

PRÉSENTATION DU NUMÉRO THÉMATIQUE, RCAPE 205 Les systèmes éducatifs canadiens et européens mis sous tension : entre inclusion et « nouvelles » politiques d'éducation centrées sur l'efficacité, quelles incidences sur l'institution scolaire des différents pays et sur le travail des agents scolaires?

Louis LeVasseur¹, Bernard Wentzel¹, et Éliane Dulude²
¹Université Laval, ²Université d'Ottawa

Au cours des dernières décennies, la plupart des systèmes éducatifs des pays occidentaux ont mis en œuvre des réformes dont plusieurs observateurs ont montré qu'elles procédaient de la volonté d'institutions internationales comme l'OCDE et la Banque Mondiale de répondre à des impératifs de développement ou de relance économiques, d'indexer l'éducation sur la production du capital humain et même sur ce que l'on a appelé, dans les années 1990, les compétences pour le XXI^e siècle.

Que l'éducation soit mise au service des besoins sociaux, parmi lesquels les besoins de l'économie, cela se laisse observer depuis plusieurs siècles. Les historiens ont soutenu que le programme d'enseignement des Jésuites, essentiellement religieux, avait favorisé la formation de la bourgeoisie, et Weber a montré que la Réforme protestante avait permis l'essor du capitalisme. À partir de la seconde moitié du XIX^e siècle, l'industrialisation appelle une éducation qui puisse, sans être réduite à cette seule fonction, servir au développement économique et à la formation de la main-d'œuvre. Dans le Québec des années 1960, le rapport Parent a esquissé les grandes lignes de la démocratisation du système éducatif, mais également de la modernisation de la société québécoise, en associant l'éducation à la formation d'une main-d'œuvre adaptée à une nouvelle économie de services (par opposition à l'économie agricole traditionnelle).

Mais qu'en est-il, en Occident, de la démocratisation de l'éducation depuis la fin des Trente Glorieuses (1945-1975) alors que les phases de développement économique alternent avec d'importantes récessions? Dans les systèmes scolaires des pays appartenant à l'OCDE, les besoins relatifs au développement des forces économiques sont-ils prédominants par rapport aux besoins sociaux associés à l'égalité des chances? L'éducation est-elle d'ailleurs toujours fidèle aujourd'hui à cet idéal d'égalité des chances que poursuivaient les systèmes éducatifs dès les années 1950-1960? L'égalité des chances est-elle synonyme de ce que les milieux éducatifs appellent maintenant « la lutte contre les inégalités scolaires » ou « l'évitement de l'exclusion sociale »?

Un bref regard historique permet de jeter quelque lumière sur les rapports souvent tendus entre l'éducation, la démocratisation, l'économie et la société.

Enjeux éducatifs, démocratiques, économiques et sociaux de la seconde moitié du XX^e siècle

Autour des années 1950, dans plusieurs pays occidentaux, la fréquentation de l'école devient obligatoire jusqu'à 16 ans, donc jusqu'à la fin du secondaire (11 ou 12 années de scolarité). La démocratisation de l'éducation consiste alors à scolariser tous les élèves jusqu'à 16 ans, en les regroupant dans de mêmes établissements, puis dans de mêmes classes hétérogènes, ce qui signifie que tous les élèves, indépendamment de leur niveau, suivent le même programme d'enseignement. Une telle conception de l'égalité des chances ne serait-elle pas viciée dans son principe même? Un premier doute, théorique et

scientifique, sur la démocratisation de l'éducation, est formulé par Bourdieu et Passeron (1964), dont les thèses critiques montrent que l'égalité formelle de traitement de tous les élèves, sans égard à leur origine sociale, mène, en raison des habitus différents des uns et des autres, à d'importantes inégalités de fait. L'État qui a développé un système éducatif fondé sur le principe d'égalité des chances n'aurait donc pas rempli son mandat. Qui plus est, les parents des classes moyennes estiment que l'égalité de traitement de tous les élèves porte préjudice à leur enfant en raison d'une baisse de niveau supposée ou réelle (van Zanten, 2009).

