

**Université de Montréal**

Thèse de doctorat

**Le choix de l'école secondaire par des parents dans le marché scolaire montréalais.  
Une étude compréhensive des conditions, stratégies et effets sociaux de l'exercice d'un  
devoir parental.**

Par Justine Castonguay-Payant

**Département d'administration et fondements de l'éducation  
Faculté des sciences de l'éducation**

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de doctorat en sciences de l'éducation  
option éducation comparée et fondements de l'éducation

12 septembre 2020

© Justine Castonguay-Payant, 2020

**Université de Montréal**

Faculté des études supérieures et postdoctorales

*Cette thèse intitulée*

**Le choix de l'école secondaire par des parents dans le marché scolaire montréalais.  
Une étude compréhensive des conditions, stratégies et effets sociaux de l'exercice d'un  
devoir parental.**

Présentée par

Justine Castonguay-Payant

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Madame Marie-Odile Magnan, présidente

Monsieur Christian Maroy, directeur de recherche

Madame Adriana Morales Perlaza, membre du jury

Madame Nathalie Bélanger, examinatrice externe

Monsieur Serge J. Larivée, représentant de la doyenne

# Table des matières

<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	<b>III</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES .....</b>	<b>X</b>
ABRÉVIATIONS .....	X
ACRONYMES ET SIGLES .....	X
<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	<b>XII</b>
<b>LISTE DES FIGURES.....</b>	<b>XIII</b>
<b>RÉSUMÉ.....</b>	<b>XIV</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>XV</b>
<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>XVI</b>
<b>AVANT-PROPOS .....</b>	<b>XVIII</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE.....</b>	<b>19</b>
<b>CHAPITRE 1 : CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>27</b>
INTRODUCTION.....	27
1. CHOISIR UNE ÉCOLE : UN PHÉNOMÈNE RÉCENT?.....	28
1.1 <i>La place des parents dans le système scolaire québécois</i> .....	29
1.2 <i>Le choix de l'école en tant que droit individuel reconnu par la Loi sur l'instruction publique</i> .....	30
1.3 <i>Des pratiques de choix scolaires en croissance?</i> .....	31
2. SURVOL DES POLITIQUES CANADIENNES ET QUÉBÉCOISES .....	32
2.1 <i>Les textes constitutionnels du gouvernement canadien</i> .....	33
2.2 <i>Les textes constitutionnels du gouvernement québécois</i> .....	33
3. MOUVEMENTS POLITIQUES ET SCHÉMAS GLOBAUX .....	40
3.1 <i>Des forces du marché au sein des politiques éducatives : l'émergence des marchés scolaires</i> .....	40
3.2 <i>La montée des interdépendances compétitives</i> .....	42
3.3 <i>Des facteurs résidentiels et sociodémographiques qui participent aux marchés scolaires</i> .....	43
3.4 <i>La Nouvelle gestion publique, gestion axée sur les résultats et préoccupations de qualité</i> .....	48
3.5 <i>Les courants néolibéral et néostatiste : des changements de régulation institutionnelle contribuant aux choix scolaires</i> .....	49
3.6 <i>Les régimes de régulation bureaucratique-professionnelle et postbureaucratique</i> .....	53
3.7 <i>Les transformations normatives de la justice scolaire au Québec</i> .....	56
CONCLUSION DU CHAPITRE .....	57

<b>CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE</b> .....	<b>59</b>
INTRODUCTION.....	59
1. DÉMARCHE DE RECENSION .....	60
2. ÉTAT ET CRITIQUE DES CONNAISSANCES.....	63
2.1 <i>Les écrits sur le « marché » et les marchés scolaires</i> .....	63
2.1.1 Propriétés, principes de fonctionnement et acteurs des marchés scolaires .....	64
2.1.2 Les nombreuses déclinaisons des marchés scolaires .....	65
2.1.3 Les marchés scolaires : marchés singuliers et marchés des qualités?.....	69
2.2 <i>Les écrits sur les choix scolaires</i> .....	73
2.2.1 Les principales orientations scientifiques européennes et leurs lignes argumentatives .....	74
2.2.2 Une littérature nord-américaine abondante, sauf au Québec .....	78
2.2.3 Les différents dispositifs ou formules de choix relevés dans les écrits.....	79
3. QUELQUES MÉCANISMES DE PRODUCTION D'INÉGALITÉS LIÉS AU CHOIX DE L'ÉCOLE ET SES EFFETS DOCUMENTÉS .....	80
3.1 <i>Conséquences sociales d'une offre scolaire élargie</i> .....	81
3.2 <i>Hierarchisation, stratification et ségrégation</i> .....	83
4. RECENSION DES MODÈLES THÉORIQUES RENDANT COMPTE DES PROCESSUS DE CHOIX SCOLAIRES.....	84
4.1 <i>Les théories empruntées aux économistes</i> .....	85
4.1.1 La théorie du choix rationnel (TCR) .....	85
4.1.2 La rationalité limitée .....	86
4.1.3 Théories de l'utilité et de décision dans le risque et l'incertain.....	86
4.2 <i>Quelles approches sociologiques?</i> .....	87
4.2.1 Quelques éléments de la sociologie déterministe .....	88
4.2.2 Les théories de l'action .....	92
4.2.3 Quelques limites des modèles théoriques.....	95
5. PISTES MÉTHODOLOGIQUES ÉMANANT DES ÉCRITS .....	97
CONCLUSION DU CHAPITRE .....	98
<b>CHAPITRE 3 : PROBLÉMATISATION ET OBJECTIFS DE LA THÈSE</b> .....	<b>101</b>
INTRODUCTION.....	101
1. VERS L'ÉDIFICATION D'UN PROBLÈME DE RECHERCHE.....	101
2. PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET SOCIALE DE LA RECHERCHE.....	107
3. L'IMPORTANCE D'UNE RECHERCHE QUALITATIVE .....	111
4. PRINCIPAUX QUESTIONNEMENTS ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	111
4.1 <i>Questionnement général</i> .....	111
4.2 <i>Questions spécifiques</i> .....	112
4.3 <i>Hypothèses de recherche</i> .....	113
4.4 <i>Buts et objectifs poursuivis</i> .....	113
CONCLUSION DU CHAPITRE .....	114

## **CHAPITRE 4 : CADRAGE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL .....115**

INTRODUCTION.....	115
1. CHOISIR UNE ÉCOLE SECONDAIRE : DE QUEL CHOIX PARLE-T-ON ?.....	116
1.1 <i>Le caractère diachronique des choix scolaires</i> .....	118
1.2 <i>Choisir son école : un acte social au sein des marchés scolaires</i> .....	119
1.2.1 Le caractère « local » des choix scolaires au cœur de tendances globales.....	120
1.2.2 Quand le choix de l'école s'appuie sur des capitaux .....	121
1.2.3 Les stratégies de choix des parents : entre singularité des trajectoires individuelles, représentations subjectives et contraintes objectives.....	121
2. PRINCIPAUX AXES THÉORIQUES SUR LESQUELLES S'ÉRIGE LA THÈSE.....	124
2.1 <i>Premier axe théorique : les apports de la sociologie de la famille</i> .....	125
2.1.1. Le « parent » en tant qu'acteur dans la structure sociale dans laquelle il évolue.....	130
2.2 <i>Deuxième axe théorique : le modèle interactionniste de van Zanten</i> .....	142
3. CONCEPTS DÉCOULANT DE LA SOCIOLOGIE GÉNÉRALE DES INÉGALITÉS SCOLAIRES.....	143
3.1 <i>Conceptions plurielles des notions d'égalité, de justice et d'équité en éducation</i> .....	143
3.2 <i>L'idéologie méritocratique</i> .....	147
3.3 <i>Notions relatives à la ségrégation et à la mixité sociale</i> .....	149
4. LA « RELATION À L'AUTRE », « LE RAPPORT AUX AUTRES »... QUELQUES REPÈRES .....	154
4.1 <i>Quelques traductions de l'altérité</i> .....	155
4.2 <i>Les opérations mentales à l'origine des phénomènes de ségrégation : la perception des différences, la catégorisation et la prise de distance</i> .....	157
5. LES ESPACES AU SEIN DESQUELS LES CHOIX S'ÉLABORENT.....	158
6. MARCHÉS DE SINGULARITÉS, DISPOSITIFS DE JUGEMENT ET PRÉOCCUPATIONS DE QUALITÉ.....	159
6.1 <i>L'éducation : un service public singulier</i> .....	160
6.2 <i>Dispositifs de jugement et singularités</i> .....	161
6.3 <i>Des enjeux politiques et parentaux axés sur la qualité éducative</i> .....	162
6.4 <i>Le poids de la réputation dans l'élaboration des jugements de qualité</i> .....	163
6.5 <i>Les ressources plurielles et choix d'une école de « qualité »</i> .....	164
CONCLUSION DU CHAPITRE .....	166

## **CHAPITRE 5 – CADRAGE MÉTHODOLOGIQUE ET ANALYTIQUE.....168**

INTRODUCTION.....	168
1. LES CRITÈRES DE RIGUEUR MÉTHODOLOGIQUE ET SCIENTIFIQUE DE L'ENQUÊTE.....	169
2. PRÉSENTATION DE LA DÉMARCHE DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNÉES : UN PROCESSUS ITÉRATIF .....	170
3. POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE .....	170
3.1 <i>L'interprétation comme manière d'expliquer un phénomène social</i> .....	170
3.2 <i>Rendre intelligibles des réalités empiriques complexes</i> .....	171

4. NOTRE CODE DE CONDUITE ET LE RÔLE DU CHERCHEUR.....	172
4.1 <i>La nécessité d'être empathique et à l'écoute des parents</i> .....	172
4.2 <i>L'importance de respecter le cadre de vie, le rythme et les valeurs des familles</i> .....	173
5. L'IMPORTANCE DE BIEN CONNAITRE LE CHAMP SOCIOSPATIAL DE L'ÉTUDE.....	174
6. CONSTITUTION ET CLASSIFICATION DE L'ÉCHANTILLON.....	177
6.1 <i>Recrutement des répondants</i> .....	178
6.2 <i>Critères d'inclusion et d'exclusion</i> .....	179
6.3 <i>Principales caractéristiques de l'échantillon</i> .....	180
6.4 <i>Classification socioéconomique des sujets de recherche</i> .....	185
7. DE LA COLLECTE À L'ANALYSE QUALITATIVE DES DONNÉES .....	187
7.1 <i>Entretiens préparatoires et démarche préanalytique</i> .....	188
7.2 <i>Démarche de terrain et déroulement des entretiens semi-dirigés</i> .....	190
7.3 <i>Démarche d'analyse descriptive et interprétative</i> .....	191
7.3.1 <i>Traitement des données</i> .....	192
7.3.2 <i>Les étapes de codage thématiques</i> .....	192
7.3.3 <i>Les axes et outils d'analyse des discours parentaux</i> .....	194
7.3.4 <i>La condensation des données, une phase sélective</i> .....	196
8. UN COUPLAGE AVEC D'AUTRES MATÉRIAUX DE RECHERCHE.....	197
CONCLUSION DU CHAPITRE .....	199
<b>CHAPITRE 6 : CONTEXTES LOCAUX, SOCIOSPATIAUX, SCOLAIRES ET FAMILIAUX ....</b>	<b>201</b>
INTRODUCTION .....	201
1. CARACTÉRISTIQUES DES CONTEXTES LOCAUX SÉLECTIONNÉS .....	202
1.1 <i>Ahuntsic-Cartierville (AC)</i> .....	205
1.2 <i>Côte-des-Neiges-Notre-Dame-de-Grâce (CDNNDG)</i> .....	205
1.3 <i>Mercier-Hochelaga-Maisonneuve (MHM)</i> .....	206
1.4 <i>Montréal-Nord (MN)</i> .....	207
1.5 <i>Rosemont-La-Petite-Patrie (RLPP)</i> .....	207
2. CONTEXTE SPATIAL ET OFFRE SCOLAIRE.....	208
2.1 <i>Environnement éducatif dans lequel les choix scolaires s'élaborent</i> .....	208
2.2 <i>Présentation de l'offre scolaire par arrondissement</i> .....	210
2.3 <i>Rapport au quartier et à l'offre scolaire locale</i> .....	223
2.4 <i>Une offre scolaire inégalement répartie entre les contextes locaux</i> .....	224
3. CONTEXTES FAMILIAUX : COMPOSITION « OBJECTIVE » DES FAMILLES ET CONDITIONS DE VIE .....	225
3.1 <i>Conditions de vie matérielle des familles</i> .....	225
3.2 <i>Configurations, structures et relations intrafamiliales</i> .....	227
3.3 <i>Culture scolaire des familles et caractéristiques socioscolaires des enfants</i> .....	228
3.3.1 <i>Forte présence d'enfants détenant un statut EHDAA</i> .....	229

3.3.2 Éthos parental et rapport à l'école .....	229
3.3.3 Confiance en l'enfant et loyauté mitigée envers le réseau public .....	230
3.3.4 Style éducatif et place de l'autorité .....	231
CONCLUSION DU CHAPITRE .....	232
<b>CHAPITRE 7 : L'ÉCOLE « QUI CONVIENT À MON ENFANT » : MÉTIER DE PARENT ET CHOIX SCOLAIRES .....</b>	<b>233</b>
INTRODUCTION .....	233
1. POURQUOI CHOISIR? UNE COMPOSANTE DU MÉTIER DE PARENT .....	233
<i>La responsabilité parentale et morale de choisir une école secondaire</i> .....	234
1.2 <i>Choisir l'école en fonction du sens et des valeurs parentales associés à l'école</i> .....	236
1.2.1 Les tâches et le suivi scolaires .....	236
1.2.2 Regard parental porté sur l'enfant en tant qu'élève .....	238
1.2.3 Différentes conceptions de la réussite .....	239
1.2.4 La valeur accordée à l'enseignant et à l'environnement scolaire de l'école .....	244
2. LES JUGEMENTS PARENTAUX ET QUALITÉS ÉDUCATIVES .....	246
2.1 <i>Qu'est-ce qu'une « bonne école » secondaire aux yeux des parents ?</i> .....	247
2.1.1 La qualité de l'instruction .....	248
2.1.2 Socialisation et rapport aux autres : la qualité d'une bonne école indexée aux caractéristiques sociales ou ethnoculturelles des élèves ? .....	250
2.2 <i>Un « rapport aux autres » contextualisé et mécanismes de ségrégation</i> .....	259
2.2.1 La perception subjective des différences exprimée en paroles et en actes : « mise à l'écart » et « prise de distance » .....	260
2.2.2 Des principes de mixité sociale éloignés des préoccupations des parents .....	260
2.3 <i>Les visées éducatives familiales, et dimensions cognitives et normatives</i> .....	261
2.3.1 Des visées expressives avant tout .....	262
2.3.2 Des visées instrumentales en fonction des capacités de l'enfant .....	265
2.4 <i>Les jugements portés sur les établissements scolaires</i> .....	267
2.4.1 Des jugements prudents en lien avec la réputation des programmes scolaires et du réseau d'enseignement .....	268
2.4.2 Une légitimation des principes méritocratiques liés à l'école .....	271
3. LA SCOLARISATION DES ENFANTS : ENTRE DÉSENCHEMENT, INQUIÉTUDES ET ESPOIRS .....	274
3.1 <i>Peurs, inquiétudes et anxiété parentales</i> .....	274
3.2 <i>Des parents critiques face à l'école québécoise : la présence dénotée d'une « désolation » généralisée</i> .....	277
3.3 <i>Des espoirs (ou désespoirs) en l'école publique... sous condition !</i> .....	280
CONCLUSION DU CHAPITRE .....	282
<b>CHAPITRE 8 : LA CONSTRUCTION DES CHOIX SCOLAIRES : STRATÉGIES, QUÊTE D'INFORMATION ET RÔLE DE CHACUN .....</b>	<b>285</b>

INTRODUCTION.....	285
1. UN DÉSIR DE CHOISIR PARTAGÉ UNANIMEMENT .....	286
1.1 <i>La capacité « théorique » de choisir.....</i>	288
1.2 <i>Choix scolaires, talents et statut EHDAA de l'enfant .....</i>	291
2. QUI CHOISIT ? MOTIVATIONS PERSONNELLES, FAMILIALES ET MÉDIATIONS LOCALES.....	292
2.1 <i>L'enfant au centre : parfois désengagé, souvent acteur .....</i>	292
2.2 <i>Parents modélisateurs de possibilités et choix négociés.....</i>	293
2.2.1 <i>La trajectoire scolaire du parent comme principal « point de repère » des stratégies de choix .....</i>	295
2.2.2 <i>L'apport du père... présent, mais modérément .....</i>	296
3. QUE CHOISIR : UNE ÉCOLE, UN PROGRAMME SCOLAIRE, UN ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE OU UN RÉSEAU SOCIAL ? .....	297
4. COMMENT CHOISIR ? CONTRAINTES, RESSOURCES ET PROCESSUS DE CHOIX DE PARENTS « STRATÈGES » .....	298
4.1 <i>Le « magasinage », l'approche client et les consommateurs d'écoles.....</i>	299
4.2 <i>Tous des parents « stratèges » ? .....</i>	301
4.3 <i>Les principaux types de stratégies de choix.....</i>	302
4.3.1 <i>Stratégies de choix et effet du territoire.....</i>	303
4.3.2 <i>Stratégies résidentielles et le phénomène des « fausses adresses » .....</i>	304
4.3.3 <i>Stratégies d'accès à l'information .....</i>	319
4.3.4 <i>Stratégies de reproduction sociale .....</i>	326
4.3.5 <i>Stratégies dites « motivationnelles » .....</i>	329
4.3.6 <i>Stratégies de colonisation.....</i>	331
5. LES CONFIGURATIONS URBAINES ET LOGIQUES DE CONCURRENCE. BASSINS PROPICES À L'ÉLABORATION DE STRATÉGIES ? .....	332
CONCLUSION DU CHAPITRE .....	333
<b>CHAPITRE 9 : DISCUSSION SUR LES CHOIX SCOLAIRES DE PARENTS MONTRÉALAIS ET REMISE EN CONTEXTE .....</b>	<b>336</b>
INTRODUCTION.....	336
1. RETOUR SUR LES QUESTIONNEMENTS INITIAUX .....	337
2. SYNTHÈSE DES PRINCIPAUX CONSTATS ET ÉLÉMENTS DE RÉPONSES AUX QUESTIONNEMENTS INITIAUX .....	338
2.1 <i>Les contextes dans lesquels les choix s'élaborent.....</i>	338
2.2 <i>Qui choisit quoi, comment et pourquoi ? .....</i>	340
2.3 <i>La mobilisation différenciée et contextualisée de ressources plurielles dans l'élaboration de stratégies.....</i>	343
3. RENDRE INTELLIGIBLE LE PHÉNOMÈNE DES CHOIX SCOLAIRES PAR DES PARENTS MONTRÉALAIS .....	347
4. CHOIX DE L'ÉCOLE, SÉGRÉGATION ET ENJEUX DE JUSTICE SCOLAIRE : DE L'ANALYSE À LA RÉFLEXION SOCIOPOLITIQUE.....	349



4.1 Une crise de l'enseignement public ? .....	349
4.2 Des trajectoires scolaires secondaires à trois vitesses : vers une stratification scolaire et sociale ? .....	350
4.3 Les exigences de qualité des services éducatifs comme leviers de la concurrence.....	351
4.4 « L'élitisation » de la qualité des services d'éducation .....	352
4.5 Des passerelles ou des accès réservés aux élèves talentueux .....	354
4.6 Une vision de l'école en adéquation avec des principes méritocratiques.....	355
5. RÉGULER LES CHOIX SCOLAIRES AU QUÉBEC?.....	356
6. QUELQUES RECOMMANDATIONS.....	357
6.1 Repenser la composition des bassins et le fonctionnement des flux d'élèves.....	358
6.2 Pour une diversité des profils socioéconomiques dans les contextes locaux et dans les PPP des écoles publiques.....	359
6.3 Limiter la sélection des élèves dès l'entrée au secondaire.....	360
6.4 Améliorer la qualité de l'offre de services éducatifs.....	360
6.5 Agir sur l'information transmise aux parents concernant les processus de sélection .....	361
6.6 Intervenir dans la rhétorique en faveur du marché scolaire.....	361
6.7 Reconnaître les « différences de perception » et valoriser la mixité sociale .....	362
7. QUELLE (IN)COHÉRENCE ENTRE CHOIX SCOLAIRES ET LES VISÉES DÉMOCRATIQUES DES POLITIQUES ÉDUCATIVES QUÉBÉCOISES ? .....	362
8. LIMITES ET PRINCIPAUX OBSTACLES RENCONTRÉS .....	364
CONCLUSION DU CHAPITRE .....	367
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE DE LA THÈSE .....</b>	<b>369</b>
1. QUELQUES APPORTS SOCIAUX ET SCIENTIFIQUES DE LA THÈSE .....	371
2. OUVERTURE ET NOUVEAUX HORIZONS DE RECHERCHE .....	373
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>336</b>
<b>ANNEXE 1 : PROFILS DÉTAILLÉS DE NOS RÉPONDANTS.....</b>	<b>405</b>
<b>ANNEXE 2 : CARACTÉRISTIQUES COMPLÈTES DE L'ÉCHANTILLON .....</b>	<b>411</b>
<b>ANNEXE 3 : GUIDE D'ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS.....</b>	<b>416</b>

# Liste des abréviations, acronymes et sigles

## **Abréviations**

Bacc. : Baccalauréat

CSco: Choix scolaire(s)

Arr. : Arrondissement

Célib. mono. : Célibataire et monoparental

Conj. : Conjoint(e) de fait

Disp. : Dispositif

Emp. : entretiens de la phase empirique

Explo : entretiens de la phase exploratoire

F. : Fille

G. : Garçon

Cl. pop. : Classe populaire

Cl. moy. : Classe moyenne

Cl. moy-inf. : Classe moyenne strate inférieure

Cl. moy-sup. : Classe moyenne strate supérieure

Cl. sup : Classe supérieure

Univ. : Universitaire

Sx : Sexe

Traj. Sco : Trajectoire scolaire

Vérif. : entretiens vérificatifs

## **Acronymes et sigles**

AC : Ahuntsic-Cartierville (arrondissement)

CDNNDG : Côte-des-Neiges-Notre-Dame-de-Grâce (arrondissement)

CÉGEP : Collège d'enseignement général et professionnel (parfois écrit « cégep »)

CLOC : Commissariat aux langues officielles du Canada

CPE : Centre de la petite Enfance

CS : Commission scolaire

CSDM : Commission scolaire de Montréal

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

CSMB : Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

CSPI : Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

CSS : Centre de services scolaire  
DES : Diplôme d'études secondaires  
DEC : Diplôme d'études collégiales (préuniversitaires ou techniques)  
ÉGÉ : États généraux sur l'éducation  
EHDA : Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage  
IM : Individualisme méthodologique  
ISQ : Institut de la Statistique du Québec  
GAR : Gestion axée sur les résultats  
LIP : Loi sur l'instruction publique  
MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Québec)  
MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec (Québec)  
MHM : Mercier-Hochelaga-Maisonneuve (arrondissement)  
MN : Montréal-Nord (arrondissement)  
MS : Marché(s) scolaire(s)  
NGP : Nouvelle gestion publique (en anglais : NPM - New Public Management)  
OCDE : Organisation de coopération et de développement international  
OQIS : Observatoire québécois des inégalités sociales  
PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise  
PL : Projet de loi  
PR : Programme régulier  
PPP : Projet pédagogique particulier  
PPS : Passage primaire-secondaire  
RL : Rationalité limitée  
RLPP : Rosemont-La Petite-Patrie (arrondissement)  
UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture)

## Liste des tableaux

Tableau 1. Quelques distinctions entre les versions néolibérale et néostatiste de la NGP .....	53
Tableau 2. Principaux thèmes et mots-clés exploités dans la recension des écrits.....	61
Tableau 3. Catégories et critères d’appréciation d’une revue de littérature).....	62
Tableau 4. Catégories de la qualité éducative d’une « bonne école ». ....	72
Tableau 5. Principales caractéristiques socioéconomiques de notre échantillon de parents .....	182
Tableau 6. Classification socioéconomique « multicritères » de nos répondants .....	187
Tableau 7. Matériaux de recherche et leurs usages .....	199
Tableau 8. Aperçu de certaines caractéristiques des arrondissements montréalais.....	203
Tableau 9. Caractéristiques de la population et des familles par arrondissement montréalais....	204
Tableau 10. Liste des écoles publiques et privées francophones par arrondissement .....	211
Tableau 11. Marge de choix possibles décrite par nos répondants.....	290
Tableau 12. Répondants désirant explicitement le maintien ou l’ascension de leur enfant dans l’échelle sociale. ....	327
Tableau 13. Répartition des choix envisagés en fonction du statut EHDAA de l’enfant.....	345
Tableau 14. Répartition des choix envisagés en fonction du genre de l’enfant.....	345
Tableau 15. Répartition des choix envisagés en fonction de la classe sociale du répondant .....	346

## Liste des figures

Figure 1. Effectif scolaire de la formation générale des jeunes suivant un programme particulier de formation, selon l'ordre d'enseignement.....	46
Figure 2. Évolution de l'effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et ordinaire de la formation générale des jeunes, selon le sexe .....	47
Figure 3. Principales distinctions entre le modèle de régulation bureaucratique-professionnel et les variantes du modèle postbureaucratique. ....	54
Figure 4. Principaux acteurs des MS en interrelations. ....	65
Figure 5. Synthèse de la problématique et pertinence de la recherche.....	110
Figure 6. Continuum des étapes de sélection des répondants jusqu'à la tenue des entretiens semi-directifs.....	189
Figure 7. Processus d'analyse des données des entretiens semi-dirigés.....	197
Figure 8. Carte de l'arrondissement CDNNDG .....	214
Figure 9. Carte de l'arrondissement MN.....	216
Figure 10. Carte de l'arrondissement AC - Ahuntsic Est (Ahuntsic-St-Sulpice).....	217
Figure 11. Carte de l'arrondissement AC - Ahuntsic Ouest (Bordeaux-Cartierville) .....	218
Figure 12. Carte de l'arrondissement RLPP.....	219
Figure 13. Carte de l'arrondissement MHM – Secteur Mercier.....	221
Figure 14. Carte de l'arrondissement MHM – Secteur Hochelaga-Maisonneuve.....	222
Figure 15. Caractéristiques fréquemment observées chez nos répondants au regard de l'élaboration du choix de l'école secondaire .....	348

## Résumé

Notre système d'éducation, comme on le connaît, est le fruit de la Révolution tranquille des années 1960. S'appuyant sur un principe de démocratisation, le système scolaire est rapidement devenu le levier de développement économique et social d'une société « en retard » par rapport au reste du pays (Proulx et Charland, 2009). Cependant, d'après Lessard (2019), le système scolaire du Québec fait piètre figure en matière d'équité : il est le moins équitable des systèmes canadiens, et ce, pour plusieurs raisons. Depuis la Révolution tranquille, la *Loi sur l'instruction publique québécoise* (LIP) régit les droits et obligations des élèves et des institutions scolaires, et reconnaît également certains droits des parents d'élèves, comme les choix d'écoles au primaire et au secondaire. Ces choix semblent par ailleurs évoluer de manière croissante, en particulier depuis les années 1980. En effet, sur fond de courants politiques et économiques globaux (la Nouvelle gestion publique – NGP, la Gestion axée sur les résultats - GAR, etc.), et aussi nationaux et locaux (la *Loi sur l'instruction publique du Québec*, politiques municipales et urbaines diverses, etc.), ces pratiques de choix tendent à profiter d'une conjoncture favorable qui stimule leur montée (Bélanger, 2011; Turmel, 2014; Felouzis et coll., 2013). En outre, ils feraient partie des leviers favorisant ce que Felouzis et ses collègues (2013) appellent les « marchés scolaires » (Felouzis et coll., 2013). Dans les marchés scolaires, les prix ne constituent pas une mesure de la qualité éducative. La relation offre-demande éducative s'appuie alors sur l'élaboration de jugements sur la qualité perçue, une qualité non mesurable basée sur des critères sociaux différents en fonction des intentions éducatives et origines sociales variées des familles (Felouzis et coll., 2013, p. 4). Le fait est que ces jugements différenciés participent ultimement à la construction de possibilités de choix inégalement réparties entre les familles. Considérant que le paysage scientifique québécois abordant les processus de choix scolaires est, à ce jour, relativement vierge, cette thèse a donc pour visée d'éclaircir la question et donner une intelligibilité à la construction de jugements de qualité d'une bonne école secondaire. Embrassant une posture interprétative compréhensive, cette thèse s'inspire de la sociologie interactionniste de van Zanten (2009) sur les choix scolaires de même que de la sociologie de la famille (de Singly, 2010; Déchaux, 2010; Valois, 2009), tout en portant une attention particulière au poids des capitaux dans la sociologie de la reproduction sociale selon la perspective de Bourdieu (1979) et Bourdieu et Passeron (2011). Basée sur vingt-sept entretiens semi-dirigés qui ont été conduits auprès de parents résidant dans cinq arrondissements montréalais (Ahuntsic-Cartierville, Côte-des-Neiges-Notre-Dame-de-Grâce, Mercier-Hochelaga-Maisonneuve, Montréal-Nord, Rosemont-La-Petite-Patrie), l'analyse inductive des données révèle une variabilité importante des processus de choix parentaux, élaborés en fonction de conditions, de ressources différenciées, de perceptions subjectives et contraintes objectives. En effet, celles-ci sont fortement indexées en fonction de l'offre de services éducatifs dans les secteurs de résidence des familles et conditionnées par la position socioéconomique des parents et le statut EHDAA des enfants. Il a également été constaté que les qualités sociales de l'établissement sont souvent, spécialement aux yeux des parents de classes moyennes, corrélées avec les qualités de l'instruction. Ce constat a été noté chez plusieurs répondants, bien que seuls ceux disposant de ressources économiques et culturelles suffisantes soient en mesure de mettre en place des stratégies pouvant satisfaire leurs préférences et leur vision de la qualité éducative souhaitable pour leur enfant.

### Mots-clés

Montréal, Québec, Canada, Marché scolaire, Choix, École publique, École privée, Dispositif de jugement, Jugements, Qualité éducative, Ségrégation, Égalité, Inégalité, Mixité sociale

# Abstract

The Quebec education system is based on a democratization principle and rapidly became a lever for the economic and social development of a society “lagging behind” the rest of the country (Proulx & Charland, 2009). However, according to Lessard (2019), while being above average compared to the rest of OECD countries regarding performance, the Quebec school system does much worse with regards to equity: it is the least equitable of the Canadian systems. Since the Quiet Revolution, the Quebec Education Act (*Loi sur l'instruction publique*) regulates the rights and obligations of students and institutions, and also recognizes certain rights to the parents. School choice, for elementary or high school, is among the individual rights of parents recognized by the Education Act. Throughout the world, many global political and economic trends (New Public Management or NPM, accountability, etc.) as well as provincial and local policies (the Education Act in Quebec and various municipal and urban policies, etc.) stimulate the growth of choice practices, and the situation in Quebec, especially in Montreal, is no different. Researchers have yet to meaningfully address school-choice processes, but international studies have shown tangible links between the high school-choice processes of middle- and upper-class parents and increased inequality through social segregation (Felouzis et coll., 2013; van Zanten, 2009a). This dissertation aims to clarify the current debates on school choice in Montreal and highlights parental perceptions related to the singular feelings, experiences, and trajectories entailed in the choice of high schools. This research is essentially based on previous work by Felouzis et coll. (2013) and Karpik (2007) on judging quality of a public service. It also borrows conceptual notions from the sociology of the contemporary family (Singly, 2010) as well as studies by Déchaux (2009) and Valois (2009). Furthermore, following Bourdieu (1979) and Bourdieu and Passeron (2012), it illuminates the importance of cultural, economic, and social capital in the judgment and decision-making process of parents when they attempt to choose the *right* high school for their child. Finally, it feeds off of the interactionist sociology of van Zanten (2009) on school-choice decisions. The study first examined the decision-making processes of twenty-seven Montreal parents whose child is transitioning from elementary to high school. It then studied the educational supply in the five Montreal boroughs in which these parents reside: Ahuntsic-Cartierville, Côte-des-Neiges-Notre-Dame-de-Grâce, Mercier-Hochelaga-Maisonneuve, Montréal-Nord, and Rosemont-La-Petite-Patrie. This thesis also embraces comprehensive and interpretive sociology and is based on semi-structured interviews (Kaufmann, 2011; Boutin, 1997). The inductive data analysis revealed great variability in parents’ school-choice processes following their differentiated conditions and resources. Only some parents could actually consider enrolling their child in the school of their choice. The limitations observed came down to places available in the institutions, the successful completion of a qualifying examination, the payment of relatively high school fees, the limited geographical access to certain schools or their child’s handicaps, social maladjustments or learning difficulties. Finally, the results extracted from the analysis highlight that the subjective perceptions and objective constraints that come into play in the school-choice process are also strongly conditioned by the supply of educational services in the families’ area of residence where there is indeed a differentiated access to education services. It shows that families living in these areas do not all have access to the same provision, to the same “quality” of education services and that the possibility of choosing a school or relocating to a given area of residence is tied to family income.

## Keywords

Montreal, Quebec, Canada, Education Markets, School Choice, Public Schools, Private Schools, Judgments, Judgment Devices, Segregation, Inequalities, Equality, School Quality, School Mix

## Remerciements

Cette thèse et le parcours qui a permis sa réalisation sont, pour ceux qui me connaissent, un étrange mélange entre un marathon et une course à obstacles. Les premiers pas sont excitants, remplis d'euphorie, d'enthousiasme et d'une bonne dose de folie. Tout au long du parcours, des personnes m'ont tendu la main, parfois pour m'aider à mettre le pied au bon endroit, parfois pour dépasser les autres qui me ralentissaient ou pour avancer face au vent. D'autres m'ont accompagnée et m'ont offert des petits mots d'encouragement. Durant ce genre d'épreuves, on mobilise toutes ses ressources. On apprend à activer sa matière grise, à développer des habiletés, à gérer ses énergies et son mental, à choisir sa direction, à conserver ses meilleurs alliés et à en laisser tomber d'autres, non pas sans tristesse. Parfois, dans une course, tout comme dans une thèse, on tombe, on retombe, mais on se relève; on frappe un mur, on garde le cap, on y laisse des plumes, on se ressaisit avec de l'aide. Nul autre projet intellectuel n'est, en ce qui me concerne, aussi révélateur de soi que la réalisation d'une thèse... sauf peut-être une bonne longue course à pied, car ce qui fait un bon coureur, c'est d'abord sa force mentale! Cette thèse est donc dédiée à tous ceux qui m'ont aidée à me relever, à tenir le coup et à franchir la ligne d'arrivée, au propre comme au figuré.

Durant mon parcours doctoral, j'ai réalisé de nombreuses rencontres qui ont favorisé le démarrage, la continuation et la finalisation de ce fameux projet que j'avais en tête. J'aimerais d'abord saluer les personnes qui ont contribué à ma formation, qu'elle soit personnelle ou intellectuelle. Je pense principalement à ma famille, qui a été mon socle durant ces dernières années et qui m'a encouragée dans ce projet un peu fou. Un petit coucou à mes neveux et nièces qui ont indirectement nourri l'humain en moi ces dernières années. Vous avez chacun.e votre place quelque part dans les pages qui suivent. J'espère que cette thèse vous facilitera les choses à un moment ou à un autre de votre vie.

Je souhaite ensuite remercier chaleureusement les membres du jury qui ont pris le temps de commenter mon travail. D'abord, mes remerciements vont à mon directeur M. Christian Maroy une inépuisable source de connaissances. J'aimerais souligner particulièrement sa disponibilité tant entre les murs de l'Université qu'à distance, et ce, jusqu'à la fin du parcours. Vos lumières critiques ont fait germer dans mon esprit le désir d'approfondir un sujet de recherche. Ce projet, je l'espère, n'est que le début d'une longue suite de quête de savoir! Je souligne également les pertinentes contributions de M. Serge J. Larivée et de Mmes Marie-Odile Magnan, Adriana Morales Perlaza et Nathalie Bélanger.

