

# L'ÉCOLE À L'AUBE DU XXI<sup>E</sup> SIÈCLE : RETOUR VERS LE FUTUR

Louis LeVasseur et Maurice Tardif

En prenant comme toile de fond les tendances lourdes qui affectent la société, que ce soit la mondialisation, le développement des connaissances scientifiques et technologiques, de l'individualisme moral, du pluralisme et de la multiethnicité, Louis LeVasseur et Maurice Tardif explorent les défis qui attendent l'école québécoise ainsi que les options qui s'ouvrent à elle. Ils évaluent les implications des deux réformes récemment apportées au système éducatif québécois, la première touchant à la transmission des savoirs, la seconde, à la régulation du système, et concluent que la montée en force du modèle marchand risque de mettre en péril les objectifs de démocratisation de l'éducation qui étaient à la base des réformes des années 1960. « Certes, écrivent-ils, la conjoncture socio-économique a changé et des facteurs extérieurs à l'éducation provoquent de l'inégalité sociale. Mais le réseau éducatif actuel, via le modèle marchand, plutôt que de résister à ces facteurs d'inégalité ou de chercher à y pallier, semble y ajouter ses propres modalités d'inégalité. »

Taking as a backdrop the main trends affecting society such as globalization, developments in scientific and technical knowledge, moral individualism, pluralism and multiethnicity, Louis LeVasseur and Maurice Tardif explore the challenges confronting Quebec schools and the options available to them. They assess the implications of two recent reforms to the Quebec educational system — the first dealing with the transmission of knowledge, and the second with regulation of the system — and conclude that increasing commodification is jeopardizing the democratization of education, which was the basis of the reforms of the 1960s. "Of course," they say, "socio-economic times have changed and factors outside education are causing social inequality. But as a result of the commodification process, the educational network, rather than resisting these factors of inequality or attempting to mitigate them, seems to be adding its own practices of inequality."



L'école joue un rôle de première importance dans les sociétés modernes. Sur le plan culturel, elle instruit la jeune génération, l'amène à découvrir les divers domaines de savoir qui composent l'univers de la culture et favorise le développement intellectuel et personnel de chacun. Sur le plan social, elle socialise les enfants en leur transmettant un ensemble de valeurs qui font l'objet d'un certain consensus. Sur le plan politique, elle les amène graduellement à une pratique éclairée de la citoyenneté, tandis que sur le plan économique, elle développe une main-d'œuvre qualifiée dans le contexte d'une complexification grandissante de la production. Mais surtout, le symbole par excellence de la modernité en éducation au Québec tient à la démocratisation qui touche de manière différente autant aux rôles culturel, social, politique qu'économique de l'école.

Les forces progressistes des années 1960 qui ont engagé la société québécoise dans une voie accélérée de modernisation ont reproché à l'ancien système éducatif de ne pas s'acquitter convenablement de son rôle au chapitre de la démocratisation et lui ont adressé deux principales critiques. La première dénonçait la reproduction des privilèges de classe par l'école, c'est-à-dire que celle-ci aurait orienté les enfants issus des milieux populaires vers l'enseignement public, terminal après le secondaire et conduisant à des métiers techniques, et les enfants issus des milieux bourgeois vers les collèges classiques conduisant aux voies royales de l'enseignement supérieur (médecine, droit, théologie). La deuxième critique portait sur la caducité d'un programme d'enseignement fondé sur la prédominance des lettres gréco-latines dans une économie

de type industriel et dans un monde pluraliste (tant d'un point de vue social que culturel) qui appelaient, selon le rapport Parent dont la publication du premier tome date de 1963, une ouverture à de nouveaux univers de connaissances, à savoir la science, la technique et la culture de masse. Un tel accès à la diversification de la culture moderne devait permettre à chacun de suivre un parcours scolaire conforme à ses aptitudes et à ses centres d'intérêts.

Là ne devaient pas s'arrêter les efforts de démocratisation de l'éducation. La construction massive d'écoles primaires et d'écoles secondaires, le développement du réseau collégial et de l'Université du Québec sur tout le territoire, la prolifération dans les écoles d'une nuée de professionnels de l'orientation, des troubles de l'apprentissage et du comportement et même de la santé, la promulgation des lois rendant obligatoire et gratuite la fréquentation scolaire ont non seulement constitué, dès les années 1960, des mesures concrètes visant à démocratiser l'éducation mais à fortifier l'élan de modernisation de la société québécoise.

