

Pierre Dandurand (- 1995)

sociologue (décédé) [INRS-Urbanisation, Université du Québec]

(1990)

“**Démocratie et école
au Québec:
bilan et défis.”**

Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, bénévole,
professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi

Courriel: jean-marie_tremblay@uqac.ca

Site web pédagogique : <http://www.uqac.ca/jmt-sociologue/>

Dans le cadre de la collection: "Les classiques des sciences sociales"

Site web: http://www.uqac.ca/Classiques_des_sciences_sociales/

Une collection développée en collaboration avec la Bibliothèque
Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi

Site web: <http://bibliotheque.uqac.ca/>

Cette édition électronique a été réalisée par Jean-Marie Tremblay, bénévole, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi à partir de l'article de :

Pierre Dandurand

"Démocratie et école au Québec : bilan et défis."

Un article publié dans le livre sous la direction de Fernand Dumont et Yves Martin, **L'éducation 25 ans plus tard et après ?**, pp. 37-60. Québec: l'Institut québécois de la recherche (IQRC), 1990, 432 pp.

M. Pierre Dandurand, maintenant décédé, était sociologue à l'INRS.

[Autorisation accordée par Mme Renée B.-Dandurand, veuve de l'auteur, le 18 février 2004.]



Courriel : Renee_B-Dandurand@inrs-UCS.quebec.ca

Polices de caractères utilisée :

Pour le texte: Times New Roman, 14 points.

Pour les citations : Times New Roman 12 points.

Pour les notes de bas de page : Times New Roman, 12 points.

Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2004 pour Macintosh.

Mise en page sur papier format : LETTRE (US letter), 8.5" x 11")

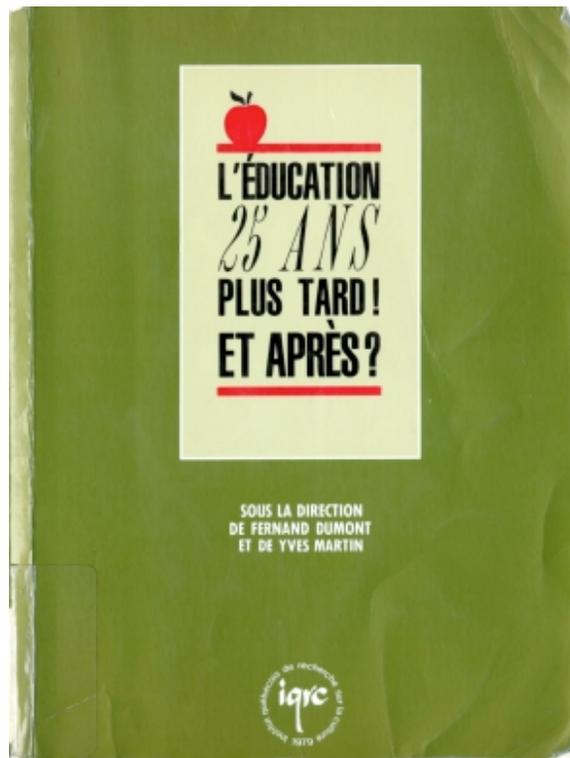
Édition numérique réalisée le 6 décembre 2006 à Chicoutimi, Ville de Saguenay, province de Québec, Canada.



Pierre Dandurand

Pierre Dandurand, maintenant décédé, était sociologue à l'INRS.

“Démocratie et école au Québec : bilan et défis” (1990)



Un article publié dans le livre sous la direction de Fernand Dumont et Yves Martin, **L'éducation 25 ans plus tard et après ?**, pp. 37-60. Québec: l'Institut québécois de la recherche (IQRC), 1990, 432 pp.

Table des matières

Introduction

Un point de départ : une école « vieille Europe »

La réforme, la croissance de la scolarisation et le mouvement de démocratisation

La croissance de la scolarisation

Le mouvement de démocratisation et ses particularités

Intermède sur la dynamique de la concurrence entre les classes et ses effets sur l'école

Somme toute des avancées inégales

Accélération des transformations, réorganisations du champ scolaire et nouveaux défis

Une conjoncture initiée par la crise

Le discours néo-libéral sur l'éducation

Les mutations institutionnelles amorcées : vers une plus grande sélectivité et une possible balkanisation du champ de l'éducation

Conclusion

Bibliographie

Graphique 1. Structure et démographie de l'enseignement dans la province de Québec (Garçons catholiques et français)

Graphique 2. Structure et démographie de l'enseignement, Québec, 1985. Évolution d'une cohorte jusqu'à l'âge de 30 ans

Pierre Dandurand

“Démocratie et école au Québec: bilan et défis”

Un article publié dans le livre sous la direction de Fernand Dumont et Yves Martin, **L'éducation 25 ans plus tard et après ?**, pp. 37-60. Québec: l'Institut québécois de la recherche (IQRC), 1990, 432 pp.

Introduction

[Retour à la table des matières](#)

On a assisté durant les années 1980 à la remise en cause de l'une des dimensions fondamentales de la culture politique qui a présidé à la réforme scolaire et plus largement à la modernisation du Québec. Il s'agit du principe d'une nécessaire démocratisation d'accès aux services publics de santé, d'éducation, de sécurité sociale, en somme d'une redistribution des ressources collectives devant mener à une société plus égalitaire. Ce qui était il n'y a pas longtemps un idéal est devenu aux yeux d'un certain nombre d'agents sociaux, philosophes, économistes, politiciens et hommes d'affaires, une idéologie qu'on désigne parfois sous le nom d'égalitarisme. Ainsi s'affrontent dorénavant les tenants de deux modèles de société à propos desquels le Québec contemporain a un choix à faire, comme le notait récemment le Conseil des affaires sociales (Conseil 1989, p. 120) : soit une société qui met au premier rang de ses préoccupations une large participation de la population à la richesse collective, soit une société qui priorise la productivité et le développement de l'économie, même si cela doit avoir pour conséquence l'accentuation des clivages sociaux et le renoncement à la réalisation de certaines valeurs.

Ce sont là les enjeux essentiels auxquels renvoie la question de la démocratisation du système scolaire. D'où l'importance d'un bilan qui rappelle l'évolution passée et qui cherche à saisir le sens des transformations en cours dans l'école québécoise. Dans la présente démarche, on se propose d'abord, par-delà des conceptions normatives de la so-

ciété, de retourner au pays réel et de faire état de l'évolution du système scolaire, avant et depuis la réforme de 1960. Ce sera notre première tâche. Ensuite nous essayerons de montrer les scénarios en place et les voies probables du futur dans une conjoncture marquée par des tensions importantes sinon par des crises. Dans ce deuxième moment, nous reviendrons sur la pensée néo-libérale telle qu'appliquée à l'éducation et nous essaierons de montrer comment est en voie de se réaliser une transformation importante des structures du système scolaire. Notre hypothèse est en effet que nous sommes en présence d'un système déjà « mutant » et que le champ de l'éducation se présente encore une fois, et à l'instar des années 1960, comme le lieu d'un changement majeur dans la gestion du social et d'un changement qui dépasse largement le cadre scolaire. Il touche en fait les structures profondes de la société québécoise.