J'aimerais spécialement remercier tous les répondants qui se sont prêtés à ma recherche. Plusieurs d'entre eux m'ont consacré une partie importante de leur précieux temps et m'ont ouvert les portes de leur vie familiale. Sans eux, je n'aurais pu écrire ces lignes et mener ma thèse à terme. Merci également aux nombreuses personnes qui m'ont mise en contact avec des parents de leur entourage. Je pense notamment à Cyril et Lenka, à Simon, à Bernard de même qu'à Karine-Emmanuelle et à Martial Dembélé. Je remercie également toutes celles et tous ceux qui ont fait circuler ma lettre de sollicitation. Merci également aux parents « testeurs de questionnaire » auprès de qui j'ai expérimenté mes entretiens. J'aimerais souligner votre courage, face à une étudiante-chercheuse un peu nerveuse, d'avoir gentiment soulevé mes erreurs et mes failles en cours d'entretiens. Je salue spécialement ceux dont l'enregistrement de recherche n'a pas été retenu aux fins d'analyse. J'ai parfois eu à effectuer des choix difficiles, mais je souhaite néanmoins reconnaître votre contribution, même si elle n'apparaît pas dans les pages qui suivent.



Je profite de l'occasion pour saluer mes vieilles amies Cathya (et Fred!), Nadine, Virginie, qui sont restées, de près ou de loin, observatrices et témoins de ce projet. Même si parfois, j'avais les allures d'un fantôme, vous avez franchi la ligne avec moi! Un immense merci!

Je remercie chaudement l'organisme Thèsez-vous, que j'aurais aimé connaître beaucoup plus tôt dans ma trajectoire. Merci aux camarades de l'Espace avec qui j'ai pu discuter pendant les pauses : Simon, Marion, Cléa, Anne et les autres. Je salue également les vénérables gardiens, les anges de la Station de biologie des Laurentides de même que les cuisinières, pour m'avoir accueillie aussi chaleureusement. Je lève mon chapeau aux amis de l'Association des étudiantes et des étudiants des cycles supérieurs en éducation (ACSE) qui ont été d'un soutien permanent ces dernières années, Florent, Delphine, Caterina et les autres, merci d'exister! Mes remerciements aussi à Katrine pour la relecture attentive et constructive! J'offre mon immense gratitude à Michel et Simon, mes « prefs », mes frères de thèse, mes amis. Vous êtes à mes yeux de magnifiques personnes et des exemples de persévérance. Un beau gros merci de m'avoir tenu compagnie, de nos longues discussions sans fin, pour tous les apprentissages que j'ai pu faire à vos côtés. Je vous souhaite beaucoup de succès!

J'offre de sincères remerciements au Fonds de recherche québécois pour la société et la culture (FRQSC) ainsi qu'au Département d'administration et de fondements de l'éducation de l'Université de Montréal de m'avoir soutenue financièrement dans ma démarche. Un énorme merci à Nathalie Loye qui est arrivée dans ma vie au bon moment et qui a fait basculer l'ordre des choses. Je pense également à Iris spécialement pour les journées grises; merci d'avoir mis du « beau » dans tout ça! Je salue aussi les collègues du Congrès ITC (Thanh, Patricia, Sébastien, Guillaume, etc.). Je pense aussi à Elham pour avoir alimenté ma vie sociale, à mes amis des clubs sportifs de m'avoir aidée à me dégourdir les jambes (Catherine, Geneviève, Véronique). À Claudine Jomphe pour ses précieuses relectures et Canisius pour ses généreux encouragements. Carine et Soraya, que j'ai connues beaucoup trop tardivement à mon goût, merci les filles de m'avoir transmis les quelques poussières de courage qui me manquaient pour terminer. Josianne Robert et Martin Goeffroy, merci de votre souplesse! J'envoie également la main à Paule Campeau et à Sylvie Hrubá de m'avoir laissée les déranger quand j'en avais besoin. Je ne pourrais oublier Lucie Lefrançois pour les bonbons et son soutien administratif, et Alexandra, qui m'a aidée à voir les choses sous un autre angle dans les moments les plus difficiles. Merci à celles et ceux avec qui j'ai eu des discussions de couloir des plus enrichissantes : Véronique, Vanessa, Saïdou, Ben, Pierre-David, etc.

Enfin, je salue vivement toutes celles et tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce projet dont le nom est passé sous silence. Merci de m'avoir laissée vous casser les oreilles avec toutes mes anecdotes et de vous être montrés patients... J'espère que vous me pardonnerez.

## Avant-propos

J'ai grandi dans une famille où les deux parents travaillaient dans le réseau d'enseignement public. Tous les jours, à l'heure du souper, j'entendais des histoires sur les élèves, les examens, l'administration des écoles et des commissions scolaires, les parents, les enseignants, le Renouveau pédagogique, etc. Par souci de cohérence, mes parents ne souhaitaient pas que je sois inscrite à l'école privée. Ce vécu, combiné à mes expériences de travail qui pivotaient, elles aussi, autour du monde de l'éducation, ne pouvait faire autrement que de m'orienter, un jour ou l'autre, vers l'édification d'un projet de longue haleine visant à mieux comprendre le système éducatif québécois et les phénomènes qui y sont associés.

Mes expériences d'enseignement, de suppléance et de conseil pédagogique m'ont amenée à me tourner, sur le tard, vers la sociologie de l'éducation qui s'est avérée être une porte d'entrée privilégiée pour répondre aux questionnements qui ont germé dans mon esprit depuis de nombreuses années. En effet, portée par un clivage entre mes valeurs en matière d'éducation (je m'indignais un peu trop facilement face aux injustices) et la réalité du terrain, j'ai opté pour une autre avenue qu'une carrière dans l'enseignement obligatoire. Malgré cette bifurcation, il fallait à tout prix que je comprenne, autant que faire se peut, notre système scolaire, si durement érigé, et essayer d'y conjuguer ma passion pour la justice. Par exemple, je me posais ce genre de questions : pourquoi certains élèves réussissent à l'école et d'autres pas ? Pourquoi certains d'entre eux sont « sélectionnés » ? Dans ce cas, si l'éducation aide à favoriser plus d'égalité, pourquoi le système d'éducation est-il lui-même inégalitaire ? Je n'ai trouvé une partie des réponses à ces questions qu'au cours des dernières années, à travers mes lectures en cours de thèse.

N'étant pas sociologue de formation, je n'ai pas la prétention de poser un regard purement sociologique sur le phénomène que je m'appête à défricher. Je souhaite, à ma manière et bien humblement, apporter ma contribution aux débats et dialogues déjà en cours, et au sein desquels la question du choix de l'école secondaire est devenue une sorte de « patate chaude », à la fois taboue et sur presque toutes les lèvres. Taboue, cette thèse en témoigne, parce que plusieurs parents partagent une certaine tristesse à « abandonner » le réseau d'enseignement public lorsque l'enfant atteint l'âge de la transition vers le secondaire; une transition que chaque parent vit, un jour ou l'autre comme les résultats de cette recherche le démontrent.

J'estime néanmoins présenter au lecteur une thèse originale qui contribue à connaître un objet peu documenté et exploré par la recherche, ouvrant ainsi la voie à de multiples angles d'analyse permettant d'apporter un éclairage le plus complet possible sur la question. J'espère d'autant plus que d'autres chercheurs se sentiront interpellés par cette thèse et souhaiteront poursuivre dans le même esprit. Sur ce, je vous souhaite bonne lecture!

## Introduction générale

Choisir l'école secondaire de son enfant peut sembler, à première vue, une pratique souhaitable. Toutefois, elle peut également être perçue comme une question vive (Ben Ayed, 2011). Elle est vive parce que certains chercheurs considèrent ces pratiques de choix comme l'expression d'un « consumérisme scolaire » (Ballion, 1982) ou en « relation étroite avec la ségrégation scolaire » (van Zanten, 2009b, p. 25), surtout si des mécanismes de compensation pour assurer l'équité sont absents (Andrada, 2007).

Le fait de pouvoir choisir son école suscite, à partir des années 1970, de nombreux débats (Andrada, 2007). Depuis, les pratiques de choix profitent de nombreux cadres légaux et de courants politiques et économiques (« Nouvelle gestion publique » - NGP, « Gestion axée sur les résultats » - GAR, et chez nous, la loi sur l'instruction publique, la loi 101, etc.) facilitant ou contraignant leur manifestation. Plusieurs chercheurs se sont penchés sur les conséquences empiriques de ce qui est communément appelé le « libre choix » de l'école, en particulier de l'école secondaire, celui-ci étant le plus fréquent (van Zanten, 2009a). Nombreux sont ceux qui considèrent que ce libre choix peut compromettre « l'équité » au sein des services d'éducation si aucune mesure n'est en place pour en limiter les impacts négatifs. En effet, des chercheurs, tant européens qu'américains (Ball et van Zanten, 1998; Ball, 2003; Bartlett et Le Grand, 1993; Bartlett, Propper, Wilson et Le Grand 1994; Berends, Springer, Ballou et Walberg 2009; Carroll et Walford, 1997; Davies et Adnett, 1999; Dronkers, Felouzis et van Zanten, 2010; Dupriez et Dumay, 2011; Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013; Felouzis et Perroton, 2007; Forman, 2007; Gewirtz, Ball, et Bowe, 1995; Gorard et Taylor, 2002; Le Grand, 1991, Maroy, 2006a, 2006b; Taylor, 2002; Whitty, 1997; Woods, Bagley et Glatter, 1998), ont démontré que le véritable atout des marchés scolaires (MS) est l'utilisateur ou le client du système, puisque celui-ci exerce son pouvoir par l'intermédiaire du choix à sa disposition. Pendant ce temps, les autres acteurs du marché scolaire, soit l'État et les établissements d'enseignement (Felouzis et coll., 2013), cherchent à le satisfaire par l'offre de services éducatifs. La plupart du temps, ces choix scolaires (CSco) sont mis en œuvre par les parents, qui façonnent avec plus ou moins de fermeté et d'ambition, les trajectoires scolaires qu'empruntent leurs enfants. Les parents sont donc considérés dans la présente thèse comme les principaux auteurs du choix de l'école secondaire, auquel peuvent participer d'autres membres de la famille.

Les tenants du choix de l'école en milieu québécois ont de leur côté évoqué que ces pratiques pouvaient favoriser des économies substantielles par la concurrence que ces choix incitent (Marceau, Migué, Couture et Dubois, 1996). Selon Migué et Marceau (1989), cela ne peut qu'être bénéfique pour le système d'éducation québécois; le « monopole public de l'éducation » serait ainsi freiné (Migué et Marceau, 1989, p. 4). Cet argument, basé sur la théorie économique d'abord avancée par Chubb et Moe (1990) et reprise par Bélisle et ses collègues (2005), invite à considérer la généralisation de la concurrence comme un mécanisme d'amélioration de l'efficacité des écoles, induisant ainsi des économies d'échelle. Les auteurs omettent toutefois de faire remarquer les risques d'accroissement des inégalités face au pouvoir et à la capacité de choisir de certaines familles. Ils négligent également de mentionner que ces choix ne profitent qu'à certains parents en mesure de choisir ainsi qu'à toute une industrie évoluant en parallèle, dont seuls quelques groupes d'individus peuvent bénéficier (p. ex. : cours de rattrapage et tutorat privé). Notre recension des écrits du chapitre 2 le montre bien : l'accès aux services d'éducation nécessitant le paiement de frais semble réservé la plupart du temps aux familles les mieux nanties.

Le point de départ de notre réflexion, ayant conduit à l'édification de cette thèse, est donc cet aspect peu enviable et élogieux des marchés scolaires : ils peuvent soutenir la création d'inégalités scolaires par la ségrégation et la concurrence qu'ils incitent auprès des usagers en l'absence de dispositifs institutionnels visant à en contrer les effets dommageables (Ben Ayed, 2001; Duru-Bellat et Meuret, 2001; Maroy et van Zanten, 2007). Cela nous interpelle particulièrement parce que selon Lessard (2019), le système scolaire du Québec fait piètre figure en matière d'équité : il est le moins équitable des systèmes canadiens. Par exemple, si l'on se positionne du point de vue des écoles, une logique compétitive, souvent à l'origine d'impacts négatifs, intervient de deux manières. D'abord, les établissements scolaires engagent une compétition de premier ordre que l'on pourrait qualifier de quantitative visant à attirer le plus d'élèves possible et ainsi assurer le financement de l'école par l'État. Ensuite survient une compétition de deuxième ordre, visant à charmer leurs parents – les usagers des marchés scolaires – et à garder les meilleurs élèves dans leurs établissements (Gewirtz et coll., 1995; Delvaux et Maroy, 2009a; 2009b; Maroy et van Zanten, 2007). Ce dernier ordre compétitif, plus qualitatif, constitue une manifestation des logiques statutaires qu'entretiennent les établissements « privilégiés » (van Zanten, 2011). Cette forme de compétition serait par ailleurs à l'origine d'un élargissement potentiel de la ségrégation que revêt la possibilité de choisir son école. Ces tendances ont pour effet de « drainer » et de déplacer certains publics d'élèves vers des secteurs plus ou moins convoités. Selon LeVasseur (2006), « [c]es déplacements d'effectifs scolaires nuisent dans la mesure où, d'une part, ils

entraînent des fermetures de classe, partant, des réductions de budgets et de personnels administratifs, enseignants, professionnels, voire techniques, et où, d'autre part, ils diminuent le nombre d'élèves en situation de réussite scolaire, lesquels exercent un effet d'entraînement positif sur les autres élèves ainsi que sur le climat général des établissements » (p. 24).

Une partie de notre problématique de recherche concerne donc ces constats déjà documentés dans les travaux internationaux. En outre, elle s'appuie sur le fait que nous ne disposons d'aucune donnée empirique qui pourrait nous éclairer sur les déterminants de la ségrégation sociale, mais aussi scolaire, portés par les pratiques de CScO, en particulier à Montréal, où ces pratiques de choix sont fréquentes. En effet, tout comme dans les autres grands centres urbains de la province, les options de scolarisation sont nombreuses entre les réseaux d'enseignement public et privé. De plus, au Québec plus généralement, bien peu de travaux ne réalisent, en tout ou en partie, un portrait de ces pratiques de choix, même si différentes options de scolarisation ont vu le jour ces dernières années. Par exemple, nous en savons bien peu sur les types de choix à la portée des parents au Québec et pour quelles raisons certains parents optent pour tel ou tel établissement. Qui plus est, les recherches québécoises ne permettent pas encore de répondre à ces questions : est-ce que le fait de pouvoir choisir l'école secondaire de son enfant est une pratique souhaitable ? Si oui, dans quelle mesure ce pouvoir est-il à la portée des parents québécois ? Ces derniers disposent-ils d'un choix total ou contraint ? Qui choisit, pourquoi et comment ce choix est-il élaboré ? Est-ce que ces pratiques de choix, comme elles se présentent ces jours-ci, peuvent contribuer à davantage d'équité, ou à l'inverse à plus d'inégalités ? Est-ce aux parents que revient la responsabilité de préserver l'équité des systèmes éducatifs ou est-ce plutôt la responsabilité de l'État ? Un décalage semble donc exister chez nous entre la multiplication des services scolaires, les pratiques parentales et les connaissances des effets empiriques des CScO.

Pour observer les possibles manifestations de la ségrégation par le biais des CScO, il faut considérer les marchés scolaires comme des marchés locaux qui prennent forme dans une structure sociale plus large, où les actions individuelles et les configurations locales et familiales participent au fonctionnement de ces marchés scolaires (Felouzis et coll., 2013). En outre, pour déterminer si les CScO peuvent avoir des effets ségrégatifs, il faut également savoir si ces choix sont conditionnés, en tout ou en partie, en fonction d'une perception négative des caractéristiques sociales des « autres ». Nous savons qu'en France<sup>1</sup>, lorsque le rapport aux autres est mobilisé dans les processus

---

<sup>1</sup> À notre connaissance, les travaux en langue anglaise portant les choix scolaires ne mobilisent pas la notion de « rapport aux autres » (trad. libre : *relation to others*), mais étudient surtout les CScO comme levier de différenciation sociale (Ball, 2003) et de ségrégation raciale (Lareau, 1989; Lauen, 2009).

de choix, il entretient des effets importants sur les décisions parentales en matière de scolarité (van Zanten, 2009b). Il a particulièrement été démontré que des parents français de classes moyenne et supérieure effectuent des choix dans le but de se rapprocher ou de se tenir à distance des autres jugés indésirables. Si ce phénomène est documenté ailleurs, nous en savons bien peu sur le poids de ce rapport aux autres dans les processus de choix des parents montréalais. Notre étude contribuerait, en ce sens, à renseigner la recherche sur le potentiel ségrégatif des CSco, comme c'est le cas en France, surtout si ce rapport aux autres y est engagé dans la définition « d'une bonne école » ou d'une école de qualité aux yeux des parents. En effet, la « quête » de la qualité en éducation semble être au cœur de l'élaboration de ce que Karpik (2007) appelle des « jugements de qualité » que des individus portent sur un service ou un bien incommensurable, comme l'école ou un professionnel de la santé. À ce titre, lorsque vient le temps de choisir un film au cinéma ou un médecin de famille, le prix n'est pas révélateur de la qualité du bien ou du service; les individus s'appuient alors sur des jugements de la « qualité perçue » du service, jugements élaborés à partir de dispositifs comme les confluences (démonstrations), les réseaux ou encore les marques de ces biens et services (Karpik, 2007).

Notre contribution réside dans la nécessité de faire la lumière sur ce qui motive ces décisions parentales, comme les conditions qui les favorisent, et sur les caractéristiques des individus qui les mettent en œuvre. Il est également nécessaire de bien connaître l'offre de services éducatifs à leur portée afin d'entrevoir les conséquences et les effets possibles de ces choix sur l'équité et la justice scolaire. Cette recherche espère montrer que ces pratiques se mettent en œuvre de différentes manières en fonction du contexte dans lequel elles s'inscrivent et qu'elles se nourrissent du bagage différencié des parents, des acteurs singuliers. En effet, ces acteurs orchestrent des « pratiques » dont ils partagent les valeurs de références et les finalités auxquelles ils donnent sens (Bourdieu, 1972). Il serait également possible d'observer si ces perceptions parentales vont dans le sens de la supposée crise de l'éducation soulignée par de nombreux travaux (van Zanten et Rayou, 2017; Lessard et Mathurin, 1989; Lessard et LeVasseur, 2007; Corbo, 2002) et si le choix de l'école peut être en partie porté par cette impression de crise. Il reste maintenant à savoir *si, pourquoi et comment* cela se manifeste chez nous.

Basée sur une analyse interprétative d'entretiens semi-dirigés, cette étude met en mots les préférences parentales en matière de services scolaires et espère montrer comment les répondants tentent d'arrimer leur devoir moral de parents et les caractéristiques de leur enfant avec l'offre de services éducatifs à laquelle ils ont accès. La question générale suivante est à l'origine de notre enquête : *pourquoi et comment choisir une école secondaire pour son enfant, en prévision du*

*passage primaire-secondaire, à Montréal ?* Pour appréhender ce questionnement, la posture envisagée sera interprétative-compréhensive (Weber, 1913), laquelle nous permettra de comprendre l'élaboration des CSco à partir, entre autres, des jugements de la qualité des services éducatifs perçue par les parents, mais aussi de la place occupée par les interactions sociales dans l'élaboration de ces jugements.

Cette recherche est divisée en neuf chapitres. Au chapitre 1, nous proposons de familiariser le lecteur avec le contexte dans lequel s'inscrit cette thèse. Nous prendrons donc le temps de décrire les principaux mouvements, tendances et courants politiques, démographiques et économiques qui influencent le système scolaire québécois. Nous y verrons également comment le choix de l'école, en particulier le choix de l'école secondaire, est un phénomène engendré, stimulé et favorisé par des cadres légaux et des dispositions législatives qui permettent leur expression. Dans le chapitre 2, nous réaliserons une recension des écrits, guidée par les étapes de Hart (1999) et de Boote et Beile (2005). Après un examen approfondi de monographies, d'articles scientifiques ou de rapports de recherche, nous avons retenu une littérature qui s'inscrit dans une large mesure dans la littérature sociologique. Ces écrits permettent de nous guider dans nos réflexions et d'apporter une contribution essentielle à la compréhension de notre objet de recherche. À l'issue de cette revue de littérature, la problématique et les principaux questionnements de recherche seront développés dans le troisième chapitre. Nous y présentons une synthèse des constats émanant de la littérature internationale, pour lesquels des lacunes importantes existent dans le monde de la recherche québécois. Nous y montrons que la pertinence de réaliser la présente thèse répond à plusieurs impératifs et sert plusieurs fins, dont les travaux issus d'autres perspectives que celle-ci. Par exemple, cette thèse peut résonner en sciences politiques ou économiques, ou encore en études urbaines, en renseignant les chercheurs sur les caractéristiques socioéconomiques de sujets d'études et de leurs pratiques liées à la scolarisation de leurs enfants sur un territoire donné. Cette thèse aura aussi pour but d'entamer une réflexion de fond s'il en ressort que les CSco en contexte montréalais participent à la ségrégation sociale et scolaire.

Dans le chapitre 4, nous dressons un inventaire des principaux concepts et modèles théoriques pouvant servir une recherche comme celle-ci. Pour fonder cette thèse, nous avons retenu plus d'une avenue théorique facilitant l'articulation entre structure sociale, actions individuelles, et configurations locales et familiales au sein de marchés scolaires. Nous mobilisons deux principaux axes théoriques, soit la sociologie de la famille (de Singly, 2010; Déchaux, 2009; Valois, 2009), ainsi que les travaux d'inspiration interactionniste de van Zanten (2009a), auxquels nous greffons des notions relatives à l'économie de la qualité (Karpik, 2007), à la sociologie de la reproduction

sociale (Bourdieu et Passeron, 2012; 1970) et à la sociologie des marchés scolaires (Felouzis et coll., 2013) comme dimension contextuelle. De plus dans ce chapitre, nous y définissons diverses notions relevées dans la littérature, comme la notion de « choix ». Nous montrons qu'il s'agit d'un acte social parce qu'il concerne plusieurs individus (l'enfant, ses parents, la fratrie, etc.), et aussi parce qu'il est facilité par les capitaux ainsi que les ressources culturelles, sociales et économiques dont ces individus disposent (Duru-Bellat et van Zanten, 2012) face à l'exercice d'une certaine « liberté » d'action dans un monde social contraint par l'action publique. Ensuite, dans ce chapitre, nous nous intéressons aux conceptions plurielles du rôle de « parent » et comment nos répondants expriment leur « parentalité », c'est-à-dire l'ensemble des responsabilités liées à l'éducation de leur progéniture. Nous nous penchons par la suite sur les notions d'égalité, de justice et de ségrégation en tant que concepts polysémiques, de même que sur ce que van Zanten (2009a) appelle le « rapport aux autres ». Nous y étudions également les notions de jugements de qualité éducative sur lesquelles les parents d'élèves, en âge de transiter vers le secondaire, s'appuient pour élaborer leur jugement sur les établissements, ainsi que les concepts de « marché de singularités » et de « marché des qualités », d'autres façons de qualifier les marchés scolaires selon Karpik (2007). D'après l'auteur, les moyens pris par les parents pour élaborer leur jugement sur la qualité d'une bonne école sont appelés des « dispositifs de jugements ».

Le chapitre 5 expose notre démarche méthodologique, dont les caractéristiques de notre échantillon et notre posture de recherche. Nous y exposons sommairement certaines caractéristiques des contextes locaux dans lesquels s'inscrit cette thèse. Les données généreusement offertes par nos sujets y sont analysées d'après une démarche qualitative en deux volets : l'un descriptif et l'autre interprétatif. L'ensemble de nos données descriptives portent sur diverses caractéristiques tant familiales, socioprofessionnelles qu'ethnoculturelles, de même que sur certaines dimensions cognitives des parents. Par exemple, nous nous sommes intéressée aux styles parentaux, au rapport à l'école (la répartition des tâches liées au suivi scolaire au sein de la famille et les ambitions parentales projetées sur l'enfant), à la composition et à la structure de la famille, au rang de l'enfant au sein de la fratrie, à la personnalité de l'enfant ainsi qu'à son vécu scolaire, autant d'éléments pouvant affecter directement ou indirectement les pratiques de C.Sco. Des variables sociodémographiques ont également été mobilisées : le genre de l'enfant et celui du parent rencontré, la composition ethnoculturelle de la population résidant proche de l'école primaire actuelle et du domicile familial, l'accès à des services de transport, et les écoles situées dans le secteur de résidence peuvent interagir avec les conditions de scolarisation qu'un parent souhaite pour son enfant.



Les chapitres 6, 7 et 8 sont consacrés à la divulgation de nos résultats. D’abord, le chapitre 6, de nature descriptive, expose de manière détaillée les contextes locaux, l’environnement scolaire incluant l’offre de service éducatif à laquelle chaque famille a accès ainsi que les contextes familiaux dans lesquels nos répondants évoluent. Nous y présentons notamment les conditions de vie matérielle de nos répondants ainsi que les configurations, structures internes et la composition objective de chaque famille, et ce, afin d’en savoir davantage sur « l’environnement » dans lequel évoluent nos familles. Le chapitre 7, dévoile le rapport parental à l’école et démontre, de manière interprétative, comment il affecte l’élaboration des CScO, en particulier les jugements engagés dans la construction des stratégies de choix. Nous insistons aussi sur l’influence de certaines ressources familiales dans l’élaboration de ces jugements. Enfin, nous nous penchons sur les conceptions du métier de parent sous-tendant les stratégies éducatives. Ces conceptions des responsabilités et du métier de parent peuvent, tout comme les CScO, être conditionnées par les trajectoires personnelles, les valeurs en matière d’éducation, les croyances individuelles, les peurs et les inquiétudes, et les ressources plurielles à la disposition des parents. Ce chapitre expose également certaines critiques que les parents adressent au réseau d’enseignement public. Le chapitre 8, quant à lui, montre que plusieurs éléments modulent les perceptions parentales; le statut EHDAA de certains enfants de même que la scolarité, le rapport aux autres, le désir de mobilité ou de reproduction sociale et le lieu de résidence des parents rencontrés conditionnent leur désir de choisir. Ce chapitre montre également *comment* se manifeste l’orchestration de stratégies de natures diverses et à partir de quels ancrages ces stratégies sont élaborées. Par exemple, certaines d’entre elles prennent forme à partir d’une recherche et du traitement plus ou moins fin de l’information fournie par les établissements, ou par la nécessité d’arrimer l’offre de services scolaires à la personnalité de l’enfant. Pour certains répondants, la quête de la « bonne école » vise à motiver l’enfant à demeurer sur les bancs d’école, alors que pour d’autres, les stratégies sont élaborées par un désir de mobilité sociale par l’école. Enfin, le chapitre 9 offre des éléments de réponses à nos questionnements de recherche initiaux par une discussion des conditions propices à l’élaboration des CScO. Nous tentons de rendre intelligible le processus de choix en illustrant les caractéristiques parentales les plus fréquemment constatées lors de l’élaboration de stratégies de choix. Ce chapitre relate les points saillants ressortant des analyses, comme des mécanismes observés pouvant avoir des effets sur l’augmentation des inégalités par l’intermédiaire du choix de l’école, et permet d’amorcer une réflexion destinée aux acteurs du monde de l’éducation, en écho au cadre théorique et conceptuel d’origine.

Avant de nous lancer dans le cœur de l’enquête, il y a lieu de préciser que cette recherche ne vise pas à critiquer la liberté de choix acquise par les parents. Il ne nous revient pas de remettre en

question ce principe, puisque notre intérêt de recherche ne consiste pas à le défaire « pour le bien du système ». Nous voulons également nous garder d’opposer les arguments en faveur du choix de l’école (Hoxby, 2003; Marceau et coll., 1996; Migué et Marceau, 1989; Nichols et Özek, 2010) aux arguments en sa défaveur (Ben Ayed, 2011; Bernal, 2005; Duru-Bellat et Meuret, 2001). Cette étude ne vise pas non plus à faire ressortir « la meilleure école » ou le « meilleur profil de parent » susceptible de mener à une trajectoire scolaire prometteuse pour un enfant montréalais. Le choix de l’école secondaire fréquentée par les enfants est un phénomène qui dépasse les responsabilités parentales et la liberté individuelle, ayant des effets qui méritent, selon nous, d’être étudiés. Notre recherche vise donc à problématiser les enjeux et mécanismes liés aux CSco pour les familles, et à déconstruire le choix comme un phénomène social à connaître, plutôt qu’à en faire une valeur individuelle à respecter sans examen critique des conséquences d’une posture idéologique libérale ou néolibérale. Le milieu scolaire québécois pourrait aussi se nourrir des retombées de cette thèse, notamment en ce qui concerne la répartition de l’offre scolaire et la manière dont des parents se l’approprient ou s’abstiennent de le faire ou encore en s’inspirant des résultats de cette thèse pour ajuster les principes d’admission des élèves dans les établissements scolaires. Enfin, la question de savoir si, ultimement, il faut intervenir d’une manière ou d’une autre dans la régulation des CSco ne nous revient pas à nous, mais aux élus et décideurs du monde de l’éducation.

# Chapitre 1 : Contextualisation de la recherche

## Introduction

Ce premier chapitre vise à situer notre recherche dans son environnement. Nous souhaitons également retracer les origines de la montée des possibilités de choix<sup>2</sup> par les parents et de leurs « principes » d'apparition, soit l'émergence du marché et de la concurrence comme mode de régulation<sup>3</sup> (Maroy, 2006a).

Dans un premier temps, nous allons préciser la place des parents dans le système scolaire québécois et dans ce que Felouzis et ses collègues (2013) appellent des « marchés scolaires » en définissant succinctement ce que nous entendons par *choisir* son école secondaire, montrant du même coup que cette pratique tend à prendre de l'ampleur. Nous expliquerons les raisons derrière le fait d'avoir opté pour un point de vue parental, laissant de côté les perceptions d'autres acteurs comme les enseignants ou encore les élèves pour lesquels les CSco se mettent en œuvre.

Dans un second temps, nous introduirons le lecteur aux cadres légaux et aux politiques québécoises et canadiennes qui contribuent à favoriser non seulement les pratiques des CSco, mais aussi certains profils de parents dans l'élaboration de ces choix. Pour ce faire, nous nous pencherons sur les manières dont certaines de ces tendances peuvent accentuer ces pratiques. Ensuite, nous présenterons certains courants politiques et économiques, comme la « Nouvelle gestion publique » (NGP) ou la « Gestion axée sur les résultats » (GAR) qui, combinées à l'introduction d'une régulation par le marché en éducation – qui elle-même favorise la compétition entre les écoles – permettent notamment aux parents de disposer d'une plus grande marge de manœuvre dans les possibilités de choix. Certains déterminants résidentiels accentuent ou limitent cette marge de choix en raison de l'offre scolaire sur le territoire. Enfin, nous définirons les CSco auxquels cette thèse s'intéresse en spécifiant dans quelles conditions particulières ces choix ont tendance à se mettre en œuvre dans le quasi-marché montréalais.

---

<sup>2</sup> Le concept de « choix de l'école » sera davantage développé dans le chapitre 4, mais nous souhaitons d'abord montrer qu'il ne s'agit pas d'une pratique d'exception et qu'elle est plutôt fréquente.

<sup>3</sup> Dans cette thèse, nous définirons « régulation » de cette manière : « ensemble des mécanismes d'orientation, de coordination, de contrôle des actions des établissements, des professionnels ou des familles au sein du système éducatif » (Maroy, 2008, p. 31).

# 1. Choisir une école : un phénomène récent?

L'État québécois est, depuis de nombreuses années, le principal artisan du système éducatif. Celui-ci, comme on le connaît aujourd'hui, existe depuis la Révolution tranquille. Le choix de l'école au Québec est possible depuis les années 1960<sup>4</sup>, pour donner suite à la publication du Rapport Parent. À partir de ce moment, les parents détiennent la possibilité de choisir une école secondaire entre deux réseaux scolaires, l'un public, l'autre privé. Toutefois, l'accès aux écoles publiques est limité dès cette époque en fonction du lieu de résidence, et donc des contraintes territoriales des commissions scolaires (CS)<sup>5</sup>. Dans certains établissements, le profil scolaire de l'enfant est de plus soumis à un processus de sélection rigoureux, au terme duquel son dossier scolaire est jugé favorable ou défavorable à la réussite du concours d'admission<sup>6</sup>. Les parents, quant à eux, doivent être en mesure de s'acquitter du paiement de frais de scolarité relativement élevés<sup>7</sup>, particulièrement s'ils optent pour une école privée<sup>8 et 9</sup> (Proulx et Charland, 2009).

À partir des années 1980, le Québec, tout comme d'autres sociétés à travers le monde, fait face à de multiples transformations, tant culturelles, technologiques, économiques, écologiques que sociales. Ces « crises » ou ces mutations influencent le fonctionnement des systèmes d'éducation

---

<sup>4</sup> Un choix garanti par des lois comme la *Loi sur le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport* et la *Loi sur l'instruction publique*.

<sup>5</sup> La loi 40 modifiant la *Loi sur l'instruction publique* relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires a été adoptée le 7 février 2020 (Gouvernement du Québec, 2020). Avec son adoption, les CS du Québec se voient transformées en centres de services scolaire. Ces centres de services seraient administrés par un conseil d'administration, composé de parents, de représentants de la communauté et de membres du personnel. Pour de plus amples détails à ce sujet, voir : <https://bit.ly/3k1PjeX>

<sup>6</sup> Certaines réglementations, notamment dans la sélection des élèves, s'appuient sur la mise sur pied de standards de qualité (Felouzis et Perroton, 2007).

<sup>7</sup> Il faut mentionner que depuis 2005, le gouvernement du Québec fixe des règles concernant l'exigence de ces frais. Il est possible de consulter les règles en vigueur en suivant ce lien : <https://bit.ly/2Zp21La>. Ainsi, les commissions scolaires québécoises ont l'obligation d'adopter une politique d'encadrement des frais exigés des parents. Cependant, seuls certains parents en mesure de dénouer les cordons de la bourse peuvent se « permettre » d'envoyer leur enfant dans un programme ou un établissement exigeant ces frais.

<sup>8</sup> Les frais demandés aux parents peuvent être de quelques centaines de dollars si l'enfant est inscrit dans une école publique. Par exemple, la CS Marie-Victorin demande aux parents de déboursier des sommes importantes en fonction de l'école choisie : <https://www.csmv.qc.ca/secondaire/inscription-2/frais-charges-aux-parents>. La facture monte à plusieurs milliers de dollars pour l'inscription dans une école privée. Par exemple, au collège Villa Maria, qui dispense un enseignement secondaire, les frais de scolarité s'élèvent à plus de 5000 \$ par élève pour l'année scolaire 2019-2020. Source : <https://www.villamaria.qc.ca/admission/frais-scolaire>.

<sup>9</sup> Selon de récents rapports du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (Gouvernement du Québec, 2015; Comité d'expert sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaire, 2014), les établissements privés subventionnés reçoivent du Gouvernement 50 % de leurs revenus, financé à même les fonds publics jusqu'à concurrence de 80 % si reconnu d'intérêt public par le Ministère.

auxquels sont rattachés nos réseaux d'enseignement public et privé. Devant ces soubresauts, il y a lieu de se demander comment l'école parvient à concilier sa mission de former, de socialiser et de qualifier, tout en évoluant au croisement de politiques publiques, à la fois canadiennes et québécoises, qui favorisent la montée de logiques de concurrence de plus en plus présentes (Lessard, 2019). Une partie des réponses à ce questionnement se trouve dans l'émergence d'un MS. Celui-ci, comme nous le verrons plus loin dans ce chapitre, est le résultat d'un vaste mouvement de « décentralisation » des pouvoirs visant à les orienter vers les établissements scolaires qui performant et vers les parents (LeVasseur, 2015). Ces derniers agissent comme principaux acteurs des MS, dans lesquels évoluent les élèves et les établissements d'enseignement (Felouzis et coll., 2013).