Les transformations plus récentes du système éducatif québécois, notamment la réforme de l'enseignement primaire et secondaire et la Loi 180 consacrant l'autonomie des établissements, s'inscrivent-elles toujours dans le prolongement d'une politique de démocratisation de l'éducation ? Celle-ci a-t-elle toujours un rôle à jouer à l'égard de la modernisation de la société ? C'est dans la perspective de ce questionnement que nous examinerons les principaux défis qui attendent l'école québécoise au cours des prochaines décennies.

**L**e pluralisme social et culturel, la différenciation croissante des systèmes de valeurs confrontent l'école à l'épineuse question de la transmission des savoirs. En regard de la mondiali-

sation des marchés, du développement fulgurant des connaissances dans les disciplines scientifiques et techniques, des valeurs centrées sur l'individualisme moral, du pluralisme, de la multiethnicité, des revendications identitaires de certains groupes communautaristes, que convient-il d'enseigner aux élèves et dans quelle perspective ? En vertu de quels critères sélectionner un ensemble de connaissances parmi tout ce qui se

En vertu de quels critères sélectionner un ensemble de connaissances parmi tout ce qui se laisse enseigner dans tous les domaines possibles ? Ces critères sont nombreux et présentent entre eux de nombreuses convergences et tensions. On peut prioriser l'enseignement aux valeurs ou, tout au contraire, la rationalité scientifique et la neutralité axiologique, ce qui permet de respecter une certaine diversité culturelle et sociale.

laisse enseigner dans tous les domaines possibles ? Ces critères sont nombreux et présentent entre eux de nombreuses convergences et tensions. On peut prioriser l'enseignement aux valeurs ou tout au contraire, la rationalité scientifique et la neutralité axiologique, ce qui permet de respecter une certaine diversité culturelle et sociale. C'est notamment dans cette perspective que le Québec a opté pour un enseignement de la religion non plus centré sur l'éveil de la foi mais sur l'analyse historique ou anthropologique des grandes religions.

Autre façon de présenter la question des savoirs et qui revient de façon périodique : quelle place relative accorder aux trois missions de l'école définies par le ministère de l'Éducation du Québec, à savoir l'instruction, la socialisation et la qualification ?

Un programme d'enseignement centré sur l'instruction soulève de nombreux problèmes, dont la mise entre parenthèses de la dimension socio-affective de l'éducation ou de ce qu'on a pu appeler le développement intégral de la personne, l'établissement par l'élève d'un rapport strictement instrumental à la connaissance, la

dérive possible du système éducatif vers des valeurs de performance, ce qui peut favoriser le « délestage » en cours de route des élèves éprouvant le plus de difficulté sur le plan des apprentissages.

Quant à la socialisation, tous s'entendent sur le fait que l'école doit transmettre des valeurs. Les milieux éducatifs québécois ont largement privilégié au cours des récentes décennies l'égalité entre hommes et femmes, la

protection de l'environnement, l'ouverture à l'autre et la construction de relations pacifiques entre les élèves eux-mêmes dans la classe et les cours de récréation mais également entre les élèves et les enseignants et les autres agents scolaires. La socialisation peut s'entendre comme la construction d'un espace public commun, la transmission d'une mémoire ou d'un patrimoine collectif ou encore la constitution de références ou d'un horizon commun. Mais elle peut également comprendre la transmission aux élèves des règles élémentaires de civisme et d'hygiène.

Des groupes de pression réclament actuellement que les curriculums comprennent un certain nombre d'heures consacrées à la prévention face à certaines pratiques sexuelles, à la consommation de la drogue, à la sédentarité des habitudes de vie, etc. Dans certaines écoles, des agents techniques, dotés d'une formation préuniversitaire, ont pour fonction d'aider les élèves aux prises avec des problèmes de comportement ou qui vivent des crises sur le plan personnel à mieux gérer leurs émotions et à reconnaître l'enchaînement des événements qui conduisent habituellement à leur perte de contrôle. Par la socialisation, qu'il

s'agisse de la définition d'un espace public commun, de la prévention ou de la remédiation aux problèmes de comportement des élèves, l'école se soumet à un utilitarisme non pas économique mais social qui, en théorie à tout le moins, s'écarte d'un modèle d'éducation centré prioritairement sur l'instruction, ou tout au contraire, sur le développement socio-affectif des élèves.