UN POINT DE DÉPART : UNE ÉCOLE « VIEILLE EUROPE »

[Retour à la table des matières](#)

Plusieurs ont qualifié le Québec d'avant la Révolution tranquille de société d'Ancien Régime. Il y avait effectivement d'étonnantes convergences entre l'organisation sociale québécoise d'alors et ce modèle d'une société d'un autre âge, que Marcel Trudel nous a d'ailleurs astucieusement décrits (Trudel, 1987). Cependant, dans les faits, l'école québécoise d'après-guerre se rapproche davantage d'une forme scolaire qui caractérise l'Europe du XIXe siècle.

Pour saisir globalement ce qu'était, avant la réforme de l'éducation, la structure de l'appareil scolaire québécois francophone, nous nous reportons ici à une présentation schématique, mais bien révélatrice, dressée par Arthur Tremblay au début des années 1950 (Tremblay, 1954). On y suit le cheminement scolaire des jeunes garçons francophones à travers les niveaux et programmes, tels qu'ils s'offraient à l'époque. Le choix exclusif des jeunes garçons reflète bien l'attention privilégiée que recevait alors leur formation scolaire. Nous corrigeons, dans la mesure du possible, cet « oubli » en puisant dans les tra-

vaux récents sur l'éducation des filles, en particulier dans ceux de Micheline Dumont (Dumont, 1986).

En premier lieu, ce qui étonne avec le recul du temps c'est de constater qu'en 7^e année de l'école primaire plus de 40% d'une cohorte de jeunes garçons a déjà abandonné l'école. La situation des filles n'est pas meilleure à cet égard. En somme, on n'avait pas encore atteint une scolarisation complète à ce niveau élémentaire alors que c'était là un objectif qui, dans les pays industrialisés, datait du XIX^e siècle...

Ce schéma montre aussi combien peu de jeunes accédaient à l'enseignement secondaire menant directement à l'université. Le fameux cours classique rejoint seulement 7% des garçons. On sait par ailleurs qu'encore beaucoup moins de filles y avaient accès. D'autre part, l'enseignement public, relativement plus ouvert, a perdu en 12^e année plus de 80% de sa population de départ. Ainsi, en bout de piste, il ne reste plus que 4% de la cohorte des garçons qui atteint le niveau universitaire et un pourcentage certes bien moindre de filles. Notons enfin qu'une majorité des étudiants universitaires sont inscrits dans les facultés traditionnelles (droit, médecine, théologie), réservées aux seuls finissants du cours classique.

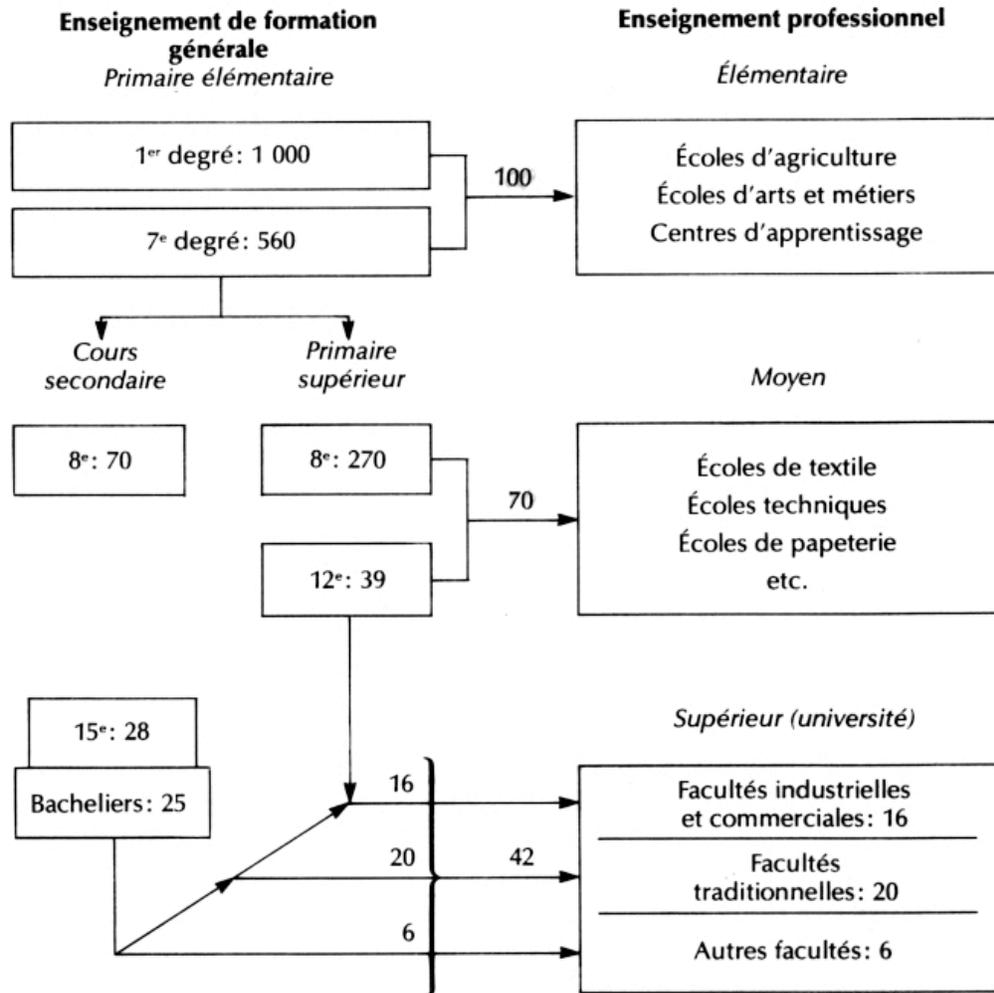
Par-delà le détail des cheminements des jeunes et malgré un taux de scolarisation dans l'ensemble particulièrement bas (c'est alors le plus faible au Canada, faut-il le préciser), le schéma d'Arthur Tremblay reflète un type d'organisation scolaire qui correspondait très nettement au modèle de scolarisation qu'on pouvait alors trouver en France et en Angleterre et dont la forme première remontait au XIX^e siècle : les rudiments d'un enseignement primaire pour le peuple, un enseignement secondaire pour l'élite. C'est pourquoi on peut parler d'une école « vieille Europe ».

Entre ces deux niveaux du primaire et du secondaire, une sélection sévère s'opérait, surtout à l'entrée au collège classique. Des études empiriques (Bélanger, 1961) ont amplement démontré qu'une telle sélection favorisait les fils et filles des classes moyennes et supérieures, particulièrement les enfants des familles appartenant aux professions libérales.

Graphique I

Structure et démographie de l'enseignement dans la province de Québec (Garçons catholiques et français)

[Retour à la table des matières](#)



Tiré de : A. Tremblay, dans J.C. Falardeau, éd., Essais sur le Québec contemporain, Québec, Presses de l'Université Laval, 1954.

Sources : Statistiques de l'enseignement, 1944-45 ; Annuaire statistique de la province de Québec, 1950 ; Statistiques du ministère du Travail et de l'Aide à la jeunesse, 1951 ; Annales des universités, 1949-50.

La sélection ne s'opérait pas seulement à partir de l'appartenance de classe mais aussi en fonction de l'appartenance de sexe. Il y avait véritablement un double réseau de scolarisation : un pour les garçons et un pour les filles. Inutile de rappeler que les positions « fortes » dans la hiérarchie scolaire étaient occupées par les garçons. En 1960, par exemple, les femmes ne constituaient encore en milieu francophone que 14% des étudiants universitaires. Il s'agit donc d'une discrimination encore plus marquée que celle liée à la classe sociale d'origine.