Un second doute quant aux vertus réelles de cette démocratisation survient à la suite de deux événements majeurs ayant marqué l'histoire de la seconde moitié du XX^e siècle. Le premier est la crise du pétrole de 1973 qui sonne le glas de la prospérité économique des Trente Glorieuses (1945-1975). Le second est la chute du Mur de Berlin, qui survient en novembre 1989 et qui symbolise l'effondrement du communisme, ce que certains ont appelé la « fin des idéologies » ou « la fin de la modernité » (Vattimo, 1987). D'autres y ont vu le triomphe des démocraties occidentales sur le totalitarisme, ce qui donnerait enfin les coudées franches à un capitalisme néolibéral qui deviendrait le modèle de développement des pays de l'OCDE. Ajoutons que les années 1980 se caractérisent aussi par un essoufflement général des idées de la gauche politique et sociale, un affaiblissement de l'État-providence, une réduction des programmes sociaux et un ralentissement de la croissance économique. Plus particulièrement, en éducation, de sévères critiques sont adressées à la gauche pédagogique qui rejetait l'excellence, la performance, la rationalité instrumentale et qui proposait de dépasser les cadres de la « forme scolaire » et de placer l'enfant (et non l'élève) au centre de l'éducation et des programmes d'enseignement (idée forte héritée de l'Éducation nouvelle).

Les conséquences sur l'éducation seront énormes, d'où un troisième doute dont le lien avec la démocratisation est cependant indirect. Aux États-Unis, la publication du rapport *A Nation at Risk* (National Commission on Excellence in Education, 1983) a eu l'effet d'un pavé dans la mare en attribuant à la formation inadéquate des enseignants la faiblesse généralisée du système éducatif et, particulièrement, l'incapacité de l'éducation à former une relève scientifique et industrielle compétente, capable de remédier au déclin économique du pays. Un tel diagnostic constituait un incitatif à concevoir une formation des enseignants plus exigeante et à recentrer le curriculum sur les matières nécessaires à la production d'une élite capable de relancer l'économie nationale dans le cadre d'une mondialisation des marchés naissante.

Au Québec, le mot d'ordre de la réforme des années 1960 était la démocratisation de l'éducation, mais très rapidement, dans les milieux intellectuels et éducatifs, l'arrimage entre démocratisation et développement économique a été dénoncé au profit du développement intégral de l'enfant et de la mise sur pied de services éducatifs correspondant à ses besoins particuliers. Avec la publication, dans la seconde moitié des années 1990, de documents consultatifs annonçant une réforme qui serait axée sur le développement intellectuel de l'élève, et non plus sur celui de sa personnalité, la démocratisation de l'éducation n'est pas nécessairement mise en cause, mais force est de constater que les finalités éducatives tendent à changer et que l'idée de performance et d'économie amorçait une entrée à pas feutrés dans le paysage éducatif.

Vers un nouveau paradigme éducatif et une nouvelle régulation de l'éducation ?

Dès le début des années 1990, dans la majorité des pays de l'OCDE, non seulement a-t-il été question de faire du système éducatif un adjuvant du système économique, mais aussi de soumettre l'éducation à des critères de performance. Il ne suffit plus que l'éducation soit mise au service des finalités économiques externes, son fonctionnement interne doit obéir à des critères mesurables. La régulation du système éducatif ne doit plus être bureaucratique (axée sur le respect des normes ministérielles), mais « postbureaucratique » (Maroy, 2006), c'est-à-dire qu'elle doit s'inspirer de la Nouvelle Gestion publique, (NGP) et, plus largement, du néolibéralisme. Non seulement le néolibéralisme donnerait-il une nouvelle impulsion au développement économique, mais le modèle de gestion des entreprises privées, axé sur la recherche d'efficacité et de performance, allait désormais devenir celui des institutions publiques. Autrement dit, la NGP incite désormais les systèmes éducatifs à adopter les principes et les modalités de gestion des entreprises privées qui visent continuellement l'amélioration et l'efficacité des services rendus, tandis que le néolibéralisme appelle la formation d'une élite capable de renforcer la productivité

économique. De tels changements indiquent-ils que l'éducation a définitivement abandonné la lutte contre les inégalités et l'échec scolaires?