Autre biais permettant d'aborder la question des savoirs : la plus

La crise actuelle des institutions provient précisément de leur incapacité à mobiliser les individus envers les valeurs qu'elles cherchent à transmettre, de l'identification de plus en plus forte des individus à des modèles qui entrent en tension avec ces valeurs institutionnelles.

récente réforme de l'éducation au Québec a favorisé le pôle de l'apprentissage sur celui de l'enseignement, l'approche par compétence sur les contenus disciplinaires, la construction de la connaissance par l'élève lui-même plutôt que la transmission des connaissances par l'enseignant. Les milieux éducatifs font ici le pari que de permettre à l'élève de choisir des activités en fonction de ses centres d'intérêt augmentera son investissement dans les études, diminuera les taux de décrochage et mettra fin à la monotonie d'un enseignement traditionnel où l'enseignant impose des connaissances à un élève passif et démotivé. Toutefois, le fait de remettre ainsi l'élève au centre de l'activité pédagogique ne le laisse-t-il pas prisonnier en quelque sorte de lui-même et ignorant d'une culture qui se situe à la périphérie et qui risque de le déterminer d'autant plus qu'il la connaît mal ? Ne convient-il pas en éducation d'amener l'élève à considérer des pans de la culture qui, sous prétexte de ne pas susciter son intérêt immédiat, sont voués aux oubliettes ?

Comment peut-on alors, compte tenu des écueils évoqués, définir

un curriculum ou un ensemble de savoirs qui tiennent compte des multiples appartenances de l'élève à des réseaux économiques, sociaux et culturels ? Une réponse consiste à faire référence au modèle de modernité dans lequel s'engagent les sociétés contemporaines.

Le modèle ancien de modernité supposait un recouvrement entre le social et l'individu. Les institutions (famille, école, Église, syndicat, travail, etc.) avaient pour principale

fonction de définir des valeurs, les normes ou règles de conduite qui y correspondent et de favoriser leur intégration par les individus. La crise actuelle des institutions provient précisément de leur incapacité à mobiliser les individus envers les valeurs qu'elles cherchent à transmettre, de l'identification de plus en plus forte des individus à des modèles qui entrent en tension avec ces valeurs institutionnelles. Par exemple, l'effort et l'engagement personnels que suppose la réussite scolaire semblent un prix trop élevé à payer pour une fraction importante d'élèves se situant dans un contexte socio-historique qui voit considérablement s'affaiblir la valeur sociale et économique des diplômes. Certaines filières universitaires, y compris de second et de troisième cycle, conduisent directement au chômage, alors que, dans un état de marché antérieur, un diplôme de niveau secondaire pouvait assurer un emploi stable et bien rémunéré.

La modernité entre depuis quelques décennies dans une phase où les valeurs personnelles et les conduites stratégiques des individus sont en rupture, où le monde de la technique et de la production industrielle se disloque de celui de la culture et des modes

individuels et collectifs d'identification des sujets. Pour schématiser, on pourrait dire qu'il y a d'un côté la rationalité et l'efficacité technique et de l'autre, les valeurs et la culture. Il importe alors pour le sujet de redonner une certaine cohésion à des logiques d'action qui le contraignent et qui exigent de lui des conduites parfois contradictoires. Il lui importe surtout de construire son propre projet de vie, voire de reconstituer le récit de sa propre vie, de redonner à celle-ci un sens qui ne soit pas dicté par

les institutions ou qui ne lui provienne plus sous la forme d'un déjà-là. Comment l'école peut-elle aider l'élève à ainsi construire le récit de sa propre vie sans pour autant sombrer dans les pièges d'un subjectivisme esthétique qui consiste à émettre ses goûts et ses préférences ? Comment peut-elle favoriser l'entrée de nos sociétés dans un nouveau modèle de la modernité où le sujet en produisant sa propre identité devient acteur et non simplement appendice des institutions sociales ?