Enfin, le schéma présenté ne réussit évidemment pas à traduire les importantes différences de scolarisation entre les anglophones et les francophones, différences qui révèlent tout le retard pris à ce niveau par ces derniers. Ainsi, dans l'ensemble du Québec, en 1951, le taux de scolarisation des 15-19 ans est d'à peine 30% alors qu'en Ontario il est de 44% (Statistique Canada, 1964, p. 24). Pour encore mieux saisir la distance qui nous sépare du reste de l'Amérique du Nord, il faut savoir qu'aux Etats-Unis l'enseignement secondaire était alors quasi généralisé : le taux de scolarisation au *high school* se situait à plus de 70%.

Voilà donc, en gros, le portrait de la situation scolaire avant les années 1960. Et c'est notamment à partir des constats du retard immense dans la scolarisation des Québécois francophones, d'une sélection trop précoce et largement basée sur l'appartenance de sexe et de classe, que va s'imposer et prendre forme le projet de transformation de l'école québécoise.

LA RÉFORME, LA CROISSANCE DE LA SCOLARISATION ET LE MOUVEMENT DE DÉMOCRATISATION

[Retour à la table des matières](#)

On connaît bien tout cet ensemble de mesures qui ont transformé de fond en comble le système scolaire québécois dans les années 1960 : création du ministère de l'Éducation, mise sur pied des polyvalentes et des cégeps, constitution du réseau de l'Université du Québec, etc. Si on voulait en quelques mots établir les caractéristiques nouvel-

les de l'école québécoise, on pourrait parler d'une étatisation du champ de l'éducation s'accompagnant d'une importante centralisation autour du ministère de l'Éducation, d'un mouvement de laïcisation et de professionnalisation du personnel enseignant, d'un processus d'uniformisation des programmes et, bien évidemment, de démocratisation. Tout cela sous l'égide d'un humanisme renouvelé où la science et la rationalité constituent maintenant des valeurs centrales.

La croissance de la scolarisation

[Retour à la table des matières](#)

Pour mettre en évidence l'évolution de la scolarisation dans ces nouveaux cadres, nous avons reconstitué, à partir de données récentes, un schéma actuel du cheminement scolaire, analogue à celui élaboré par Arthur Tremblay dans les années 1950 ¹.

Les progrès que laisse voir ce schéma sont, à n'en pas douter, remarquables. Le modèle de scolarisation qu'on y trouve correspond à celui observé, dans ses grandes lignes, chez les pays les plus avancés, soit des taux de scolarisation de 80% au secondaire et de 30% au postsecondaire (Combs, 1985, p. 76). Le Québec a donc fait un rattrapage important et on peut considérer qu'à ce simple niveau d'observation, la réforme scolaire a contribué à la modernisation souhaitée. En fait, le mouvement de scolarisation a dépassé les prévisions du rapport Parent qui estimait qu'au plus 20% des jeunes avaient le talent nécessaire à la poursuite d'études universitaires.

¹ Il a fallu, dans la construction de ce schéma, procéder parfois par estimation, ce qui le rend moins précis. Mais dans l'ensemble, il représente bien la situation de la scolarisation au Québec dans l'enseignement régulier.

Graphique II

Structure et démographie de l'enseignement, Québec, 1985. Évolution d'une cohorte jusqu'à l'âge de 30 ans

[Retour à la table des matières](#)

Élémentaire			
1re année	1 000		
6e année	1 000		
Secondaire		Diplômés	
I	990		
IV	890	Professionnel court	30
V	800		
		Général	610
		Professionnel long	80
		Ensemble du secondaire	720
Collégial			
I	590	360 Général	
		230 Professionnel	
II	354 (a)		
Université (b)			
1er cycle	250		
2e cycle	34		
3e cycle	4		
Notes	a)	Estimation à partir d'un taux d'abandon de 40%. Voir Louise Corri-veau dans Recherches sociographiques, vol. XXVII, no 3, 1986, p. 411.	
	b)	Il s'agit ici des probabilités d'accès avant 30 ans aux programmes réguliers sans compter les certificats. Si on compte ces derniers, les taux d'accès passent à 37,5% au bac et à 49,9% à la maîtrise.	
Sources :	M.E.Q., Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire, Édition 1987, Gouvernement du Québec, Québec, 1987, p. 11. Jacques La Haye, André Lespérance, Accès à l'université. Description de la situation à partir des données de 1984-1985, M.E.S.S., 1989.		

Je retiendrai deux caractéristiques de la situation actuelle mises en évidence dans ce tableau. D'abord, on y constate que le moment clé de la sélection scolaire s'est déplacé : alors que dans les années 1940 et 1950, il était à la jonction de l'élémentaire et du secondaire, il est maintenant localisé à la jonction du secondaire et du collégial. Ensuite, il nous apprend que nous sommes parvenus à un point où presque les 2/3 des jeunes accèdent à des études collégiales et où 25% des jeunes d'une cohorte peuvent espérer atteindre avant 30 ans des études du niveau du baccalauréat. Ces observations ne manquent pas d'étonner plusieurs et d'amener certains à souhaiter, dans une conjoncture de crise fiscale et de chômage des diplômés, une sélection beaucoup plus sévère. Si la crise financière de l'État pose des problèmes sérieux, il reste que les diagnostics de surqualification et de gaspillage constituent souvent des prétextes, à notre avis insuffisants, pour restreindre l'accès au niveau supérieur de l'enseignement ². En effet, il faut prendre en compte que nous vivons dans une économie où déjà presque le quart de la main-d'oeuvre se situe dans des postes d'administrateurs, dans les professions libérales et scientifiques et dans les multiples autres métiers liés aux industries culturelles. Dès lors, il n'est pas étonnant d'observer un taux de scolarisation universitaire de plus de 20%. Le contraire serait, pour une société qui veut assurer son avenir, de bien mauvais augure.

Le mouvement de démocratisation et ses particularités

[Retour à la table des matières](#)

Ces taux de scolarisation de plus en plus élevés ne signifiaient cependant pas que se poursuivait en parallèle un mouvement linéaire de démocratisation de l'enseignement. Les avancées à cet égard sont inégales selon les groupes sociaux auxquels on appartient. Les femmes, les francophones, les adultes ont tous « gagné du terrain » dans l'espace scolaire. Par contre, la situation des jeunes des classes populaires

² Signalons ici qu'en France, quelques hommes publics ont suggéré de fixer des objectifs de 80% de bacheliers en l'an 2000 (Courtois, 1986 ; Baudelot et Establet, 1989, p. 56).

ne semble pas avoir changé de façon vraiment significative. Allons y voir de plus près.

De tous les groupes sociaux qui ont souffert (et qui continuent à souffrir) d'une discrimination dans leur rapport à l'école, le groupe des femmes est celui qui a peut-être le plus su profiter des transformations du système scolaire. Elles sont parties d'une situation nettement dés-avantageuse où par exemple elles ne représentaient, en 1960, qu'un faible pourcentage des étudiants du cours classique [27% du cours classique 1er cycle et 18% du 2e cycle (Dumont, 1986, p. 27)] et des étudiants universitaires comme nous l'avons déjà signalé [14% (Brazeau et al., 1960)]. De plus, elles étaient concentrées dans des programmes-ghettos telles les écoles normales, les écoles d'infirmières, les écoles commerciales. Maintenant, on le sait, elles en sont arrivées à constituer une majorité chez les étudiants de médecine et de droit, en plus de fournir une proportion très importante des étudiants des sciences administratives. Cependant, leur participation aux études des 2e et 3e cycles est toujours moins grande que celle des garçons et leur présence en sciences appliquées est encore assez faible (Paquette, 1989). S'il demeure vrai qu'une égale participation des filles aux différents niveaux et places de la structure scolaire n'est pas encore complètement acquise, les gains qu'elles ont faits en 25 ans sont énormes. Ces acquis prendront encore plus de relief quand on verra, ultérieurement, la persistance des clivages de classe dans la scolarisation des jeunes.