Présentation des articles

Nos considérations historiques sur la scolarisation et la démocratisation ont montré que des liens serrés existent toujours entre l'éducation et les enjeux sociaux, ce qui comprend l'amélioration des performances économiques. L'implantation de la NGP dans les systèmes éducatifs des pays de l'OCDE pourrait donc donner à penser que l'éducation n'obéit actuellement qu'aux besoins d'une économie néolibérale et à ses impératifs de performance et d'efficacité, mais la réalité est plus nuancée. Pour résumer les principaux changements en cours, la régulation de l'éducation passe d'une conception de l'égalité fondée sur la standardisation du programme d'enseignement et de l'unité du système scolaire à une conception de l'école qui se veut toujours démocratique, mais qui s'inscrit dans un nouveau référentiel priorisant la décentralisation, la différenciation des services, la création de marchés scolaires, la diversification de l'offre d'éducation, le regroupement des élèves de l'élite scolaire dans des classes homogènes (certains diraient protégées), l'assouplissement de la carte scolaire et la reconnaissance du droit des parents de choisir un établissement pour leur enfant.

La NGP et le nouveau modèle référentiel de l'éducation donnent effectivement l'impression très forte que l'école publique est principalement soumise aux valeurs de l'économie libérale. Revenons à nos questions précédentes : la totalité de l'institution scolaire est-elle soumise à une recherche de performativité et d'efficacité? Depuis les années 1990, les politiques éducatives n'obéissent-elles qu'à des impératifs économiques? La NGP contrevient-elle en tout à la démocratisation de l'éducation? L'excellence et la performance sont-elles incompatibles avec l'égalité des chances?

Si nous devons répondre à ces questions par l'affirmative, il conviendrait d'établir un certain nombre de précisions. Les chercheurs ayant contribué au présent numéro thématique montrent que dans les systèmes éducatifs qu'ils ont étudiés, la démocratisation de l'éducation demeure présente. Il peut arriver, cependant, que la démocratisation soit contrariée par un volontarisme politique qui s'inscrit dans le prolongement de la NGP. Il peut également arriver que les structures éducatives mises en place afin de donner vie à la démocratisation engendrent des effets pervers, autrement dit, des effets contraires aux objectifs que poursuivent les décideurs et, en particulier, des effets inégalitaires.

Si les efforts de démocratisation sont toujours présents dans les systèmes éducatifs qu'étudient les chercheurs du présent numéro, à quoi les reconnaître? Nous croyons les identifier dans des changements qui touchent aux structures éducatives, ou qui modifient le travail et les identités professionnelles des agents scolaires.

Vincent Dupriez procède à une analyse des grandes tendances qui traversent les systèmes éducatifs dans le monde. L'auteur avance une thèse que nous résumons ainsi : au cours des XIX^e et XX^e siècles, l'État incarnait le projet politique de la nation, et l'éducation était l'institution qui transmettait les valeurs de la modernité, dont le progrès par la science et la connaissance. Il s'agissait alors du progrès de l'humanité et non seulement de celui des forces industrielles. Or, depuis quelques décennies, on assisterait à un affaiblissement des liens entre l'État et l'éducation. Celle-ci se définirait moins comme un projet culturel fort que comme un mode de régulation par le marché, la reddition de comptes et le recours aux données probantes. L'auteur examine par la suite les effets que cette dualisation ou dissociation entre l'État et l'éducation, entre le politique et la culture, exerce sur les enseignants.

La question de l'égalité en éducation est ensuite abordée par **Sonia Revaz** et **Barbara Fouquet-Chauprade**. Bourdieu et Passeron ont formulé la thèse selon laquelle l'égalité formelle en éducation mène à la reproduction des inégalités sociales, mais le projet d'une éducation plus égalitaire mobilise toujours les milieux politiques et éducatifs du Canton de Genève, ce qui ne signifie aucunement que tous s'entendent sur la manière de concevoir et de mettre en œuvre des politiques éducatives devant réduire les inégalités en éducation. Qui plus est, certains pourraient ne pas voir ces inégalités comme étant problématiques : « Pour certains acteurs scolaires, les inégalités sont constitutives de notre société, il serait donc vain de lutter contre elles. Ils craignent même un "nivellement par le bas" et une baisse de performance du système scolaire. Pour d'autres, les inégalités sont vues comme une injustice que l'État se doit de corriger. » Et si on doit s'engager dans une lutte contre les inégalités, sur quelle base construire un compromis entre ces visions opposées? Faut-il orienter le plus rapidement possible les élèves inscrits dans des filières et les regrouper par niveaux ou favoriser la création de classes hétérogènes? Comment