L'approche culturelle telle que définie par le rapport Inchauspé publié en 1997 constitue un point de départ intéressant pour notre réflexion. Ce rapport a préconisé, en vue de la réforme de l'enseignement primaire et secondaire au Québec, un rehaussement des contenus culturels dans chaque matière. Il s'agit de donner à l'élève accès aux œuvres principales du patrimoine culturel afin qu'il puisse par la suite mieux se situer dans le monde. Le sociologue Fernand Dumont a déjà prêté à l'école une mission semblable, celle de mettre les élèves en contact avec les questionnements ou débats qui structurent les disciplines enseignées afin de donner une certaine unité à la culture qui, sous l'effet de la modernité, tend à se fractionner. Le « rôle du maître », selon Dumont, consiste à reconstituer la genèse des systèmes de pensée, des savoirs, des modèles de conduite, des œuvres du patrimoine, à accueillir le sens mais non sans l'avoir passé au crible de la



The Gazette, Montreal

Avec son double réseau, l'un conduisant les élèves issus de la bourgeoisie aux études universitaires et par la suite aux professions libérales, et l'autre, terminal, préparant les enfants des classes populaires aux emplois techniques et autres métiers manuels, l'ancien système était critiqué pour avoir failli à s'acquitter de son rôle au chapitre de la démocratisation. Or, la généralisation du modèle marchand et son incidence sur les savoirs, notent LeVasseur et Tardif, pourraient finir par favoriser le même type de dualité.

critique afin que l'élève puisse se situer dans un univers culturel aux contours de plus en plus labiles. Le maître doit donc assumer un rôle d'interprète et de critique de la culture.

En ce sens, l'éducation ne devrait pas se limiter à la transmission d'un ensemble de connaissances formelles qui tiendrait lieu de culture. Celle-ci doit permettre à l'élève de se situer dans un univers dont le sens n'est plus donné a priori. D'où l'importance, dans une telle conception de l'éducation, des œuvres culturelles, notamment littéraires et artistiques, lesquelles doivent servir d'éveil de la conscience, de références alimentant le questionnement des élèves. L'idée

d'une approche culturelle de l'éducation consiste précisément à présenter les œuvres culturelles comme offrant une réponse au questionnement existentiel des individus. Celles-ci ne font pas que ravir les sens, séduire les consciences ou servir de dérivatif à une existence parfois lourde et monotone. Elles fournissent des repères, servent de référence à un sujet en attente d'orientation et de sens.

Le principal défi eu égard à la culture scolaire dans les prochaines décennies, compte tenu du nombre important de décrocheurs et d'élèves qui développent un rapport strictement instrumental aux études, consiste à redonner un sens aux savoirs afin que

ceux-ci puissent permettre aux élèves de s'engager dans une réflexion éthique sur leur vie et le monde qui les entoure. L'actuelle régulation des systèmes éducatifs ou l'entrée de ceux-ci dans un modèle marchand sont un obstacle à une approche culturelle de l'éducation telle que nous venons de l'esquisser.

L'autre défi que le Québec devra relever touche à la régulation du système éducatif, en gros à la décentralisation et à l'émergence d'un modèle marchand.

Les systèmes éducatifs des pays industrialisés subissent actuellement des transformations majeures. Depuis

les années 1980, tant en Europe qu'en Amérique du Nord, les crises économiques, la mondialisation des marchés, l'informatisation de la société, la tertiarisation de plus en plus grande de l'économie, la pluriethnicité et le pluralisme culturel ont eu de très fortes incidences à la fois sur les références culturelles donnant leur cohésion aux institutions d'enseignement et sur leur mode de régulation.

L'école ne semble plus aussi certaine de sa mission que déjà. Comment s'acquitter tout à la fois de la formation d'un public aux attentes et aux besoins fortement diversifiés en raison de la démocratisation des systèmes éducatifs, de la socialisation des jeunes appartenant à des systèmes de valeurs différenciés et de la préparation à la vie professionnelle dans une période de transformation des structures traditionnelles du travail? Qui plus est, si le principe de justice redistributive selon lequel l'allocation de ressources supplémentaires aux élèves les plus en difficulté ne favorise toujours pas une juste égalité des chances ni ne permet d'éviter le décrochage scolaire, donc de corriger les faiblesses les plus criantes des systèmes éducatifs, n'est-il pas légitime de redonner aux parents la possibilité d'exercer des choix en matière éducative et de favoriser leur participation à la gestion des établissements? La décentralisation des systèmes éducatifs procède donc à la fois d'un climat d'incertitude face à la fonction institutionnelle de l'école et d'une profonde insatisfaction face à son efficacité.