### **1.1 La place des parents dans le système scolaire québécois**

Jusqu'aux années 1960, la place qu'ont occupée les parents dans le système scolaire québécois était plutôt négligeable. Il aura fallu attendre les années 1970 pour qu'ils commencent à prendre leur place à travers la création de comités d'école, comme le recommandait le Rapport Parent (Gouvernement du Québec, 1963; Proulx et Charland, 2009). Ainsi, petit à petit, par la mise sur pied des conseils d'établissement et des comités de parents au sein des CS de la province, les parents ont pu prendre leur place dans les services d'éducation offerts à leurs enfants et participer à leur réussite scolaire en donnant notamment leur avis sur les règles de fonctionnement, formant ainsi une partie constituante de la gouvernance des écoles. En plus de ces implications, plusieurs parents participent activement au suivi scolaire de leurs enfants, par exemple, dans l'accompagnement des tâches liées à l'école ou dans les activités parascolaires (Deslandes et Bertrand, 2004). Dans la plupart des pays, cette participation parentale au suivi scolaire est une pratique différenciée en fonction des caractéristiques socioéconomiques et est exercée majoritairement par les mères, une pratique à laquelle participent, à différents degrés et selon le lieu, les pères et les enfants (Lauen, 2009; van Zanten, 2009a; Felouzis et coll., 2013). Avec l'émergence des MS, la place des parents s'est élargie pour y adjoindre un rôle « d'utilisateurs ». Ainsi ces derniers agissent non plus seulement comme des parents ordinaires, mais plutôt, nous le verrons dans les pages qui suivent, comme faisant partie des principaux artisans des MS.

## 1.2 Le choix de l'école en tant que droit individuel reconnu par la *Loi sur l'instruction publique*

Depuis la Révolution tranquille, la *Loi sur l'instruction publique québécoise* (LIP) régit les droits et obligations des élèves et des institutions scolaires, mais reconnaît également certains droits des parents. Ces droits sont regroupés en deux catégories : les droits individuels<sup>10</sup> et les droits collectifs<sup>11</sup> (Proulx et Charland, 2009; Berthelot, 2006). Parmi les droits individuels reconnus par la LIP, on retrouve la question du choix<sup>12</sup> de l'école que l'enfant fréquentera, que ce soit au primaire ou au secondaire. Ce choix, bien que limité par diverses contraintes comme dans bien des pays (France, États-Unis, etc.), peut porter sur les écoles publiques se trouvant sur le territoire de la commission scolaire à laquelle l'enfant est rattaché, ou encore sur les réseaux d'enseignement public et privé (Proulx et Charland, 2009). Les CSco font donc partie intégrante du paysage éducatif québécois, et ce, depuis déjà de nombreuses années. Cependant, choisir l'école secondaire n'est pas l'unique « choix » à la portée des parents durant la scolarité de leur enfant. En effet, certains parents pourraient vouloir utiliser le transport scolaire ou pas, ou encore faire appel aux services de professionnels (orthophonistes, orthopédagogues, etc.) pour accompagner l'enfant dans sa scolarité. Les CSco font donc partie des droits individuels des parents, mais ils participent également, selon de nombreux auteurs qui seront étudiés dans le chapitre consacré à la revue de littérature, à des processus de ségrégation. C'est sous cet angle que nous nous intéresserons aux CSco, étant donné que ces derniers semblent évoluer de manière croissante (Gouvernement du Québec, 2015, Comité d'expert sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires - CEFAGGCS, 2014).

Choisir l'école secondaire de son enfant est principalement le lot des parents de classes moyenne et supérieure à la recherche de l'environnement scolaire qui saura mener leur progéniture vers un avenir à la hauteur de leurs espérances (van Zanten, 2009a). Guidées essentiellement par des valeurs individualistes et de quête de liberté individuelle (Lessard, 2019), ces familles développent des attentes précises envers l'école. De leur côté, les familles de classe ouvrière font face à des

---

<sup>10</sup> Il s'agit des droits exercés par le « titulaire seul » (Proulx et Charland, 2009, p. 135).

<sup>11</sup> Les droits collectifs touchent les parents en tant que « groupe social porteur d'intérêts communs » (Proulx et Charland, 2009, p. 135). Parmi ces droits collectifs, nous donnons l'exemple du droit à la consultation.

<sup>12</sup> Dans cette thèse, nous entendons par « choix de l'école » ou « choix scolaires » toute option, filière, école et tout programme scolaire pour lesquels une certaine marge de manœuvre existe pour les parents, même au sein de l'école publique de quartier. Il est important de préciser que nous nous concentrerons spécifiquement sur le choix de l'école secondaire lors du passage primaire-secondaire (PPS), puisque les études montrent que les pratiques de choix sont plus fréquentes à ce stade de la trajectoire scolaire de l'enfant (van Zanten, 2009a). Dans cette thèse, choisir « l'école » est donc compris au sens de choisir un établissement d'enseignement. Ainsi, les déterminants du choix de l'école à la maison ne font pas partie de notre objet.

contraintes qui les empêchent de jouir de la même marge de choix (van Zanten, 2009a). De nombreux chercheurs ont par ailleurs commencé à débroussailler cet objet, offrant plus ou moins de précisions factuelles sur les perceptions parentales en matière de choix dans la situation québécoise ou montréalaise (Turmel, 2014, Boucher, 2010; Lessard, 2019). Le caractère embryonnaire de la recherche sur les CSco nous encourage donc à nous y pencher.

### **1.3 Des pratiques de choix scolaires en croissance?**

Depuis les années 1970, le nombre d'enfants québécois fréquentant les écoles privées augmente fortement : les élèves évoluant dans un établissement privé dans l'enseignement secondaire (secteur jeune) est passé de 5 % en 1970 à 20 % en 2012-2013 (Gouvernement du Québec, 2015, p. 11; Tondreau et Robert, 2011)<sup>13</sup>. Ce fort engouement peut s'expliquer par de nombreux facteurs. D'une part, l'offre scolaire tend à se diversifier de plus en plus, spécialement au secondaire et dans les grandes villes, ce qui engendre une concurrence entre les programmes et les écoles (Maroy et Kamanzi, 2017). D'autre part, des politiques éducatives, comme la loi 180 pour une école plus autonome, et des instruments d'actions publiques, comme la publicité et autres leviers d'information (Lascoumes et Le Galès, 2010), participent à la mise en rivalité des établissements scolaires. Les pratiques de CSco sont donc également favorisées par la concurrence entre les écoles que permet la diversification des programmes et trajectoires scolaires. D'autres facteurs de type psychosocial (inquiétudes parentales liées à l'avenir scolaire des enfants) peuvent aussi apporter des éléments d'explication à cette pratique croissante (Broccolichi et van Zanten, 1997).

La concurrence entre les écoles profite également, semble-t-il, d'une « crise » ou d'une perte de confiance de certains individus envers les institutions de l'État (Lascoumes et Le Galès, 2004). En France, par exemple, ce serait surtout vers les années 1980 que l'on commence à parler d'une école en crise à travers la fabrication publique de ce phénomène que le choix de l'école peut supposément aider à soulager, en tout ou en partie (van Zanten et Rayou, 2017). Cette crise serait le fruit d'une série de transformations scolaires et sociales, dont la modification des publics scolaires au fil des années et les difficultés de recrutement des nouveaux enseignants, engendrant des difficultés et des tensions. Cette crise apparente de l'école serait également la descendante de schèmes de représentations au sein de l'institution, et ses schèmes seraient eux-mêmes en crise (van Zanten et Rayou, 2017, p. 114).

---

<sup>13</sup> Cette proportion est plus forte encore dans les régions métropolitaines comme Montréal où environ 39 % des enfants montréalais seraient inscrits dans un établissement secondaire privé (Larose, 2016).

Ainsi, ce supposé état de crise de l'école combiné aux inquiétudes parentales profiterait à la concurrence et à la diversification de l'offre scolaire. Toutefois, au Québec, peut-on parler de crise de l'école, comme cela semble être le cas en France? Certains auteurs, comme Lessard et Mathurin (1989) et Lessard et LeVasseur (2007), soutiennent qu'il y a bel et bien une crise, du moins une crise de l'État-providence<sup>14</sup>, affectant le monde de l'éducation. De son côté, Corbo (2002) soutient qu'effectivement, on assiste à une crise en éducation au Québec, toutefois, celle-ci serait universelle et serait plutôt une crise de la civilisation, non spécifiquement associée au monde scolaire québécois. Bien que ce questionnement soit intéressant, cette thèse ne vise pas à faire la lumière sur ce point. Cependant, si cet état de crise est perçu comme tel par les parents auxquels s'intéresse la présente recherche, il se peut que cela ait des effets sur leurs décisions en matière d'éducation.

## 2. Survol des politiques canadiennes et québécoises

Au Canada, les systèmes d'éducation relèvent de compétences provinciales. Il n'existe donc pas de ministère canadien de l'Éducation. Chaque province est responsable de son système scolaire, qui lui-même découle de politiques publiques canadiennes. Ainsi, de nombreuses combinaisons de politiques publiques, à la fois canadiennes et québécoises, rendent possibles les CSco en entretenant des effets sur l'organisation et les occasions de choix.

Pour avoir une idée plus précise des politiques qui facilitent les pratiques de choix, nous commencerons par réaliser un bref inventaire des législations en matière de « droit de choisir » des parents en démontrant l'évolution de ces politiques canadiennes et québécoises de même que les sources de cette évolution. Nous réaliserons ensuite le même exercice avec les politiques assurant la « liberté de choisir ». Retraçons d'abord les textes légaux canadiens sur lesquels s'érige notre système scolaire.

---

<sup>14</sup> Pour aider le lecteur à s'appropriier la notion d'« État-providence », nous lui offrons un aperçu de Merrien (2007) : « Historiquement les termes d'« État-providence », d'« État social » et de *Welfare State* ne sont pas du tout équivalents. Dans son acceptation moderne, le concept d'État-providence relève d'une triple généalogie. Il condense trois concepts historiquement et nationalement datés : l'idée française d'État-providence, la notion allemande d'État social (*Sozialstaat*) et la notion britannique de *Welfare State*. (...) Après la Seconde Guerre mondiale, l'ambition de créer des *Welfare States* assurant la sécurité sociale de tous les citoyens est reprise par tous les gouvernements occidentaux » (p. 12). De plus, ajoutons que d'après Hassenteufel (1996), la notion d'État-providence a, en français, une connotation d'abord religieuse avant d'être citoyenne; il reviendrait à l'État d'accomplir la Providence divine. Elle devient par la suite associée au « politique ».



## 2.1 Les textes constitutionnels du gouvernement canadien

D'abord, la Constitution canadienne<sup>15</sup>, qui se compose de la *Loi constitutionnelle de 1867*<sup>16</sup> et de la *Loi constitutionnelle de 1982*<sup>17</sup>, affirme les droits des Canadiennes et des Canadiens ainsi que ceux des Autochtones. La *Charte canadienne des droits et libertés*<sup>18</sup> garantit dans la Constitution les droits et libertés qui y sont inscrits, et ce, pour les provinces canadiennes et les territoires du Yukon et du Nord-Ouest relevant du Parlement canadien. Elle promet la scolarisation selon les valeurs confessionnelles et une instruction dans la langue de la minorité. D'après la loi de 1982, le droit de choisir son école est donc permis en fonction de critères linguistiques sur le territoire canadien. La Charte canadienne assure ainsi les mêmes droits à tous les Canadiens, dont la population québécoise.

Dans la province du Québec, majoritairement francophone, certaines politiques comme la *Charte de la langue française*<sup>19</sup> ou les politiques de financement des écoles en fonction du nombre d'élèves (Gouvernement du Québec, 2007b) organisent ou régulent les choix par divers mécanismes (Felouzis et coll., 2013). L'État, ou la province du Québec, est donc le principal artisan du système d'éducation ainsi que le chef d'orchestre des CSco. Voyons maintenant comment ces politiques favorisent les possibilités de choisir.

## 2.2 Les textes constitutionnels du gouvernement québécois

Au Québec, en plus de la Constitution canadienne et de la Charte canadienne qui garantissent le « droit de choisir », une Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec fut commandée en 1961 afin de faire la lumière sur l'état de l'éducation, enquête à l'issue de laquelle le Rapport Parent fut publié (Gouvernement du Québec, 1963), proposant une série de réformes. L'une des plus importantes fut la mise en place d'un réseau public d'enseignement, pris en charge par l'État, cohabitant avec un réseau privé sous le contrôle du clergé. Le système

---

<sup>15</sup> Les textes constitutionnels du gouvernement canadien sont accessibles à cette adresse : <http://laws-lois.justice.gc.ca>.

<sup>16</sup> Loi constitutionnelle de 1867 (R-U), 30 & 31 Vict, c 3 (ci-après la loi de 1867).

<sup>17</sup> Loi constitutionnelle de 1982, constituant l'annexe B de la loi de 1982 sur le Canada (R-U), 1982, c 11 (ci-après la loi de 1982).

<sup>18</sup> Charte canadienne des droits et libertés, partie I de la loi constitutionnelle de 1982, constituant l'annexe B de la loi de 1982 sur le Canada (R-U), 1982, c 11 (ci-après la Charte canadienne).

<sup>19</sup> Charte de la langue française, RLRQ c C-11 (ci-après loi 101). La loi 101 fut adoptée par le gouvernement de René Lévesque et visait à assurer la primauté du français dans l'enseignement, l'affichage commercial, les milieux de travail de même que le monde judiciaire.

québécois réparti entre deux réseaux promettait ainsi une sorte d'accommodement entre l'Église et l'État, mais aussi le « droit de choisir » entre deux réseaux d'enseignement.

Par l'adoption de la *Loi sur le ministère de l'Éducation*<sup>20</sup> et de la *Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation*<sup>21</sup>, le gouvernement garantissait aux parents la liberté de pouvoir « choisir l'institution qui, selon leurs convictions, assure le mieux le respect des droits de leurs enfants » (loi créant le MELS, 1964, préambule). À partir de cette période, le Québec assistait non seulement à la naissance d'un ministère de l'éducation, mais aussi à celle d'un « double » réseau scolaire évoluant en parallèle. Le déploiement d'une école publique de qualité, et centrée sur l'ouverture au monde par l'intermédiaire d'options scolaires variées, marqua le début de la diversification de l'offre, rendant possible le choix entre les réseaux public et privé, mais aussi entre les filières de formation du réseau public. Les parents commençaient ainsi à se prévaloir de la possibilité de choisir.

Bien que le droit de choisir fut garanti par des textes fondateurs de la Constitution canadienne et du système d'éducation québécois, les principes de la Charte québécoise de la langue française règlementent la liberté de choisir sur les principes linguistiques fondamentaux de la province. En voici un extrait exposant une partie de la réglementation selon les critères linguistiques :

L'enseignement se donne en français dans les classes maternelles, dans les écoles primaires et secondaires sous réserve des exceptions prévues au présent chapitre.

Cette disposition vaut pour les organismes scolaires au sens de l'Annexe et pour les établissements d'enseignement privés agréés aux fins de subventions en vertu de la Loi sur l'enseignement privé (chapitre E-9.1) en ce qui concerne les services éducatifs qui font l'objet d'un agrément.

Le présent article n'empêche pas l'enseignement en anglais afin d'en favoriser l'apprentissage, selon les modalités et aux conditions prescrites dans le Régime pédagogique établi par le gouvernement en vertu de l'article 447 de la Loi sur l'instruction publique (chapitre I-13.3) (Gouvernement du Québec, 1977).

Par l'encadrement de la fréquentation des écoles anglophones, la loi 101 limite la fréquentation des écoles anglophones par les enfants québécois<sup>22</sup>. Le français étant la langue officielle d'enseignement dans les écoles publiques et les écoles privées subventionnées par l'État québécois,

---

<sup>20</sup> La *Loi sur le ministère de l'Éducation du Québec* est devenue la *Loi sur le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec* : Loi sur le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, RLRQ c M-15 (ci-après loi créant le MELS).

<sup>21</sup> Loi sur le conseil supérieur de l'éducation, RLRQ c C-60 (ci-après loi sur le CSE).

<sup>22</sup> Le phénomène des « écoles passerelles » a pour origine une faille qui permettait aux parents de pouvoir envoyer des enfants dans les écoles anglophones, contournant ainsi la loi 101. Le projet de loi 103 est venu rectifier les modalités d'accès aux écoles passerelles : <https://bit.ly/37jZ577>.

un parent peut tout de même envoyer son enfant dans une école de langue anglaise à certaines conditions. D'après la loi 101, il doit, par exemple, avoir lui-même fréquenté un établissement scolaire anglophone et demander une autorisation pour que son enfant obtienne l'éducation primaire ou secondaire en anglais :

Les personnes désignées par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport en vertu de l'article 75 peuvent vérifier l'admissibilité des enfants à l'enseignement en anglais même si ces enfants reçoivent déjà ou sont sur le point de recevoir l'enseignement en français.

Elles peuvent également déclarer admissible à l'enseignement en anglais, un enfant dont le père ou la mère a fréquenté l'école après le 26 août 1977 et aurait été admissible à cet enseignement en vertu de l'article 73, même si le père ou la mère n'a pas reçu un tel enseignement. Toutefois, l'admissibilité du père ou de la mère est déterminée, dans le cas d'une fréquentation scolaire avant le 17 avril 1982, selon l'article 73 tel qu'il se lisait avant cette date en y ajoutant, à la fin des paragraphes *a* et *b*, les mots « pourvu que cet enseignement constitue la majeure partie de l'enseignement primaire reçu au Québec (Gouvernement du Québec, 1977).

Le choix de l'école est, dans ce contexte, régulé en fonction de critères linguistiques.

La *Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives*<sup>23</sup> offre un autre encadrement juridique pouvant contribuer à moduler la liberté de CSco. Issue de la Commission des États généraux sur l'éducation<sup>24</sup> (Gouvernement du Québec – États généraux sur l'éducation - ÉGÉ, 1996), la loi 180 visait « une forme d'autonomie des établissements, la reconnaissance de leurs " projets éducatifs " élaborés par la communauté locale, et, au premier chef, par les parents » (Maroy et coll., 2013, p. 47). Elle s'inscrit dans une diversification des projets particuliers contribuant à offrir aux élèves des options pouvant répondre à leurs préférences scolaires, et aussi à offrir aux parents une plus grande ouverture et une certaine sensibilité face à la « qualité éducative » que prône le rapport sur les ÉGÉ (Proulx, Ollivier et Lessard, 1997). Ce changement allait alimenter la concurrence au sein du réseau public d'enseignement (Maroy et coll., 2013). En effet, les parents commencent, dès les années 1980, à considérer l'école privée comme « l'école de la qualité » (Proulx et coll., 1997), et donc à envisager d'autres options que l'école publique de quartier. Cette recherche de l'école idéale provient, entre autres, de la montée de la préoccupation de qualité éducative et de la capacité d'un système scolaire public, soumis à la lourdeur bureaucratique, à répondre aux besoins des élèves (Bélanger, 2011; Brassard, 2006;

---

<sup>23</sup> *Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives*, LQ 1997, c 96 (ci-après loi 180).

<sup>24</sup> Les ÉGÉ allaient favoriser de nouveaux changements en éducation dont une modification en profondeur de la mission éducative de l'école pour encourager le plein épanouissement des élèves (Proulx, Ollivier et Lessard, 1997). Ce désir d'offrir aux élèves des programmes proches de leurs besoins et intérêts, allait enclencher une ouverture à une plus grande variété de filières et de projets éducatifs.

Ragsdale, 1996). Le *Bulletin des écoles*<sup>25</sup>, communément appelé le « palmarès », a su profiter de ce nouvel engouement et nourrir cette quête de la qualité chez certains parents<sup>26</sup> (Desjardins et coll., 2011).

La loi 180, comme nous venons de le voir, encourage ainsi les écoles à devenir plus autonomes et à mettre l'accent sur le développement de projets scolaires destinés aux parents et aux communautés locales. Le fait de choisir devient pour les parents, une forme de geste politique au sein des instances démocratiques à leur portée, leur permettant d'exercer leur influence sur l'école de même que sur son essence et sa capacité de remplir sa mission éducative (Maroy et coll., 2013). N'agissant pas aussi directement sur la liberté de choix comme le font la loi 101 ou la Charte canadienne, la loi 180 régule toutefois les options possibles par la promotion qu'elle manifeste au regard des préférences des parents, comme prévu à l'article 4 :

[L]'élève ou, s'il est mineur, ses parents ont le droit de choisir, à chaque année, parmi les écoles de la commission scolaire dont il relève et qui dispense les services auxquels il a droit, celle qui répond le mieux à leur préférence (...) (Gouvernement du Québec, 1997).

Si la loi 180 avait pour visée de favoriser l'émergence d'une école centrée sur les besoins des enfants, elle favorise également les pratiques de choix de l'école. En effet, son apport sur la liberté de choisir des parents passe par une accentuation de la liberté « d'offre » scolaire. On peut lire, à la suite de l'extrait précédent, que l'exercice de ce droit de choisir est assujéti à des critères de sélection s'il s'agit d'une école particulière :

L'exercice de ce droit est assujéti aux critères d'inscription établis en application de l'article 239, lorsque le nombre de demandes d'inscription dans une école excède la capacité d'accueil de l'école, ou, s'il s'agit d'une école à projet particulier ou à vocation régionale ou nationale, aux critères d'inscription établis en application de l'article 240 ou 468 (Gouvernement du Québec, 1997).

Or, cette offre s'appuie sur la multiplication des profils et programmes particuliers, qui élargissent l'éventail des choix possibles pour les parents. En augmentant l'offre de programmes scolaires, les écoles incitent vraisemblablement les parents à choisir.

---

<sup>25</sup> Le « palmarès » continue d'exister à ce jour sous la bannière de l'Institut Fraser : <http://quebec.compareschoolrankings.org/secondary/SchoolsByRankLocationName.aspx>, relayé par des médias populaires : <https://www.tvanouvelles.ca/actualites/societe/palmares-des-ecoles>

<sup>26</sup> En plus du *Bulletin des écoles secondaires*, il existe maintenant le « palmarès des commissions scolaires » (<https://www.journaldequebec.com/2019/01/05/au-top-du-palmaresmalgre-des-eleves-en-difficulte>) également mis sur pied par l'Institut Fraser ainsi qu'un palmarès des écoles primaires publiques dont les résultats aux examens ministériels ont été compilés par le journal *La Presse* : <https://www.lapresse.ca/multimedias/palmares-des-ecoles-primaires-publiques/>.

La *Loi sur l'instruction publique*<sup>27</sup> elle-même encadre les pratiques de choix des familles. Nous pouvons lire à l'article 4 :

L'exercice de ce droit est assujéti aux critères d'inscription établis en application de l'article 239, lorsque le nombre de demandes d'inscription dans une école excède la capacité d'accueil de l'école, ou, s'il s'agit d'une école à projet particulier ou à vocation régionale ou nationale, aux critères d'inscription établis en application de l'article 240 ou 468 (Gouvernement du Québec, 1988).

Autrement dit, le choix de l'école est envisageable, mais il dépend des règles d'inscription en vigueur. Si les inscriptions dépassent le nombre de places disponibles, la commission scolaire priorise les enfants résidant à proximité de l'établissement d'enseignement (LIP, art. 239). La CS n'est, par ailleurs, pas tenue d'offrir le transport scolaire aux enfants résidant à l'extérieur de son territoire. La LIP soutient aussi qu'à la demande d'un groupe de parents, la CS peut établir une école à projet particulier et revoir les règles d'inscription pour cette école (LIP, art. 240). Cet exemple démontre que le poids des parents gagne en importance dans l'organisation des projets scolaires et que ce pouvoir s'adjoint à celui du ministre, qui peut, de lui-même, élaborer une entente avec une commission scolaire concernant l'offre de programmes particuliers et les règles d'inscription s'il le juge pertinent (LIP, art. 468). À la lumière de ce texte de loi, nous constatons que ces articles de la LIP favorisent la diversification de l'offre de programmes particuliers auxquels peuvent participer des instances supérieures par l'intermédiaire du ministre.

Nous aborderons aussi le *Projet de loi 105*<sup>28</sup> et quelques-uns de ses dispositions. Nous l'évoquons parce qu'il autorise la mise sur pied d'un comité de répartition des ressources permettant aux directions d'établissement en quête de plus d'autonomie de les prendre en charge et d'en faire un usage se rapprochant de leurs intérêts. Le PL 105 (Gouvernement du Québec, 2016b) est né du *Projet de loi 86*<sup>29</sup> et est supposé abolir les élections scolaires et remplacer le conseil des commissaires par un conseil scolaire composé d'élus (parents, enseignants, etc.). Le PL 86 (Gouvernement du Québec, 2016a) était censé changer l'organisation des pouvoirs en offrant aux parents, aux directions d'établissement et au ministre plus de marge de manœuvre dans le fonctionnement des écoles. Critiqué par la population en général et par les syndicats<sup>30</sup>, le PL 86

---

<sup>27</sup> *Loi sur l'instruction publique*, RLRQ c I-13.3 (ci-après la LIP).

<sup>28</sup> Loi modifiant la *Loi sur l'instruction publique*, LQ 2016, c 26 (ci-après le PL 105). Elle est sanctionnée le 23 novembre 2016 (Gouvernement du Québec, 2016b).

<sup>29</sup> À l'origine, le *Projet de loi 86* (ci-après le PL 86) présentait ces propositions : <https://bit.ly/2NyghyM>.

<sup>30</sup> Voir quelques exemples de réactions envers le PL 86 : <http://www.lacsq.org/publications/nouvelles-esq/hiver-2016/optimizee-mobile/single/news/gouvernance-des-commissions-scolaires-un-projet-de-loi-qui-ne-tient-pas-la-route/>, et aussi : <http://www.lactualite.com/actualites/projet-de-loi-86-lAConsultation-publique-debute-dans-lAControverse/>.

allait s'éteindre et permettre la naissance du PL 105. Celui-ci reçut un accueil particulièrement favorable des directions d'établissement<sup>31</sup> et de la Fédération des comités de parents du Québec<sup>32</sup>, qui ont pressenti une meilleure prise en compte des demandes des parents d'élèves. Il s'agissait-là d'une démonstration de la volonté du gouvernement de l'époque de mettre en place une vision stratégique dans le but principal d'atteindre les cibles qu'il s'était fixées, ce qui passa par le fait d'accorder un pouvoir accru aux parents et aux directions.

En modifiant la LIP et la *Loi sur l'enseignement privé*<sup>33</sup>, le PL 105 offre donc une place plus grande aux directions d'établissement, mais accorde aussi davantage de poids à la participation des parents au sein du conseil d'établissement (PL 105, art. 3; 4; 13; etc.). Ce pouvoir, dont disposeraient les directions ainsi que les parents, s'inscrirait dans une volonté d'autonomisation et d'amélioration du rendement des établissements, dont pourrait bénéficier la diversification de l'offre de programmes scolaires. Au nom de la prise en compte des besoins des élèves et des parents ainsi qu'au nom d'une gestion plus efficace et efficiente (Lessard et Desjardins, 2009), ce PL ouvrirait la voie à une concurrence accrue au sein de l'offre de programmes scolaires, favorisant des pratiques de choix. De cette diversification résulterait une concurrence également engendrée par la montée des préoccupations de qualité éducative (Maroy et coll., 2013).

Les articles 209.1 et 220 du PL 105 insistent par ailleurs sur la déclaration au public des objectifs et de la qualité des services offerts par les plans d'engagement vers la réussite des commissions scolaires. Cet accent, mis sur la qualité des services, facilite les possibilités de choisir aussi parce que la « qualité » détient un intérêt grandissant, notamment depuis les trente dernières années chez les parents, en particulier ceux ayant de fortes attentes envers le système scolaire (Lessard et Desjardins, 2009; Maroy et coll., 2013).

En terminant, nous ne pouvons passer sous silence le *Projet de loi 40*<sup>34</sup>, adopté le 7 février 2020, qui vise la réorganisation de la gouvernance scolaire par la création de Centres de services. Ce

---

<sup>31</sup> À ce sujet, l'accueil favorable de l'Association québécoise du personnel de direction des écoles au *Projet de loi 105* : <http://www.aqpde.ca/2016/06/un-vote-de-confiance-envers-les-directions-decole/> ainsi que le communiqué de la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement : [http://fqde.qc.ca/wp-content/uploads/2016/06/Comm\\_PL105\\_FQDEo.pdf](http://fqde.qc.ca/wp-content/uploads/2016/06/Comm_PL105_FQDEo.pdf).

<sup>32</sup> Voir le communiqué émis par la Fédération des comités de parents du Québec : <http://www.fcpq.qc.ca/data/userfiles/files/Communications/Communiques/2016-2017/20160609%20PL%20105.pdf>.

<sup>33</sup> Loi sur l'enseignement privé, RLRQ c E-9.1 (Gouvernement du Québec, 1992).

<sup>34</sup> Loi modifiant principalement la *Loi sur l'instruction publique* relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires, LQ 2020, c 1 (ci-après le PL 40).

projet propose la transformation des CS en Centre de services scolaire<sup>35</sup>. Il soutient également la création de comités scolaires administrés par un conseil d'administration, composé de parents, de représentants de la communauté et de membres du personnel. Le PL 40 prévoit également modifier la composition des conseils d'établissement des écoles ainsi que certaines de leurs fonctions, il révisé certaines responsabilités du comité de parents et du comité de répartition des ressources, et il envisage la création du comité d'engagement pour la réussite des élèves. Cela est une démonstration supplémentaire de la place grandissante accordée aux parents dans la gouvernance scolaire<sup>36</sup>.

Ces textes de loi constituent quelques exemples démontrant qu'au Québec, la pratique du choix ou le « droit de choisir » l'école est non seulement permise, mais de plus en plus soutenue ou contrainte par diverses mesures légales et par plusieurs politiques publiques comme la loi 101 ou la Charte canadienne. Mais au-delà des règles institutionnelles ou des lois nationales et provinciales, des courants généraux globaux, que nous allons maintenant considérer (néolibéralisme, conception néostatiste de l'État, etc.), insufflent leurs effets sur la concurrence et sur la pratique du choix. De plus, valorisée par le courant néolibéral, la concurrence entre établissements est promue par de nombreux groupes d'influence, notamment l'Institut Fraser (Desjardins et coll. 2011) et l'Institut économique de Montréal (Bernier, 2003<sup>37</sup>). Cependant, en quoi consiste ce fameux courant « néolibéral »? Quel est son rôle en matière d'éducation? Est-ce le seul courant responsable de la montée de la concurrence en éducation? Nous tenterons, dans le point suivant de clarifier cette question et de mettre en lumière les principales tendances globales qui participent à la régulation par le marché en éducation.

---

<sup>35</sup> Les Centres de services scolaire (CSS) sont en vigueur depuis le 15 juin 2020. Ainsi, la Commission scolaire de Montréal (CSDM), devient le Centre de service scolaire de Montréal (CSSDM) (voir <https://csdm.ca/>). Toutefois, pour les besoins pratiques de cette thèse, l'expression « commission scolaire » ou « CS » continuera d'être employée.

<sup>36</sup> Il est difficile de saisir le rôle concret de ce PL 40 sur les choix scolaires puisqu'environ un mois après son adoption, une pandémie mondiale est venue grandement affecter les activités éducatives habituelles. Or, étant donné la place qu'a pris l'éducation à la maison durant cette période, il n'est pas impossible d'assister, d'ici quelques années, à la popularité croissante de ce mode d'enseignement. Il pourrait ainsi devenir, aux yeux des parents, un CSco parmi les autres. Il est cependant trop tôt à ce stade-ci pour se prononcer. En outre, un an après l'adoption du PL40, plusieurs spécialistes de l'éducation critiquent ouvertement ses retombées : <https://bit.ly/3dks2Uo>.

<sup>37</sup> Le lecteur peut se tourner vers ce texte de Bernier (2003), de l'Institut économique de Montréal, vantant les bienfaits du « choix de l'école pour tous » : [https://www.iedm.org/sites/default/files/pub\\_files/bons.pdf](https://www.iedm.org/sites/default/files/pub_files/bons.pdf). Nous critiquons toutefois son travail plus loin dans la thèse.

### **3. Mouvements politiques et schémas globaux**

Le choix de l'école est, comme nous venons de le voir, d'abord rendu possible grâce à l'adoption de plusieurs chartes et lois constitutionnelles, à la fois canadiennes et québécoises, qui assurent le « droit de choisir » son école primaire ou secondaire. Nous montrons dans cette partie comment ces politiques participent à l'introduction d'une régulation par le marché en éducation, qui elle-même favorise la compétition entre les écoles et, du même coup, les possibilités de choisir. Cela permet notamment aux parents de disposer d'une plus grande marge de manœuvre, ou une forme de « liberté », et de pouvoir choisir par l'élargissement des possibilités qui s'offrent à eux. Voyons cela de plus près.

#### **3.1 Des forces du marché au sein des politiques éducatives : l'émergence des marchés scolaires**

De nombreux auteurs soutiennent qu'au cours des dernières années, les politiques éducatives relatives à l'enseignement général et obligatoire de par le monde tendent à se déployer de plus en plus en suivant une logique de marché (Ball et van Zanten, 1998; Maroy, 2006a, 2006b; Felouzis et coll., 2013). Ces logiques ne modifieraient pas seulement l'environnement technique, mais aussi l'environnement moral des écoles dans lequel les acteurs évoluent (Ball et van Zanten, 1998).

Certains chercheurs font par ailleurs le constat de la montée d'un certain « consumérisme scolaire » s'étalant sur le monde de l'éducation (Ballion, 1982; Lelièvre, 2002; Felouzis et Perroton, 2007; Turmel, 2014, p. 1). Ce consumérisme serait, entre autres, le reflet de la nature et de la qualité des services d'éducation de même que de la compétition entre les trajectoires scolaires (Felouzis et Perroton, 2007). Ce constat, partagé par des auteurs canadiens et européens (Marcotte-Fournier, 2015a, 2015b; Bélanger, 2011; Davies et Guppy, 2010; Laval, 2003; Kosunen, 2014, 2016), met en évidence des mécanismes de nature « marchande » modifiant les références, les orientations et les objectifs de l'école primaire et secondaire. Parmi ces mécanismes de marché, des chercheurs ont notamment observé l'émergence de logiques de concurrence, la diversification de l'offre scolaire, ou encore la montée de préoccupations de qualité en éducation (Felouzis et coll., 2013; Felouzis et Perroton, 2007). Desjardins (2006) a notamment constaté la place grandissante qu'occupe la « marque de l'école », soit « la production d'une image de qualité » (p. 3) ou encore, le « *branding* » selon Pelletier (2016, p. 155). Cette image est mise en avant par divers moyens de communication, comme la diffusion de brochures ou de publicités, ou même par l'intermédiaire de journées d'accueil ou portes ouvertes dans les écoles. Ces stratégies de marketing participent donc



à une « commercialisation » de l'école, proposant aux familles un produit scolaire, et aux parents, un avenir des plus prometteurs pour leur progéniture (Desjardins, 2006). Le choix de l'école secondaire s'inscrit ainsi au sein de logiques de concurrence inspirées du marché qui font indiscutablement leur œuvre. La notion de marché dont il est question ici est reprise de Maroy (2006a), qui en précise la définition couramment admise par les économistes : le « marché », au sens de la théorie économique néoclassique, correspond à « un mécanisme de coordination entre acteurs, fondé sur un échange monétaire. L'objet de l'échange (biens, services ou capitaux) est soumis à une offre et une demande dont la confrontation engendre un prix et une quantité déterminés qui définissent l'équilibre du marché » (Maroy, 2006a, p. 94). C'est à partir de cette définition de marché que dérive la notion de « marché scolaire<sup>38</sup> » (Felouzis et coll., 2013) récurrente dans cette thèse. Toutefois, il faut préciser d'entrée de jeu que ce que Felouzis et ses collègues (2013) appellent les « marchés scolaires » (MS) n'impliquent pas de « prix » dans la régulation de l'équilibre entre l'offre et la demande comme dans un marché au sens des économistes.

L'expression « marché scolaire » est un concept hybride partagé entre économie et sociologie, permettant de décrire des réalités empiriques diversifiées recouvrant un ensemble de politiques publiques, de logiques d'action et de pratiques d'acteurs face au service d'éducation (Felouzis et coll., 2013). Pour qu'il y ait un MS, on doit pouvoir observer une concurrence entre les écoles, des pratiques de choix ainsi qu'une diversification de l'offre scolaire (Felouzis et coll., 2013). Dans ce contexte de marché, le choix de l'école ne serait plus uniquement considéré comme faisant partie des droits individuels ou des valeurs individuelles<sup>39</sup> ou, comme c'est le cas au Québec, un droit acquis à la suite de l'adoption de lois comme la *Loi sur le ministère de l'Éducation* et la *Loi sur le CSE* au Québec (loi 60), mais aussi comme faisant partie des leviers favorisant les MS (Felouzis et coll., 2013).