lutter contre les inégalités et, simultanément, répondre aux impératifs de performance «dans le contexte de compétitivité internationale caractéristique des sociétés actuelles»? Ces questions ont été posées à des acteurs politiques (députés parlementaires) et des acteurs scolaires dans le cadre de deux réformes du «Cycle d'orientation» ayant eu cours en 2011 puis en 2022. Acteurs sociaux et acteurs scolaires sont-ils parvenus à un consensus?

Dans plusieurs pays occidentaux, une des modalités visant à réaliser l'idée d'égalité devant l'éducation consiste en la création de classes inclusives. Si le principe de l'inclusion fait l'objet d'un certain accord parmi les professionnels de l'éducation, sa mise en œuvre provoque souvent des réticences de la part des membres de la communauté éducative. Quel élève inclure? À quelles conditions? Selon quelles modalités d'encadrement, quelle méthode pédagogique, quelle organisation de la grille horaire? Quels sont les contenus d'enseignement à transmettre? Quels seront les critères d'évaluation pour les uns et pour les autres? De telles incertitudes n'indiquent-elles pas l'impossibilité de réaliser l'inclusion? **Georges Felouzis** et **Mélanie Savioz** montrent plutôt le contraire au sujet des classes inclusives du Comté de Genève en Suisse qu'ils analysent dans la perspective du pluralisme de nos sociétés modernes : «Nous montrons que le flou conceptuel entretenu autour du référentiel inclusif est un outil permettant un consensus entre des forces sociales et politiques aux conceptions très éloignées de ce qu'est et doit être une école juste.» Le «flou conceptuel entretenu autour du référentiel inclusif» pourrait constituer la condition d'un certain *modus vivendi* qui évite les positions par trop radicales, les dichotomies tranchantes et les tensions exacerbées entre les agents scolaires, en somme, un impératif de justification (Boltanski et Thévenot, 1989) qui oblige les acteurs à s'engager dans des débats qui risquent de s'étendre (Derouet, 1992) et, conséquemment, de dégénérer en une véritable guerre des dieux. Le «flou conceptuel» permettrait alors à l'inclusion d'être expérimentée dans de nombreux milieux éducatifs et aux agents scolaires de mieux comprendre comment faire fonctionner cette modalité nouvelle d'égalité devant l'éducation.