Les États centraux responsables de l'éducation nationale en appellent donc aux acteurs locaux. L'heure est actuellement à la décentralisation, à la participation de plus en plus active des parents et des membres de la communauté dans le but de façonner des mon-

tages institutionnels de manière que les diverses fonctions de l'école s'adaptent aux besoins particuliers des usagers locaux. Bien évidemment, pareille relance du dynamisme institutionnel par les instances locales est assortie de nouvelles formes de contrôle : contrats de performance, reddition de compte, évaluation des élèves, des enseignants, des établissements et des systèmes éducatifs dans leur ensemble. L'État maintient la référence à l'efficacité en procédant à l'évaluation des établissements selon des indicateurs nationaux, mais il introduit également une

D'où l'importance dans une telle conception de l'éducation des œuvres culturelles, notamment littéraires et artistiques, lesquelles doivent servir d'éveil de la conscience, de références alimentant le questionnement des élèves. L'idée d'une approche culturelle de l'éducation consiste précisément à présenter les œuvres culturelles comme offrant une réponse au questionnement existentiel des individus. Celles-ci ne font pas que ravir les sens, séduire les consciences ou servir de dérivatif à une existence parfois lourde et monotone. Elles fournissent des repères, servent de référence à un sujet en attente d'orientation et de sens.

référence à la créativité, à la vivacité des forces locales en permettant aux établissements d'identifier à l'interne les besoins de leurs usagers (élèves, parents, partenaires locaux) et de déterminer les moyens ad hoc d'y subvenir.

Mais la décentralisation, en redonnant une certaine autonomie aux pouvoirs locaux et aux établissements, en favorisant l'émergence de principes éducatifs variés et surtout la diversification de l'offre scolaire, ne risque-t-elle pas d'engendrer de nouvelles formes d'inégalité?

La modification de la Loi sur l'instruction publique en 1997 comprenait entre autres l'obligation pour les établissements de construire un projet éducatif. L'examen de ces projets éducatifs, celui des rapports annuels des écoles et des entrevues menées avec le personnel administratif nous ont permis, dans une étude antérieure, de constater le foisonnement au cours des années récentes de structures d'enseignement diverses : cours options, cours concentration, programmes d'enrichissement de la matière et programme d'éducation internationale.

Ces initiatives pédagogiques font l'objet d'une triple justification de la part des directeurs d'école rencontrés:

- justification reposant sur le principe éducatif selon lequel les élèves présentent des caractéristiques spécifiques et progressent dans la connaissance à des rythmes différents. Il importe, conséquemment, de mettre en place des structures qui conviennent à chacun ;
- justification faisant appel à la nécessité de motiver et d'intéresser l'élève par des activités variées qui correspondent à ses besoins, à ses aptitudes et à ses goûts ;
- justification fondée sur le principe de la nécessaire prise en compte des besoins du milieu, notamment de la demande parentale de plus en plus pressante d'encadrement et de regroupement des élèves selon leurs besoins spécifiques.

Toutefois, les initiatives pédagogiques ne vont pas toutes dans le sens d'un effort en vue de remédier aux difficultés d'apprentissage d'une certaine catégorie d'élèves. Certaines tiennent compte spécifiquement des élèves déclarés plus talentueux que la moyenne. Or, le rapport final des États généraux, résultat d'une vaste consultation nationale visant à définir les priorités en éducation au Québec, insistait sur la nécessité de « remettre l'école sur ses rails en matière d'égalité des chances » et affirmait que la mise sur

ped de filières d'élite au sein même du réseau public, afin de contrer la fuite des élèves vers le secteur privé, allait à l'encontre de la « réussite du plus grand nombre ». Depuis la publication du rapport en 1996, on a assisté dans le secteur public à une prolifération de ces filières : programmes enrichis, cours concentration avec examens à l'entrée, programmes d'éducation internationale. Dans ce dernier cas précis, sur les 80 programmes d'éducation internationale existant dans les écoles secondaires du Québec, 38 ont été implantés entre 1987 et 1996, et 42 depuis la publication du rapport des États généraux, soit de 1997 à 2003, pour une augmentation de 110 p. 100. Quant aux écoles primaires offrant le programme d'éducation internationale, on en retrouvait 11 en 1997 et 24 en 2004, ce qui représente une augmentation de 118 p. 100. Dans certains établissements, la sélection des élèves débute aussi tôt que la première année du primaire.

Plusieurs directions d'établissement du secteur public se réjouissent de la mise sur pied des filières sélectives pour la concurrence qu'elles permettent d'exercer face au secteur privé. Toutefois, ces filières ont également pour effet de provoquer une concurrence entre les écoles publiques appartenant à un même espace géographique, ce qui conduit à des transferts d'effectifs.