Ainsi, c'est au sein de ces marchés que des parents « consommateurs d'écoles » (Ballion, 1982) mettraient en œuvre des stratégies de CSco élaborées selon le contexte et les ressources diverses dont ils disposent (Felouzis et coll., 2013; van Zanten, 2009a). Ce phénomène s'observerait

---

<sup>38</sup> Nous discuterons des différentes définitions de ces marchés et de la manière dont notre projet se les représente dans le chapitre 2, consacré à la recension des écrits.

<sup>39</sup> Nous entendons par « valeurs individuelles » les valeurs mises de l'avant par la *Déclaration universelle des droits de l'homme* (Nations-Unies, 1948) dont plusieurs principes sont partagés par la *Charte canadienne des droits et libertés* et la *Charte québécoise des droits et libertés de la personne* (Gouvernement du Québec, 1976). Celles-ci sont, par exemple, de l'ordre du respect de l'intégrité des individus, mais aussi des libertés individuelles. Voir à ce sujet : <http://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/>.

principalement dans les régions urbaines où on constate bien souvent, en plus de pratiques de CSco élaborées stratégiquement, des inégalités d'accès aux services scolaires nourries par la différenciation de ressources plurielles (Oberti, 2005; van Zanten, 2009a; Barthou et Monfroy, 2005, 2006, 2009, 2010). Ces ressources peuvent être liées au secteur de résidence, aux moyens financiers ou encore aux capacités des familles à accéder à l'information chaude ou froide<sup>40</sup> nécessaire à l'élaboration de leur choix et à la traiter. Si le cheminement des parents pour la pleine reconnaissance de leur participation dans la gestion des établissements québécois fut particulièrement long, certains d'entre eux contribuent aux MS en prenant de plus en plus le rôle d'acteurs « stratèges » (Gombert, 2008; Dubet et Pellet, 2012; van Zanten, 2009a). De ce fait, à en croire certains écrits, il existerait un lien entre caractéristiques de l'offre scolaire disponible près de la résidence et celles des personnes résidant dans ces secteurs (Oberti, 2005).

Face à la place grandissante occupée par les établissements scolaires privés et l'importance croissante des PPP (projet pédagogique particulier) dans le MS québécois, on assiste également à des manifestations d'interdépendances compétitives entre les écoles des deux réseaux d'enseignement public et privé dans un espace de proximité (Maroy et coll., 2013; Maroy et van Zanten, 2007).

### **3.2 La montée des interdépendances compétitives**

Les « interdépendances compétitives » entre établissements scolaires naissent de leur dépendance à des ressources (souvent rares) qu'ils jugent plus ou moins indispensables pour leur fonctionnement (Delvaux et van Zanten, 2006; Maroy et van Zanten, 2007). En effet, pour plusieurs écoles, la conquête des élèves dotés des meilleures qualités scolaires est cruciale pour leur survie et aussi pour le maintien de leur réputation (van Zanten, 2011). Par exemple, le fait qu'une école secondaire privée tienne compte des connaissances que possède un élève de 5<sup>e</sup> année du primaire (du secteur public ou privé) pour l'admettre à l'examen de sélection de son établissement<sup>41</sup> constitue une forme d'interdépendance. Un autre exemple serait la relation d'interdépendances entre les écoles publiques et privées d'un même niveau d'enseignement d'un espace géographique donné (Delvaux et van Zanten, 2006), lesquelles convoitent les mêmes ressources (Maroy et van

---

<sup>40</sup> Selon Ball et Vincent (1998), les informations « chaudes » comme les rumeurs ou les « ce qu'on dit » sur les écoles ont davantage d'impact dans les CSco que les informations « froides » qui, elles, proviennent de sources officielles.

<sup>41</sup> Le collège Laval, comme de nombreux établissements, exige la réussite d'un examen d'entrée pour admettre l'enfant dans ses rangs. Il est mentionné sur la page d'accueil du site de l'établissement que « Les examens porteront sur le programme de 5<sup>e</sup> année du primaire ». Source : <https://collegelaval.ca/admission/>.

Zanten, 2007), qu'elles soient financières ou humaines (p. ex. : élèves dotés d'excellents résultats, enseignants diplômés, etc.).

En plus de ces dynamiques d'interdépendances compétitives, les CS se voient dans l'obligation de réagir face au départ de leurs bons élèves vers les établissements « concurrents » en diversifiant leur offre éducative, ce que leur permet leur nouvelle autonomie<sup>42</sup> (Proulx et Charland, 2009; Lessard et LeVasseur, 2007), espérant ainsi retenir certains parents et élèves tentés d'aller vers le réseau privé. Il faut par ailleurs insister sur le fait que la fréquentation d'un établissement scolaire est grandement déterminée par le secteur de résidence choisi par la famille. En s'établissant dans un secteur donné, la famille est par la suite soumise à des contraintes d'inscription des CS. Si certains parents peuvent se réjouir de cet accroissement d'options éducatives, d'autres dénoncent le caractère sélectif de ces nouvelles orientations scolaires qui, selon Lessard et LeVasseur (2007), pourrait nuire à l'ensemble du système éducatif, d'autant plus que ces orientations sont d'abord accessibles sur la base de résidence sur le « bon » territoire. En effet, bien que la prolifération de ces projets pédagogiques particuliers (PPP) accentue les exigences de qualité et d'excellence réclamées par les critiques (dont les parents), aucune mesure n'existe à ce jour pour limiter cette accentuation de la concurrence ou intervenir sur ses effets négatifs (Maroy et coll., 2014). Voyons maintenant comment certains facteurs résidentiels influencent les MS.

### **3.3 Des facteurs résidentiels et sociodémographiques qui participent aux marchés scolaires**

Nous avons vu que le système d'éducation québécois est soumis à des politiques publiques de diverses natures. Il est aussi influencé par des tendances locales et nationales qui marquent notre époque. Par exemple, les enjeux liés au fonctionnement des commissions scolaires (ou à leur transformation en Centre de services scolaire) ou à la décentralisation des pouvoirs (Lessard, 2006; LeVasseur, 2015), continuent d'occuper l'esprit de nombreux décideurs. Les inscriptions des élèves dans les écoles publiques font également partie des préoccupations des décideurs, mais aussi des parents d'élèves (Delvaux et Joseph, 2003).

---

<sup>42</sup> Cette nouvelle autonomie est notamment le fruit du *Projet de loi 180*, sanctionné en 1997. Ce PL est issu des ÉGÉ de 1995 et « redistribue les responsabilités et les pouvoirs dans le but de renforcer le rôle des acteurs locaux et l'implication de la communauté dans la gouvernance éducative » (Dembélé, Goulet, Lapointe, Deniger, Giannas et Tchimou, 2013, p. 96). Source : <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-180-35-2.html>.

De manière générale, les inscriptions sont fondées sur la carte territoriale de la commission scolaire<sup>43</sup> à laquelle est rattaché chacun des établissements d'enseignement. Le principe régulateur de base repose donc sur le respect de limites territoriales des établissements. Il est cependant possible d'inscrire son enfant dans une école en « libre choix », c'est-à-dire qu'il est permis aux parents résidant à l'extérieur du secteur délimité, si les places le permettent, d'inscrire leur enfant dans une autre école ordinaire pour l'année scolaire, une place révisée d'une année à l'autre en fonction des inscriptions<sup>44</sup>. Dans ces circonstances le transport scolaire doit être assumé, la plupart du temps, par d'autres entités que les écoles (parents proches, transport collectif, etc.). Ce libre choix, d'abord inscrit dans la LIP, constitue à la fois une approche régulatrice et l'effet d'une approche libérale.

En raison notamment de mouvements de population résidant sur les territoires d'une CS, il arrive que certains établissements de quartier soient en situation de « surpopulation » d'élèves<sup>45</sup>. Dans ces cas, « les nouveaux élèves sont sélectionnés selon la proximité géographique de leur résidence »<sup>46</sup>. Il y a donc ici une priorisation des élèves en fonction de critères résidentiels. Cela constitue, en fonction des écoles, un privilège de proximité ou de voisinage, au profit ou au détriment de l'élève. Par conséquent, lors des inscriptions, la priorité est accordée aux élèves « qui habitent sur le territoire de l'école »<sup>47</sup>. À l'heure actuelle, les possibilités de dérogations peuvent reposer sur l'âge scolaire de l'enfant<sup>48</sup>, mais aussi sur l'offre scolaire. Par exemple, il est possible de déroger aux critères d'inscription si une école à l'extérieur du territoire offre un PPP (Marcotte-Fournier, Bourdon, Lessard et Dionne, 2016), qui n'est pas offert dans les écoles du quartier d'origine. L'enfant peut, selon certaines règles, rejoindre un autre établissement hors secteur. Parmi les critères de sélection à un programme ou projet pédagogique particulier<sup>49</sup> à la CSDM, on note trois principaux critères : « Intérêt pour l'apprentissage de la matière enseignée (musique, sport,

---

<sup>43</sup> Voir par exemple la carte territoriale du Centre de services scolaire de Montréal (anciennement la CSDM) divisée en cinq districts : [Découpage du territoire : carte \(gouv.qc.ca\)](http://gouv.qc.ca)

<sup>44</sup> Ainsi, un enfant inscrit en libre choix pendant une année scolaire dans un établissement donné peut perdre sa place l'année suivante, faute d'espace. Source : <http://csdm.ca/parents-eleves/admission/autres-cas/#libre-choix>.

<sup>45</sup> Voici à ce sujet un communiqué du comité de parents de la CSDM : <https://bit.ly/2NCe6dC/>.

<sup>46</sup> Voir à cet effet la politique d'admission et de transport des élèves de la CSDM : <http://csdm.ca/wp-content/blogs.dir/6/files/P2015-1-admission-transport.pdf#page=1>.

<sup>47</sup> Site Web de la CSDM. Source : <http://csdm.ca/parents-eleves/admission/autres-cas/#libre-choix>.

<sup>48</sup> La CSDM met à la disposition des parents la procédure de dérogation, par exemple au primaire, sur la base d'un rapport d'évaluation pour dérogation d'âge rédigé par un professionnel, psychologue ou psychoéducateur. Source : <http://csdm.ca/parents-eleves/admission/derogation/>.

<sup>49</sup> Parmi ces programmes, nous donnons les exemples d'arts-études, sport-études, plusieurs programmes d'enrichissement (langue, science, etc.), programme d'éducation internationale, etc., en fonction de chaque établissement (Gouvernement du Québec, 2015).

etc.); cadence de travail adéquate (dans le cas des programmes accélérés); capacité d'adaptation »<sup>50</sup>. La fratrie est priorisée suivant une forme de « tradition familiale »,<sup>51</sup> mais les privilèges liés à la parenté (exemple, parents ayant fréquenté l'école dans leur jeunesse) ne sont pas reconnus, du moins dans les écoles publiques.

Outre les déterminants résidentiels, certains facteurs sociodémographiques s'ajoutent aux politiques publiques déjà soulevées pouvant avoir des effets sur les CScO. À titre d'exemple, le Québec évolue avec à son bord une population qui continue de croître<sup>52</sup> en nombre et en diversité<sup>53</sup>. De plus, le nombre de familles<sup>54</sup> augmente dans la province, passant de 2 203 625 familles en 2011 à 2 257 560 en 2016 (Institut de la statistique du Québec - ISQ, 2019, p. 14). Du même coup, on peut s'attendre à ce que les effectifs scolaires<sup>55</sup> dans l'enseignement obligatoire continuent de se moduler en fonction de l'accroissement de la population<sup>56</sup>. En plus des effectifs totaux, il y a des raisons de penser que, suivant la progression démographique et la force du marché de plus en plus observées en éducation, les parents d'élèves en mesure de se prévaloir de la possibilité de choisir au sein même du réseau d'enseignement, risque d'augmenter. En effet, comme nous venons de le voir, il est possible d'opter pour un programme autre que le programme d'enseignement général et il semble que ce phénomène soit lui aussi en hausse. À titre d'exemple, la Figure 1 rassemble les

---

<sup>50</sup> Ces critères étaient inscrits dans un document disponible sur Internet. Cependant, après de multiples critiques, il a depuis été retiré (originellement <http://csdm.ca/wp-content/blogs.dir/6/files/Annexe-DG-01-332Acex02-05-17.pdf>). Voir à ce sujet le rapport de l'Alliance des professeures et des professeurs de Montréal : <https://bit.ly/3s0ehhD>.

<sup>51</sup> Voir par exemple les sites Internet des collèges Jean-de-Brébeuf et Regina Assumpta, où l'importance de la tradition est soulignée. Ce constat a également été révélé par certains parents répondants dans la présente recherche.

<sup>52</sup> Au 1<sup>er</sup> juillet 2018, la population du Québec était de 8 390 499 habitants (Institut de la statistique du Québec, 2019, p. 11). Source : [https://www.stat.gouv.qc.ca/quebec-chiffre-main/pdf/qcm2019\\_fr.pdf](https://www.stat.gouv.qc.ca/quebec-chiffre-main/pdf/qcm2019_fr.pdf)

<sup>53</sup> D'après l'Institut de statistiques du Québec, la province a accueilli 51 738 personnes immigrantes en 2011, et un total de 52 388 personnes immigrantes en 2017 (Institut de la statistique du Québec, 2019, p. 14). Source : [https://www.stat.gouv.qc.ca/quebec-chiffre-main/pdf/qcm2019\\_fr.pdf](https://www.stat.gouv.qc.ca/quebec-chiffre-main/pdf/qcm2019_fr.pdf).

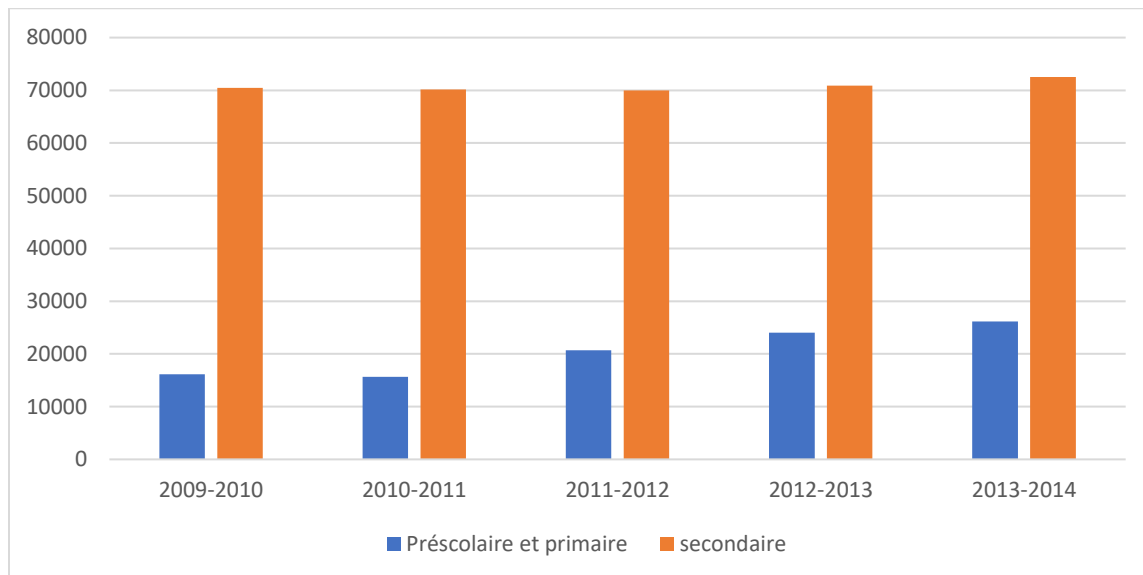
<sup>54</sup> D'après les catégories de Statistique Canada, Recensements de la population, « Une famille de recensement est formée d'un couple marié ou vivant en union libre, avec ou sans enfants, ou d'un parent seul vivant avec au moins un enfant dans le même logement. Les enfants peuvent être de tous âges. Les enfants qui vivent avec leur conjoint ou avec un ou plusieurs de leurs propres enfants ne font pas partie de la famille de recensement de leurs parents, même s'ils vivent dans le même logement. Ils forment plutôt une famille de recensement distincte. Un couple peut être de sexe opposé ou de même sexe ». Institut de la statistique du Québec, 2019, p. 14). Source : [https://www.stat.gouv.qc.ca/quebec-chiffre-main/pdf/qcm2019\\_fr.pdf](https://www.stat.gouv.qc.ca/quebec-chiffre-main/pdf/qcm2019_fr.pdf)

<sup>55</sup> Nous empruntons la définition « d'effectifs scolaires » au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur : « L'effectif scolaire est le nombre d'individus uniques recevant des services éducatifs pendant une année scolaire donnée. À la formation générale des jeunes, le dénombrement se fait en fonction des élèves présents au 30 septembre seulement. Le financement des écoles est basé sur ce dénombrement. » Source : [http://www.bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/Definition\\_MEES\\_tableau1PDIFF.pdf](http://www.bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/Definition_MEES_tableau1PDIFF.pdf)

<sup>56</sup> Un tableau rassemblant les prévisions des effectifs scolaires dans le réseau public pour les années à venir (de 2019 à 2034) se trouve à cette adresse : <https://bit.ly/37kNSDi>.

données colligées en 2015 par le ministère de l'Éducation du Québec et montre une hausse de l'effectif scolaire des jeunes suivant un programme particulier entre 2009 et 2014, tant au primaire qu'au secondaire.

**Figure 1. Effectif scolaire de la formation générale des jeunes suivant un programme particulier de formation, selon l'ordre d'enseignement 2009-2010 à 2013-2014**

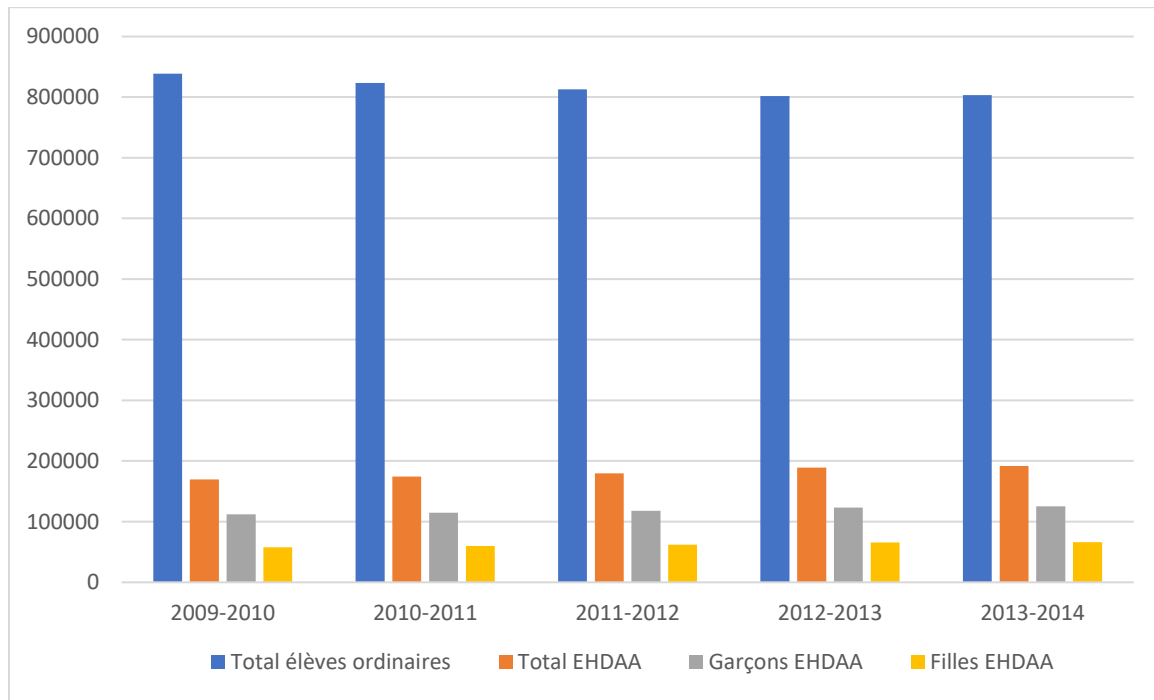


Source : Gouvernement du Québec (2015)

À cela, les données gouvernementales mettent en évidence un autre phénomène d'intérêt. Il s'agit du nombre d'élèves en situation de difficulté d'apprentissage et ayant besoin d'un enseignement adapté dont le nombre est lui aussi en hausse (Rousseau, Dionne, Vézina et Drouin, 2009; Rousseau, Dionne, Dugas, Ouellet et Bélanger, 2010; Poirier et Vallée-Ouimet, 2015; Lanners et Lanners, 2008). La Figure 2 ci-dessous montre de manière tangible cette augmentation des élèves (garçons et filles) identifiés comme étant handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA<sup>57</sup>) ces dernières années. Cette figure montre également le nombre d'élèves en classes « ordinaires » qui lui est en baisse :

<sup>57</sup> Les élèves avec difficultés dont il est question dans cette thèse sont les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) reconnus par le Ministère et qui ont un plan d'intervention personnalisé actif donné par l'institution scolaire. Source : <http://bit.ly/2gDDZ8z>.

**Figure 2. Évolution de l'effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et ordinaire de la formation générale des jeunes, selon le sexe, de 2009-2010 à 2013-2014**



Source : Gouvernement du Québec (2015)

Il se peut donc que les parents de ces élèves EHDAA soient tentés de rechercher une structure de formation en fonction de la condition de l'enfant. Chemin faisant, les familles de jeunes identifiés comme élèves EHDAA (Gouvernement du Québec, 2007a) peuvent ainsi considérer des options éducatives autres que le programme régulier près de la résidence, comme une école offrant plus de ressources spécialisées ou un encadrement adapté aux besoins de l'enfant<sup>58</sup>.

Malgré les réserves de la part des chercheurs cités précédemment, la forte progression de l'offre de programmes pédagogiques particuliers dans les écoles publiques québécoises visait l'objectif de faire face à la concurrence du privé<sup>59</sup> et de limiter l'exode des « bons élèves » vers le secteur privé (Lessard et LeVasseur, 2007). Cependant, les pratiques de CScO dans un contexte urbain (van Zanten, 2009a), qu'elles soient entre écoles publiques ou privées, s'avèrent génératrices d'une

<sup>58</sup> L'école Vanguard est un exemple d'établissement où des services spécifiques aux besoins des enfants EHDAA sont offerts.

<sup>59</sup> Tout dépendant de la région et de la commission scolaire, certaines CS voient entre 20 % et 40 % de leurs élèves se tourner vers le privé lors du passage vers le secondaire (Lessard, 2019; Larose, 2016).

logique de marché<sup>60</sup>, ou à tout le moins d'interdépendances compétitives entre les écoles (Delvaux et van Zanten, 2006). Ces interdépendances sont ancrées dans les règles du jeu qui « dérivent de la régulation politique centrale ou intermédiaire, mais aussi dans des processus locaux » (Maroy, 2007, p. 142). En effet, les gouvernements interviennent de façon plus ou moins directe sur les politiques éducatives (Pelletier, 2016). Le pilotage des systèmes d'éducation est lui aussi affecté par la place croissante que tendent à prendre les forces du marché inspirées de la Nouvelle gestion publique (NGP), laquelle se manifeste essentiellement de deux manières : dans sa version néolibérale et dans sa version néostatiste.

### **3.4 La Nouvelle gestion publique, gestion axée sur les résultats et préoccupations de qualité**

La NGP, ou en anglais *New Public Management*, est définie par Bezes (2005) et Hood (1991; 1995) comme une doctrine hétérogène ou un « puzzle doctrinal » (Bezes et Musselin, 2015) puisant ses origines dans les théories managériales. La NGP conduit les administrateurs de services publics à s'approprier des outils, principes de fonctionnement, recommandations et techniques hérités de l'entreprise privée en vue de mettre fin à la supposée illégitimité ou inefficacité, souvent sujette à débat, de l'État-providence (Hood, 1991; 1995). La NGP, qui a fortement inspiré le Royaume-Uni, prend des proportions mondiales et s'étend à l'ensemble des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques ou « OCDE » (Hood, 1991; 1995). Elle s'exprime par la mise « en place de nouveaux outils de pilotage et de régulation à distance des performances des organisations et des acteurs scolaires au niveau local », comme c'est le cas dans plusieurs pays (Maroy et al, 2013, p. 12). Ces outils, conjugués à la montée de l'autonomie des écoles, conduisent les États à adopter une posture « d'États-évaluateurs » par le biais de mécanismes de reddition de comptes (Maroy et coll., 2013). Ces dispositifs de « régulation institutionnelle » (Maroy, 2006a) visent à orienter les actions des acteurs de l'éducation – et éventuellement celles des établissements et des familles – en fonction de la distribution de moyens et de ressources de natures diverses. Réunis sous les expressions « accountability »<sup>61</sup>, « pilotage » ou « gestion » axée sur les résultats

---

<sup>60</sup> On parle ici de ce que Felouzis et ses collègues (2013) appellent plus précisément un « quasi-marché », mais nous reviendrons sur ce point prochainement.

<sup>61</sup> Pour définir l'*accountability*, nous reprendrons la définition de Maroy et coll. (2013), à l'effet qu'il s'agit initialement d'une notion « politique qui renvoie à la responsabilité des élus et des gouvernements de rendre des comptes aux citoyens à la lumière des actions entreprises » (Maroy et coll., 2013, p. 13). L'*accountability* est traduite en français notamment par la notion de « reddition de comptes ». La reddition de comptes peut porter sur différents objets (les processus ou les résultats, par exemple) et différents critères (l'efficacité, l'efficience, la légalité, etc.). Les politiques récentes d'*accountability* en éducation portent le plus souvent sur les performances des écoles, il s'agit d'orienter et de « contrôler l'action sur une base de ses résultats » (Maroy et Voisin, 2014, p. 1).



(GAR) (Maroy, 2006a; Maroy et coll., 2013), ces dispositifs sont censés prioriser et contrôler la qualité des services publics comme les services d'éducation.

Au cours des trois dernières décennies et par l'intermédiaire de l'adoption de plusieurs lois québécoises (PL 82, PL 124 et 88), la GAR s'est imposée dans les établissements scolaires grâce à la mise en place de nouveaux outils de planification, de gestion et de régulation (plans stratégiques, indicateurs de suivi, mécanismes de redditions de comptes, etc.) visant l'alignement d'objectifs éducatifs avec les « résultats » chiffrés<sup>62</sup> (Maroy et coll., 2013). Ces nouveaux outils, en provenance de niveaux d'action supérieurs, visent à assurer à la fois la conformité au regard des procédures et, plus généralement, l'efficacité managériale. Toutefois, ces changements viennent avec deux principales transformations. On assiste premièrement à de nouvelles conceptions normatives de la justice scolaire (de l'égalité d'accès à l'égalité de réussite) et, deuxièmement, à la montée de logiques de concurrence. Cela participe à l'élargissement des possibilités de CSco et à la diversité de l'offre de services éducatifs, préoccupations de qualité éducative de la part des familles, mais aussi de la société (Maroy et coll., 2013).

Deux modèles de la NGP ont été observés comme ayant des répercussions sur les systèmes éducatifs. Dans ses traductions néolibérale et néostatiste, la NGP affecte, avec des accents différents selon le modèle, les modes de régulation institutionnelle des systèmes scolaires. De manière générale, les États qui en subissent les influences soutiennent la concurrence ou le (quasi-) marché<sup>63</sup> comme mode de régulation « post-bureaucratique » des écoles. Ces courants politiques s'interinfluencent, et leurs effets partagés se répercutent sur les contextes locaux dans lesquels se manifestent les CSco.

### **3.5 Les courants néolibéral et néostatiste : des changements de régulation institutionnelle contribuant aux choix scolaires**

Lorsqu'on parle de néolibéralisme, il s'agit en réalité de l'une des deux traductions de la NGP qui, avec le courant néostatiste, contribue à transformer non pas que les systèmes scolaires, mais

---

<sup>62</sup> Les commissions scolaires doivent donc s'entendre avec le Ministère par l'intermédiaire des conventions de gestion et de réussite éducative qui exigent des résultats chiffrés aux objectifs mesurables. Cela cible spécialement l'amélioration de la gouvernance par la compétition (qui elle-même dérive des logiques de marché) qui, aussi, laisse plus de place aux parents dans la gouvernance scolaire.

<sup>63</sup> Dans un quasi-marché, l'État définit les règles de fonctionnement des systèmes scolaires par l'intermédiaire des évaluations des établissements ne laissant pas l'entière place à l'offre et la demande (Maroy, 2008). Selon cette définition, la Ville de Montréal détient de nombreuses caractéristiques laissant croire que les services d'éducation évoluent dans un quasi-marché. Les différentes formes de marché seront davantage développées dans le chapitre suivant.

également l'ensemble des programmes économiques et politiques des pays développés (Williamson, 1994). Nous commencerons par décrire cette première variante et enchaînerons ensuite avec la seconde, soit la version néostatiste.

Jusqu'à aujourd'hui, la doctrine néolibérale a été, selon certains écrits, relativement incomprise, tant par les citoyens que par certains dirigeants (Jones, 2014). Elle était parfois perçue comme une crise du marché ou des profits alors qu'il s'agit surtout d'une crise des régulations (Jones, 2014). En effet, le néolibéralisme est une critique de l'interventionnisme étatique. C'est dans les pays anglo-saxons que s'érigent les premiers mouvements politiques néolibéraux qui vont éventuellement atteindre notre système scolaire. Il faut savoir que leur émergence est le résultat de nombreuses réprimandes envers l'inefficacité des politiques économiques de l'État britannique, dans un premier temps, puis envers l'État américain, dans un second temps. Pour en comprendre les fondements, il faut retourner aux années 1980<sup>64</sup>, depuis la montée de la logique « néoconservatrice » (Thrupp, Ball, Vincent, Marques-Cardoso, Neath et Reay, 2004), de Thatcher en Grande-Bretagne. Convaincu du bienfondé des thèses monétaristes de von Hayek et de Friedman « en faveur de la régulation des activités humaines par le marché » (Dreyfus, 2010, p. 859), le gouvernement Thatcher allait se lancer dans de vastes réformes de l'appareil étatique comme remède au déclin de la Grande-Bretagne. Pour atteindre une réduction de la taille de l'État, Thatcher met en œuvre des moyens drastiques de privatisation du secteur public et de réduction du nombre de fonctionnaires (Dreyfus, 2010, p. 859).

L'influence des mesures de Thatcher fut particulièrement déterminante pour les services d'éducation (van Haecht, 2006). L'introduction de nombreuses politiques de type néolibéral comme la loi *Education Reform Act* allait radicalement transformer le système d'éducation anglais (Ball, 2003). Cette politique visait à laisser au marché le soin d'améliorer les performances scolaires des élèves en introduisant des mécanismes de concurrence et de diversification de l'offre de services éducatifs (Ball, 2003). Les autorités centrales se sont accordées un contrôle plus important du système scolaire, et la dévolution des pouvoirs des LEA (*Local Education Authorities*) s'est largement étendue vers les établissements scolaires. Il était par ailleurs attendu de ces derniers qu'ils répondent aux demandes des parents relativement aux choix d'établissements (van Haecht, 2006).

---

<sup>64</sup> Voire jusqu'aux années 1960 et s'intéresser aux bouleversements de l'école anglaise depuis les *Comprehensive Schools* en tant que « modèle national d'équité en éducation » (Ball et van Zanten, 1998, p.51). Ce « système de référence » (Ball et van Zanten, 1998, p. 51) a été déconstruit par le gouvernement Thatcher, davantage préoccupé par une idéologie conservatrice d'efficacité.

Cette période « d'amaigrissement » marquait l'entrée en jeu dans le système scolaire des principes de la reddition de comptes et des parents d'élèves en tant que principaux acteurs des marchés d'éducation, ou *Education Markets* (Ball, 2003). Ces nouveaux acteurs allaient rendre opérationnels les marchés éducatifs, palliant ce que les tenants anglais du néolibéralisme dénonçaient, soit le fait que l'État-providence n'ait pas réussi, jusque-là, à améliorer l'efficacité de l'éducation et la poursuite de l'excellence. Parallèlement, la logique néolibérale de Reagan aux États-Unis allait également engendrer de nombreuses réformes du secteur public. En se succédant, ces réformes allaient créer des fossés entre groupes sociaux, nations et générations (Ball, 2003).

Lorsqu'on évoque les politiques et principes économiques néolibéraux de droite américaine, on se réfère fréquemment à John Williamson, économiste américain, et au consensus de Washington des années 1980<sup>65</sup>. Les auteurs von Hayek et Friedman (Jones, 2014) font également partie des principaux intellectuels s'étant intéressés à la doctrine néolibérale. Selon Williamson (1994), cette doctrine inspirée du libéralisme économique est soutenue par dix principes<sup>66</sup> visant à laisser libre cours à la main invisible<sup>67</sup> comme principe régulateur et levier vers le progrès, essentiellement économique. Allant d'une forte rigueur budgétaire à la protection de la propriété privée, ces mesures promettaient des solutions à la crise de la dette des États en difficulté.

Si le courant néolibéral soutenait, jusqu'aux années 1980, le désengagement de l'État et la seule valorisation d'une logique de marché (Mons, 2007), il s'intéresse maintenant aux façons de concevoir le fonctionnement de ses services, en particulier l'école ainsi que ses buts, ses devoirs et ses obligations (Fabre et Gohier, 2015). Certains défenseurs du néolibéralisme considèrent que l'État a tout intérêt à favoriser l'introduction d'un autre mode de régulation afin d'améliorer les systèmes scolaires. Ce serait notamment le cas des systèmes anglais, australien et néo-zélandais<sup>68</sup>, qui ne semblent pas répondre aux attentes (Chubb et Moe, 1990; Whitty, Power et Halpin, 1998).

---

<sup>65</sup> Le consensus de Washington comprend un ensemble de mesures visant à réformer la politique économique des pays développés et de l'Amérique du Sud. Il s'agit d'une entente entre le Fonds monétaire international, la Banque mondiale ainsi que le département du Trésor américain (Williamson, 1994). Le lecteur peut également se tourner du côté des écrits d'autres auteurs reconnus pour leurs travaux sur le néolibéralisme, comme Dardot et Laval (2010), Harvey (2005) ou encore, au Québec, Hurteau (2012) et Hurteau et Fortier (2015).

<sup>66</sup> Ces principes apparaissent dans Williamson (1994, p. 26 à 28) et touchent ces aspects : *Fiscal Discipline, Public Expenditure Priorities, Tax Reform, Financial Liberalization, Exchange Rates, Trade Liberalization, Foreign Direct Investment, Privatization, Deregulation et Property Rights*.

<sup>67</sup> Ce qu'Adam Smith appelle la « main invisible », dans *La richesse des Nations* (2009), est le libre jeu et les intérêts individuels (offre, demande, etc.) qui permettent au marché de se réguler de lui-même dans l'intérêt général sans intervention étatique.

<sup>68</sup> Par ailleurs, les textes que nous avons consultés omettent souvent de souligner la situation chilienne qui, elle aussi, a connu des mesures similaires sous Pinochet.

Ces critiques ne voient d'autres avenues que de réguler l'éducation par la demande, s'opposant ainsi à la régulation bureaucratique, jugée trop lourde et inefficace. Merrien (2000) et Clark (2002) ont étudié les effets du courant néolibéral sur la régulation des politiques publiques en Europe et au Canada. À la lumière de leurs travaux, nous soulignerons que le courant néolibéral s'inscrit dans une tendance qui incorpore des principes de la NGP dans l'organisation des services prodigués par l'État. Au Québec, cependant, il est fréquent d'associer « mesures d'austérité » et politiques néolibérales. La diminution des services publics offerts aux citoyens a été fréquemment observée par le prisme de l'idéologie néolibérale, qui puiserait ses sources dans la foulée de la crise de 2008 (Hurteau et Fortier, 2015).