Si la réforme scolaire dans sa dimension institutionnelle a été pour quelque chose dans ces changements, il est clair qu'un ensemble d'autres facteurs y ont aussi joué un rôle important, probablement même plus déterminant. Il faut compter, parmi ces facteurs, la transformation de la situation des femmes sur le marché du travail, dans l'institution familiale et maritale (R. Dandurand, 1988) et en particulier l'émergence, dans les années 1970, du mouvement des femmes.

Les francophones ont également bénéficié de la démocratisation du système scolaire. Avant la réforme, comme nous l'avons déjà signalé, leurs taux de scolarisation étaient particulièrement faibles en comparaison de ceux des anglophones. Il y a plusieurs explications à cet état de choses : elles tiennent pour beaucoup aux rapports de pouvoir entre ces deux groupes et sont assez connues pour qu'on ne s'y arrête pas

ici. Les progrès des francophones se font très graduellement. Ainsi après la réforme, soit dans les années 1970, une étude longitudinale nous les montre abandonnant plus tôt l'école, poursuivant moins souvent des études collégiales, se concentrant davantage dans les programmes de formation professionnelle (Sylvain et al., 1986). Au niveau universitaire par ailleurs, pendant longtemps les établissements anglophones à eux seuls produisaient le plus grand nombre de docteurs et la majorité des diplômés dans le champ des sciences appliquées et des sciences de l'administration (Dandurand, 1986). La situation a changé dernièrement. Le nombre des diplômés francophones a augmenté considérablement et surtout (c'est là un changement remarquable sur lequel nous reviendrons) les francophones ont développé un engouement soudain pour les sciences administratives et les sciences appliquées³. À ce niveau donc se sont réalisés aussi un certain rattrapage et une modification dans les orientations professionnelles.

La situation des allophones, soit en gros celle des populations immigrantes de plus ou moins fraîche date, a été jusqu'à récemment une position mitoyenne, en termes de scolarisation, entre le groupe des francophones et celui des anglophones. Situation qu'on peut expliquer à la fois par le statut même d'immigrant, très motivé à améliorer sa position sociale et économique et aussi à participer à cette culture anglophone tout à fait dominante en Amérique du Nord. Leur position est maintenant bien différente au point de vue scolaire. L'importance des nouvelles vagues d'immigrants liées à un recrutement qui souvent se fait dans des sociétés peu scolarisées, leur intégration au réseau francophone, tout cela pose, on le sait, des problèmes majeurs et cons-

³ En 1986, dans les universités francophones, les sciences administratives surpassaient en diplomation au premier cycle les champs de l'éducation et des sciences humaines qui traditionnellement, et de loin, dominaient à cet égard tous les autres champs d'études depuis au moins la réforme. Dans les sciences appliquées, le niveau de diplomation a aussi augmenté de façon significative. Par ailleurs, le nombre de diplômés en sciences « pures » stagne, ce qui ne manque pas d'être inquiétant (MESS, Les diplômés, 1988).

Par-delà ces transformations, des données récentes (LaHaye, Lespérance, 1989) rappelaient cependant l'importance des écarts qui séparent encore les jeunes francophones des autres : leur probabilité d'accès au baccalauréat, avant 30 ans, est de 25,5% alors que celle des jeunes anglophones est de 42% et celle des jeunes allophones de 29,3%.

titue, c'est très clair, un défi important si on veut que l'école québécoise demeure un instrument d'égalité des chances. Dans cette perspective, le caractère démocratique de nos écoles est donc durement mis à l'épreuve.

Si c'est là une déficience dans la marche de nos institutions d'enseignement, il en est une autre que vingt-cinq ans de réforme n'ont pas réussi à vraiment corriger. En effet, le mouvement de démocratisation n'est pas parvenu à contrer de façon décisive les inégalités scolaires liées à l'appartenance de classe, même si on a mis en place tout un ensemble de mesures susceptibles d'assurer une plus grande égalité des chances.

Les analyses sociologiques ont en effet montré, quasi unanimement, la persistance des clivages de classe chez les étudiants de différents niveaux. Qu'on pense aux multiples études menées sur les cheminements scolaires à partir des données d'Asope (voir entre autres Massot, 1980) et aux analyses sur les programmes d'éducation compensatoire en milieu urbain (Hohl, 1985 ; Montmarquette et al., 1985). Qu'on pense aussi aux études sur les clientèles des universités dont les dernières en date, soit en 1986, confirment des observations antérieures à l'effet que 40% des étudiants plein temps se recrutent auprès des familles de cadres supérieurs et moyens, de propriétaires de PME et des gens de professions libérales et scientifiques. En fait, depuis la fin des années 1950, la proportion de fils et filles d'ouvriers n'a jamais dépassé le 30% (B.S.Q., 1987 ; Faecum, 1986). Bien sûr, de cette façon, un certain renouvellement des classes supérieures et une possible mobilité sociale ont été assurés. Mais simultanément, d'importantes différences de classe ont été maintenues.

Il peut paraître paradoxal que tant d'efforts et de ressources mis en branle dans les années 1960 pour démocratiser l'accès à l'enseignement postsecondaire n'aient pas infléchi davantage le cours des choses. Sur cette question, il faut d'abord bien spécifier que ce phénomène n'est pas propre au Québec. Des enquêtes menées dans différents pays industrialisés, comme le rapporte l'OCDE (1985), révèlent la même situation. Ce blocage dans le processus de démocratisation nous semble devoir trouver une première explication dans l'état différencié des ressources dont individus et groupes disposent au départ

pour assurer à travers des luttes de concurrence, en particulier sur le marché scolaire, le maintien ou l'amélioration de leur position dans les structures sociales. La sociologie a notamment montré que les ressources culturelles composées de savoirs et de savoir-faire proches de ceux de l'école ainsi que les dispositions-motivations favorables à la scolarisation, acquises en milieu familial, jouent un rôle majeur dans la carrière scolaire des jeunes. Dans ces circonstances, on comprend que ce soit les étudiants de classes moyennes et supérieures qui soient les mieux préparés à « performer » à l'école. Ils deviennent ainsi « naturellement » l'élite scolaire ⁴. Les jeunes des autres milieux ont donc eu à faire face à cette vive concurrence.