Conséquemment, des établissements concentrent de plus en plus les élèves performants et d'autres les élèves relégués dans des filières dévaluées. Les pratiques d'évitement de certains établissements restent à mesurer. Mais citons un exemple. Une école de la banlieue sud de Montréal réussirait à peine à retenir 35 p. 100 des effectifs scolarisables de son territoire. Une direction d'école réussissant à en retenir 76 p. 100 s'estime tout à fait performante à cet égard. Plusieurs écoles, afin de retenir les meilleurs élèves, leur offrent donc un enseignement enrichi, enrichissement légitimé par le principe

de nécessaire « différenciation de l'enseignement ». Le même principe qui a servi à la mise en place de mesures compensatoires en éducation sert actuellement de légitimation à la constitution de groupes d'élite. De plus, plusieurs directions d'école qui n'offrent pas de services particuliers pour les élèves éprouvant des difficultés sur le plan des apprentissages et du comportement recommandent fortement aux parents de tels élèves de les inscrire dans une école qui possède ce type de ressources, ce qui a également pour effet de concentrer dans un même établissement les élèves ayant des difficultés. De tels résultats montrent la montée en force d'une logique de concurrence au sein même du réseau public québécois et d'une différenciation du recrutement des élèves selon les établissements auxquelles s'ajoutent des pratiques d'évaluation et un impératif d'obligation de résultats dont témoignent les palmarès des écoles.

Quelles incidences l'émergence d'un tel modèle marchand en éducation peut-il avoir sur la sélection des savoirs ou plus précisément sur les rapports que l'élève établit aux savoirs, sur la possibilité que celui-ci a de se construire lui-

De tels résultats montrent la montée en force d'une logique de concurrence au sein même du réseau public québécois et d'une différenciation du recrutement des élèves selon les établissements auxquelles s'ajoutent des pratiques d'évaluation et un impératif d'obligation de résultats dont témoignent les palmarès des écoles.

même grâce aux savoirs ? On peut en identifier au moins quatre que nous présentons plus sous forme d'hypothèse que de résultats de recherche.

Premièrement, la recherche de l'excellence et de la performance en éducation entre en tension, en principe et peut-être encore plus en pratique, avec l'idée de réussite scolaire pour tous. Dégager une élite pour la société de demain ou éviter l'exclusion sociale à une fraction de plus en plus croissante d'élèves appellent des ressources et des orientations curricu-

laires et pédagogiques différentes. Nous l'avons vu précédemment, le modèle marchand en éducation semble conduire à la dualisation du système d'enseignement en un réseau d'établissements pour élèves performants et en un réseau d'établissements pour élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. Nos recherches antérieures ont montré que dans certains établissements (et non tous) situés dans des quartiers difficiles, le souci de socialisation prend le pas sur le souci d'instruction. Pareille intention éducative, toute légitime qu'elle soit, peut rendre « captifs » les élèves des filières dévalorisées.

Deuxièmement, la recherche de la performance en éducation renforce la hiérarchie entre les savoirs. La performance en vue de la constitution d'une élite capable d'augmenter la performance des systèmes économiques et sociaux dans un contexte de mondialisation des marchés risque d'entraîner la déconsidération des savoirs littéraires, philosophiques et artistiques qui permettent de penser le rapport au monde.

Troisièmement, les élèves eux-mêmes risquent de développer un rapport strictement instrumental aux

savoirs, c'est-à-dire de ne considérer les savoirs que dans une perspective stratégique pour l'avancement de leur carrière ou selon une logique coût/bénéfice. Ce type de rapport conduit à l'assimilation de la matière en vue de la seule réussite aux examens.

Finalement, si la performance d'un enseignant se mesure à l'aune des résultats obtenus par ses élèves aux examens, celui-ci orientera son enseignement vers la préparation des élèves aux examens, et non vers l'exploration des différents univers de la connaissance par un sujet

cherchant à donner une orientation à sa propre vie grâce à la découverte de la culture. Bref, avec l'introduction de l'impératif de performance, on risque d'établir un rapport comptable à la connaissance et aux différents domaines du savoir et d'éliminer toute conception humaniste de l'éducation, que cet humanisme prenne une forme plus classique comme celle de l'approche cul-

ant les cours réguliers peuvent accéder aujourd'hui à l'enseignement post secondaire, le programme d'éducation internationale constitue néanmoins une nouvelle manière de ségrégation dans les écoles publiques qui s'ajoute à la ségrégation qui existe depuis longtemps entre le secteur public et le secteur privé, même s'il faut reconnaître que celui-ci accueille de

plus en plus d'élèves qui ne correspondent pas en tout point au prototype de l'élève hyperperformant et maîtrisant toutes les facettes du métier d'élève.