Il est fréquent de constater que, dans les écrits populaires ou dans les médias<sup>69</sup>, le terme « néolibéralisme » sert à dénoncer le fait que les services publics sont de moins en moins entre les mains de l'État et davantage du ressort du secteur privé (Fabre et Gohier, 2015; Laval, 2003). Nous voulons spécifier qu'il est néanmoins inapproprié d'affirmer que le néolibéralisme est le seul responsable des contrecoups et des défis que connaît le monde scolaire de nos jours. Le néolibéralisme ne constitue pas non plus un complot arrivé de l'extérieur et qui aurait pour unique cible de démanteler les systèmes d'éducation (Dubet, 2010). Comme tous les autres phénomènes sociaux complexes, il faut demeurer prudent lorsque vient le temps de condamner une seule source de changements, puisque plusieurs courants, nous venons de le constater, les modulent et les conditionnent. Il est donc possible de percevoir les effets d'autres tendances sur une problématique sociale spécifique. La seconde variante de la NGP, celle-ci néostatiste ou néowebérienne, apparaît plus prometteuse pour expliquer la régulation institutionnelle de notre système d'éducation québécois (Maroy et coll., 2013). Comme l'État est indispensable pour établir les « règles du jeu », il vaut mieux tenter de le réformer plutôt que de le faire disparaître. D'après Maroy et ses collègues (2013), « une NGP " néo-statiste " mise sur la refonte des administrations publiques tout en laissant une place relativement importante à l'État, qui reste fortement valorisé et dont la légitimité n'est pas remise en cause » (p. 3). Cette variante se distingue de la NGP dans sa version néolibérale qui, elle, « engage plutôt un amincissement de l'État, de ses structures et champs d'action au bénéfice du secteur privé et de la concurrence » (Maroy et coll., 2014, p. 3). La version néostatiste se révèle en particulier dans l'expression de la nécessité de réformer les services publics en maintenant un contrôle de l'État de même que sa légitimation démocratique (Maroy et coll., 2013). Cette version de la NGP contraste avec celles des provinces canadiennes comme l'Alberta et l'Ontario, où l'État

---

<sup>69</sup> En voici d'ailleurs un exemple éloquent : <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/498586/au-fondement-de-la-question-de-l-echec-en-education>.

tend au contraire à se retirer de la régulation institutionnelle des services sociaux, suivant une tendance plutôt néolibérale (Clark, 2002). Dans la traduction néostatiste, l'État a davantage à mettre l'accent sur l'amélioration de son administration, qui doit se réaffirmer et se montrer plus sensible aux besoins des usagers, plutôt que de « disparaître ». Nous présentons dans le Tableau 1 quelques composantes de la NGP, d'après notre compréhension des travaux de Maroy et coll. (2013).

**Tableau 1. Quelques distinctions entre les versions néolibérale et néostatiste de la NGP**

Composantes	DEUX VERSIONS DE LA NGP	
	Version néolibérale	Version néostatiste ou néowebérienne
États ou provinces	Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni, provinces canadiennes de l'Alberta et de l'Ontario	Province canadienne du Québec, Belgique, France
Rôle de l'État	L'État a tendance à s'effacer de la régulation institutionnelle	L'État est toujours valorisé, mais tente de se redéfinir
Mode de régulation dominant en éducation	Le marché	L'État-évaluateur et le quasi-marché
Vecteur d'amélioration des écoles	La concurrence	Les instruments de reddition de comptes

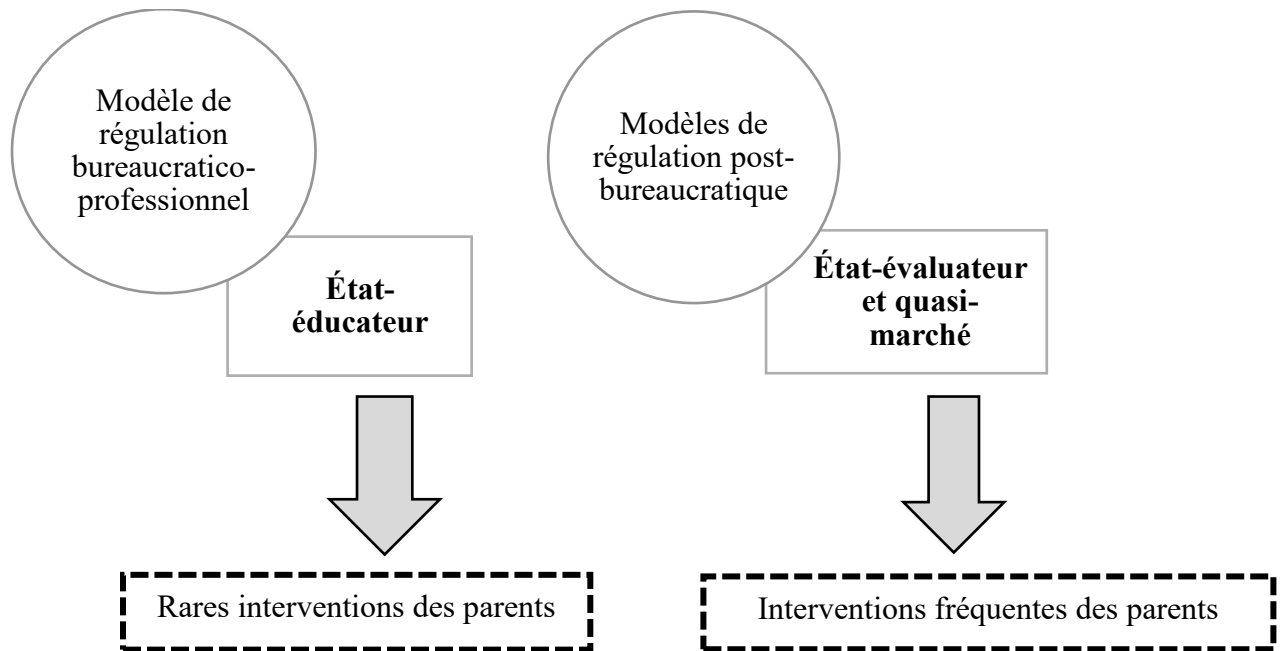
Source : Ce tableau reprend les deux versions de la NGP, d'après notre compréhension des travaux de Maroy et coll. (2013).

Selon Maroy et ses collègues (2013), le Québec a adopté, au fil des ans, de nouveaux outils de gestion, comme les plans stratégiques ou des outils de régulation (reddition de comptes, indicateurs de suivi) inspirés d'une version néostatiste de la NGP à laquelle participe la GAR.

### **3.6 Les régimes de régulation bureaucratique-professionnelle et postbureaucratique**

Pour certains sociologues, le courant néolibéral est considéré comme une mutation profonde du fonctionnement de l'État (Laval, 2003; Laval, Vergne, Clément et Dreux, 2012; Mons, 2007), induisant des modifications dans les structures et les conceptions des organisations (Fabre et Gohier, 2015), ainsi que dans les modes de régulation des services publics (Maroy, 2008). Ces modes de régulation, combinés aux forces néostatistes de la NGP, mettent en œuvre deux régimes de régulation contribuant à décrire l'évolution de la régulation institutionnelle des systèmes d'enseignement nationaux. Ces régimes sont le modèle bureaucratique-professionnel et le modèle

postbureaucratique (Maroy, 2008). Pour plus de clarté, nous avons les exposés dans la Figure 3 ci-dessous. Nous situons aussi dans ces modèles la place prise par les parents.



**Figure 3. Principales distinctions entre le modèle de régulation bureaucratique-professionnel et les variantes du modèle postbureaucratique, inspirées des travaux de Maroy (2008).**

La partie de gauche de la Figure 3 montre un modèle de régulation bureaucratique-professionnelle d’après notre compréhension des travaux de Maroy (2008). Dans ce modèle, on retrouve les systèmes scolaires européens nationaux qui évoluent en faisant la promotion d’un mode de régulation dominé par l’organisation bureaucratique et le professionnalisme des enseignants (Maroy, 2008). À la composante « bureaucratique », axée sur la mise en place de règles uniformes assurant l’égalité d’accès et de traitement de tous les élèves, s’ajoute la composante « professionnelle » sur laquelle s’érigent l’autonomie professionnelle des enseignants et l’affirmation de leurs compétences (Maroy, 2008). À travers une combinaison variable d’arrangements institutionnels et structurels en fonction des pays, les enseignants se voient accorder une marge de manœuvre et une autonomie d’action assez substantielle, où conjointement se développait un « État-éducateur » (Maroy, 2008). Dans ce régime, rares sont les interventions des parents dans le fonctionnement des systèmes d’éducation.

La partie de droite de la Figure 3 illustre un autre modèle de régulation de type « postbureaucratique » (Maroy, 2008), qui s’est progressivement incrusté dans plusieurs pays comme l’Angleterre et la Hongrie, et ce, à partir de la fin des années 1980 et du début des années

1990. Depuis ce temps, ces pays assistent à des changements dans les modes de régulation, dans lesquels on observe six tendances : une plus grande autonomie des établissements, une quête de concilier centralisation/décentralisation des pouvoirs, une hausse de l'évaluation externe des établissements scolaires, une valorisation du choix de l'école, une diversification de l'offre des écoles et une augmentation du contrôle de la profession enseignante (Maroy, 2008). Ces tendances ouvrent la voie à l'émergence de deux modes de gouvernance soit « l'État-évaluateur » et le « quasi-marché » (Maroy, 2008).

Dans un État-évaluateur, les établissements d'enseignement sont soumis à un système de contrôle centré sur l'évaluation externe des performances et des résultats (la gestion axée sur les résultats), comme processus ou comme manière d'atteindre des objectifs centralisés. L'autonomie de gestion des établissements est ici valorisée comme moyen d'améliorer la qualité éducative, alors que dans un quasi-marché, le libre choix de l'école sert cet objectif tout en laissant l'État agir comme principal chef d'orchestre (Maroy, 2008). L'État-évaluateur, s'inspirant des logiques de marché, a gagné en popularité notamment dans les pays anglo-saxons grâce à l'intervention de chercheurs à orientation néolibérale, comme Chubb et Moe (1990). Dans ce contexte, l'État conserve son contrôle sur la formation des enseignants et les contenus de formation, mais il remet entre les mains des établissements le soin de déterminer les façons d'atteindre les cibles du gouvernement; le choix de l'école par les parents et un financement en fonction des élèves admis font partie de ces moyens laissés aux écoles afin de rejoindre les objectifs de l'État (Maroy, 2008). Pour favoriser les pratiques de choix, les établissements scolaires laissent à la disposition des parents de l'information plus ou moins accessible en fonction de leur stratégie de quête de l'information sur le fonctionnement de l'école (résultats, statistiques, etc.). Ces informations peuvent ensuite servir à faire pression sur les établissements dans un objectif d'amélioration de la qualité par l'intermédiaire du choix. Ces deux modes de régulation institutionnelle, s'inspirant du courant néolibéral, de la montée des exigences de l'économie envers l'école de même que des pressions des parents (Maroy, 2008), peuvent parfois se côtoyer et s'entremêler, mais ont en commun le fait que l'État détient une place importante dans les deux cas de figure. Le modèle post-bureaucratique de quasi-marché, quant à lui, se distingue de l'État-évaluateur par la place qu'occupe la concurrence dans l'amélioration de la qualité éducative (Maroy, 2008).

Il est toutefois difficile d'affirmer que notre contexte d'étude s'associe exclusivement à l'un ou l'autre de ces modes de gouvernance postbureaucratique puisqu'à ce stade-ci, nous n'observons que des caractéristiques, du moins théoriques, de ces deux modèles. Ceux-ci peuvent être rattachées à notre contexte, plus spécifiquement les notions de concurrence pour le modèle de quasi-marché

et de gestion axée sur les résultats pour le modèle d'État-évaluateur. Nous espérons que notre recherche saura poser certaines assises en ce sens. Toutefois, nous pouvons soutenir, en nous appuyant sur les travaux de Clark (2002), que le Québec ressent les effets du mouvement néolibéral du fait qu'il partage avec le reste du Canada des relations gouvernementales, bien qu'il semble aussi tourné vers des tendances néostatistes (Maroy et coll., 2014). Par ailleurs, la régulation par le quasi-marché ne semble pas épargner le contexte scolaire québécois, à en juger par certains écrits (Desjardins et coll., 2011). Toutefois, les manifestations empiriques des quasi-marchés au Québec restent à documenter, car si la plupart du temps, les gouvernements se gardent de parler clairement de « marchés scolaires » dans leurs publications et rapports gouvernementaux, ils en orchestrent néanmoins la mise en œuvre par des mesures prônant les libertés individuelles et l'ouverture aux CSco. Cela nous amène à penser que les CSco émanent de ces politiques publiques diverses plus ou moins volontaristes. Toutes ces transformations participent du même coup à des changements de valeurs et de normes de justice scolaire.

### **3.7 Les transformations normatives de la justice scolaire au Québec**

Les préoccupations de justice scolaire comme socle moral et normatif, en particulier les préoccupations liées à l'accessibilité scolaire, ne datent pas d'hier au Québec. En effet, elles ont constitué l'enjeu central de la Commission Tremblay dans les années 1950. Elles entrent aussi dans les fondements de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Commission Parent, 1961, menant au Rapport Parent, 1963-1964), jusqu'à composer le cœur de la démocratisation de l'éducation (Maroy et coll., 2013). Cependant, depuis les années 1980-1990, certaines transformations sociales, économiques et politiques conduisent le système d'éducation québécois à modifier ses normes de justice, orientées vers la démocratisation de l'enseignement depuis le Rapport Parent (Corbo, 2002), et à se tourner vers des préoccupations de qualité. Cela a eu pour effet de remettre en question la capacité de l'école publique à conduire vers l'excellence des usagers de plus en plus préoccupés et à répondre à leurs demandes (Lessard et LeVasseur, 2007). Ces attentes et exigences des parents, de classes moyennes pour la plupart, peuvent également expliquer la place occupée par l'école privée comme modèle de la qualité éducative recherchée (Desjardins, Lessard et Blais, 2011). Les préoccupations d'égalité pour tous laisseraient donc peu à peu la place à des préoccupations de qualité éducative.



## Conclusion du chapitre

Ce premier chapitre a permis de constater que le système scolaire québécois a été et continue d'être influencé par des politiques publiques de diverses natures. Il a permis de distinguer et de mettre en évidence les différents cadres légaux qui définissent le « droit » et la « liberté » de choisir. Nous avons vu que la possibilité d'effectuer des choix scolaires existe depuis de nombreuses années dans la législation québécoise, canadienne et internationale. Ainsi, l'État québécois accorde cette liberté, mais elle est contrainte avec plus au moins de souplesse selon les contextes et par l'intermédiaire de politiques publiques qui occupent d'ailleurs, une place grandissante depuis le Rapport Parent. Parmi ces politiques, on compte notamment la LIP, la Charte de la langue française, ou encore celles permettant la mise sur pied des CÉ et des comités de parents au sein des CS. Depuis, les années 1980, certaines politiques publiques comme la loi 180 ou la loi 40 participent à l'évolution du système d'éducation québécois, mais aussi des MS internationaux et des choix de l'école. Ces politiques ont été implantées par des décideurs à orientation libérale afin d'agir en tant que leviers d'amélioration de l'efficacité des écoles. En plus de ces politiques, de nombreux courants et tendances globaux affectent notre système scolaire. Par exemple, dans nombreux pays européens, l'État, anciennement considéré comme un « État-éducateur », devient peu à peu un « État-évaluateur » où les interventions des parents deviennent de plus en plus fréquentes. Un État-évaluateur prend graduellement en main les différentes parties constituantes du système éducatif, auxquelles se greffe également une logique de quasi-marché.

Il semble également que le choix de l'école peut être générateur de ségrégation par le biais de politiques comme la carte scolaire en France ou encore certains règlements municipaux. Si nous prenons l'exemple de la carte scolaire française, celle-ci est bien souvent à l'image de la ségrégation urbaine (Felouzis et Perroton, 2007). Au Québec, ce que les CS appellent le « libre choix » au sein du territoire de la CS est une forme d'équivalence à la carte scolaire française et encadre l'accès aux établissements scolaires sur son territoire. Par ailleurs, s'il est de plus demandé aux parents de payer les frais scolaires exigés, des frais pouvant s'élever jusqu'à plusieurs centaines de dollars en fonction du PPP, seules certaines familles plus aisées peuvent, au final, y inscrire leur enfant.

Considérant la place grandissante que tendent à prendre les parents dans l'école québécoise, il est possible d'affirmer que notre système se distancie, en principe, du modèle de régulation institutionnelle de type bureaucratique-professionnel alors que l'État agissait surtout à titre d'État-éducateur, car les expressions « *accountability* », « pilotage » ou « gestion » axée sur les résultats font leur apparition au sein des unités administratives des écoles empruntant à la NGP des

instruments de reddition de comptes et des principes régulateurs inspirés du marché. Peu à peu, on assiste à des changements dans les conceptions normatives de la justice scolaire et à la montée de logiques de concurrence (Maroy et coll., 2013). Avec l'autonomie grandissante des établissements que promeut l'adoption de lois, comme la loi 180 ou la loi 40, les pratiques de choix de l'école secondaire sont en position pour gagner en importance un peu partout au Québec, mais surtout dans les centres urbains comme la Ville de Montréal. Ainsi, le contexte dans lequel s'inscrit cette thèse hérite d'une conjoncture politique, sociodémographique, éducative et économique qui favorise la place des parents au sein de la gouvernance des écoles. Ce chapitre a également permis de circonscrire un peu plus finement le type de choix scolaires auquel cette thèse s'intéresse. L'éventail de choix peut être presque total dans certains cas ou être contraint par diverses limites en fonction des conditions de vie des familles. Comme il concerne la vie d'un enfant dont la trajectoire personnelle, scolaire et professionnelle dépend grandement des décisions parentales, ce choix critique pour plusieurs familles est une décision élaborée dans la durée autour de laquelle gravitent des acteurs externes à la famille.

Le chapitre suivant se consacrera à une recension des principaux écrits qui serviront à définir de manière concise la problématique de recherche qui guidera cette thèse. Par exemple, y sont rassemblés à la fois les travaux qui ont guidé la réalisation de cette thèse et les principales pistes théoriques et méthodologiques qui faciliteront l'analyse des perceptions parentales. Il s'agit d'une étape cruciale dans tout processus de recherche et permet de parcourir les études qui défendent des approches semblables ou différentes par rapport à celle envisagée<sup>70</sup>.

---

<sup>70</sup> Selon Boote et Beile (2005), il s'agit d'une étape souvent négligée dans les travaux de chercheurs. C'est pourquoi nous avons choisi d'y consacrer des efforts substantiels.

## Chapitre 2 : Revue de la littérature

### Introduction

Nous présentons dans ce deuxième chapitre une recension méthodique des écrits<sup>71</sup> visant à comprendre les modalités et l'expression des CScO ailleurs dans le monde, mais aussi chez nous, et spécialement dans la région urbaine qu'est Montréal. Nous retracerons donc, dans la littérature québécoise et internationale, les travaux rédigés en français et en anglais ayant émergé à partir des années 1990 jusqu'à aujourd'hui, tout en mettant l'accent sur les écrits plus récents afin d'obtenir un portrait le plus complet possible de la situation. La plupart des travaux portant sur les CScO rédigés en français proviennent essentiellement de la France ou de la Belgique, à l'exception de ceux de Bélanger (2011), d'Audet (2013); Cotnam-Kappel (2014) et de Nault (2015), traitant des CScO en Ontario, au Canada. La littérature anglophone, quant à elle beaucoup plus abondante, traite de la question des CScO dans les autres provinces canadiennes, en Europe (Royaume-Uni, pays scandinaves, etc.), aux États-Unis, en Amérique du Sud (Chili) et en Asie. Plusieurs de ces écrits se consacrent, tout comme nous, à l'étude des choix de l'école secondaire par les parents d'élèves. Aux termes de cette recension des écrits, nous verrons que, face à un phénomène en constante progression, soit le choix de l'école (Felouzis et coll., 2013), le paysage scientifique québécois traitant de cet objet demeure relativement dégarni. Cette revue de littérature servira à élaborer et à présenter, dans le chapitre suivant, la problématique et les questionnements de recherche qui guideront la suite de cette étude.

Le présent chapitre se décline en cinq parties. D'abord, la démarche de recension sera décrite (partie 1). Nous ferons ensuite un survol critique des travaux sur les MS et sur les CScO (partie 2), et énumérerons quelques mécanismes de production d'inégalités par le biais des CScO déjà documentés par des travaux clés. Dans la troisième partie, nous étudierons ces mécanismes sur la base de leurs conséquences sociales constatées et débattues par les chercheurs. Nous mettrons en évidence certains thèmes centraux récurrents dans les écrits recensés. Parmi ces thèmes, nous exposerons les enjeux derrière le « rapport aux autres » ou encore la quête de la « qualité scolaire ». En effet, nous verrons, par exemple, à quel point la « qualité » est au cœur de nombreuses démarches de choix et que les parents définissent cette qualité selon leurs propres perceptions. Par la suite, nous réaliserons un inventaire des mécanismes documentés de production d'inégalités par

---

<sup>71</sup> Une version préliminaire de cette recension des écrits a été publiée dans Castonguay-Payant (2017a), disponible à cette adresse : <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30751>.

le biais des CScO (partie 3). Cela nous conduira vers une récapitulation des travaux pouvant aiguiller notre démarche théorique (partie 4) et, éventuellement, orienter notre cadre méthodologique (partie 5).

## 1. Démarche de recension

Nous nous sommes inspirée de la démarche de recension systématique en cinq étapes de Pawson, Greenhalgh, Harvey et Walshe (2005). Ces étapes sont : 1. *Clarify scope*, 2. *Search for evidence*, 3. *Appraise primary studies and extract data*, 4. *Synthesize evidence and draw conclusions* et 5. *Disseminate, implement and evaluate* (Pawson et coll., 2005, p. 24). Ultiment, notre revue sera évaluée selon la grille d'appréciation de Hart (1999). Cet auteur, qui dénonce les nombreuses lacunes des recensions d'écrits dans les recherches doctorales, propose une démarche d'appréciation en plusieurs critères. Nous nous attarderons donc, comme il le suggère, aux constituantes et constats principaux qui émergent d'études s'apparentant à cette recherche.

Pour nous lancer dans cette entreprise, nous avons opté pour une recension des sources autour de deux thèmes principaux : les MS et les CScO. Ces thèmes nous ont permis de découvrir de nombreuses perspectives de recherches touchant diverses disciplines. Nous les avons explorées à partir de mots-clés – en français et en anglais – dans des bases de données d'importance, à la fois dans le monde de l'éducation et dans celui des sciences sociales<sup>72</sup>. Certains écrits ont été repérés grâce à la combinaison de mots-clés comme « compétition », « Canada » et « écoles », ou encore grâce aux opérateurs de types booléens (ET/OU).

Comme recommandé par Pawson et coll. (2005), notre revue s'appuie sur une question de départ qui, à partir de nos deux principaux thèmes, permet de mieux connaître les contextes et les données d'études similaires antérieures : **que révèle la littérature sur 1) ce qui détermine ces choix et 2) sur leurs effets sociaux documentés**. Le Tableau 2 suivant décline les principaux mots-clés ayant guidé notre examen des écrits.

---

<sup>72</sup> Les bases de données utilisées dans le cadre de la présente recension sont, sans s'y restreindre exclusivement, CAIRN, Famili@, Érudit, ERIC, Google Scholar, Papyrus, Persée et Dissertations & Theses Global (ProQuest).

**Tableau 2. Principaux thèmes et mots-clés exploités dans la recension des écrits**

Thèmes	Marchés scolaires	Choix scolaires
<b>Mots-clés</b>	Quasi-Marchés, School Markets, Education Markets, centres urbains, offre scolaire, concurrence, compétition, transition, Québec, Canada, Montréal, etc.	School Choice, établissement, liberté de choix, parents, choix de l'école secondaire, PPS, transition, Québec, Canada, Montréal, etc.
<b>Exemples de travaux ressortant des bases de données</b>	Ball (2003); Walker et Clark (2010); Taylor (2002); Reay et Lucey (2000); Gorard, Fitz et Taylor (2001); Felouzis et coll. (2013); Felouzis et Perroton (2007), etc.	Cotnam-Kappel (2014); Turmel (2014); Davies et Aurini, 2011; Bélanger (2011); Kirby (2011); Yoon et Gulson (2010); Bosetti (2004) et Bosetti et Pyryt (2007), etc.

Tout comme l'a suggéré Fortin (2010), nous avons commencé par réaliser une recension préliminaire afin de nous familiariser avec les écrits pour ensuite construire progressivement notre objet d'étude. Grâce aux bases de données (ERIC, Érudit, etc.), nous avons par la suite effectué une recherche fine des ressources bibliographiques. Cela nous a permis d'éplucher la littérature et de constituer un corpus de connaissances sous forme de vastes tableaux Excel. Nous avons pu ainsi dégager les nombreuses trames scientifiques et lignes argumentatives, parmi lesquelles nous avons effectué la sélection des sources les plus fécondes pour appréhender notre objet. Tout au long de cet exercice, nous avons gardé en tête les cinq étapes de Pawson et coll. (2005). Pour évaluer notre revue de littérature, nous avons mobilisé les critères et le cadre de travail de Hart (1999) et de Boote et Beile (2005), afin de critiquer et de positionner nos sources dans un cadre d'appréciation. Le cadre proposé est composé de cinq catégories regroupant douze critères sur lesquels nous avons basé notre recension. Nous avons tenté de demeurer fidèles à ce cadre, que nous affichons dans le Tableau 3. La grille de Hart (1999) qui suit a été utile pour constituer notre revue de littérature, mais aussi pour en évaluer la valeur et la consistance. Nous avons pu effectuer un examen critique de l'ensemble des écrits mobilisés et avons retenu les avenues qui, selon nous, méritaient davantage d'attention.

**Tableau 3. Catégories et critères d’appréciation d’une revue de littérature adaptée de Hart (1999).**

Catégories	Critères d’appréciation
<b>1. Couverture</b>	A. Justification de la sélection des sources
<b>2. Synthèse</b>	B. Détermination de ce qui a été étudié sur le même thème C. Positionnement de la présente recherche dans la littérature D. Positionnement de la recherche dans son contexte historique E. Enrichissement des connaissances F. Articulation de variables envisageables pour appréhender le thème de recherche G. Détermination de nouvelles avenues de recherche
<b>3. Méthodologie</b>	H. Critiques des méthodologies déjà mobilisées dans des recherches semblables I. Recension de modèles théoriques aidant à l’élaboration de la méthodologie
<b>4. Pertinence</b>	J. Démonstration de la pertinence pragmatique des principaux écrits de recherche K. Démonstration de la pertinence scientifique des principaux écrits de recherche
<b>5. Rhétorique</b>	L. Élaboration d’une structure claire sur laquelle est basée la recension des écrits

Nous avons commencé par justifier le choix des écrits consultés (catégorie 1), en interrogeant les démarches des auteurs, les thèmes utilisés, leurs résultats ainsi que leur crédibilité, et en les liant ou non à notre contexte de recherche (catégorie 2). Cette synthèse a permis de statuer sur les concepts et théories susceptibles de constituer le socle de connaissances sur lequel s’érige notre démarche intellectuelle. Nous avons ensuite étudié les démarches méthodologiques pouvant être mobilisées dans notre étude (catégorie 3). La pertinence pragmatique et scientifique de ces études a été remise en question (catégorie 4); ce sont donc les résultats de cet examen des écrits que nous présentons dans cette partie de la thèse (catégorie 5). La structure que nous proposons permet de rassembler les travaux de recherche en deux groupes portant sur nos deux principaux thèmes<sup>73</sup>. Le premier groupe présentera les travaux sur l’évolution des MS, tandis que le second se penchera sur

---

<sup>73</sup> D’autres thèmes ont été relevés dans la littérature, comme les notions de marché des singularités et de qualité éducative. Cependant, nous reviendrons sur un bon nombre de ces notions dans le chapitre consacré au cadre théorique et conceptuel. Nous aurons l’occasion de les préciser et de montrer comment ces concepts ont été mobilisés dans d’autres travaux pouvant nous être utiles pour raffiner notre démarche.

les choix de l'école secondaire particulièrement, et ce, sous quatre principaux angles : les modalités de choix par les familles, les stratégies d'actions des établissements affectant les choix, les politiques publiques régulatrices des choix et les effets des CScO. Durant cet exercice, nous avons gardé à l'esprit les critères d'appréciation de Hart (1999), que nous avons présentés dans le Tableau 3.

## **2. État et critique des connaissances**

Un premier débroussaillage des sources documentaires nous permet de constater que depuis les années 1970, de nombreuses analyses portant sur les CScO ont rapporté des résultats empiriques variables, tant sur le plan de leur mise en œuvre et de leurs effets que sur le plan des politiques facilitant leur implantation. Ce vaste thème regroupe des démarches de recherche diversifiées qui peuvent même parfois conduire à des résultats contradictoires. Commençons par préciser les notions de marché, MS, marché des singularités et qualité éducative, et comment ces concepts ont été mobilisés dans la littérature. Ensuite, nous enchaînerons avec les notions relatives aux CScO (p. ex. dispositifs ou formules de choix). Nous reviendrons plus amplement sur un bon nombre de ces notions dans le chapitre consacré au cadre théorique et conceptuel (chapitre 4).

### **2.1 Les écrits sur le « marché » et les marchés scolaires**

L'expression « marché scolaire » a intégré les débats en éducation dans les années 1980 en Europe (Ball, 2003; Carroll et Walford, 1997), tandis qu'aux États-Unis, les MS ont plutôt gagné en intérêt dans les années 1990 (Berends et coll., 2009). La notion de « marché » est héritée de l'économie néoclassique et fut « sociologisée » (Felouzis, 2011) pour décrire les actions à l'œuvre dans les services d'éducation à travers l'expression « MS » (Felouzis et coll., 2013). Cette expression est toutefois souvent jugée trop peu satisfaisante par plusieurs sociologues (Felouzis, 2011; Felouzis et Perroton, 2007, Felouzis et coll., 2013), pour comprendre les dimensions, le fonctionnement et les rapports sociaux structurant les systèmes scolaires. En effet, ces sociologues avancent que l'éducation, n'étant pas un bien marchand mais un service public, peut difficilement être pensée en tant que produit de consommation comme un autre. La littérature anglo-saxonne emploie plus largement et plus ouvertement la notion d'*Education Market* (marché d'éducation) pour parler de ces mêmes marchés associés au monde scolaire (Ball, 2003; Walker et Clark, 2010; Taylor, 2002; Reay et Lucey, 2000; Gorard, Fitz et Taylor, 2001).

Plusieurs autres perspectives critiquent la notion de « marché scolaire », dont les travaux de Chubb et Moe (1990). Par exemple, Bunar (2010) explore les postures de « market-sceptical », de

« market-oriented » ou encore de « market-ambivalent » qui permettent, elles aussi, de décrire les forces du marché dans les systèmes scolaires. Comme il est difficile de se positionner à ce stade-ci de la thèse, nous continuerons d'employer « marché scolaire » au sens large.

### 2.1.1 Propriétés, principes de fonctionnement et acteurs des marchés scolaires

Les MS s'expriment localement, où leurs manifestations empiriques sont observables. Leurs principes de fonctionnement et dynamiques sociales, qui orientent les actions des établissements, mais aussi celles des parents, principaux usagers des services d'éducation, se révèlent également au cœur des MS (Felouzis et coll., 2013). Pour véritablement parler de MS, ces trois principes fondamentaux doivent être observés : on doit constater 1) un accroissement de la concurrence 2) une diversification de l'offre 3) des pratiques de CSco par des parents (Felouzis et coll., 2013). Ce triptyque peut être assujéti aux politiques publiques, mais aussi aux différentes catégories d'acteurs ou d'agents (Maroy, 2006a) qui interagissent au cœur des différentes formes de marchés.

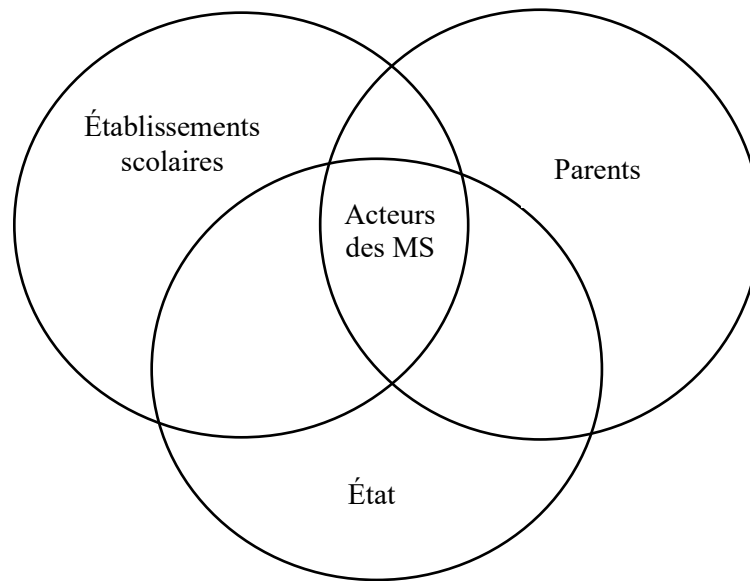
Le premier groupe d'acteurs comprend, et nous l'avons déjà brièvement annoncé, les parents de l'enfant. Il est par ailleurs généralement admis que leur principale motivation est d'offrir, par la mise en œuvre de différentes pratiques et stratégies, les meilleures conditions de scolarisation à leur enfant en choisissant parmi l'offre scolaire (Felouzis et coll., 2013; van Zanten, 2009a). L'État, quant à lui, est un acteur présent à différents degrés au sein des MS, comme nous en avons eu un aperçu au chapitre 1. Dans l'ensemble des pays étudiés dans les écrits consultés, ce deuxième acteur est responsable de la formation des enseignants, de l'élaboration des curriculums, mais aussi des évaluations (Felouzis et coll., 2013). Cette particularité ajoute à l'ambiguïté entourant la notion de « marché » pour désigner les MS parce que l'État est presque toujours présent dans l'organisation de l'offre et dans le financement des établissements en fonction du nombre d'élèves inscrits (Felouzis et coll., 2013). Or, cela rend impossible la mise en œuvre de la « concurrence parfaite »<sup>74</sup>, privilégiée dans les marchés de la théorie néoclassique (Bénicourt et Guerrien, 2008). Enfin, la troisième catégorie d'acteurs rassemble les établissements scolaires (Felouzis et coll., 2013). Parce que le marché soutient une certaine concurrence au sein de l'offre, ce sont les écoles qui héritent en bonne partie de cette compétition. Leur financement provenant des commissions scolaires et s'appuyant sur le nombre d'élèves admis, chaque école a tout intérêt à attirer et à garder les jeunes écoliers dans leur établissement. Cela s'opère par la mise en place et la promotion de conditions de scolarisation, de programmes particuliers et d'activités de diverses natures afin de séduire les

---

<sup>74</sup> La théorie de la concurrence parfaite ou, selon les écrits, de la « concurrence pure et parfaite » est une théorie de l'économie néoclassique qui suppose qu'un marché est « en équilibre » si certaines conditions bien précises sont réunies, comme la libre circulation des facteurs de production (Bénicourt et Guerrien, 2008).



parents, principaux usagers des MS (Felouzis et coll., 2013). Lorsqu'on observe les logiques d'action des acteurs d'établissements scolaires en situation de concurrence, il est possible de constater leur changement de position en fonction des stratégies mises en place en fonction de l'objectif. Par exemple, les positions internes des établissements se trouvent affectées dans une perspective d'amélioration de la qualité éducative, tandis que ces positions sont tournées vers l'extérieur lorsque vient le temps, par exemple, de promouvoir une image, un service ou un programme scolaire, le tout dans un esprit de concurrence (Felouzis et coll., 2013). Nous représentons à la Figure 4 les dynamiques entre les principaux acteurs des MS.



**Figure 4. Principaux acteurs des MS en interrelations, inspirée de Felouzis et coll. (2013).**

La présente recherche permettra potentiellement de constater si ces trois acteurs interagissent effectivement dans le MS québécois en considérant les MS comme dimension contextuelle.

### 2.1.2 Les nombreuses déclinaisons des marchés scolaires

Nous mentionnions plus tôt que certains chercheurs invitent à remettre en question l'usage de la notion de MS parce qu'elle s'avère trop « excessive », selon Felouzis et Perroton (2007). Les principaux arguments évoqués par ces chercheurs pour revendiquer une autre notion que celle de « MS » est l'absence de régulation par les prix et le fait qu'elle ne tient pas compte des réalités empiriques multiples dans la relation entre l'offre et la demande. Comme les MS sont constitués de réalités plurielles et que ces réalités prennent forme en fonction des situations et des traditions nationales façonnées non seulement par les politiques publiques, mais aussi par les stratégies des acteurs (Maroy, 2006a; Dronkers et coll., 2010), il est préférable de demeurer prudent face à son

usage. En effet, les frontières floues du concept de MS et le fait que ces derniers se régulent habituellement par d'autres mécanismes que les prix des marchés conventionnels contribuent à leur ambiguïté (Felouzis, 2011). Nous donnons en exemple ce qui touche à la qualité éducative d'une école en tant que mécanisme de régulation des MS ou de ce que Felouzis et Perroton appellent les « marchés de la qualité » (2007, paragr. 9).