Si, malgré cela, des étudiants de familles d'ouvriers (et d'employés) ont conservé une place seconde mais significative dans les hauteurs du système scolaire, soit à l'université, ils le doivent, selon nous, à deux facteurs. Le premier renvoie à la transformation de l'économie qui, en multipliant les postes de cadres et de professionnels, amène à grossir rapidement les rangs des classes moyennes et supérieures. Autrement dit, l'espace au sommet de la division sociale du travail s'agrandit. L'autre facteur concerne les mesures de démocratisation appliquées à l'appareil scolaire. On a tendance à oublier que, si ces mesures n'ont pas entraîné un changement aussi radical que certains l'auraient souhaité, elles ont sans doute contribué à faire en sorte que les écarts de scolarisation entre jeunes de différents milieux ne se soient pas appro-

⁴ Il ne faut pas oublier que la réforme s'est réalisée sous l'égide d'une couche sociale montante, les nouvelles classes moyennes, dont les intérêts étaient organiquement liés au développement de l'appareil scolaire. Il eut été surprenant qu'elles ne cherchent pas à occuper les premières places (à travers leurs enfants) dans cet appareil modernisé et quasi fait sur mesure. Leurs intérêts étaient donc liés à la réussite même de cette réforme et plus largement à la modernisation du Québec. C'était aussi très souvent leurs propres postes qu'ils créaient ainsi et la mise au centre du développement universitaire des sciences « nouvelles » de gestion scientifique du social assurait une plus grande légitimité à leur position dans la société, en même temps qu'elle contribuait à mettre sur pied les instruments de formation-légitimation, essentiels à leur reproduction à travers leurs enfants. Il était ainsi sociologiquement prévisible que ce soit eux qui prennent et cherchent à garder la première place. Du même coup ils ont, à des degrés différents, obligé les autres classes à entrer dans la course sous peine de perdre du terrain.

fondis dans le mouvement de modernisation du Québec. C'est au moment même où on assiste à une remise en question de certaines de ces mesures (vg., les frais de scolarité) que leur apport risque de prendre toute sa signification.

*Intermède sur la dynamique de la concurrence
entre les classes et ses effets sur l'école*

[Retour à la table des matières](#)

La démocratisation scolaire allait ainsi entraîner une plus grande concurrence entre les classes sociales sur le marché des études. Cette concurrence allait à son tour « travailler » de l'intérieur le système scolaire, de telle sorte que les nouvelles structures, plus démocratiques, mises sur pied pour l'essentiel dans les années 1960, seraient partiellement détournées de leur finalité première.

Partis d'un système scolaire très stratifié et éclaté, avec d'un côté le cours classique, voie royale menant à l'enseignement supérieur, et de l'autre, une constellation d'écoles techniques et professionnelles, en plus des multiples programmes de l'enseignement secondaire public, nous nous sommes retrouvés, à la fin des années 1960, avec un enseignement secondaire et collégial apparemment plus unifié. Mais bientôt il a fallu se rendre compte que l'école unifiée se restratifiait, en particulier sous l'action des groupes sociaux ; en effet, les familles engagées à travers leurs enfants dans des stratégies de maintien ou d'amélioration de leur statut ont forcé ou renforcé la valorisation des enseignements et places dans les structures sociales qui, le plus sûrement, ouvraient la voie aux positions dominantes dans la division sociale du travail.

On pourrait dire qu'en dépit du brouillage des pistes, les groupes-classes ont retrouvé malgré tout les voies qui sont les leurs et, réciproquement, celles qui sont celles des « autres ». Ainsi en a-t-il été précisément des voies académiques du secondaire aux appellations si chargées de sens (voies enrichies, régulières, allégées) ; du partage au collégial entre le professionnel et le général ; de l'opposition école publique, école privée. Dans le mouvement de montée de la scolarisation,

les classes moyennes et supérieures ont eu continuellement à raffiner leurs stratégies de distinction. Parmi ces dernières signalons, au niveau universitaire, la double diplomation, le choix d'une université anglophone et la fréquentation des centres universitaires internationaux.

Somme toute des avancées inégales

[Retour à la table des matières](#)

On doit donc constater que les principaux groupes sociaux ont fait des avancées inégales. Certains, tels les femmes et les francophones, ont amélioré à différents degrés leur situation dans la foulée de la démocratisation de l'éducation. Il en fut autrement des jeunes des classes populaires, qui n'ont fait que conserver les places scolaires qu'ils occupaient à la fin des années 1950. C'est dire que la réforme de l'éducation, dans son ambition d'assurer à tous une plus grande égalité des chances a mieux réussi là où son action a été renforcée par celle de grands mouvements sociaux qui ont animé la société québécoise au cours des deux ou trois dernières décennies soit, pour une part, le mouvement des femmes et, d'autre part, le mouvement nationaliste francophone. C'est en effet pour ces deux groupes que la marche vers l'égalité a été la plus marquée, même si ce processus demeure encore inachevé. Par là, l'école modernisée a contribué à transformer des rapports de pouvoir qui ont marqué et marquent encore profondément nos sociétés. L'école n'est donc pas que reproductrice. Mais son action est continuellement soumise à l'influence des groupes, particulièrement des grands groupes sociaux engagés dans des luttes de concurrence et de pouvoir.

Si, sur le plan des rapports de classe, la situation n'a apparemment pas changé de façon décisive malgré un mouvement général de scolarisation, c'est peut-être parce qu'à ce niveau-là on touche les structures les plus profondes de sociétés comme la nôtre. Et c'est aussi parce que le vaste mouvement qui a précédé et présidé aux réformes reposait sur la rencontre conjoncturelle d'abord des aspirations de la classe ouvrière dans ses éléments les plus organisés, ensuite des intérêts, déjà soulignés, des nouvelles classes moyennes et, enfin, des intérêts des

grandes corporations consommatrices d'une main-d'oeuvre hautement qualifiée (Guindon, 1988 ; Bernard, 1982). Tout se passe comme si les intérêts de ces deux dernières classes avaient rapidement été satisfaits avec la mise en marche de la réforme, laissant le mouvement ouvrier, la Centrale de l'enseignement du Québec et un quarteron d'intellectuels et universitaires continuer seuls à revendiquer une plus large accessibilité à l'éducation pour les classes populaires et mettre en évidence les lacunes, en ce sens, de la réforme.

Il n'y avait dans ces revendications, par et au nom des milieux populaires, rien de comparable à la montée aussi bien du mouvement nationaliste que du mouvement des femmes.

ACCÉLÉRATION DES TRANSFORMATIONS, RÉORGANISATIONS DU CHAMP SCOLAIRE ET NOUVEAUX DÉFIS

[Retour à la table des matières](#)

Nous assistons depuis le début des années 1980 à une montée exceptionnelle de la demande de scolarisation au niveau post-secondaire. À tel point que les efforts de scolarisation des Canadiens qui, jusqu'en 1980, n'avaient servi qu'à tenir le pas derrière les États-Unis, auraient permis, en l'espace de seulement cinq ans, de rattraper le niveau d'inscription au postsecondaire de nos voisins du sud (Secrétariat d'État, 1989). Nous assistons également à une accélération des transformations de l'appareil scolaire. Bien plus, nous sommes actuellement face à un système « mutant », c'est-à-dire en train de subir des modifications structurelles qui vont éventuellement lui donner une tout autre configuration et modifier profondément ses objectifs.

Une conjoncture initiée par la crise

Ces changements s'opèrent dans le sillage d'une crise économique qui a de multiples répercussions sur le système scolaire. Il y a d'abord la crise fiscale qui entraîne des coupures importantes dans les ressources financières des institutions d'enseignement ; il y a le chômage des

jeunes, et surtout des jeunes diplômés, qui fait remettre en question la pertinence d'une formation scolaire prolongée et coûteuse ; il y a enfin la déqualification de groupes entiers de travailleurs, en lien avec une exigence de connaissances scientifiques et techniques toujours plus poussées dans une société postindustrielle où la part d'un tel savoir atteint un nouveau seuil. La productivité ainsi accrue risque par ailleurs de produire un surplus chronique de main-d'oeuvre. Le marché du travail se dualise et les écarts entre les pauvres et les riches semblent croissants.