En fait, le réel danger qui guette notre système éducatif consiste en l'effet in fine de la généralisation des différents types de classes de niveau ou filières sélectives sur l'ensemble du réseau, à savoir la concentration

fet d'entraînement que les bons élèves exercent sur les autres élèves. La ségrégation joue comme un stigmata. Bien évidemment, il faut reconnaître en éducation la légitimité du principe du choix des parents, mais il faut également, lorsque l'exercice de ce principe s'étend, considérer le prix à payer, particulièrement de nouvelles formes d'inégalités en éducation qui pourraient éventuellement provoquer de l'exclusion scolaire, puis sociale dont on ignore encore le prix à payer pour nos sociétés.

Bien évidemment, il faut reconnaître en éducation la légitimité du principe du choix des parents, mais il faut également, lorsque l'exercice de ce principe s'étend, considérer le prix à payer, particulièrement de nouvelles formes d'inégalités en éducation qui pourraient éventuellement provoquer de l'exclusion scolaire, puis sociale dont on ignore encore le prix à payer pour nos sociétés.

turelle exposée dans le rapport Inchauspé ou une forme plus psychologique, plus soucieuse du développement affectif de l'élève que de la transmission de la culture.

**A**vec le modèle marchand et son incidence sur les savoirs, notre système éducatif tend à se dualiser un peu comme celui d'avant les années 1960, ce qui avait conduit à sa transformation au nom de la démocratisation. En effet, ce système éducatif se caractérisait surtout par son double réseau, l'un conduisant les élèves issus de la bourgeoisie aux études universitaires et par la suite aux professions libérales et l'autre, terminal, dans bien des cas, dès la fin du primaire, préparait les enfants des classes populaires aux emplois techniques et autres métiers manuels. Le latin, longtemps enseigné uniquement dans les collèges classiques, a constitué la matière servant à la sélection des élèves à l'université, et ce, au moins jusqu'au début des années 1950. Le programme d'éducation internationale joue-t-il actuellement le même rôle que jadis le latin dans les collèges classiques ? Si les élèves suiv-

plus en plus d'élèves qui ne correspondent pas en tout point au prototype de l'élève hyperperformant et maîtrisant toutes les facettes du métier d'élève.

En fait, le réel danger qui guette notre système éducatif consiste en l'effet in fine de la généralisation des différents types de classes de niveau ou filières sélectives sur l'ensemble du réseau, à savoir la concentration

En ce sens, l'éducation aurait cessé de jouer un rôle central à l'égard de la modernisation de la société, dans la mesure où elle ne constitue pas autant que dans les années 1960 et 1970 un facteur de progrès sur les plans social et culturel. Certes, la conjoncture socio-économique a changé et des facteurs extérieurs à l'éducation provoquent de l'inégalité sociale (pauvreté, chômage, affaiblissement des liens sociaux, crises budgétaires des États et récessions économiques). Mais le

La recherche de l'excellence et de la performance en éducation entre en tension, en principe et peut-être encore plus en pratique, avec l'idée de réussite scolaire pour tous. Dégager une élite pour la société de demain ou éviter l'exclusion sociale à une fraction de plus en plus croissante d'élèves appellent des ressources et des orientations curriculaires et pédagogiques différentes.

dans de mêmes établissements d'élèves éprouvant des difficultés à la fois scolaire et comportementale. Dans ces établissements, même si on y retrouve les ressources spécialisées nécessaires (orthopédagogues, psychoéducateurs, techniciens en éducation spécialisée), les élèves ont peut-être moins de chance de réussir que s'ils étaient inclus dans des classes régulières avec les élèves moyens et les élèves performants ou, à tout le moins, ils ne bénéficient pas de l'ef-

réseau éducatif actuel, via le modèle marchand, plutôt que de résister à ces facteurs d'inégalité ou de chercher à y pallier semble y ajouter ses propres modalités d'inégalité.

*Louis LeVasseur est chercheur au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et Maurice Tardif est professeur titulaire à la faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Montréal et directeur du CRIFPE.*