Aux yeux de Ben Ayed (2001), la notion de MS apparaît comme une expression vidée de sa dimension sociale et peu appropriée pour décrire la complexité empirique du phénomène des MS. Pour Ball (2003), même s'il lie le concept de marché à celui de classes sociales, sa définition de *market* (marché) – et aussi celle de quasi-marché – n'apparaît pas solidement définie tout au long de son étude. En effet, c'est comme si, au fil de la recherche, Ball avait conclu que la seule notion de « marché » ne convenait pas entièrement pour rendre compte des stratégies des parents qui, à la vue des résultats de recherche, ne se considèrent pas totalement comme des usagers d'un MS (Ball, 2003). L'auteur semble plus à l'aise à employer le terme d'*Education Market*, qu'il juge plus englobant, faisant ainsi référence à un marché « global » de l'éducation. Ball considère le « marché de l'éducation » comme étant intrinsèquement lié au concept de classe sociale. Il s'agirait pour lui d'un lieu de lutte pour l'appropriation de l'offre scolaire inégalement répartie entre les classes et pour la reproduction des privilèges de classes (Ball, 2003). Cependant, de notre point de vue, cette définition ne s'étend pas suffisamment sur le concept de marché scolaire; l'auteur semble même le délaisser au fur et à mesure que l'ouvrage prend forme. Ainsi, il nous semble que ce dernier rend difficilement compte des mécanismes de fonctionnement des MS (offre, compétition, choix), ce que Maroy (2006; 2008) tente de démontrer dans ses travaux.

Dans la littérature, les expressions « quasi-marché », « espaces de concurrences » ou encore « interdépendances compétitives » vont souvent être privilégiées à la notion de MS pour décrire les réalités empiriques des contextes locaux. De ce point de vue, il vaut peut-être mieux éviter de considérer les MS comme de véritables marchés, au sens où les économistes l'entendent. En ce qui concerne notre recherche, la notion de MS sera principalement utilisée pour décrire l'« environnement » dans lequel s'élaborent les choix, et non comme concept analytique, bien que nous envisageons en tenir compte dans la démarche d'opérationnalisation. Pour cette raison, il a été jugé préférable de définir tôt dans ce projet les distinctions importantes entre plusieurs représentations des MS, comme les quasi-marchés, les marchés privés ou les marchés officiels.

### *a) Les quasi-marchés*

Dans certains cas, le concept de quasi-marché est préféré parce qu'il rend compte de l'hybridité des mécanismes de coordination auxquels il se rattache. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, le quasi-marché peut être défini en tant que modèle de régulation postbureaucratique des institutions (Maroy, 2008), mais il peut également être décrit en tant que forme particulière de MS. En effet, lorsque l'État est le principal régulateur des règles de fonctionnement du système scolaire et qu'il s'adjoint aux mécanismes de coordination que lui inspire le marché, le MS adopte plutôt des caractéristiques d'un quasi-marché. Il est « quasi » parce que les autorités étatiques détiennent le pouvoir d'imposer les programmes d'enseignement, les rythmes d'apprentissage ainsi que les évaluations ministérielles, et elles effectuent un suivi des résultats des élèves en plus d'offrir aux parents la possibilité de choisir une école (Felouzis et coll., 2013). Dans ce contexte, l'État organise ou encadre les inscriptions dans les établissements, à la fois par le biais de politiques nationales et locales, mais il laisse aussi une certaine place à la concurrence alimentée par l'offre scolaire et les possibilités de choix des familles. De plus, comme le profit n'est pas le principal motif de concurrence, l'absence de régulation par les prix est remplacée par une régulation par les « jugements » ou l'appréciation portés sur la qualité de l'instruction ou des individus (Felouzis et coll., 2013). Des chercheurs anglo-saxons comme Bartlett et Le Grand (1993) et Le Grand (1991; 2011), soutiennent quant à eux que les MS sont « quasi » parce que, en plus des éléments de coordination bureaucratique les constituant, la relation entre les offreurs et les demandeurs de services ne peut être mise en œuvre uniquement par des intérêts privés. Des règles sont généralement émises par les autorités publiques, ce qui limite l'accès des offreurs au service d'éducation (Maroy, 2006a).

Plus tôt, nous avons mis l'accent sur le fait que l'expression « marché scolaire » est fortement discutable et ne fait pas l'objet de consensus (Felouzis et coll., 2013; Ben Ayed, 2001; Felouzis, 2011; Maroy, 2006a). Nous émettons maintenant quelques critiques en lien avec la notion de quasi-marché en suivant certains auteurs, mais aussi en nous appuyant sur notre compréhension des travaux recensés. Reprenant, d'une part, certains éléments d'une coordination de type bureaucratique, et d'autre part, des éléments de coordination inspirés du marché, comme le principe du libre choix de l'école par les parents (Maroy, 2006a, 2006b), les quasi-marchés ont fait l'objet d'un bon nombre d'études embrassant plus ou moins une vision commune. Felouzis et Perroton (2007) admettent que ces quasi-marchés constituent un concept à la jonction entre sociologie et économie, mais aussi entre politiques publiques et logiques marchandes. Ils invitent à ne pas considérer les quasi-marchés uniquement par leur « caractère hybride », mais à davantage tenir

compte de leur principale constituante, à savoir la régulation par les « jugements de qualité ». Même si les MS sont souvent « quasi », leurs effets se rapprochent parfois de ceux des marchés de l'économie néoclassique. Par exemple, les services d'éducation les plus populaires se retrouvent fréquemment en haut de la hiérarchie des préférences des parents, comme cela peut être le cas pour les biens et produits les plus enviés (Bartlett et Le Grand, 1993; Le Grand, 1991).

Malgré les critiques (Watson, Waslander et Strathdee, 1999), aucun autre terme, à notre avis, ne rend autant compte de la relation « usager-école-État » que ne le fait l'expression « quasi-marché » dans un contexte où la concurrence, la diversification de l'offre et les possibilités de choix gagnent en intérêt (Maroy, 2006a). En résumé, pour les besoins de la présente recherche, nous allons discuter de quasi-marché en tant qu'hybridation entre les marchés conventionnels, les politiques publiques et les rapports sociaux (luttres, inégalités, etc.) qui les constituent (Felouzis et coll., 2013). Ainsi, à ce stade-ci de la thèse, nous continuerons d'employer l'expression quasi-marché pour désigner Montréal, faute d'équivalent aussi porteur de sens.

Pour mieux renseigner nos lecteurs, nous décrirons maintenant les propriétés des autres formes de MS dont la littérature fait mention. Cela inclut les marchés privés, marchés officieux, marchés singuliers et marchés des qualités, d'autres variantes de MS desquelles Montréal pourrait aussi tirer des affinités.

### *b) Les marchés privés*

Un marché privé s'établit lorsqu'une concurrence entre les secteurs d'enseignement public et privé s'installe (Felouzis et coll., 2013). Une vive rivalité peut s'ériger entre les deux réseaux, comme c'est le cas aux États-Unis, où la faveur populaire a tendance à favoriser les écoles privées, souvent jugées plus innovantes et plus efficaces que les écoles publiques. D'après Chubb et Moe (1990), il semblerait que les écoles privées mettent principalement en œuvre des programmes rejoignant les valeurs des familles, ce que permet moins l'école publique, du moins chez nos voisins du sud (Chubb et Moe, 1990). Les écoles privées détiendraient davantage les rênes de leur avenir, puisque l'État y occupe une place moins importante que dans le réseau public. De plus, les marchés privés se réguleraient surtout par un libre exercice du choix face à une offre scolaire concurrentielle. Il s'agit donc plus d'un contrôle des écoles de la part des usagers que d'un contrôle démocratique de la part de l'État. À Montréal, les écoles privées détiennent une place importante dans le paysage des choix possibles (Vermot-Desroches, 2007). Toutefois, elles rivalisent avec un réseau public qui met lui aussi en œuvre des projets et orientations particuliers (sports-études, arts, etc.) en vue de retenir leurs meilleurs élèves tentés de se tourner vers le réseau privé. Il s'agit là d'une

démonstration montréalaise d'une logique concurrentielle présentement à l'œuvre dans un marché qui possède également des apparences de « marché privé ».

### *c) Les marchés officieux*

Si un MS évolue, comme en France, dans un système organisé en fonction d'une carte scolaire (somme toute assez rigide malgré son assouplissement<sup>75</sup>) ainsi qu'en fonction des stratégies des familles pour contourner la carte scolaire, il peut être qualifié « d'officieux » (Felouzis et coll., 2013). Le caractère particulier des marchés officieux réside notamment dans l'uniformité de l'offre scolaire; il n'y a donc pas de diversité comme le suggèrent les autres formes de MS. Ils demeurent donc sensibles à la qualité véhiculée dans les canaux d'information non officiels. De plus, ce type de marché est le fruit de contournements et de détournements du fonctionnement officiel du système d'éducation (van Zanten, 2009a). Ces marchés ne sont donc pas régulés par des mécanismes habituels de l'action publique, ce qui les rend opaques et difficilement pénétrables (Felouzis et coll., 2013). C'est donc par les jugements que la qualité s'élabore dans l'esprit de l'utilisateur, et non pas par les prix ni par l'information transmise (Felouzis et Perroton, 2007). À nos yeux, les marchés officieux peuvent donc, en partie, être qualifiés de « marchés des qualités » (Karpik, 2007). Cependant, le caractère « officieux » de ces marchés (contournement, détournement) ne semble pas utile, pour le moment, pour qualifier le marché montréalais.

#### 2.1.3 Les marchés scolaires : marchés singuliers et marchés des qualités?

Les nombreuses traductions des « MS » admettent que ces marchés comprennent une concurrence entre les écoles, des pratiques de choix ainsi qu'une diversification de l'offre scolaire (Felouzis et coll., 2013). D'autres travaux se sont intéressés à des dimensions moins connues dans les recherches sur les MS, et qui à notre avis gagneraient à être explorées. Il s'agit d'étudier les MS en s'appuyant sur les catégories de l'économie de la qualité (Karpik, 1989). Les travaux de Karpik sur les « marchés des singularités », par exemple, permettent de distinguer les MS des marchés « conventionnels », où la concurrence s'élabore par les prix. C'est par ailleurs ce que proposent Felouzis et Perroton (2007), en considérant les MS comme un cas particulier de marché des singularités ou des qualités. À notre sens, cette manière de qualifier les MS qui nous intéressent, pourrait permettre de remédier aux lacunes et aux ambiguïtés de la notion de MS dénoncées par plusieurs auteurs.

---

<sup>75</sup> La carte scolaire française a été assouplie en 2007 (van Zanten, 2009a; Mons, 2007).

Nous nous sommes longuement attardée aux travaux de Lucien Karpik, dans lesquels il discute de la nature des biens et services dits « singuliers ». Selon Karpik, la singularité<sup>76</sup> d'un bien ou d'un service s'exprime par deux dimensions principales de l'échange, soit l'incertitude et l'incommensurabilité<sup>77</sup>. Ce que Karpik appelle le « marché de singularités » apparaît dans les espaces d'échange de ces biens singuliers et est caractérisé par une concurrence des qualités au lieu d'une concurrence par les prix (Karpik, 2007, p. 42). Cette concurrence des qualités est souvent présente dans les MS, étant donné que les prix ne constituent pas – de manière générale, mais nous y reviendrons – une mesure de la qualité. Cette difficulté à évaluer la qualité d'une école rend difficile son appréciation par les parents (Felouzis et Perroton, 2007). De ce point de vue, les MS sont donc bien des marchés de services singuliers, où la relation offre-demande éducative s'appuie sur des jugements de qualité, une qualité non commensurable basée sur des critères sociaux différents en fonction des intentions éducatives variées des familles (Felouzis et coll., 2013, p. 4). À titre d'exemple, certains critères évoqués pour qualifier la qualité d'une école peuvent être de l'ordre de la réputation de l'établissement (« ce qu'on dit » sur les écoles), des expériences scolaires de relations proches de la famille (cousins, voisinage, relations professionnelles, etc.) de même que des publications et données statistiques de performance diffusées par une autorité éducative (Draelants et Dumay, 2015). Ainsi, selon nous, la notion de marché des singularités mérite, en ce sens, une attention particulière dans le cadre de cette thèse.

Pour clarifier notre propos, nous présentons l'exemple de « bien singulier » suivant : lorsque nous voulons assister à un concert ou choisir un médecin, la qualité du bien ou du service n'est pas quantifiable en termes de prix monétaire. Par exemple, un film ou une pièce de théâtre reconnus par la critique sont bien souvent au même prix qu'un film ou une pièce moins appréciés. On ne peut donc pas juger de la qualité d'un film par son prix. Cela vaut également lorsqu'on choisit un médecin : ses compétences ne sont pas quantifiables en termes de prix; on choisit bien souvent celui situé le plus près de la résidence ou qui a été positivement « jugé » par des proches ou des tiers (Karpik, 2007). Les transactions portant sur des biens multidimensionnels et de qualité incertaine, comme un film ou un médecin, font partie de ce qu'on appelle les « marchés des qualités » ou « marché des biens singuliers », où les jugements en sont les principaux moteurs

---

<sup>76</sup> Nous nous rapporterons à la définition portée par Karpik (2007). Une singularité est un « produit d'échange (bien et service) incommensurable » (p. 38).

<sup>77</sup> Il y a incertitude lorsque les contractants ne peuvent identifier à l'avance la nature de l'échange et ses effets, si bien que les encadrements juridiques n'en garantissent pas non plus la sécurité, soit la bonne exécution du contrat (Karpik, 2007, p. 28). Le caractère incommensurable des biens singuliers dérive du fait qu'ils s'inscrivent dans des univers de qualification qui en définissent les propriétés et qualités, univers qui fluctuent en fonction de la tendance, de la mode du moment, des préférences communes, etc.

(Karpik, 2007). Bien souvent dans ces marchés, la perception individuelle de la qualité est connue à postériori, une fois le bien ou le service consommé (Karpik, 2007).

Ainsi, il est possible de penser qu'au moment de choisir une école, laquelle constitue un « bien singulier » selon Karpik (2007), les parents s'appuient sur des jugements de qualité de ce qu'ils considèrent comme une bonne école ou un bon programme pour leur enfant (Felouzis et Perroton, 2007). En effet, dans un marché de biens singuliers comme le MS, la qualité du bien ou du service est difficile à établir en raison du caractère peu transparent du service rendu par les écoles, notamment puisque les parents ne sont pas en classe avec leur enfant pendant les heures de cours. La qualité des services d'éducation découle aussi de l'importance des interactions et des significations intersubjectives dans l'expérience scolaire singulière de chaque élève ou famille. Les CSco s'appuient dès lors sur des « jugements de qualité » fondés sur diverses dispositions des acteurs et dispositifs, qu'il s'agisse d'entités humaines (réseaux, relations sociales) ou non humaines (classement, palmarès), sur lequel un acteur s'appuie pour développer son jugement et pour finalement faire son choix au sein d'un « marché de la qualité » (Karpik, 2007).

Le MS français pourrait également s'insérer dans ce que Karpik (2007) appelle les « marchés de singularité ». Cette forme de marché met l'accent sur la qualité incertaine et le caractère multidimensionnel que constituent les biens que l'auteur qualifie de « singuliers ». Ils sont singuliers parce qu'ils requièrent des opérations de jugement et des dispositifs de confiance pour en établir la qualité, ce qui en accentue le caractère « officieux ». Nous croyons que la situation montréalaise se rapproche en partie de cette forme de marché. Toutefois, étant donné que le principal mode de régulation du système scolaire, incluant les établissements privés, est l'État, notre MS se rapproche probablement davantage d'un quasi-marché que d'un marché officieux. Toutefois, il est également possible de convenir que le MS montréalais semble lui aussi tributaire des jugements portés sur la qualité perçue des écoles comme biens singuliers. Bien qu'il s'agisse d'un phénomène déjà largement documenté en Europe (Felouzis et Perroton, 2007), il en est tout autrement chez nous. Dans un de leurs articles, Felouzis et Perroton (2007) s'intéressent à la définition de la qualité d'une bonne école. Ils soutiennent que celle-ci est complexe, puisqu'elle dépend des perceptions des parents. Cet article nous a amenée à reconstituer les catégories de la qualité éducative d'une bonne école (Tableau 4), synthèse qui a été mobilisée dans Castonguay-Payant et Maroy (2020).

**Tableau 4. Catégories de la qualité éducative d'une « bonne école » (adapté de Felouzis et Perroton, 2007).**

<b>Dimensions de la qualité</b>				
Efficacité de l'instruction				Socialisation
<b>Catégories</b>	Encadrement	Contenu de savoirs	Environnement scolaire	Relations sociales
<b>Description</b>	Soutien aux élèves jusqu'à la fin des études	Matières enseignées et programme de formation	Cadre matériel dans lequel l'apprentissage se met en œuvre	Caractéristiques sociales
<b>Exemples</b>	Réponses aux besoins des parents et des élèves, soutien en cas de besoin particulier, aide et suivis scolaires, etc.	Activités et rythme d'apprentissage, niveau de difficulté approprié et adapté à l'élève, etc.	Conditions et état de l'établissement scolaire, sécurité et surveillance, etc.	Relations entre les élèves et entre les membres du personnel, climat social de l'école, etc.

Ce tableau permet une lecture de la définition de la qualité éducative comme les parents le rapportent selon leurs propres catégories touchant soit l'efficacité de l'instruction, soit les qualités de la socialisation (Felouzis et Perroton, 2007). Ces catégories ont été éprouvées lors d'entretiens exploratoires (voir chapitre 5) réalisés en préparation à cette thèse auxquels Castonguay-Payant et Maroy (2020) font référence. Maintenant que nous avons discuté des principaux écrits sur les MS, il est utile d'aborder deux autres notions relevées dans la littérature : il s'agit de la notion d'interdépendances compétitives, brièvement développée dans le chapitre précédent, et celle d'espaces de concurrence.

Le caractère « local » des marchés incite certains auteurs à préférer la notion « d'interdépendances compétitives » pour expliquer les dynamiques de compétition entre les établissements d'enseignement pour les ressources à leur disposition (Maroy, 2006a; Maroy et van Zanten, 2007). Provenant de la sociologie des organisations, cette expression permet d'être plus sensible aux logiques d'action entre établissements. Elle est par ailleurs jugée plus ouverte par Maroy (2006a) et Maroy et van Zanten (2007) parce qu'elle permet de rendre compte de situations de concurrence qui ne dérivent pas nécessairement d'un mode de régulation institutionnelle de marché ou de quasi-marché, et parce qu'elle insiste sur les logiques d'action à l'œuvre entre les établissements scolaires dans des « espaces d'interdépendances compétitives ». Certains textes rapportent des effets potentiels reliés aux interdépendances compétitives. Par exemple, le fait que des écoles soient en



situation de concurrence au sein d'un espace d'interdépendances compétitives pour s'approprier les meilleurs élèves peut mener à des effets de ségrégation scolaire et de composition du public de l'école sur la réussite des élèves (Delvaux et van Zanten, 2006). Les processus de régulation, comme les mécanismes de sélection à l'œuvre dans le choix des profils d'élèves admis, peuvent conduire à une différenciation et à une polarisation des publics entre les établissements scolaires (Maroy, 2006a, 2006b). La répartition des effectifs scolaires en fonction de certaines caractéristiques peut conduire à une hiérarchisation des publics et des établissements entraînant un phénomène de ségrégation scolaire.

Pour comprendre les interdépendances compétitives, on peut se tourner du côté de Taylor (2002) et de son modèle d'analyse des zones de compétition entre établissements au sein des LEA anglais<sup>78</sup>. L'auteur définit d'abord la notion « d'espace de concurrence » ou de *competition spaces* comme étant « the area of interaction between schools in the market place. These areas can vary in size and character and can be measured in many different ways » (p. 199<sup>79</sup>). Taylor fait également référence aux flux d'élèves en termes de gain ou de pertes de certaines catégories d'élèves. Comme nous n'étudions pas la dynamique de concurrence entre les écoles, nous allons mettre ce concept d'interdépendance compétitive de côté.

Pour la suite, lorsque nous emploierons le concept de « MS », nous voudrions désigner de manière générique dans un sens large, les différentes formes de MS et leurs concepts apparentés (interdépendances compétitives, espaces de concurrence, etc.), leurs dimensions constitutives (libre choix, offre scolaire, etc.), les acteurs sociaux investis (parents, établissements scolaires, etc.) ainsi que les principales politiques impliquées. Pour la suite, lorsque nous voudrions parler de la situation québécoise et montréalaise de manière spécifique, nous emploierons le concept de quasi-marché ou de marché de singularités.

## 2.2 Les écrits sur les choix scolaires

Nous en arrivons maintenant au deuxième groupe d'écrits qui constituent la présente recension, soit celui explorant l'expression des CSco. L'objet de cette partie est d'exposer ce que l'on sait des débats sur les choix de l'établissement autour du globe et de leurs effets possibles et documentés.

---

<sup>78</sup> L'acronyme « LEA » désigne *Local Education Authorities*, qui, en Angleterre et au Pays de Galles, gèrent les affaires scolaires de leur secteur (Ball, 2003).

<sup>79</sup> Trad. libre : ces zones d'interactions entre les écoles et le marché se mesurent de différentes manières, et leurs tailles et caractères peuvent varier.

Cela pourrait nous inciter à emprunter une avenue méthodologique plutôt qu'une autre. Commençons par décrire les principales orientations émanant des écrits étudiés.

### 2.2.1 Les principales orientations scientifiques européennes et leurs lignes argumentatives

Les principaux écrits scientifiques européens portant sur le choix de l'école se regroupent autour de quatre grandes orientations : politique, économie, sociologie et philosophie de l'éducation. Nous aborderons ces dimensions dans l'objectif de démontrer que le choix de l'école mobilise de vastes champs d'intérêt. Nous nous attarderons plus longuement à discuter des CSco dans une perspective sociologique, puisque celle-ci permet de mettre en lumière les perceptions en amont des pratiques de choix, du point de vue des parents de même que d'en connaître les effets. Ces perceptions constituent le cœur de notre projet de recherche.

D'abord, certaines recherches montrent que les choix auraient des effets sur les politiques publiques, et inversement. Dans ces travaux, il est souvent question de l'impact des administrations publiques sur le choix. Par exemple, les effets indirects de l'*accountability* sur le déploiement des pratiques de choix constituent un champ d'intérêt que cette perspective mobilise. Les chercheurs s'y intéressant font souvent remarquer que les politiques de responsabilisation induites par la reddition de comptes visent essentiellement la mise en œuvre d'instruments (mesure de la performance des élèves, outils d'actions publiques, etc.) destinés à une gestion plus efficace des organisations scolaires (Hoxby, 2007; Maroy et coll., 2013; Maroy et Voisin, 2014). Or, la diffusion publique des résultats d'une école ou d'une CS que s'approprient ensuite les parents, peut intervenir sur les pratiques de choix, les parents préférant opter pour une école en apparence « plus efficace » plutôt qu'une autre jugée « moins efficace ». Nous retrouvons également des recherches abordant les politiques éducatives encadrant le choix de l'école et ses impacts sur l'équité des systèmes éducatifs (Andrada, 2007; Duru-Bellat et Meuret, 2001; Desjardins et coll., 2011; Hirtt, 2007). Ces auteurs, et surtout Hirtt (2007), dépeignent un portrait peu reluisant des effets du choix sur l'équité, particulièrement en ce qui a trait à la combinaison du libre choix et de procédures de sélection des élèves. Il s'agirait là, selon l'auteur, d'un mécanisme pouvant nuire à l'équité (voir aussi les conclusions de l'étude européenne de Maroy, 2006a). Si Duru-Bellat et Meuret (2001) ont observé que certaines familles américaines à faible revenu pouvaient bénéficier de la possibilité de choisir l'école par l'intermédiaire de bons d'éducation, ils émettent néanmoins un bémol selon lequel l'équité demeure parfois fragile. En effet, seules certaines familles arrivent à bénéficier de ces mesures.

Les CSco font également l'objet de publications en lien avec les réformes des pays européens ayant façonné la pratique du choix dans les années 80-90 (Kosunen, 2014, 2016). Les perspectives politiques mobilisent également les chercheurs sur les législations locales entourant la gouvernance des écoles en lien avec les caractéristiques des citoyens résidant dans les environs (Felouzis et coll., 2013; Gewirtz et coll., 1995; Taylor, 2002; Watson et coll., 1999). Parmi ces politiques, nous donnerons en exemple les règles encadrant les inscriptions dans un territoire donné, comme c'est le cas au Québec avec les politiques d'inscription des commissions scolaires. Les pratiques de sélection des écoles ainsi que la mise en place de processus de recrutement alimentent également les recherches dans une perspective politique au plan local. Nous retiendrons les recherches mobilisées dans cette dimension politique pour comprendre le contexte politique dans lequel s'inscrit notre étude.

En deuxième lieu, la pratique du choix peut être étudiée dans une perspective économique (capital humain), au sens où le choix de l'école peut nourrir le développement de la main-d'œuvre et représenter un moyen de répondre à une économie de la connaissance de plus en plus pointilleuse du point de vue des exigences de production (Chatel, 2006; Forsey, Davies et Walford, 2008; Lubienski, 2008). Le choix de l'école traduit la volonté de faire de l'école un vecteur de formation des futurs agents spécialisés d'une économie mondiale de plus en plus compétitive (Ball, 2003), et se doit de répondre aux impératifs des entreprises en proposant des programmes spécifiques aux profils d'employés recherchés. D'autres études s'intéressent aux CSco en posant un regard sur la relation entre le choix de l'école et l'amélioration des performances scolaires des élèves ou des écoles par les taux de diplomation (Betts et Loveless, 2005). Il semble par ailleurs que seuls les résultats de certains élèves de milieu favorisé bénéficient réellement des CSco (Felouzis et coll., 2013). À vrai dire, il s'agit plutôt d'un avantage lié à la qualité scolaire de ces élèves, qualité elle-même associée à leurs origines sociales favorables, lesquelles expliquent ces gains sur leurs résultats scolaires. Ces gains ne constituent donc pas le résultat direct des CSco faits par leurs parents, comme le prétend Bernier (2003) de l'Institut économique de Montréal.

Certaines recherches pointent essentiellement le fait que le choix serait porteur d'une amélioration substantielle de l'efficacité des systèmes scolaires par la concurrence qu'il encourage (Friedman, 1962; Chubb et Moe, 1990) et qu'un système scolaire plus « productif » engendrerait une économie plus prospère. Dans cette perspective, la rhétorique en faveur du choix de l'école émerge du processus de globalisation (OCDE, 1994; Resnik, 2011). Ce processus promeut l'éducation comme marchandise globale (Robertson, Bonal, et Dale, 2002) dans lequel le choix contribue à gérer et à moduler la production de connaissances (Lubienski, 2008). Nous retrouvons également dans cette

catégorie les études s'intéressant à la popularité croissante du choix en tant que composante du phénomène de globalisation (Forsey et coll., 2008). Ces études ont le défaut de ne pas tenir compte des effets sociaux des CSco. Les recherches regroupées sous cette orientation économique nourrissent notre conviction que les CSco sont en progression à Montréal et que leurs effets intéressent bien peu les chercheurs dont les écrits s'inscrivent dans cette orientation.

Du côté des nombreux écrits s'adjoignant à une perspective sociologique, les CSco ont fait l'objet d'études de grande envergure (Ball, 2003; Felouzis et coll., 2013; Gombert, 2008; Lacireno-Paquet et Brantley, 2008; van Zanten, 2009b). Le choix et son apport sur l'autonomie des établissements ainsi que sur leur performance générale ont fait l'objet d'études en Europe (Meuret, Broccolichi et Duru-Bellat, 2001) et aux États-Unis, en particulier sur les effets de la concurrence sur les résultats des systèmes éducatifs (Belfield et Levin, 2002; Chubb et Moe, 1990). Cependant, peu de ces études ont mis en évidence des effets à la fois bénéfiques et convaincants de la concurrence, d'autant plus que ces études entretiennent parfois des visées politiques. De plus, pour « comparer » les résultats des écoles entre elles et les soi-disant bénéfiques qu'apporte la concurrence, il faudrait que ces écoles disposent des mêmes publics d'élèves, des mêmes conditions de scolarisation, des mêmes budgets, entre autres, ce qui est rarement le cas.

Certaines études se sont intéressées aux relations sociales sous-tendant les pratiques de CSco et contribuant à l'aménagement « d'espaces sociaux » (Barthon et Monfroy, 2010; Oberti, 2005). Ces espaces sont ainsi des produits sociaux dans lesquels s'élabore une réalité qui leur est propre suivant les modes de production et de reproduction de la société qu'ils légitiment (Lefebvre, 1974). Les « espaces résidentiels » constituent une réalité sociale différenciée pour les parents résidant dans un secteur en particulier (Barthon et Monfroy, 2009). Si une famille jouit d'un « profit de localisation », donc si elle se trouve en situation privilégiée par son lieu de résidence, elle peut bénéficier d'une offre de services éducatifs favorisant une trajectoire scolaire plus « prometteuse » à l'enfant (Barthon et Monfroy, 2009, p. 1). Selon ces auteurs, le lieu de résidence devient ainsi un « capital spatial » dont jouissent inégalement les familles et dans lequel s'exprime indépendamment leur capital culturel et économique. La notion de « capital spatial » reste contestée par Veschambre (2006), qui préfère considérer l'espace comme faisant partie du social où s'expriment les formes de capital (économique, social, culturel et symbolique) (Bourdieu, 1972)<sup>80</sup>. Les recherches menées dans cette perspective analysent les déplacements résidentiels au sein d'un

---

<sup>80</sup> Nous le verrons plus loin, le choix de l'école constitue une manière pour les familles d'exprimer leur capital culturel et économique.

territoire donné pour comprendre les mécanismes derrière les CSco. Parmi les aspects les plus traités, on retrouve les travaux abordant les configurations sociospatiales (quartier de résidence porteur de capital spatial) comme déterminant du choix de l'école. Cela concerne principalement l'offre répartie dans l'espace résidentiel de manière inégale (Barthon et Monfroy, 2010; Butler et Robson, 2003). La différenciation dans la prestation des services éducatifs en fonction de la situation géographique, les caractéristiques des résidents et les impacts sur la création d'inégalités ont été abordés par des auteurs comme Oberti (2005), Butler et Robson (2003), Watson et coll. (2002) et van Zanten (2009a). Ces auteurs se sont également intéressés au phénomène de l'embourgeoisement et à ses effets sur la ségrégation spatiale et scolaire (Oberti, 2005; Butler et Robson, 2003; Watson et coll., 2002 et van Zanten, 2009a).

Cette perspective regroupe également des études se penchant sur les effets du choix sur l'équité (Duru-Bellat et Meuret, 2001), sur les critères linguistiques entrant dans la construction du choix (Nault, 2015; Cotnam-Kappel, 2014; Audet, 2013; Bélanger, 2011; Commissariat aux langues officielles du Canada CLOC, 1999) et sur les visées et les stratégies des parents, distinctes en fonction des classes sociales (Ball, 2003; van Zanten, 2009a; Gombert, 2008). Par exemple, elles démontrent que les parents appartenant aux classes moyenne et supérieure peuvent mobiliser une rationalité instrumentale des choix de l'école (Felouzis et coll., 2013). Cette rationalité s'exprime particulièrement lorsque la réflexion sous-jacente relève d'un calcul des coûts, des risques et des bénéfices associés aux visées instrumentales (Boudon, 1973, 1979a, 2009). Chez les familles occupant les échelons salariaux les plus bas, les pratiques de choix sont caractérisées par des visées considérées moins « rentables » sur la trajectoire scolaire (Lauen, 2009). Ainsi ces parents feraient preuve d'une réflexion « moins calculée ».

Nous pourrions ajouter une dernière perspective pouvant être qualifiée de « philosophique » ou d'« idéologique », c'est-à-dire qu'elle regroupe les écrits traitant de la finalité de l'éducation, de son rôle et de ses objectifs. Dans le chapitre précédent, nous avons brièvement abordé le fait que nous assistions à une possible « crise de confiance envers les institutions de l'État » (Bélanger, 2011, p. 197), laquelle traverserait le monde scolaire et se manifesterait de plus en plus en Amérique du Nord (Ragsdale, 1996). Celle-ci serait de deux ordres : politique et démocratique. La crise politique au sens de crise de l'efficacité de l'école publique (Laval, 2003) est en partie ce qui motive les parents à choisir davantage l'établissement de leur enfant au Québec (Desjardins et coll., 2011), en Europe (Laval, 2003; Laval et coll., 2012) et aux États-Unis (Cookson Jr, 1992; Friedman, 1955). Maroy (2008) quant à lui se réfère aux travaux de Rosanvallon (1995) et de Jobert (1994) concernant la crise de l'État-providence, et à ceux de Ball et van Zanten (1998) concernant les

inquiétudes et demandes croissantes de la part de la classe moyenne envers les services d'éducation. Cette crise se manifeste par une ouverture au choix de l'école facilitée par les possibilités de demandes de dérogation pour les parents « consommateurs d'école » (Ballion, 1982). Ragsdale (1996) constate par ailleurs chez nos voisins du sud « une désillusion chez des parents » qui s'inquiètent de la capacité du réseau public à répondre aux besoins de leurs enfants. Le fait de pouvoir choisir son école devient alors une façon de réagir « à la perte de confiance du public envers l'école » (Bélanger, 2011, p. 198). La crise de l'école au sens démocratique (Dubet, 2003) s'exprime par des tensions entre les paradigmes école institution/école système de production scolaire (Dubet, 2003; Maroy, 2011) et les valeurs qui y sont associées. Ce changement de paradigme instaure des transformations dans les théories et les principes d'actions des acteurs politiques et contribue à convertir les valeurs de références de l'école (Maroy, 2011).

D'autres axes font l'objet d'un bon nombre de recherches, mais semblent concentrés dans des environnements nationaux distincts. Par exemple, les études sur les formules scolaires comme les *Charter Schools*<sup>81</sup> (écoles à chartes américaines), les *Magnet Schools* et les *Vouchers Schools* (écoles offrant des bons d'études) intéressent principalement les chercheurs américains et chiliens (Gauri, 1998). D'autres recherches se penchent sur des thématiques entourant la gouvernance de ces formules scolaires, sur leurs effets, ou encore sur leur efficacité et leur capacité à répondre aux besoins de scolarisation des familles à faibles revenus (Berends et coll., 2009).

### 2.2.2 Une littérature nord-américaine abondante, sauf au Québec

Nous pourrions nous attarder très longuement sur le travail des auteurs européens et américains qui précèdent. Toutefois, nous voyons maintenant la nécessité de nous pencher sur les auteurs canadiens et québécois s'étant intéressés à des objets proches du nôtre.

Ce n'est qu'au cours des années 2000 que les études canadiennes sur les CScO ont commencé à se faire connaître (Grenier, 2016, 2020; Nault, 2015; Cotnam-Kappel, 2014; Turmel, 2014; Davies et Aurini, 2011; Bélanger, 2011; Kirby, 2011; Yoon et Gulson, 2010; Bosetti, 2004; Bosetti et Pyryt, 2007; Bosetti, Van Pelt et Allison, 2017; Desjardins et coll., 2011; Desjardins, 2006; Bourdon et Jutras, 2004). Ces écrits traitent habituellement des déterminants objectifs du choix. Ils montrent que les CScO s'élaborent essentiellement en fonction de critères individuels, linguistiques, religieux ou sociaux (Nault, 2015; Audet, 2013; Cotnam-Kappel, 2014; Bélanger, 2011; Bosetti et Pyryt,

---

<sup>81</sup> Ces écoles relativement autonomes sont partiellement financées en fonction de leurs résultats et engagements d'évaluation (Felouzis et coll., 2013). Au Canada, seule la province de l'Alberta dispose d'une législation rendant possible l'édification de ces écoles (Bosetti, Van Pelt et Allison, 2017).

2007; Davies et Aurini, 2011; CLOC, 1999). À ce jour, bien peu de ces études mettent l'accent sur les inégalités et clivages sociaux et ethnoculturels que peuvent favoriser les CSco, comme on a pu le voir dans la sociologie française (Duru-Bellat et van Zanten, 2009; 2012; Dubet, 2010).