C'est dans ce contexte qu'ici au Québec émerge une nouvelle classe d'entrepreneurs francophones (du petit au plus grand) qui constitue le nouveau modèle social dorénavant valorisé, à l'instar des technocrates et gestionnaires du social des années 1960. Ainsi, dans la diplomation des universités francophones, on observe un remarquable déplacement vers le secteur des sciences administratives qui, depuis peu, est devenu le secteur décernant le plus de diplômes de 1er cycle. Les sciences appliquées (génie, architecture) sont aussi en pleine progression. Cette transformation dans la morphologie de l'enseignement supérieur est de grande importance : elle ne fait pas que refléter l'état de l'économie, elle contribue à développer et asseoir un nouveau modèle socioculturel qui, à son tour, a un effet d'entraînement. C'est la culture de l'entreprise privée, imprégnée de libéralisme, qui tend à investir la culture sociétale. À la manière des nouvelles classes moyennes des années 1960 (Guindon, 1988), la classe entrepreneuriale en émergence cherche à imposer sa vision des choses. Elle a maintenant pris place sur la scène politique, devenant ainsi une véritable classe régnante au Québec et au Canada, comme dans plusieurs autres pays d'ailleurs.

Le discours néo-libéral sur l'éducation

[Retour à la table des matières](#)

Cette « nouvelle » classe dont nous venons de parler a aussi, selon l'expression de Gramsci, ses intellectuels organiques (philosophes, économistes, théoriciens de l'administration, journalistes, hommes d'affaires) qui ont formulé une conception du rôle et des fonctions de

l'éducation, de son organisation, de son fonctionnement et même des modes pédagogiques à privilégier.

Le discours qu'ils tiennent n'est pas parfaitement homogène et unifié. Dans une de ses formulations dominantes, il renvoie aux grands axes de la théorie néo-libérale et à son application au champ de l'éducation ⁵. On ne peut entrer ici dans une analyse approfondie de cette conception du monde et de l'éducation. Elle se construit autour de notions comme celles de liberté individuelle pour la morale, de concurrence, de marché et de productivité pour l'économie. Dans sa forme la plus purement idéologique, elle opère un continuels glissement entre la morale et l'économique, l'une et l'autre se justifiant et se légitimant réciproquement.

Dans la perspective néo-libérale, la loi sociale qui garantit liberté et productivité est celle qui découle naturellement d'un marché libre, concurrentiel. En conséquence, l'erreur a été de constituer dans le champ de l'éducation, comme dans bien d'autres domaines, un monopole sous l'égide de l'État. Ce monopole, il a été justifié par des « idéaux » de redistribution sociale, d'égalité des chances. Cet égalitarisme a entraîné le développement d'un appareil scolaire bureaucratique, coûteux, peu efficace. À cette morale collectiviste, les tenants du néo-libéralisme veulent substituer celle du respect en premier lieu des libertés individuelles ; ils veulent également réinstaurer la concurrence et le marché dans le champ de l'éducation et par là s'assurer d'un système moins coûteux et plus efficace. La simplicité apparente de la solution et des recettes proposées est un des aspects qui rendent cette analyse attrayante à plusieurs.

La très grande partie des critiques qui sont formulées dans ce discours a déjà été exprimée par d'autres. Et ces critiques ne sont pas sans fondement. Cependant, le modèle proposé mène directement à une accentuation des inégalités face à l'école. Récemment, Yves Martin a montré comment une politique préconisant le recours au bon d'éducation aurait précisément cette conséquence sociale (Martin, 1988). Le

⁵ Jean-Luc Migué et Richard Marceau de l'ENAP viennent de publier ce qu'on peut considérer comme un manifeste de ce courant de pensée appliqué à l'enseignement primaire et secondaire (Migué, Marceau, 1989).

marché libre de l'enseignement garantirait en effet de façon à peu près certaine la reproduction des inégalités sociales et économiques. C'est ce que nous enseigne par ailleurs toute une tradition de recherche en sociologie de l'éducation (Dandurand, Ollivier, 1987). La tendance du capital (social, économique ou culturel) est de retourner au capital comme le dit fort bien Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1979).

Dans la conjoncture économique de la décennie de 1980, compte tenu aussi des déficiences dans le fonctionnement du système scolaire, notamment le fait qu'après de tels efforts collectifs la démocratisation demeure partielle, le discours néo-libéral ne peut qu'ajouter au doute qui s'instaure quant à la possible réalisation des objectifs d'égalité et d'équité. On est ainsi en présence d'un changement majeur dans la culture politique : s'insinue et s'impose de plus en plus le doute sur les finalités des grandes institutions mises en place au moment de la Révolution tranquille et dans son prolongement immédiat : ainsi, on ne considère plus de façon aussi unanime que l'égalité des chances en éducation soit un des objectifs premiers de l'école québécoise.

*Les mutations institutionnelles amorcées :
vers une plus grande sélectivité et une possible
balkanisation du champ de l'éducation*

[Retour à la table des matières](#)

Au cours des dernières années, les changements ne se sont pas faits au seul niveau du discours. Dans le fonctionnement même du système scolaire, ont pris place plusieurs initiatives et se sont accentués certains traits qui font en sorte que progressivement, presque en douce, la stratification des lieux et places s'affirme et que la sélection prend des contours plus fermes.

On pense ici à tout le mouvement qui s'est formé pour apporter une attention spéciale et un traitement privilégié aux élèves dits doués. Fort curieusement, comme le remarquait Berthelot (Berthelot, 1986), alors qu'on met en place des programmes spéciaux à l'intention de ces talentueux élèves, par ailleurs, et par en bas, on cherche à intégrer

dans des classes régulières ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage.

Dans le prolongement de la douance, on voit aussi se développer dans plusieurs commissions scolaires le cours international, la « Cadillac » des programmes, réservé à une minorité de jeunes et destiné à la formation des « élites ».

Par d'autres mesures politiques, on cherche à élever les exigences académiques dans un effort louable et nécessaire d'amélioration de la qualité d'enseignement. Cependant, on ne prévoit pas et on ne met pas en place des dispositifs pédagogiques qui assureraient que les jeunes, surtout ceux des milieux moins favorisés, puissent atteindre les nouveaux objectifs. C'est le cas, nous semble-t-il, de la réforme récente de l'enseignement secondaire professionnel.

Par ailleurs, le gouvernement libéral a levé en 1987 le moratoire sur l'enseignement privé, qui avait malgré tout bien survécu à la réforme. On a vu ainsi, au cours des deux dernières années, se multiplier le nombre des institutions : précisément 8 nouveaux établissements. D'autre part, les effectifs de l'école privée augmentent à un taux annuel de 3% alors que le secteur public est, au mieux, stable. Au secondaire, un étudiant sur cinq fréquente l'école privée. Il y a donc une vitalité grandissante du secteur privé.