Le pluralisme existe certes entre les acteurs sociaux, entre les grandes finalités éducatives et les fonctions sociales de l'école, mais **Éliane Dulude** et **Peter Milley** montrent que, au cours des trois dernières décennies, le pluralisme est présent dans les objectifs de plusieurs réformes éducatives en Ontario qui, comme partout ailleurs dans les pays occidentaux, ont pour but de concilier l'équité et l'excellence, la priorité étant mise tantôt sur l'une, tantôt sur l'autre. C'est ainsi que, dans une première réforme, «[t]ous les élèves sont appelés à atteindre un ensemble de résultats d'apprentissage prédéfinis permettant ainsi aux autorités gouvernementales de miser sur l'égalité des résultats pour tous les élèves en limitant les effets délétères de l'offre d'éducation», et qu'à la même période, une «nouvelle politique d'équité ethnoculturelle et antiraciste» était mise en place. Une seconde réforme s'inscrit dans un registre d'action publique situé aux antipodes de la première réforme, avec une priorité donnée à des «normes de performance» comme l'amélioration de la performance scolaire et la reddition de comptes, mais également la suppression des «objectifs d'équité comme l'antiracisme et la théorie du genre» qui ont accompagné la première réforme, et l'imposition de mesures d'austérité et de réduction des dépenses publiques. Quant à la troisième réforme, qui poursuit les objectifs de la seconde réforme, elle «introduit l'orientation politique de l'égalité des résultats en misant sur la maîtrise de la lecture, de l'écriture et des mathématiques» qui ferait l'objet de «tests standardisés». L'égalité pourrait donc passer d'un registre social ou démocratique à un registre «performatif» axé sur la reddition de comptes et l'obligation des résultats. L'égalité conserve-t-elle alors la même signification? Seules des recherches subséquentes pourraient permettre de l'établir. Or la quatrième réforme a toujours pour objectif d'«atteindre l'excellence par un rendement scolaire élevé» et de «rehausser la confiance du public», mais par rapport aux seconde et troisième réformes, elle semble réintroduire dans le discours institutionnel des objectifs que nous disons «sociaux», comme l'acquisition de compétences civiques et individualistes, dont la promotion du bien-être de l'élève. Les auteurs affirment d'ailleurs : «Les réformes antérieures [...] ont montré qu'il demeure difficile d'orchestrer la cohérence d'actions concertées pour susciter des changements systémiques, car elles dépendent de l'action des individus, groupes ou organisations qui sont concernés [...] ainsi que de la combinaison d'instruments qui tendent parfois à créer des tensions entre les logiques concurrentes qu'ils promeuvent [...]. Cela soulève d'importantes questions relatives à la transformation des systèmes existants et au choix des instruments qui permettront de réaliser les objectifs des politiques d'équité et d'inclusion.»

Enfin, **Louis LeVasseur** et **Bernard Wentzel** montrent que les changements qui ont cours en

éducation actuellement, dont ceux décrits par Vincent Dupriez, sont bien présents au Québec et que leurs effets se font sentir sur le travail et les identités des professionnels non enseignants (psychologues, psychoéducateurs, orthopédagogues, conseillers d'orientation, orthophonistes, etc.) comme, au demeurant, sur celui des enseignants. Les auteurs concluent leur réflexion en insistant sur le fait que l'objectif d'égalité se traduit concrètement par l'encadrement des élèves qui éprouvent des difficultés. Or, un regard porté sur l'ensemble du système scolaire permet de voir que les élèves en difficulté sont scolarisés indépendamment des élèves des classes enrichies. Pour ces élèves, l'égalité prend la forme de l'évitement de l'exclusion scolaire et sociale, plutôt que de la mobilité sociale ascendante. La démocratisation de l'éducation dévie de son sens initial de réduction des écarts entre élèves d'origines sociales différentes, et encore plus de la promesse d'une mobilité sociale ascendante. L'ironie consiste en ce que l'école québécoise d'aujourd'hui ne peut viser l'égalité qu'à l'intérieur d'un système éducatif ségrégué.

Conclusion

Les différentes contributions montrent à l'évidence que la démocratisation demeure un objectif fondamental des systèmes éducatifs en Occident. Cependant, la NGP est omniprésente et, dans bien des cas, les références et les structures démocratiques auxquelles les agents scolaires disent adhérer entrent en vive tension avec la recherche d'excellence et d'efficacité, la compétition entre les établissements, le recours aux données probantes, la culture de l'évaluation et les pressions exercées par une catégorie de parents engagés dans la course aux meilleurs diplômes pour leur enfant.

Ces références et structures démocratiques qui demeurent bien présentes au sein de nos systèmes éducatifs représentent-elles pour autant un contre-modèle véritable du modèle postbureaucratique ? Face à la prégnance et à la force du principe d'efficacité, de la performance et de l'évaluation, ne sont-elles que la vague réminiscence d'un idéal démocratique évanescant ?

Références

- Boltanski, L., Thévenot, L. (1989). *De la Justification*. Gallimard.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Éditions Métailié.
- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. A Report to the Nation and the Secretary of Education*. United States Department of Education. https://edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A_Nation_At_Risk_1983.pdf
- van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Presses universitaires de France.
- Vattimo, G. (1987). *La Fin de la modernité ; nihilisme et herméneutique dans la culture postmoderne* (Traduction de l'italien par C. Alunni). Seuil.