Retenons que le modèle théorique de Ball (2003) et celui de van Zanten (2009a) servent de base à de nombreuses études canadiennes, puisque plusieurs référents sont partagés par des chercheurs comme Bosetti et Pyryt (2007) ou Davies et Aurini (2011). Au Québec, les recherches à orientation sociologique touchant les CSco au secondaire sont surtout produites par Langlais (2020), Grenier (2016, 2020), Turmel (2014), Desjardins et coll., (2011), Desjardins (2006), Mc Andrew et Eid (2003), Marcotte-Fournier et coll. (2016), Kamanzi (2018), Kamanzi et coll. (2016) et Kamanzi et Maroy (2017). Outre ces études réalisées dans le monde occidental, dont certaines commencent à dater, nous nous référons également à de nombreuses publications de groupes d'intérêt comme l'Institut Fraser ou d'instituts de recherche (voir Hurteau, 2012) et de certains syndicats (voir Larose, 2016). Les publications gouvernementales sont également particulièrement abondantes, bien que celles-ci ne permettent qu'un brossage partiel des enjeux sociaux liés aux choix de l'école.

Les publications issues de la recherche universitaire se sont quant à elles centrées sur la concurrence et ses effets sur les commissions et les établissements scolaires (Brassard, Lessard et Lusignan, 2004), en soulignant en particulier le rôle d'un « palmarès » des résultats des écoles (Desjardins, 2006; Desjardins et coll., 2011). Le mémoire de Turmel (2014) constitue, à ce jour, le seul exemple de l'application du cadre d'analyse de van Zanten (2009a) en contexte québécois. Il a réalisé une lecture des principales dimensions du modèle de van Zanten (2009a) visant à comprendre les déterminants derrière le choix d'une école secondaire privée dans la région de la Capitale-Nationale au Québec (Turmel, 2014).

### 2.2.3 Les différents dispositifs ou formules de choix relevés dans les écrits

Le fait que des parents choisissent ou souhaitent choisir, nous l'avons vu, est non seulement rendu possible par les acteurs du monde de l'éducation, mais également par la conjugaison de politiques éducatives rendant le contexte favorable à leur implantation. Les tenants des CSco valorisent aussi le développement des dispositifs de choix de l'école en vue de répondre aux critiques et à « déségréguer » les établissements scolaires (Duru-Bellat, 2001). C'est donc dans ces conditions que de nombreux dispositifs ou formules de CSco comme les *Charter Schools*, les *Magnet Schools* et les *Vouchers Schools* aux États-Unis, au Chili ou ailleurs prennent forme. De nombreux établissements font ainsi face à ce que Ballion (1982) appelle les « consommateurs d'écoles », encouragés à choisir pour le bien de leur enfant et le désir de « distinction » (Bourdieu, 1979a).

Il faut se rappeler que les contextes politiques, économiques et idéologiques de nombreux pays sont bien souvent très différents de la situation québécoise. Dans certains pays asiatiques (Corée, Japon et Hong Kong), la liberté de CSco est absente. À l’opposé de ces pays, la liberté de choix est totale en Angleterre, en Belgique et en Irlande (Mons, 2007). Cette liberté de choisir en fonction des valeurs est un droit garanti aux parents par la constitution. Ainsi ce droit « est intégral, aucune affectation automatique n’étant prévue en fonction du lieu de résidence, dans un pays où, il est vrai, les distances sont petites et le réseau d’écoles très dense » (Duru-Bellat, 2001, p. 2). Or, il faut néanmoins tenir compte du fait que l’État finance toutes les écoles dans le but d’assurer une « homogénéité et une qualité minimales » dans l’offre de services éducatifs (Duru-Bellat, 2001, p. 2).

La liberté de choix peut également être limitée ou contrainte par des mesures semblables à la carte scolaire française avec possibilité de dérogation (Allemagne, Autriche, Canada, États-Unis) (Berends et coll., 2009; Forsey et coll., 2008; Mons, 2007). Elle peut être règlementée dans le cas où les inscriptions sont prises en charge par les autorités locales responsables de l’admission et de l’inscription (Dumay et Dupriez, 2014; Mons, 2007). Aux États-Unis, c’est à partir des années 1950 et de la comparaison avec l’U.R.S.S. qu’est née l’idée d’améliorer les performances du système scolaire (Mons, 2001). Milton Friedman a alors défendu l’idée des *bons d’éducation*<sup>82</sup> (les « vouchers ») offerts aux parents afin de les inciter à « dépenser » leurs bons dans l’école de leur choix. Ce dispositif visait également à améliorer le système scolaire américain en favorisant l’introduction de mécanismes inspirés du marché, comme la concurrence entre les écoles, et ce, à moindre coût.

Les formules de choix au Québec se situeraient dans le groupe « liberté de choix régulée », puisque régies, dans la très grande majorité des cas, par la carte territoriale de la commission scolaire, donc par l’État.

### **3. Quelques mécanismes de production d’inégalités liés au choix de l’école et ses effets documentés**

Pour les plus enthousiastes face aux CSco, de nombreux avantages peuvent en découler. Du côté des familles, la liberté s’en trouve renforcée, contraignant ainsi les écoles à se démarquer sur le

---

<sup>82</sup> Au Québec, le parti de l’Action démocratique du Québec (ADQ) avait proposé dans son programme électoral de 2003 un système adapté de bons d’éducation. Implanté de manière graduelle, il visait à permettre aux parents d’effectuer des choix dans les grands centres urbains de la province (Desjardins et Doray, 2004).



marché de la concurrence. En effet, selon les tenants des MS, la concurrence peut conduire à l'amélioration des performances des écoles en les incitant à apporter des améliorations à leur fonctionnement afin de garder les « bons » élèves (et leurs parents) dans leurs rangs. Toutefois, lorsqu'on effectue un examen critique de la littérature, on ne peut rester de glace face aux constats de nombreux auteurs dont les travaux ont porté sur les conséquences sociales de la concurrence en éducation. Nous allons décrire quelques-unes de ces conséquences, qui dépendent grandement des modalités de fonctionnement des MS. Elles sont également articulées en fonction de dimensions comme l'offre scolaire, les politiques éducatives et les actions de certains acteurs du monde de l'éducation (Felouzis et coll., 2013).

### **3.1 Conséquences sociales d'une offre scolaire élargie**

Certaines conséquences sociales peuvent se manifester par l'intermédiaire de la structure de l'offre scolaire au sein du MS local. Par exemple, l'inégale répartition des écoles (privées, à filières, à vocation particulière, etc.) dans les espaces urbains constitue l'un de ces mécanismes. Il suffit de comptabiliser les établissements sur la carte d'un territoire donné et de comparer le nombre d'écoles dans plus d'un secteur pour en constater les variations d'un endroit à l'autre.

Pour atténuer les effets d'une carte territoriale, la France a, dans les années 2007-2008, assoupli la carte scolaire, permettant aux parents de déroger plus facilement aux règles d'inscription. Les règles sont alors élaborées suivant ces critères : « 1) élèves souffrant d'un handicap; 2) élèves bénéficiant d'une prise en charge médicale importante à proximité de l'établissement demandé; 3) boursiers au mérite; 4) boursiers sociaux; 5) élèves qui doivent suivre un parcours scolaire particulier; 6) élèves dont un frère ou une sœur est scolarisé dans l'établissement souhaité; 7) élèves dont le domicile, en limite de zone de desserte, est proche de l'établissement souhaité » (Merle, 2011). Toutefois, d'après l'auteur, de nombreuses contradictions peuvent être relevées et faire l'objet de critiques majeures. Par exemple, le fait de considérer les boursiers sociaux ainsi que les boursiers au mérite comme prioritaires parmi les critères de dérogation devait normalement favoriser la mixité sociale (Merle, 2011). Or, il s'avère que le nombre de dérogations, selon ces critères, est plutôt faible comparativement aux dérogations sur la base de critères géographiques ou pour ceux souhaitant suivre un programme particulier, qu'il soit basé ou non sur l'excellence scolaire (Merle, 2011). En effet, ces derniers critères encouragent maigrement la mixité, puisqu'ils sont peu accessibles aux parents d'élèves issus de milieux populaires (Merle, 2011). Cela est sans tenir compte de la capacité d'accueil des écoles prisées ni des difficultés de

certaines familles à comprendre les procédures administratives ou à assurer le transport scolaire en dehors du territoire desservi par l'école de quartier.

En somme, ce que l'on peut retenir des possibilités de dérogations (ou de libre choix) d'ailleurs, mais très possiblement aussi au Québec, c'est que les dérogations accordées aux élèves souhaitant suivre un parcours particulier sont surtout à la portée de parents en mesure de s'informer de la gestion territoriale des flux d'élèves et de prendre des décisions, voire d'établir une stratégie en ce sens. Le lieu de résidence a donc ses effets sur ces choix. Dans cette même veine, en France, lorsque les parents ne répondent pas à ces critères de dérogation, ils peuvent élaborer de nombreuses stratégies de sorte à pouvoir tout de même éviter l'établissement jugé « indésirable ». Par exemple, le choix de l'enseignement d'une langue rare (chinois, arabe) consiste en une des stratégies employées par certains parents pour tenir leur enfant loin d'un établissement jugé « défavorable » (Merle, 2011; van Zanten, 2009a). Cette pratique constitue toutefois une source d'inégalités entre parents, puisque seuls certains d'entre eux, dotés d'un bagage social, culturel et économique favorable, peuvent avoir accès à cette information, analyser les offres éducatives au sein du MS et faire admettre leur enfant dans l'école « choisie » (Merle, 2011; Felouzis et coll., 2013). Selon ces auteurs, ceci représente une iniquité dans l'accès aux services d'éducation.

En théorie, accéder à un programme scolaire particulier peut donc consister en un privilège de « classes sociales », si l'on se fie aux écrits français. En effet, comme cela a été démontré par Merle (2011), la spécialisation sociale (au sens de « perte de mixité ») liée au recrutement profite surtout aux familles favorisées. Cela peut constituer une condition propice à la ségrégation sociale et scolaire. Au Québec toutefois, de manière générale, l'enseignement de langues dites « rares » en tant que voie de prestige, du fait qu'elles sont peu enseignées, comme le russe ou l'allemand, ne constitue pas une pratique courante. En revanche, les programmes particuliers, comme sport-études, concentration musique ou arts sont quant à eux relativement fréquents, si on en croit un rapport du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Gouvernement du Québec, 2015). De plus, ce phénomène de programmes particuliers peut mener à un renforcement des identités des deux réseaux d'enseignement québécois : les écoles publiques offrant des programmes particuliers accessibles à certaines familles peuvent, tout comme le réseau privé, être associées à des populations plus favorisées, comme cela a été démontré en France (Merle, 2011). Toutefois, au Québec, nous ne détenons pas de données permettant d'avoir l'heure juste à ce sujet.

De plus, des inégalités peuvent prendre forme par le biais de l'asymétrie des flux d'élèves et de la hiérarchie des établissements qui en découlent (Delvaux et Joseph, 2006). Certaines écoles peuvent

accueillir un nombre plus au moins grand d'élèves lors du passage primaire-secondaire (PPS), alors que certains élèves changeront d'école durant leur trajectoire scolaire secondaire. Cela entraîne des déséquilibres, en particulier dans les écoles situées dans les espaces urbains défavorisés (Delvaux et Joseph, 2006). Le libre choix de l'école étant fortement dépendant des ressources plurielles, seules certaines familles peuvent ainsi se prévaloir des « meilleures » possibilités scolaires.

### **3.2 Hiérarchisation, stratification et ségrégation**

Le MS peut également avoir tendance à produire des inégalités par la hiérarchisation des établissements en fonction des caractéristiques sociales, scolaires ou ethniques des élèves (Maroy et Kamanzi, 2017; Merle, 2010). Le caractère sélectif de certains établissements scolaires au sein d'un même espace local contribue à favoriser des établissements particuliers au détriment d'autres établissements moins sélectifs, comme le programme régulier des écoles publiques du secteur jeune. La stratification scolaire constitue un autre mécanisme par lequel prennent forme les inégalités dans les écoles québécoises (Kamanzi et Maroy, 2017). D'après Maroy et Kamanzi (2017), la stratification génère des inégalités dans la composition sociale et scolaire des classes d'élèves dans les écoles. Les auteurs parlent, par ailleurs, d'une « triple stratification scolaire (classes régulières des établissements publics, classes " enrichies " ou " à profil particulier ", et enfin établissements privés) » (p. 582) ayant pris forme dans les années 1990. Cette stratification nourrit également des parcours scolaires et (éventuellement universitaires) différenciés par les conditions de scolarisation institutionnalisées et modulées en fonction des aspirations et des orientations des élèves (Maroy et Kamanzi, 2017). Le caractère élitiste de certaines écoles ou de programmes d'enseignement réunirait, au sein des mêmes établissements, les élèves dotés de caractéristiques sociales et scolaires similaires, entraînant du même coup une diminution de la mixité sociale dans l'établissement. Cela a par ailleurs été démontré par Felouzis et ses collègues (2013) : en scolarisant les élèves faibles et forts séparément, « l'effet de composition »<sup>83</sup> agissant sur les apprentissages prend de l'ampleur et nourrit la ségrégation scolaire. Une séparation nette entre ces groupes d'élèves, également appelée ségrégation scolaire (Felouzis, Fouquet-Chauprade, Charmillot et Imperiale-Arefaine, 2016), ne leur profite donc aucunement. Malgré ce que peuvent

---

<sup>83</sup> D'après Dumay (2004), l'effet de composition consiste en « l'effet des caractéristiques agrégées de la population des établissements scolaires (niveau moyen des ressources culturelles des familles, niveau moyen des compétences des élèves...) sur les différences de performances entre ces établissements, après qu'on ait contrôlé pour les différences d'efficacité entre écoles qui s'expliquent par les caractéristiques individuelles des élèves. » (p. 4). Dans Rompré (2015), on peut lire que « l'existence d'un effet de composition a des conséquences importantes sur les politiques publiques, puisqu'il montre que la ségrégation scolaire est une injustice qui réduit l'équité des systèmes d'enseignement et, par extension, la justice sociale » (p. 60).

en dire certains tenants, elle ne fait qu'homogénéiser les caractéristiques des élèves dans la classe ou dans l'établissement.

La séparation entre les différentes catégories d'élèves peut être conditionnée par le « rapport aux autres » des familles, c'est-à-dire, le « pourquoi et comment les parents souhaitent ou ne souhaitent pas que leurs enfants et eux-mêmes interagissent avec certaines catégories d' " autres " dans l'espace scolaire, qui est au cœur des processus de ségrégation » (van Zanten, 2009b, p. 25). Ce rapport, selon van Zanten (2009b), devrait être étudié de manière systématique pour mieux documenter son effet sur les CSco et leur potentiel ségrégatif. En effet, il a été démontré qu'en France, ce rapport se trouve au cœur des décisions parentales en matière de scolarisation des classes moyenne et supérieure (van Zanten, 2009b). Par exemple, certains « autres » élèves jugés différents peuvent apparaître plus menaçants aux yeux de certains parents en fonction de leurs valeurs éducatives.

La séparation entre les élèves peut apparaître entre écoles, programmes, filières et groupes-classes, surtout si elle est mise en œuvre en fonction de leurs caractéristiques personnelles et scolaires. Lorsque l'école et ses acteurs participent à cette séparation par des « actions spécifiques », comme des politiques visant à réunir les élèves dotés des mêmes caractéristiques, ils contribuent au phénomène de ségrégation (van Zanten, 2012). C'est également le cas lorsque la qualité du service d'éducation varie en fonction des caractéristiques sociales des élèves.

Dans les contextes défavorisés, les pratiques pédagogiques des enseignants tendent à varier (Felouzis et coll., 2016). En effet, plusieurs chercheurs de l'éducation l'ont soulevé avant nous : les conditions d'un enseignement stimulant semblent davantage observées dans les établissements aux publics favorisés (Duru-Bellat, 2002; Felouzis et coll., 2016; Felouzis et coll., 2013). Lessard (2019) en arrive à un constat similaire pour les établissements québécois. Autrement dit, les élèves favorisés scolairement et socialement *peuvent* se permettre de s'accomplir au sein d'établissements scolaires aux conditions plus épanouissantes, tant du point de vue des pratiques enseignantes que du climat général de l'école.

#### **4. Recension des modèles théoriques rendant compte des processus de choix scolaires**

Jusqu'à maintenant, nous avons mobilisé de nombreuses notions et travaux pouvant aider à mieux saisir notre objet. Nous avons abordé le fait que choisir son école est un acte social complexe. Le concept « d'action » semble donc porteur de sens dans la recherche qui nous intéresse. À la lumière

des écrits que nous avons épluchés, il existe deux principales perspectives à partir desquelles on peut étudier l'acte de choisir une école secondaire, soit la perspective économique et la perspective sociologique.

Dans cette partie, nous proposons de rassembler sous ces deux perspectives les principaux éléments théoriques ayant servi à délimiter l'une ou l'autre des dimensions visées par notre recherche. Cet exercice contribuera à camper cette étude sur des ancrages ayant démontré un potentiel à la fois compréhensif et interprétatif de problématiques semblables à la nôtre. Ces ancrages aideront éventuellement à ériger notre problématique (chapitre 3) ainsi que notre cadre théorique et conceptuel (chapitre 4).

Nous nous intéresserons d'abord aux travaux portant sur les théories empruntées aux économistes (théorie du choix rationnel, rationalité limitée, etc.). Ensuite, nous nous intéresserons à quelques approches sociologiques (éléments de sociologie déterministe, théories de l'action, etc.) sur lesquelles nous pouvons nous appuyer. Nous formulerons quelques critiques de ces modèles en mettant en évidence les points positifs ainsi que les lacunes. Enfin, nous ferons ressortir les pistes méthodologiques pouvant aider à élaborer notre démarche d'enquête.

## **4.1 Les théories empruntées aux économistes**

Certains auteurs ont tenté d'expliquer les actions individuelles par des théories portées par des économistes et des mathématiciens. À la théorie économique néoclassique, à laquelle nous avons fait référence pour décrire la notion de « marché » dans le précédent chapitre, sont rattachés des concepts comme la rationalité des acteurs, la maximisation de l'utilité d'un bien ou d'un produit, les principes de la concurrence parfaite, le fait que la mobilité des consommateurs doit être sans entrave ou la libre diffusion de l'information (Bénicourt et Guerrien, 2008). La théorie de la rationalité des acteurs, basée sur le modèle des économistes emprunté par les sociologues, est une façon de penser les actions du quotidien. C'est ce à quoi réfère la *théorie du choix rationnel* (TCR).

### **4.1.1 La théorie du choix rationnel (TCR)**

La théorie de l'action rationnelle (*Rational Action Theory*) (Goldthorpe, 1998) ou du choix rationnel (TCR) suppose que les choix s'élaborent de manière à atteindre le résultat le plus optimal et objectif possible au moindre coût. Appliquée au monde complexe du choix de l'école, la TCR serait, dans cette perspective, le produit d'une vision claire et fine des intentions et des objectifs qu'ont les parents du processus de sélection d'une école. L'argumentation en faveur d'une pensée rationnelle dans l'élaboration des CSco, par exemple, s'appuie essentiellement sur la valorisation

de l'acteur en tant que consommateur effectuant ses choix sur une base de rationalité absolue en utilisant de manière logique l'information à sa portée.

À la lumière de la littérature consultée, la TCR ne s'avère toutefois pas l'approche dominante dans l'étude du choix de l'école (Meuret, Broccolichi et Duru-Bellat, 2001). Elle est souvent mise en opposition au concept d'habitus des théories déterministes de Bourdieu, que nous verrons plus loin. Si cet effort de rapprocher la TCR de la complexe réalité sociale des acteurs apparaît intéressant, à notre sens, la TCR tiendrait peu compte des « processus » et du poids de la structure sur l'action sociale. Selon nous, il est fort peu probable que les parents disposent d'une rationalité absolue, et ce, spécialement face aux questions scolaires. Ce modèle théorique s'avère ainsi, de notre point de vue, incomplet pour comprendre notre objet. Toutefois, si la rationalité de l'acteur ne peut être absolue, certains auteurs soutiennent qu'elle peut être « limitée ».

#### 4.1.2 La rationalité limitée

Empruntant un point de vue pragmatique, Simon (1955) estime quant à lui que la rationalité absolue n'existe pas et que, face à des informations manquantes la plupart du temps, la réflexion humaine ne peut faire preuve que de « rationalité limitée » (RL) (Simon, 1955). Nous estimons que la pensée de Simon est plus pragmatique et s'avère plus intéressante pour qualifier la rationalité de nos acteurs. Par exemple, dans la RL appliquée aux CSco, les parents, motivés par le désir d'offrir la meilleure scolarité possible à leurs enfants et d'optimiser les gains que lui permettra sa scolarité, peuvent engager un processus de réflexion en usant d'une RL en fonction de ce que leur permet leur position sociale ou des informations à leur portée (Duru-Bellat et van Zanten, 2012). La posture de Simon (1955) omet toutefois de considérer les trajectoires individuelles, les sentiments, les perceptions subjectives, les expériences singulières ou encore les capitaux culturel, économique et social que peut exiger le processus de réflexion entourant le choix d'une école, alors que des travaux ont montré leur importance. Nous pensons donc qu'encore une fois, la théorie de la RL ne parvient pas entièrement à rendre compte du processus singulier du choix de l'école secondaire de manière suffisamment complète. Nous convenons cependant qu'il est possible que les choix parentaux puissent être élaborés, en partie, par le biais d'une RL.

#### 4.1.3 Théories de l'utilité et de décision dans le risque et l'incertain

Enfin, nous nous sommes également tournée du côté de la théorie de l'utilité (Knight, 1921) ainsi que la théorie de la décision dans le risque et l'incertain (Kahneman et Tversky, 1979). Si, pour la première théorie, Knight (1921) propose une formule mathématique permettant de calculer la satisfaction procurée par la consommation d'un bien, la seconde s'emploie à décrire les choix dits

« risqués » dans des environnements où les conséquences sont inconnues ou incertaines. Aux premiers abords, il peut sembler à propos de se tourner vers ces approches théoriques pour appréhender notre objet d'étude, car quoi de plus risqué pour un parent que de se « tromper » d'école secondaire dans laquelle évoluera son enfant? Cependant, cela ne constitue pas, selon nous, une avenue possible pour aider à comprendre les perceptions parentales derrière les CSco. Rappelons-nous que la trajectoire scolaire d'un enfant et la satisfaction que les parents en retirent, peuvent difficilement être déterminées d'avance, d'où l'intérêt de revenir au caractère singulier des choix d'établissements secondaires. Ainsi, ces théories nous apparaissent mener tout droit à une impasse, puisqu'elles se concentrent principalement sur les biens, alors que le monde scolaire se rapproche davantage d'un service public dans lequel le « social » détient une place importante. Nous ne retiendrons donc aucune des théories issues de l'économie.

## **4.2 Quelles approches sociologiques?**

Les CSco peuvent être abordés de plusieurs manières en sociologie de l'éducation et, nous l'avons vu, mobilisent une vaste littérature présentée plus tôt dans ce chapitre (Ballion, 1982; Langouët et Léger, 1991; Blanchard et Cayouette-Remblière, 2011; van Zanten, 2009a). Les sociologues de l'éducation s'entendent néanmoins pour dire que l'école comporte une fonction de sélection et de reproduction sociale (Duru-Bellat, 2001; 2003; Durkheim, 1922). Ce consensus constitue donc le point de départ à partir duquel nous aborderons quelques éléments et modèles sociologiques. Pour mettre en évidence les travaux d'intérêt, nous allons les regrouper en trois groupes. Dans le premier groupe, nous mobiliserons quelques éléments de la sociologie déterministe issus des travaux de Bourdieu. On retrouve dans le second groupe les théories individualistes de l'action sociale dont Raymond Boudon, fervent défenseur de l'individualisme méthodologique (IM) et de son implication dans l'action individuelle. Précisons toutefois que Boudon reprend la théorie de l'action rationnelle, qu'il « sociologise », la rapprochant en bonne partie de la TCR mentionnée plus haut. Dans le troisième groupe, nous retrouvons les travaux se rapportant à la sociologie interactionniste. Notons toutefois que certains travaux sont plus difficiles à classer dans cette typologie. En effet, les frontières parfois diffuses de ces approches donnent lieu à des interprétations différentes. Par exemple, les approches théoriques de Bourdieu s'inscrivent parfois dans les courants déterministes et parfois dans les courants de la construction sociale. Il en va de même pour le courant conflictualiste. Ainsi, ces approches peuvent appartenir à plus d'une de nos catégories. Pour commencer, attardons-nous d'abord à des éléments théoriques déterministes que nous avons reliés à la première catégorie.

#### 4.2.1 Quelques éléments de la sociologie déterministe

Dans ce groupe, nous retrouvons les travaux suggérant que des « déterminants sociaux », alimentés par des contraintes sociales, conditionnent l'accès à l'école, dans ses filières menant à des statuts sociaux privilégiés (Forquin, 1980). Nous incluons dans ce groupe la sociologie des conflits sociaux (Dahrendorf, 1959; dont l'origine des travaux remonte à Marx et Engel) ainsi que la théorie de la « reproduction » (Bourdieu et Passeron, 2012; 1970). Sans entrer dans une revue exhaustive de toutes ces théories sociologiques trop vastes pour contenir l'objet de cette thèse, nous allons essentiellement nous concentrer sur les travaux déterministes de Bourdieu, fréquemment mobilisés dans l'étude des CScO.

##### *a) Capital, habitus et classes sociales*

D'après Bourdieu (1980, 1985), les individus se différencient par leur dotation en capital, habituellement partagé entre classes sociales, mais aussi au sein même de la classe, et constituent des ressources plus ou moins à leur portée (Bourdieu, 1980, 1985). Ces capitaux peuvent être des atouts dans le but de se positionner dans un champ (politique, religieux, social, culturel, professionnel, etc.). Ces capitaux peuvent prendre trois formes – culturelle, économique et sociale – et influencent l'action sociale et les phénomènes sociaux auxquels participe un individu ou un acteur (Bourdieu, 1980) et sont entretenus par des groupes sociaux de manière inégale et plus ou moins équilibrée (Bourdieu, 1980, 1985). Certains écrits révèlent que les capitaux culturels et économiques des parents sont d'une grande importance dans l'exercice du choix de l'école. Ils permettent en effet une prise en compte des caractéristiques des écoles et de leurs enseignants, favorisent la discrimination de l'information sur les écoles et facilitent aussi l'accès aux meilleurs établissements scolaires, par entre autres, le paiement de frais de scolarité plus élevés.

Le capital culturel est constitué de biens culturels (diplôme, culture générale, capacités intellectuelles, intérêt pour les arts, etc.). Pour Bourdieu (1979b, 1980), cette forme de capital expliquerait les inégalités face à l'école. Le fait d'être diplômé ou de disposer de nombreuses connaissances permet aux familles bien comblées en capital culturel incorporé, objectivé et institutionnalisé (Bourdieu, 1979b, 1980), de discriminer plus habilement les informations à leur portée. Ces informations peuvent concerner les écoles et les programmes offerts, mais aussi les services près de la résidence, les configurations territoriales, le processus d'admission dans des projets pédagogiques particuliers, la compréhension du système scolaire et de son fonctionnement, etc. (Felouzis et coll., 2013).



Le capital économique englobe la richesse, les revenus, les placements, etc. qu'une personne peut avoir constitués au cours de sa vie (Bourdieu, 1979b, 1980). Il détient un énorme pouvoir sur les parcours scolaires des enfants, et ce, de manière indirecte (van Zanten, 2010). Il participe en particulier à la constitution du capital culturel en offrant les moyens financiers d'accéder à d'autres types de ressources, comme les ressources éducatives (tutorat, cours privés, etc.) dont peuvent se procurer certaines familles (Bourdieu, 1979a, 1979b). Le capital culturel prend forme grâce aussi à l'investissement scolaire des familles et notamment de mères particulièrement bien diplômées. L'un des enjeux est que les individus moins dotés en capital culturel n'ont pas toujours les moyens « d'investir » autant dans le suivi scolaire destiné à leurs enfants que les parents plus avantagés sur le plan des diplômes.

Le capital social quant à lui correspond à l'ensemble des relations sociales (proches ou éloignées) que détient un individu. Le capital social pour Bourdieu ou pour d'autres auteurs comme Granovetter, ne se limite pas aux relations dites « proches » ou aux liens forts. Les « liens faibles » ont aussi beaucoup d'importance (Granovetter, 2008). Le fait d'avoir un réseau (interne ou externe à la famille) bien développé peut faciliter l'accès à des « contacts » susceptibles de soutenir la quête d'information, l'accès à des trajectoires scolaires ou professionnelles, et ce, dans le long terme. Dans le cas de l'intégration d'un enfant à un établissement, cette forme de capital pèse moins « lourd » dans la balance que le capital culturel, puisque la plupart du temps, l'admission dans une école s'effectue sur la base d'un examen d'entrée et non sur la base des relations sociales. Toutefois, le rôle qu'occupe la « priorisation sur la fratrie » dans l'accès à certaines écoles, constitue selon nous, une forme de capital social, puisque dans ces cas, l'admission est facilitée par la présence d'un autre membre de la famille au sein de l'établissement, soit un enfant aîné ou un parent anciennement élève de l'établissement. Le choix de l'école peut reposer partiellement et moindrement, sur cette forme de capital social.

Ainsi, les individus sont complexes et uniques pour plusieurs raisons; chaque personne suit une trajectoire qui lui est propre. Cette trajectoire se construit aussi sur un habitus qui peut être institutionnel, individuel ou familial (Kosunen, 2016). Pour s'intéresser au capital culturel des familles et comprendre comment il se manifeste, il faut se tourner vers les habitus qui les soutiennent et avec lesquels les capitaux se conjuguent. Le concept d'habitus (Bourdieu, 1972) est l'aboutissement de la production de structures sociales, structurées et structurantes, et organise les activités des individus au quotidien (Bourdieu, 1972). Bourdieu définit le concept d'habitus de la façon suivante :

(...) systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement « réglées » et « régulières » sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre (Bourdieu, 1980, p. 88-89).

Nous sommes bien consciente que cette définition de Bourdieu mérite une attention particulière. Sans entrer dans une interprétation simpliste de ce que Bourdieu entend par habitus, nous résumerons ce passage en disant que c'est l'habitus qui intériorise les modes de fonctionnement implicites d'un individu, son éthos, lui permettant de mettre en œuvre des stratégies subjectives diverses afin de vivre dans la sphère sociale, et ses contraintes objectives, à laquelle il appartient.

Pour Bourdieu et Passeron, quand l'habitus est partagé dans les différentes classes sociales, il peut expliquer les trajectoires sociales partagées par les individus, mais aussi par les groupes sociaux (Bourdieu et Passeron, 1970). Il contribuerait à la reproduction des rapports sociaux dans une société et cette reproduction prend forme au sein de la famille (Bourdieu et Passeron, 2012; 1970). L'habitus s'exprime en manière d'être, porté par les individus des différents groupes sociaux (Bourdieu, 1972). Ce sont des dispositions durables acquises par un individu dans son monde social depuis son enfance, durant les différentes phases de socialisation auxquelles il a été soumis. L'habitus intériorisé sur le plan individuel est constitué de fondements consciemment ou inconsciemment ancrés dans le patrimoine de l'individu et guide ses actions au cours de sa vie (Bourdieu, 1972). Il s'exprime toujours dans des champs (éducation, culture, etc.) qui, selon Bourdieu, correspondent à des espaces de dominations et de confrontation entre classes sociales (Bourdieu, 1980). Les travaux de l'auteur portant sur les champs, capitaux et habitus, lui ont permis de proposer un cadre de réflexion allant au-delà de l'opposition entre objectivisme et subjectivisme en tenant compte des subtilités des deux sphères à la fois.

L'habitus est un concept fréquemment employé dans les études en lien avec les CScO (van Zanten, 2009a; Kosunen, 2014, 2016; Audet; 2013). Parmi les recherches s'étant intéressées à l'apport des habitus dans l'élaboration des CScO (Ball, 2003; Berends et coll., 2009; Bullen, 2012; Cotnam-Kappel, 2014; Dronkers et coll., 2010; Turmel, 2014; van Zanten, 2009a; Walker et Clark, 2010), la plupart démontre un lien étroit entre préférences en amont des CScO et habitus.

### b) *Le courant conflictualiste*

Le courant *conflictualiste* s'inscrit également dans ce paradigme déterministe. Il vise, quant à lui, à rendre compte de l'action sous-tendant les changements dans la structure sociale et les conflits inhérents à la vie en société. Pour les *conflictualistes*, la sélection scolaire ne pouvait s'appuyer uniquement sur le mérite et les besoins en main-d'œuvre. Selon eux, l'école remplit le rôle de « transmission culturelle » en sélectionnant non pas « les plus capables, les plus productifs, mais les plus conformes aux représentations et aux attentes d'un groupe particulier », le plus souvent, le groupe en position de force et disposant d'une force de contrôle sur le système d'enseignement (Forquin, 1980, p.79).

Nos avons relevé une seule recherche portant sur les CSco mobilisant la théorie du conflit (*Conflict Theory*). Dauber (2013) a étudié le choix de l'école en tant que moyen d'exercer un contrôle parental sur la scolarité de l'enfant. Il en ressort que les individus entreprennent des luttes entre eux en vue de maximiser leurs avantages et que cette lutte prend la forme de compétition à laquelle participent les parents. Selon ce modèle, les rapports sociaux orientent les « destinées scolaires », comme l'accès aux filières ou l'atteinte de diplômes, ce pour quoi les parents seraient en position de conflit par rapport aux autres. L'école serait ainsi vue comme un levier contribuant à la reproduction des inégalités face à l'école, ce que mettent en évidence les travaux de Bourdieu.

Si l'école transmet des connaissances, et contribue à socialiser des élèves et à former des travailleurs, elle s'érige aussi en système de classement des futurs individus (Dubet et Martucelli, 1996). Ces classements prennent forme à travers diverses stratégies, comme des stratégies de dissuasion<sup>84</sup>, mais aussi par l'intermédiaire de la fonction de hiérarchisation de l'école qui, avec les fonctions d'ingérence sociale des élèves et de subjectivation, se croisent au sein du système scolaire. Selon Dubet et Martucelli (1996), la fonction de hiérarchisation de l'école nourrit les classements des élèves. Les CSco participent à cette logique de classement à travers les actions des établissements scolaires, comme la création de filières ou de PPP. Toutefois, cette perspective structuro-institutionnelle néglige de tenir compte des fondements des actions individuelles des acteurs, soit les parents, capables de prendre des décisions sensées pour eux-mêmes ou pour les autres. C'est pourquoi nous jugeons utile de nous tourner du côté des théories de l'action individuelle.

---

<sup>84</sup> Ces stratégies peuvent être de l'ordre de l'établissement de critères d'admission dans l'accès à certaines filières, limitant la possibilité de certains élèves ne correspondant pas aux exigences d'y participer.

#### 4.2.2 Les théories de l'action

Nous souhaitons maintenant proposer un repérage des travaux relatifs aux actions individuelles en tentant de démystifier les controverses qui les animent ainsi que les propositions théoriques et méthodologiques qui les constituent. Un tel exercice implique également d'explicitier leurs principales caractéristiques et d'identifier leurs articulations possibles avec la présente recherche.

D'après Weber (2006), qui fut l'un des premiers à édifier un modèle compréhensif de l'action opposé à la sociologie des structures (en référence aux travaux de Marx), l'action peut être définie comme un comportement humain (individuel ou social), quel qu'il soit, pour lequel l'agent ou les agents lui communiquent un sens subjectif. Prise dans son sens « social », l'action se rapporte au comportement d'autrui, et aussi, au « rapport à autrui » s'il est engagé dans ce sens subjectif. Selon Weber, il faut éviter de confondre « action sociale » et « action collective », le second se référant plutôt à une réaction de la part d'une masse d'individus (Weber, 2006). Ainsi, les théories de l'action font essentiellement ressortir la nature des actions humaines et montrent que ces actions dépendent des acteurs et du contexte dans lequel elles se construisent.