Les tenants du néo-libéralisme veulent voir là le signe indéniable de sa supériorité « naturelle ». Ainsi par exemple, Migué et Marceau, dans leur analyse de l'économie politique de l'école, font un éloge sans réserve de ce type d'institution, pour montrer comment elle est efficace, productive et peu coûteuse (Migué, Marceau, 1989). Dans cette argumentation, on ne souligne pas que l'école privée va très majoritairement chercher sa clientèle parmi les meilleurs éléments d'une cohorte de jeunes au niveau de la performance scolaire ⁶ et, en plus, de jeunes particulièrement motivés, provenant le plus souvent de familles où les parents sont fortement scolarisés (Hétu, 1980, p. 113). Une ana-

⁶ Chantale Hétu a observé que dans le secteur privé, au secondaire, 86% des élèves étaient en mathématiques « enrichies », contre 43% des élèves dans le secteur public (Hétu, 1980, p. 53).

lyse de Chantale Héту, comparant le « privé » et le « public », montre qu'en réalité, le « succès des élèves du secteur privé repose avant tout sur la sélection en termes de rythme d'apprentissage » (Héту, 1980, p. 117) et non sur le fait, en soi, de fréquenter une institution privée.

Au niveau de l'enseignement supérieur, certains souhaitent qu'on institutionnalise une division entre les universités de recherche, soit les grandes institutions prestigieuses et les universités d'enseignement, soit en gros les constituantes régionales de l'Université du Québec qui deviendraient quelque chose comme la voie allégée du niveau universitaire, selon une expression de Lise Bissonnette. Le culte de la méritocratie, qui a des racines profondes dans la culture académique et particulièrement dans les hauteurs du système scolaire, trouve actuellement tout l'espace nécessaire et les conditions favorables à son expression. On est loin des propos du début des années 1970 revendiquant un décloisonnement et une déprofessionnalisation des savoirs dans la perspective, certes un peu utopique mais généreuse, d'une participation élargie aux connaissances. Les arts, les lettres, même les sciences (humaines et « pures ») semblent devenir des arts d'agrément. Ou encore, plus précisément, les disciplines scientifiques de base tendent à se présenter comme des disciplines ancillaires des sciences de l'administration et des sciences appliquées, tout comme la philosophie, en d'autres temps, était la servante de la théologie.

D'autre part, les tendances de l'économie politique de l'enseignement supérieur vont dans le sens d'une privatisation. Le sort des frais de scolarité n'est pas encore fixé mais il est fort probable que ce ticket modérateur, vestige de l'avant-réforme, sera plus que confirmé dans ces fonctions. Ainsi on remettra de plus en plus la charge des études universitaires aux usagers. Si on se fie à un sondage récent (Faecum, 1986), des proportions allant de 10% à 20% des étudiants des secteurs arts et lettres, des sciences sociales, mais aussi des sciences « pures », risquent, dans ces conditions, d'abandonner leurs études.

Enfin, avec les transformations toutes récentes dans la politique d'assurance-chômage du gouvernement fédéral, se concrétise une orientation qui veut assurer à l'entreprise privée des responsabilités accrues dans la formation professionnelle et le recyclage de la

maind'oeuvre et partant un poids important dans l'orientation et l'organisation de cette formation.

On assiste donc à travers tous ces mouvements à une accentuation dans la hiérarchisation et la stratification des places scolaires (douance, cours international, école privée, double réseau universitaire, nouveaux classements dans les disciplines). En même temps, on voit émerger une possible balkanisation du champ de l'éducation : une multiplication des agents sociaux organisant et distribuant le savoir en fonction d'intérêts différents et divergents. Cela se passe à un moment où l'État, sous la gouverne de partis à orientation néo-libérale et conservatrice, cherche de plus en plus à se délester de ses responsabilités sociales.

Faut-il souligner que ce phénomène de balkanisation du système scolaire et de désengagement de l'État peut, dans sa poussée, mener à une situation où il n'y a plus de maître d'oeuvre proposant des orientations d'ensemble et assurant la poursuite d'objectifs collectifs comme celui de la démocratisation de l'éducation ? C'est un risque dont il ne faudrait pas sous-estimer les conséquences.

CONCLUSION

[Retour à la table des matières](#)

Comment, dans ces circonstances, préserver le projet d'un système d'éducation qui cherche à compenser les multiples inégalités que crée une société comme la nôtre et à garantir ainsi une plus grande égalité des chances ? La question, il faudrait sans doute la poser autrement : veut-on encore que les objectifs de démocratisation demeurent une des orientations majeures de l'école québécoise ? Il y a là un choix de société à faire.

Notre sentiment est cependant que ce choix est déjà plus ou moins en voie de réalisation. Comme nous l'avons montré, les tendances vont nettement, tant sur le plan idéologique que structurel, vers une école plus sélective et moins soucieuse d'assurer à tous une formation de

qualité. Ce sont des tendances lourdes, peu faciles à surmonter dans un contexte bien différent de celui qui a présidé à la réforme scolaire des années 1960. A cette époque, en effet, une des principales forces sociales résidait dans la montée de nouvelles classes moyennes dont l'intérêt objectif correspondait au large développement du système scolaire. Actuellement, ce sont les entrepreneurs et les cadres francophones du secteur privé qui à leur tour représentent une force sociale émergente, dominant le champ politique du Québec contemporain. Bien sûr, ils valorisent le développement des sciences et de la technologie, mais ils sont portés à établir, souvent sans autres considérations, une équation entre enseignement et productivité et à vouloir soumettre l'entreprise scolaire aux seules lois du marché, avec les conséquences que l'on sait. Par ailleurs, ces grands mouvements sociaux, tels le féminisme et le nationalisme francophone, qui se sont révélés si importants pour soutenir une politique de démocratisation, semblent pour le moment l'un et l'autre en perte de vitesse. S'ajoute à cela un défi nouveau à relever : le système scolaire doit, en région métropolitaine, assumer la tâche difficile d'intégrer les jeunes immigrants. Sans quoi cette nouvelle cohorte de jeunes risque d'être marginalisée.

Sombre tableau en apparence. Il y a pourtant des forces non négligeables qui agissent dans un autre sens. On a vu, au cours des dernières années, s'élever de fortes résistances aux coupures dans les politiques redistributives de l'État-providence. Une analyse relativement récente montrait, par exemple, qu'une majorité de Québécois continuaient à favoriser au moins le maintien à son niveau actuel de l'action de l'État dans le champ des grandes politiques sociales (Blais, Dion, 1987). Plus près de notre propos, un sondage réalisé au printemps 1989 révélait que 87% des jeunes du secondaire souhaitent poursuivre des études universitaires (Arsenault, 1989). Nous sommes donc en présence d'une forte demande sociale qui devrait favoriser le maintien

d'une école démocratique, au moins d'une large ouverture à l'enseignement collégial et universitaire ⁷.

Cette ouverture par le haut du système scolaire ne se présente cependant plus de la même façon qu'il y a seulement dix à quinze ans. Elle ne peut plus être la seule préoccupation majeure. Il faut particulièrement s'inquiéter des processus de marginalisation sociale auxquels participe l'école à ses niveaux inférieurs. En effet, dans une société « coupée en deux », l'assistance sociale, le chômage, les emplois précaires constituent l'horizon de franges entières de la population et, en particulier, le destin quasi incontournable des jeunes sortant, sans diplôme, du secondaire. Encore une fois, il ne s'agit pas d'un problème qui frappe uniquement le Québec ou le Canada, mais qui touche en réalité toutes les sociétés de capitalisme avancé (voir OCDE, 1985). Comme le soulignait dernièrement un journaliste du Monde diplomatique (Courtois, 1988), si on ne veille pas à ce que les plus défavorisés « ne restent pas en chemin », on risque d'avoir bientôt à « se pencher non plus sur l'enseignement de masse mais sur les phénomènes d'exclusion et de marginalisation de masse ».

Il se peut en définitive que, dans une société comme la nôtre et quelles que soient nos orientations idéologiques, on n'ait pas de choix autre que d'être très vigilant quant au maintien et même au renforcement du caractère démocratique de nos institutions scolaires.

