurance que tous aient accès à un niveau minimal de connaissances, une sorte de minimum culturel garanti, comme l'ont proposé les sociologues français Baudelot et Establet. Cela doit aussi correspondre à une préoccupation de l'école de rétablir les équilibres précaires, d'éviter que les écarts aillent grandissant au détriment des groupes plus démunis au départ : jeunes des milieux ruraux et urbains en voie de marginalisation, jeunes immigrants adultes, analphabètes et autres.

Il me semble donc tout à fait important de réaffirmer ici que l'apport de l'école « distributrice » est névralgique. Et c'est certainement à travers cette mission qu'elle peut (et devrait) contribuer davantage à contrer les mouvements

d'exclusion qui ont gagné nos sociétés et les minent de l'intérieur.

L'école « socialisatrice »

Par une autre voie, l'école peut contribuer de façon décisive au maintien des liens sociaux : par sa fonction « socialisatrice », qui correspond au rôle central qu'elle joue dans la transmission et le partage des valeurs communes, indispensables à la cohésion sociale, essentiels à la volonté de vivre ensemble et porteurs d'un projet de société.

C'est l'école normative, l'école qui cherche à nous constituer en sujets sociétaux ou en sujets nationaux, l'école qui tend à nourrir une même appartenance entre les membres d'une société, qui tend à permettre une reconnaissance de la dignité humaine chez tous, malgré et par-delà les différences. Dans son action socialisatrice, l'école doit développer la conscience de l'appartenance commune (incarnée dans la nation), qui implique l'idée maîtresse d'un bien collectif à partager solidairement. Cette prise de conscience de la solidarité est centrale, parce qu'elle est à la base de la justification du partage, qui lui-même fonde le lien social.

Les idéaux d'égalité et de fraternité que l'école moderne a affirmés n'ont cependant pas toujours été limpides. Les propos des enseignants, le contenu des manuels scolaires ont souvent transmis des stéréotypes qui confortaient la supériorité des hommes sur les femmes, valorisaient et imposaient des manières de voir et de faire des classes moyennes, défendaient l'impérialisme des pays du centre et la supériorité des blancs. Des enjeux analogues se manifestent actuellement, et avec force, à travers le mouvement de la « rectitude politique », sur le port du voile à l'école, sur la définition du périmètre d'une culture commune à transmettre...

L'action socialisatrice de l'école est donc fondamentale dans l'adhésion des membres d'une société à des valeurs communes, dans l'affirmation d'une solidarité, par-delà les différences que constituent les appartenances de génération, de sexe, de classe, d'ethnie, de religion.

Que demander à l'école ?

Les liens et convergences entre l'action pédagogique, l'action scolaire et les modes de solidarité que l'on veut ou souhaiterait voir à l'intérieur d'une société nationale sont posés là historiquement et avec force. Le travail de l'école a été particulièrement exemplaire dans le cas de la constitution de solidarités autour de la nation, des valeurs nationales ; il l'a été aussi dans le mouvement d'égalité des chances qui a suivi la Seconde Guerre mondiale et qui a été la pièce maîtresse du développement de l'État-providence.

Cependant, l'histoire des cent dernières années montre bien aussi que l'école est loin d'avoir toujours été à la hauteur des ambitions qu'on lui prêtait. Tant l'école « distributrice », qui n'arrive pas à faire facilement une place égale aux groupes et individus les moins bien nantis ; tant l'école « socialisatrice », qui par exemple a propagé pendant des décennies des représentations stéréotypées des femmes, des autochtones, des « ethniques », ou encore qui, dans son fonctionnement même, maintenait des pratiques tout à fait élitistes, un certain racisme de classe disait Bourdieu, tout en proclamant ses idéaux démocratiques.

Cela dit, il faut aussi enregistrer le fait qu'elle a su, sous l'impulsion des mouvements sociaux, réorienter son action, s'engager dans des réformes qui ont accru la participation sociale de groupes moins avantagés ; c'est le cas des femmes

et des Québécois francophones notamment.

Il est bien là le potentiel de l'action scolaire, en regard des liens sociaux qui nous réunissent, en regard d'une nécessaire ouverture et d'une valorisation des solidarités sociales. Le problème et l'enjeu actuel tiennent aux très fortes demandes (que certains peuvent juger exorbitantes) que la conjoncture de crise et de glissement vers l'exclusion fait porter sur une institution comme l'école.

Rappelons les principales demandes qui lui sont faites : elle doit, par la formation et la qualification, remédier au chômage et à la précarité de l'emploi ; elle doit absorber les conséquences des tensions en milieu familial ; elle doit gérer des rapports ethniques conflictuels et assurer, par-delà le pluralisme, la transmission et la pérennité d'une culture civique et nationale ; elle doit contrer l'invasion d'une culture individualiste. Il y a là une immense « commande », devant laquelle il n'y a pas d'autres choix que d'aller vers une mobilisation des ressources pour tenter de renforcer et d'améliorer les pratiques pédagogiques.

Pour cela, il va falloir que l'école accepte de s'ouvrir encore plus largement sur les grands mouvements sociaux et, surtout, qu'elle consente à se rapprocher des communautés locales et des familles. Qu'elle brise le cercle

bureaucratique qui l'enferme en ses murs. Le moment est peut-être particulièrement propice à un tel virage puisque, sous l'effet même de la crise des liens sociaux, on assiste à une recrudescence de l'action de groupes d'entraide et, plus largement, à une consolidation du mouvement communautaire.

L'efficacité de l'action scolaire va aussi supposer qu'on n'hésite pas à changer les conditions des pratiques pédagogiques dans l'enceinte des écoles et des classes, et qu'au niveau des instances gouvernementales, on cesse d'intervenir à la pièce par des petites mesures : un petit peu aux milieux défavorisés, un petit peu aux minorités ethniques, un petit peu à la formation des maîtres, un petit peu au secteur professionnel...

Cela n'est pas une tâche facile, tout particulièrement dans le contexte de la restructuration des politiques sociales et des coupures dans les finances publiques. Mais ce contexte ne doit pas devenir le paramètre majeur de définition des orientations à donner au projet scolaire d'aujourd'hui. Ce serait une erreur politique, au sens fort du terme, de laisser s'affirmer de profondes fractures dans le tissu social, de laisser les mouvements d'exclusion à leur dynamique inflationniste. À la limite, ce serait laisser la société mourir à elle-même.