⁷ Le désir de certains milieux, dans et hors l'école, de voir le système scolaire donner une formation d'une plus grande qualité devrait aussi pouvoir rejoindre le projet d'une école démocratique. Cependant, il semble qu'actuellement, dans un grand nombre de cas, les tenants du mouvement en faveur de la qualité optent soit pour une élévation des normes sans donner les moyens pédagogiques de s'y conformer, soit pour la multiplication des filières spéciales. Comme si qualité et nombre étaient en soi incompatibles.

BIBLIOGRAPHIE

[Retour à la table des matières](#)

Arsenault, Michel et al., « Les valeurs des jeunes », *L'Actualité*, juin 1989, pp. 28-48.

Balthazar, Louis et Jules Bélanger, *L'école détournée*, Montréal, Boréal, 1989.

Baudelot, Christian et Roger Establet, *Le niveau monte, Réfutation d'une vieille idée concernant la décadence de nos écoles*, Paris, Seuil, 1989.

Berthelot, Jocelyn, *L'école de son rang*, Québec, CEQ (Centrale de l'enseignement du Québec), 1987.

Bélanger, Pierre W., *La persévérance scolaire dans la province de Québec*, Université Laval, École de pédagogie et d'orientation (texte miméographié), 1961.

Bélanger, Pierre W., « La réponse du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence dans l'enseignement postsecondaire », *Recherches sociographiques*, vol. XXVII, no 3, 1986, pp. 366-384.

Bernard, Paul, « L'insignifiance des données. Bref essai contre la stigmatisation positiviste », *Sociologie et sociétés*, vol. XIV, avril 1982, pp. 65-82.

Biais, André et Stéphane Dion, « Trop d'État ? Un baromètre de l'opinion », *Politique*, vol. 11, 1987, pp. 43-72.

Bloom, Allan, *L'âme désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale*, Paris, Julliard, 1987.

Bourdieu, Pierre, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit, 1979.

Brazeau, Jacques et al., *Les résultats d'une enquête auprès des étudiants dans les universités de langue française du Québec*, Montréal, Département de sociologie, Université de Montréal (texte miméographié), 1962.

B.S.Q. (Bureau de la statistique du Québec), *Enquête sur le mode de vie des étudiants au niveau postsecondaire*, 1986. Québec, Bureau de la statistique du Québec, 1986.

Conseil des affaires sociales, *Deux Québec dans un. Rapport sur le développement social et démographique*, Québec, Gouvernement du Québec, 1989.

Combs, Philip H., *The World Crisis in Education. The View From the Eighties*, New York, Oxford University Press, 1985.

Courtois, Gérard, « De l'école à l'université. L'injustice toujours recommencée », *Le Monde diplomatique*, no 416, 35^e année, novembre 1988.

Dandurand, Pierre, Marcel Fournier et Léon Bernier, « Développement de l'enseignement supérieur, classes sociales et luttes nationales », *Sociologie et sociétés*, vol. XII, no 1, 1980, pp. 101-132.

Dandurand, Pierre, en collaboration avec Michel Trépanier, « Les rapports ethniques dans le champ universitaire », *Recherches sociographiques*, vol. XVII, no 1, 1986, pp. 41-47.

Dandurand, P. et E. Ollivier, « Les paradigmes perdus. Essai sur la sociologie de l'éducation », *Sociologie et sociétés*, vol. XIX, no 2, 1987, pp. 87-101. [Texte disponible dans [Les Classiques des sciences sociales](#). JMT.]

Dandurand, Renée B., *Le mariage en question. Essai socio-historique*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1988.

Dumont, Micheline, « L'instruction des filles avant 1960 », *Interface*, mai-juin 1986, pp. 21-29.

Faecum (Fédération des associations étudiantes sur le campus de l'Université de Montréal), *Rapport d'une enquête auprès des étudiants universitaires du Québec*. (Entrevues réalisées par la firme Léger et Lepage. Analyse des résultats par Marcel Fournier et Michel Trépanier). Document dactylographié, 1986, 56 p.

Guindon, Hubert, *Québec Society : Tradition, Modernity and Nationhood*, Toronto, University of Toronto Press, 1988.

Hétu, Chantale, *Analyse de la réforme scolaire à partir d'une comparaison des secteurs public et privé de niveau secondaire*, Cahier d'Asope, vol. XII, Québec, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1980.

Hohl, Janine, « Les milieux "socio-économiquement faibles" analyseurs de l'école », dans : M. Crespo, C. Lessard (éds), *Éducation en milieu urbain*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1985, pp. 75-104.

LaHaye, J. et A. Lespérance, *Accès à l'université. Description de la situation à partir des données de 1984-1985*, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS), 1989.

Lévesque, Mireille, *L'égalité des chances en éducation*, Québec, Conseil supérieur de l'Éducation, 1979.

Martin, Yves, « Concurrence et monopole en éducation », *Colloque sur l'introduction de la concurrence dans le secteur public*, dans : F. Séguin état. (éds), *La concurrence dans le secteur public*, Montréal, Agence d'ARC Inc., 1988, pp. 79-86.

Massot, Alain, *Cheminements scolaires dans l'école québécoise après la réforme*, Cahier d'Asope, vol. V, Québec, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1979.

Montmarquette, C., M. Crespo et Jean S. Mahseredjian, « L'impact des interventions éducatives en milieux économiquement faibles : le programme de l'Opération renouveau », dans : M. Crespo et C. Lessard (éds), *Éducation en milieu urbain*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1985, pp. 31-54.

Mendras, Henri, *La seconde révolution française, 1965-1984*, Paris, Gallimard, 1988.

MESS (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science), *Diplômes décernés par les universités québécoises, Année civile 1986*, Québec, Gouvernement du Québec, 1988.

Migué, Jean-Luc et Richard Marceau, *L'économie politique de l'enseignement élémentaire et secondaire : monopole public ou concurrence*, Québec, École nationale d'administration publique, 1989.

OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), *L'enseignement dans la société moderne*, Paris, OCDE, 1985.

Paquette, Louise, *La situation socio-économique des femmes. Faits et chiffres 1989*, Québec, Les Publications du Québec, 1989.

Recherches sociographiques, « Les cégeps vingt ans après » (numéro spécial), vol. XXVII, no 3, 1986.

Secrétariat d'État du Canada, *Profil de l'enseignement supérieur au Canada*, Ottawa, Approvisionnements et Services Canada, 1989.

Statistique Canada, *Relevé de l'enseignement élémentaire et secondaire, 1961-1962*, Cat. 81-210, Ottawa, 1964.

Statistique Canada, *L'éducation au Canada, 1985-1986*, Cat. 81-229, Ottawa, 1987.

Sylvain, Louise, Louise Laforce et Claude Turcotte, *Les chemine-ments scolaires des francophones, des anglophones et des allophones*

du Québec au cours des années 1970, Dossiers du Conseil de la langue française, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1985.

Tremblay, Arthur, « Commentaires », dans : Jean-Charles Falardeau (éd.), *Essais sur le Québec contemporain*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1953, pp. 187-192.

Trow, Martin, « The Second Transformation of American Secondary Education », *International Journal of Comparative Sociology*, vol. 2, 1961, pp. 144-165.

Trudel, Marcel, *Mémoires d'un autre siècle*, Montréal, Boréal, 1987.

Fin du texte