La sociologie de Weber – souvent opposée à la perspective de Durkheim et à ses travaux portant sur le déterminisme et l'holisme – vise la compréhension des motivations de l'individu et du sens véhiculé par leur action par le biais de l'interprétation. Weber est à l'origine des écrits sur l'individualisme méthodologique (IM) et sur de nombreuses autres approches « individualistes » et antidéterministes. Ces approches étant nombreuses, nous ne les énumérerons pas intégralement. Nous allons spécifier que ces approches se sont fragmentées, au fil des décennies et selon la tradition sociologique, en nouveaux courants de sociologie de l'action. Enfin, les approches « interactionnistes », fortement marquées par les orientations de la tradition de Chicago (Chapoulie, 2001), ont éventuellement été guidées par des enjeux sur les identités sociales, les conflits et les crises sociales. Il s'agit de considérer l'individu comme un acteur interagissant avec les éléments sociaux plutôt que comme un agent passif subissant les structures (habitus, force du système, groupe social d'appartenance) et interchangeable avec n'importe quel autre agent (LeBreton, 2012). En ce sens, l'action sociale n'est ni déterminée d'avance, ni complètement libre (LeBreton, 2012).

### a) *Les modèles de l'action sociale*

Selon Weber, il y aurait quatre fondements (non exhaustifs, selon lui) de l'action sociale : l'action téléologiquement rationnelle<sup>85</sup>, l'action axiologiquement rationnelle<sup>86</sup>, l'action motivée par l'émotion (vengeance, lien affectif, etc.) et l'action portée par la tradition. Or, il n'est pas impossible que les CSco qui nous intéressent soient basés sur l'un ou l'autre de ces fondements, ou même une combinaison de ceux-ci. Par exemple, si des parents ont, à la fois, des rationalités axiologiques (selon leurs propres normes morales) et instrumentales (rationalité en finalité, stratégique), cela permet de penser qu'ils entretiennent des rationalités hybrides, composites, bien que cela reste encore à découvrir.

Néanmoins, d'autres théories portent à l'avant-plan une façon de penser l'action de manière « rationnelle ». Dans une précédente partie, nous avons déjà discuté de la théorie du choix rationnel (TCR), un courant sociologique émanant du monde de l'économie qui ne permet qu'une compréhension limitée de notre objet. Nous allons maintenant discuter de la TCR dans une perspective sociologique.

Les comportements issus d'un calcul rationnel émergent d'un postulat d'optimisation du rapport cout-bénéfice. Or, pour les sociologues, cette rationalité s'opère en situation de contraintes, c'est pourquoi il est surtout question de « rationalité sociale ». Celle-ci suppose que les individus mobilisent des ressources plurielles pour accéder au but (monétaire ou non) qu'ils se sont défini, et ce, en situation de contraintes variables. Pour un but à visée « substantielle » (monétaire), le calcul cout-bénéfice peut s'opérer (*homo aeconomicus*). Lorsqu'il est de nature « opérationnelle » (non monétaire), on se trouve dans une situation où la rationalité s'exprime de manière limitée : l'information et les ressources disponibles pour l'élaboration de la décision sont inégalement réparties.

Pour Boudon (2009), il faut demeurer prudent lorsque vient le temps d'expliquer les faits sociaux par la TCR. Il faut notamment, selon lui, porter attention aux faits basés sur des croyances de natures diverses, dont les prescriptions normatives. En effet, selon Boudon, tout phénomène social se manifeste suivant trois postulats : il est la conséquence d'une combinaison d'actions, de croyances et d'attitudes individuelles pour lesquelles il faut comprendre les raisons ou le sens donnés par les individus (postulats d'individualisme - P1, de compréhension - P2 et de rationalité

---

<sup>85</sup> Également appelée « action instrumentale » ou « action pragmatique » dans la littérature. Elle consiste en la rationalité dans les finalités.

<sup>86</sup> Cela correspond à une action « pensée » en fonction de valeurs ou encore d'impératifs éthiques et religieux.

- P3) (Boudon, 2004). À partir de ces trois postulats (P1 à P3), on définit un modèle, l'IM – ou Modèle rationnel général (MRG) – que nous verrons au point suivant. Retenons essentiellement que, d'après Boudon (2004), l'IM est le seul modèle permettant de contourner les difficultés de la TCR, étant donné qu'il offre des pistes d'interprétations plus larges. D'autres postulats pourraient être ajoutés aux trois premiers (conséquentialisme, égoïsme, intérêts de classe, etc.) (Boudon, 2004). Nous pourrions par ailleurs nous attarder interminablement sur leurs origines et fondements, mais ce serait nous écarter de l'objet central de cette thèse.

### *b) L'individualisme méthodologique (IM)*

Depuis Weber, la sociologie compréhensive inclut les approches dites « individualistes », où l'individu constitue le cœur des analyses sociologiques. Sous la bannière « individualisme méthodologique », on retrouve une conception limitée de la rationalité. Selon Boudon, l'IM tient compte à la fois de la rationalité cognitive et axiologique de l'action (Boudon, 2004). Dans ce modèle, Boudon explique que les actions individuelles peuvent être expliquées par les « bonnes raisons » (attitudes, croyances, etc.) de l'acteur. Ainsi, ce dernier pose une action parce qu'il a de bonnes raisons de le faire et de croire qu'il est bon de le faire<sup>87</sup>. Ces raisons peuvent être purement utilitaires, ou être téléologiques.

Dérivée de l'IM, la théorie du choix rationnel contribue, par ailleurs, à expliquer le processus de prise de décision des consommateurs face à un produit de consommation et dérive donc de l'économie. Pour des raisons déjà évoquées, la pensée rationnelle à elle seule ne nous semble pas suffisante, à notre sens, pour expliquer les CSCO parentaux.

### *c) La sociologie interactionniste*

Il est possible de se pencher sur les CSCO dans une perspective interactionniste, en particulier à travers les lunettes de l'interactionnisme symbolique (IS). En effet, la perspective interactionniste part du principe que l'individu crée les faits sociaux et les situations dans lesquels il baigne. Par l'interaction avec l'entourage, les acteurs donnent sens à ce qu'ils vivent (Blumer, 1980). C'est aussi par le biais des interactions que prend forme le produit des actions. Autrement dit, les interactions jouent un rôle dans la trajectoire et le cheminement de tout un chacun (Poupart, 2011). Toutefois, nous n'avons pas relevé d'écrits ayant pensé les CSCO selon cette orientation. Pour ce

---

<sup>87</sup> Du point de vue de l'IM, l'individu considère donc ces raisons comme « bonnes » parce qu'il n'en a pas trouvé d'autres qui soient meilleures, par exemple, d'un point de vue axiologique, même si ces raisons ne le concernent pas directement.

faire, il faudrait questionner les acteurs sur le sens qu'ils donnent à leurs pratiques et aux conditions dans lesquelles elles prennent forme. Nous sommes d'avis, tout comme Poupart (2011), que l'interactionnisme ne peut suffire à comprendre un phénomène social complexe comme le choix d'une école secondaire. Ainsi, cette perspective ne tient pas compte de facteurs structuraux, comme les autorités éducatives ou le rôle de l'État.

Felouzis et ses collègues (2013) soulèvent quant à eux l'intérêt d'étudier les MS d'après les interactions au cœur de dynamiques sociospatiales et scolaires qui soutiennent les dynamiques de MS. Cette autre forme de sociologie interactionniste permet de mettre en évidence les stratégies d'acteurs face aux interactions compétitives des établissements scolaires. Selon nous, cette perspective permet à la fois de conjuguer les dimensions objectives et subjectives qui soutiennent (ou découragent) l'acte de choisir son école. Ces dimensions peuvent relever des individus (voisinage, familles, etc.) qui gravitent autour des familles, ou encore, des mécanismes institutionnels (processus d'admission, nombre d'admis, etc.) ou politiques publiques (carte territoriale, loi 101). Ainsi, les auteurs suggèrent de s'intéresser aux logiques spatiales, sociales et institutionnelles rendant l'action possible ou impossible. Enfin, cela implique de tenir compte de tendances démographiques (déclins ou hausses, selon le contexte).

Par ailleurs, van Zanten (2009a) détient un cadre théorique d'inspiration interactionniste où elle arrive à conjuguer ces dimensions individuelles, spatiales, sociales et institutionnelles. Dans sa vaste recherche, elle dévoile finement la place occupée par la rationalité (limitée) de l'acteur ainsi que le rôle tenu par les capitaux et ressources plurielles dans l'élaboration des CSco de parents français. Elle y a notamment mobilisé les concepts de « rationalité axiologique » (rationalité liée aux valeurs) ainsi que de la « rationalité cognitive » (rationalité par rapport aux normes et aux représentations) des choix. Ce modèle constitue, selon nous, l'une des avenues les plus prometteuses.

#### 4.2.3 Quelques limites des modèles théoriques

Nous avons déjà effectué certaines critiques sur les modèles présentés en cours de chapitre. Nous avons parlé de la théorie du choix rationnel (TCR) en sociologie (Boudon, 2009) et avons aussi abordé son caractère peu fécond pour étudier les CSco et leurs effets en situation montréalaise. Il lui est de plus souvent reproché de ne pas tenir compte des dimensions contextuelles intervenant dans l'élaboration du choix. Il nous faut considérer ces CSco en tant que résultantes d'un ensemble de facteurs comme les caractéristiques et les stratégies de classes (Ball, 2003) ce qui permet de croire que la rationalité, si elle est mise en œuvre, s'exprimerait différemment en fonction des

groupes sociaux. Autrement dit, la rationalité seule apparaît insuffisante pour expliquer l'opérationnalisation des CSc et encore moins les disparités entre classes (Ball, Davies, David et Reay, 2002).

Si certains fondements de cette théorie supportent en partie les principes des politiques favorisant les MS, ils supposent essentiellement que l'acteur doive faire preuve d'une rationalité absolue dans la réalisation de ses actions. Or, les CSc étant des processus complexes influençant les trajectoires de vie d'individus singuliers détenant des ressources différenciées, il serait exagéré, selon nous, de parler de rationalité absolue. Une décision aussi engageante que le choix d'une école est, à notre avis, trop complexe pour n'être appréhendée que par la TCR, comme l'entrevoit Boudon (2009). Bien qu'il soit possible de déceler dans les CSc des effets de la TCR, celle-ci devient toutefois impuissante pour décrire des comportements s'appuyant sur des croyances et des valeurs prescriptives. De plus, bien que le modèle de la rationalité située de Hodkinson et Sparkes (1997) soit plus sensible à la complexité des contextes familiaux et des caractéristiques des groupes sociaux, il ne permet pas de dégager la finesse de l'élaboration des jugements de qualité requis dans les choix d'un service singulier comme celui d'une école secondaire. De plus, ce modèle s'intéresse aux choix de carrière des adolescents, pour lesquels les parents n'interviennent habituellement pas. Toutefois, nous tâcherons de voir dans quelle mesure nos parents mobilisent la TCR, entre autres. Cela pourrait se manifester, par exemple, lorsqu'ils optent pour la valorisation d'une scolarisation longue comme moyen de promotion sociale. Selon Forquin (1980), cette décision émane d'un choix rationnel selon lequel « l'accès aux statuts passe principalement, dans les sociétés industrielles, par le relais " méritocratique " » (p. 86). Ainsi, nous verrons si la TCR trouve sa place, en partie, dans la compréhension de notre objet d'étude.

Enfin, il nous apparaît également que l'approche théorique de la reproduction sociale de Bourdieu (1972, 1980, 1985) pour étudier les choix des parents s'impose partiellement pour la poursuite de ce travail. Sa théorie se base sur l'idée que les actions des individus sont grandement influencées, voire déterminées, par leur héritage familial qui est transmis aux membres de la famille. Ce bagage, qu'il appelle le « capital », contribue par la suite au maintien et à la reproduction des privilèges de classes dans l'échelle sociale. Selon lui, l'école participe fortement à cette reproduction en classant les individus et en accordant des privilèges par le biais de mécanismes comme, notamment, les diplômes, les filières et les vocations scolaires particulières. Ayant été critiquée à maintes reprises, cette théorie a tendance à prendre un virage déterministe niant plus ou moins la part du « libre arbitre » chez les individus. Néanmoins, cette théorie permet une compréhension de l'apport des capitaux dans les CSc, mais nous pensons qu'elle détient une position de second plan. Nous



retiendrons néanmoins une critique que Bernard Lahire (2005) adresse aux travaux de Bourdieu selon laquelle ce dernier est peu sensible à la pluralité des acteurs et de leurs schémas d'expériences, préférant mettre de l'avant l'uniformité et l'homogénéité du système de disposition partagé par un ensemble d'individus. Une hybridité entre les modes de pensée de Bourdieu (pour la théorie de l'habitus et des capitaux) et de Lahire (pour les multiples dimensions et la différenciation de l'acteur issues des situations historiques qui les ont engendrées) saura probablement stimuler la présente recherche. Nous ne pouvons pour le moment dire dans quelle mesure les travaux de ces auteurs affecteront l'analyse et les résultats de notre étude, car bien souvent, le parent n'a pas toujours le plein contrôle de ses choix. Il convient alors de tenir compte à la fois de la structure dans laquelle évolue l'acteur tout en demeurant sensible à sa pluralité et à ses préférences individuelles.

Enfin, une limite méthodologique soulevée par Boudon réside dans les « bonnes raisons » données par les acteurs. En effet, comment savoir si les raisons avancées par les parents sont « vraies »? En réponse à cela, il ne nous appartient pas de juger de ce qui est vrai ou faux dans leurs propos, mais de comprendre ce qui pourrait être déterminant dans leur processus de choix de l'école secondaire. Pour ce faire, la sociologie interactionniste peut trouver sa place dans notre étude, notamment pour penser une analyse descriptive et interprétative des dimensions et indicateurs de chaque type de famille, ce sur quoi nous reviendrons plus en détail dans le chapitre consacré au cadrage théorique. Comme dernier point dans ce chapitre, nous présentons maintenant quelques pistes méthodologiques issues de notre recension de la littérature.

## **5. Pistes méthodologiques émanant des écrits**

Les recherches montrent que le choix de l'école peut être abordé suivant un cadrage méthodologique quantitatif, qualitatif ou mixte. Dans le premier cas de figure, les études de type quantitatif (Chubb et Moe, 1990; Frenette et Chan, 2015) étudient le choix en tant que variable influençant directement la performance des écoles ou les résultats des élèves, et quantifieront la fréquence d'apparition de constantes au sein d'un échantillon donné (Bélisle, Belzile et Gagné, 2005). Ces constantes peuvent être des résultats scolaires ou des indices de performance des écoles pouvant influencer sur la pratique du choix des parents. L'approche quantitative n'est toutefois pas empruntée par une majorité de chercheurs intéressés par les CSco dans une orientation sociologique à visée compréhensive, mais elle est toutefois employée pour étudier les impacts des pratiques de choix sur l'amélioration de l'efficacité des écoles (Marceau et coll., 1996). Elle est aussi préconisée

par les économistes s'intéressant aux enjeux liés à la reddition de comptes en contexte éducatif (Hoxby, 2003) sur lesquels le choix de l'école peut avoir des effets.

Dans le second cas de figure, nous retrouvons des études embrassant des démarches méthodologiques uniquement qualitatives (Gombert, 2008; Bélanger, 2011; Ball, 2003; van Zanten, 2009a; Audet, 2013; Cotnam-Kappel, 2014; Turmel, 2014; Kosunen, 2016) ou mixtes (Andrada, 2007; Bosetti et Pyryt, 2007; Davies et Aurini, 2011). Ces démarches s'intéressent au processus et à la signification que donnent des sujets de recherche à leurs actions. Ainsi, se tourner vers une perspective centrée sur les individus, que représentent les parents au cœur de la famille, mobilise des méthodes d'enquête privilégiant un rapport approfondi et personnel avec les sujets de recherche. C'est ce que permettent les méthodes en recherche qualitative, reconnaissant les individus en tant qu'« acteurs sociaux » (Van Campenhout et Quivy, 2011). Giddens (1987) considère ces acteurs comme « compétents » dans la mesure où ils détiennent une expérience de vie et sont capables de réfléchir et d'explicitier leurs actions. Ils sont conscients de poser des gestes et de posséder une certaine marge d'action dans la structure dans laquelle ils évoluent (Giddens, 1987).

Parmi les techniques et instruments préconisés, les questionnaires et les entretiens individuels semi-directifs s'avèrent largement employés parmi les recherches que nous venons de nommer. Certaines études s'appuient sur des *focus groups* (Bosetti et Pyryt, 2007; Dauber, 2013) et adoptent une posture ethnographique critique, interprétative et comparée (Cotnam-Kappel, 2014). Par ailleurs, la démarche générale ainsi que le cadre conceptuel de Cotnam-Kappel (2014) nous inspirent particulièrement et mobilisent des concepts similaires (*habitus*, *capital*, *MS*, etc.). La principale différence, à ce stade-ci, est que nous n'envisageons pas une perspective comparée, sinon des « microcomparaisons » entre les familles et leur processus de choix respectif.

## **Conclusion du chapitre**

Ce chapitre a permis de couvrir plusieurs développements scientifiques portant sur la pratique sociale du choix de l'école. Le but de l'élaboration de cet état des connaissances était d'abord de délimiter un thème ayant peu ou pas fait l'objet de recherches approfondies en contexte québécois, puis de mettre en évidence les principaux enjeux dans lesquels viendrait s'inscrire notre étude afin de contribuer à l'avancement des connaissances dans ce champ de recherche.

La présente revue de littérature souhaitait également brosser un tableau des thématiques ayant été abordées dans un nombre important de recherches. Les enjeux qui ont pu en être dégagés, rassemblés dans le chapitre suivant, peuvent constituer les résultats ou les effets de la pratique sociale du choix, ou en sous-tendre la manifestation. De plus, force est d'admettre que l'étude des MS requiert une variété de modèles théoriques et méthodologiques afin d'en expliquer et d'en interpréter les réalités empiriques (Ben Ayed, 2001; Felouzis et coll., 2013). Cet exercice nous a permis de mieux cibler les forces et les lacunes de notre champ d'études et de circonscrire notre problématique avec précision et pertinence.

Les écrits examinés dans ce chapitre révèlent un aspect clé des MS sur lequel nous nous appuyerons pour la suite. En effet, les parents d'élèves représentent, par leur possibilité de choisir l'école de leur enfant, les principaux usagers des MS (Felouzis et coll., 2013). Ils détiennent ainsi un rôle d'importance dans leur fonctionnement. Il nous apparaît donc incontournable de mieux connaître leur motivation, leurs conditions de vie et leurs perceptions au regard des services d'éducation. Ainsi, étudier les CSco en suivant une perspective parentale s'avère donc une entreprise très audacieuse à laquelle nous souhaitons nous attarder.

De plus, nous avons vu que les jugements pallient l'absence de régulation par les prix caractérisant les marchés au sens économique du terme (Felouzis et Perroton, 2007). La qualité des services éducatifs est un des mécanismes de la concurrence dans un contexte de MS, alors que le prix desdits services ne peut être retenu parmi les mécanismes de régulation les plus centraux. La raison en est fort simple : dans le système de l'éducation obligatoire censé être gratuit et régulé par l'État, les prix n'y trouvent guère leur place (Maroy, 2006a; Mons, 2007). Cependant, il n'est pas impossible que certaines familles prennent leurs décisions scolaires en fonction du coût d'inscription dans certains établissements ou PPP comme unique et principal critère. Seulement, il semble que c'est surtout à partir de la confiance accordée à l'information accessible que s'élaborent les jugements et l'appréciation des qualités d'un bien singulier (Quéré, 2005; Karpik, 2007). Cette information, qui peut être chaude ou froide, vise à connaître et à qualifier non seulement ces biens, mais aussi les interlocuteurs qui la véhiculent (van Zanten, 2009b). Ainsi, l'appréciation de la « qualité » des services d'éducation repose sur des interprétations subjectives des différentes dimensions qui leur sont associées. C'est pourquoi nous préférons nous tourner vers la sociologie pour comprendre les fondements à l'origine de cette appréciation. Notre revue de littérature visait aussi à ratisser l'environnement méthodologique dans lequel se sont déployées les recherches dans notre domaine d'intérêts. Nous avons pu dégager quelques arguments méthodologiques qui nous permettent à la fois d'orienter et d'inspirer la conception de notre démarche méthodologique (chapitre 5). Le

chapitre suivant sera consacré à la construction d'une problématique de recherche en s'appuyant sur ce que le présent chapitre a permis de révéler. Nous espérons ensuite dégager, dans le chapitre 4, une ossature théorique et conceptuelle qui guidera la suite de notre démarche intellectuelle. Cette ossature nous mènera à une prise de position théorique sur laquelle notre projet de recherche pourra s'appuyer.

# **Chapitre 3 : Problématisation et objectifs de la thèse**

## **Introduction**

Un problème de recherche peut émerger à partir de préoccupations pratiques ou théoriques qui provoquent la soif d'en connaître davantage, mais peut aussi ressortir de questions restées sans réponse ou de lacunes dans des recherches apparentées (Fortin, 2010). La revue de littérature qui précède servait cet objectif de déterminer ce qui fut d'intérêt aux yeux chercheurs internationaux relativement aux enjeux liés aux MS et aux choix d'établissements, des enjeux encore inexplorés à ce jour en contexte québécois. Notre recension des écrits a par ailleurs révélé que ces enjeux peuvent s'avérer nombreux et elle nous a permis d'examiner avec précision l'état actuel des connaissances sur le thème ou le sujet que nous nous apprêtons à défricher (Fortin, 2010).

Dans ce chapitre, nous présenterons essentiellement une synthèse des précédents chapitres qui ont nourri notre problématique de recherche. Nous prendrons le temps de rappeler certains des principaux effets et conséquences documentés des MS et des CScO que la recension des écrits a révélés. Par la suite, nous énumérerons quelles perspectives d'interprétation nous apparaissent porteuses de sens. De cette manière, nous verrons quelle lacune la présente étude peut être en mesure de combler. Nous aborderons ensuite la pertinence scientifique et sociale de conduire une telle recherche mettant à l'avant-plan, les CScO entrevus comme pratiques sociales de la part des parents, acteurs sociaux, et influençant le fonctionnement des MS et vice versa. Enfin, nous terminerons ce chapitre avec la présentation des questionnements, hypothèses, buts et objectifs qui guideront l'ensemble du processus de recherche. Nous pensons que ces éléments permettront de circonscrire notre champ et lui donner une direction comblant quelques insuffisances scientifiques liées à ce phénomène social. Nous allons maintenant synthétiser les principaux éléments révélés par la recension des écrits permettant d'édifier notre problématique de recherche.

## **1. Vers l'édification d'un problème de recherche**

Afin de cerner les enjeux qui doivent encore être documentés, il nous faut replonger quelques instants dans les chapitres précédents. D'abord, le chapitre 1 a montré que, depuis la Révolution tranquille, les pratiques de choix sont possibles, notamment par l'ouverture des occasions de choix au sein du réseau d'enseignement public, ainsi qu'entre les réseaux d'enseignement public et privé. Ces possibilités sont promues par de nombreuses lois ainsi que par la contribution de nombreux

autres courants (NGP, GAR, etc.) et tendances (sociodémographiques, éducatives, etc.). Cependant, d'autres phénomènes participent au déploiement des possibilités de choix : il s'agit de la montée des modes de régulation institutionnelle de type post-bureaucratique (État-évaluateur et quasi-marché; Maroy, 2008) qui semblent, eux aussi, contribuer à l'accentuation des pratiques de CScO.

Les dynamiques d'interdépendances compétitives incitent les commissions scolaires à trouver des solutions afin de freiner le départ de leurs bons élèves vers les établissements « concurrents ». Elles y participent en diversifiant leur offre éducative que leur permet leur nouvelle autonomie (loi 180) (Proulx et Charland, 2009; Lessard et LeVasseur, 2007). Si de nombreux parents bénéficient de nouvelles options de choix, certains estiment que le caractère sélectif de ces nouvelles orientations scolaires pourrait nuire à l'équité du système éducatif québécois (Lessard et LeVasseur, 2007). En effet, rappelons qu'aucune mesure n'existe à ce jour pour limiter ou intervenir dans cette accentuation de la concurrence et ses possibles effets négatifs par l'intermédiaire de logiques sélectives (Maroy et coll., 2014). Une des raisons pouvant expliquer cette absence de mesure est le manque de recherches démontrant les effets des CScO, ce que la présente étude espère combler.

Le chapitre 2 nous a également appris que les pratiques de CScO au sein des MS ne sont pas sans conséquences. D'un autre côté, la promotion du MS peut favoriser l'émergence de plus d'options pour répondre aux différents types de besoins en éducation (élèves en difficulté, élèves en situation de handicap, etc.) (Lubienski, 2008). Le déploiement de projets particuliers apparaît par ailleurs de plus en plus populaire en plus d'être souhaité par les parents et les écoles en contexte québécois (CSE, 2007), particulièrement en milieu urbain dans les quartiers embourgeoisés (Barthon et Monfroy, 2010). Du point de vue des parents, l'une des seules réactions possibles, dans un contexte de marché, consiste à étudier les forces et les faiblesses de chacun des établissements et à répondre à l'appel des écoles soit en les excluant, soit en les incluant dans la liste des choix possibles. Ce phénomène risque toutefois de mener à une polarisation des profils d'élèves et des établissements scolaires par la concentration des meilleurs élèves dans des programmes spécifiques (Maroy, 2006b).

Les tenants d'une politique favorisant les MS (Bélisle et coll., 2005; Chubb et Moe, 1990) estiment qu'un MS et une compétition entre les écoles seraient souhaitables en éducation. Selon eux, les écoles mises en concurrence entre elles seraient davantage portées à améliorer leurs pratiques et leurs programmes scolaires afin de demeurer intéressantes et attirantes auprès des

élèves et de leur famille. Ces auteurs négligent toutefois de discuter des inconvénients qui pourraient en découler.

Il a été démontré qu'ailleurs dans le monde, les familles qui choisissent sont issues des classes moyenne et supérieure (van Zanten, 2009a). Si on en croit un récent rapport du Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE, 2016), il semble qu'au Québec, comme c'est le cas en Europe, le désir et la capacité de choisir constituent également un phénomène de classe moyenne supérieure : « [L]es écoles privées et les écoles publiques qui offrent des projets particuliers sont concentrées dans les zones urbaines et dans les milieux de classe moyenne et les milieux favorisés » (CSE, 2016, p. 49). En effet, on peut s'attendre à ce qu'au Québec, ces groupes sociaux soient particulièrement actifs en matière de CSco. Ceci est d'autant plus intéressant depuis que la publication d'un récent rapport de l'Observatoire québécois des inégalités sociales (OQIS) a révélé que six Québécois sur dix font partie de la classe moyenne<sup>88</sup> (OQIS, 2019). Autrement dit, étant donné le poids de ce groupe social dans la société, on peut en déduire que les pratiques de choix s'avèrent corrélativement tout aussi présentes.

La recherche internationale a déjà soulevé, depuis les années 1990, les effets des MS par l'intermédiaire notamment des CSco. Les travaux ont porté sur la ségrégation interétablissement et l'accentuation des inégalités sociales de chances (voir une synthèse de Felouzis et coll., 2013; et pour le Québec, voir Maroy et Kamanzi, 2017). Ces études convergent toutes vers un même consensus, bien peu d'effets positifs sur l'équité ayant été démontrés. Pour comprendre les effets des CSco, en particulier sur les systèmes d'éducation, ce qui serait déjà considérable, il est nécessaire de s'intéresser à *qui* choisit, de même qu'à *comment* et *pourquoi* il choisit, comme Héran (1996) et van Zanten (2009a) l'ont fait.

Des éléments de preuve déjà réunis dans les chapitres précédents permettent de croire que, ces dernières années, la pratique du choix de l'école connaît une hausse substantielle à Montréal. En effet, la proportion d'élèves inscrits à la formation régulière des jeunes dans le secteur public a diminué de 17 % entre les années 1998-1999 et 2012-2013 (Gouvernement du Québec, 2015). Par ailleurs, la part relative des élèves dans les établissements privés a augmenté de 15 % durant la même période (Gouvernement du Québec, 2015, CEFAGGCS, 2014). Nous en arrivons à un constat similaire dans la région de la Capitale-Nationale (Marcotte-Fournier et coll., 2016;

---

<sup>88</sup> Selon le récent rapport de l'Observatoire québécois des inégalités, en 2016, « [u]ne fois les impôts et transferts pris en compte, 61 % de la population du Québec faisait partie de la classe moyenne, contre 57 % dans le reste du Canada » (OQI, 2019).

Marcotte-Fournier, 2015a; 2015b; Turmel, 2014). Cela peut s'expliquer par le fait que plusieurs parents se prévalent de la possibilité de choisir entre les deux réseaux scolaires québécois, public et privé, et que cette tendance à se tourner vers le privé soit en hausse. En effet, il a déjà été soulevé que des subventions importantes accordées aux écoles privées permettent aux parents de classe moyenne de financer l'inscription de leur enfant dans ces écoles, celles-ci étant devenues plus abordables (Desjardins et coll., 2011), spécialement pour les parents de classe moyenne. Ces subventions accordées aux écoles privées sont régulièrement critiquées et certains groupes d'intérêt militent pour leur cessation.

Le raisonnement rationnel en faveur de la généralisation de l'offre pour améliorer les performances des écoles est toutefois rejeté par la littérature récente; une grande offre éducative irrégulièrement distribuée en fonction des quartiers peut mener à une hausse de la ségrégation entre établissements scolaires que le choix et la concurrence entre les organisations scolaires peuvent accentuer (Felouzis et coll., 2013). Une offre bonifiée peut également contribuer à la ségrégation sociale et urbaine par l'inégale distribution des groupes sociaux dans les espaces résidentiels, d'autant plus si les politiques urbaines omettent d'en tenir compte.

Nous souhaitons également rappeler que selon certains écrits déjà présentés dans le chapitre précédent, le MS peut, mais cela reste à démontrer chez nous, améliorer l'efficacité de certaines écoles, en fonction de leur contexte local. Cette amélioration n'est présente que dans une minorité d'études, selon les méta-analyses réalisées aux États-Unis. Pour l'heure, on ne peut en déduire que c'est également le cas au Québec. À notre sens, il vaut mieux se pencher sur leurs conséquences sociales que sur l'amélioration de l'efficacité de quelques contextes scolaires. En effet, les recherches le montrent, les MS ont plutôt tendance à générer des inconvénients sur les chances d'accès à une éducation de qualité que l'inverse. Ils constituent également un frein à la cohésion sociale, pourtant souhaitée dans les pays démocratiques, et accentuent les hiérarchies sociales et scolaires reproductrices de privilèges (Felouzis et coll., 2013).

Devant ces constats, la solution à ces écueils ne réside pas dans le fait de « bannir » les CSco. D'ailleurs, cette thèse ne prétend pas trouver la solution miracle à mettre en œuvre pour limiter les effets négatifs des choix au sein des MS. Elle vise toutefois à rassembler suffisamment de connaissances empiriques permettant de mieux comprendre les perceptions parentales en matière de préférences scolaires. Il s'agit d'abord d'entamer une réflexion de fond sur ce que nous souhaitons, collectivement, comme système d'éducation sur le plan des valeurs (justice distributive, qualité éducative, etc.) et, par la suite, de se questionner sur les modalités de régulation des CSco



souhaitées et souhaitables par l'action publique (Felouzis et coll., 2013). En outre, il en ressort en France que le problème principal « est l'absence de régulation politique de l'affectation des élèves aux établissements d'une part, et celui d'une inégalité de la qualité de l'éducation donnée aux élèves d'autre part » (Felouzis et coll., 2016, p. 9; voir aussi les conclusions de Maroy, 2006a). Autrement dit, les CSco ne constituent pas le cœur du problème, mais l'absence de régulation des MS et des CSco limitant la ségrégation sociale et scolaire qui peut en découler.

Il faut aussi évoquer le fait que le choix de l'établissement influence les MS locaux, dont les parents sont les tributaires. En tant que principaux usagers des MS, les parents en constituent à nos yeux les principaux « observateurs » ou les principaux « messagers » de l'articulation entre l'offre scolaire locale, les dynamiques sociales ainsi que les perceptions de la qualité éducative. Ils sont également les décideurs des trajectoires résidentielles familiales ainsi que les transmetteurs de valeurs éducatives au sein de la famille. De plus, le fait que les parents détiennent un certain pouvoir sur le fonctionnement des MS motive notre intérêt à appréhender notre objet de recherche sous cet angle.

Selon les écrits étudiés au chapitre 2, les liens entre CSco et réussite des élèves peuvent se présenter sous deux perspectives. Certains de ces liens peuvent favoriser la réussite ou carrément lui nuire. Par exemple, si pour de nombreux acteurs du monde de l'éducation, la réussite scolaire des élèves est importante, la littérature expose le fait que celle-ci puisse être compromise par divers mécanismes produisant de la ségrégation. Ainsi, l'homogénéité forte des publics d'élèves, que ces derniers soient forts ou faibles, est corrélée avec les probabilités de réussite scolaire ainsi que la qualité des acquis scolaires. Cela signifie que plus les élèves forts sont regroupés ensemble, spécialement ceux issus de classes moyenne supérieure, plus les conditions propices à la réussite sont réunies et plus la réussite est probable (Duru-Bellat, Danner, Le Bastard-Landrier et Piquée, 2003) Il en est toutefois autrement pour les élèves plus faibles ou moins performants sur le plan académique. Ces élèves hériteraient donc de chances de réussite moins grandes et d'une qualité éducative moindre (Duru-Bellat et coll., 2003).

Il y a également un débat persistant sur l'importance de la mixité sociale (Rompré, 2015). Il a été démontré qu'une mixité sociale – la mixité dans sa dimension de « brassage social » des élèves, et non dans sa dimension politico-administrative (atteinte de quota d'élèves issus de l'immigration, etc.) – au sein même d'un groupe-classe augmente la réussite scolaire de tous les élèves (Ben Ayed, 2015; Rompré, 2015). Toutefois, de nombreux parents craignent la présence d'autres élèves dotées de caractéristiques sociales, scolaires ou encore, ethnoculturelles très différentes des leurs dans

l'environnement d'apprentissage de leur enfant. En effet, selon van Zanten (2006c), ces parents redoutent ces jeunes, dont la socialisation familiale, en particulier celle des groupes dans les milieux populaires, risque d'éloigner leur enfant de leurs principes et valeurs familiales qui leur sont si chers. Ainsi, ces perceptions peuvent conduire à l'édification de « barrières symboliques » au regard de ces groupes sociaux, visant la « protection » de la progéniture. Bien que déplorables, ces barrières sont facilement légitimées par les parents eux-mêmes quand vient le temps de défendre l'avenir de leurs enfants par le biais du choix de l'établissement. Cela revient à dire que, du moins en France, la perception de ces « autres » jugés trop différents de soi conduit, spécialement les parents de la classe moyenne, à effectuer des CScO en fonction de ce critère spécifique : éloigner l'enfant des indésirables (van Zanten, 2009b). Ainsi, à en croire les différents écrits étudiés, la mixité sociale à l'école ne serait pas particulièrement souhaitée des parents de classes moyenne et supérieure. Lorsque vient le temps de choisir une école, ce facteur serait en outre déterminant (van Zanten, 2006a, 2006b; 2009a, 2009b). En effet, s'il est possible de choisir l'école de son enfant, pourquoi prendre le risque de le « ralentir » dans son apprentissage et sa réussite en le laissant dans un contexte scolaire trop hétérogène et trop loin des valeurs familiales ?

Cette peur, donc, serait le reflet d'un lien établi entre l'attitude scolaire des élèves et leur éducation familiale (van Zanten, 2006a, 2006b). Les parents craintifs associent également les perturbations de diverses natures à un public scolaire hétérogène. Ils estiment que l'éducation et la socialisation familiale de ces enfants sont incompatibles avec des normes comportementales associées à la réussite éducative (respect de l'enseignant, rigueur dans les tâches scolaires, etc.). Combinée au manque de confiance en l'établissement scolaire et en la capacité des professionnels de l'éducation à concilier ces disparités scolaires et sociales en classe, cette peur conduit ultimement les parents à mettre en œuvre des pratiques de CScO. Cette pratique rejoint d'autant plus leur sensibilité aux responsabilités et à leur rôle de « bons parents » dans le désir de prendre des décisions pour le bien-être, tant scolaire que personnel, de l'enfant (van Zanten, 2006a, 2006b). Si en France ce phénomène a déjà fait couler beaucoup d'encre, il pourrait donc s'avérer utile de nous y pencher au Québec et spécialement à Montréal, où les pratiques de choix tendent à augmenter.

Pour les besoins pratiques de cette recherche et étant donné que la notion de « choix » suppose une forme de « marge de manœuvre » et donc une certaine liberté, nous estimons que l'expression « liberté de choix » est un pléonasme. C'est pourquoi, pour faciliter la lecture de cette thèse, nous allons simplement employer la notion de choix, sauf si les écrits emploient une autre expression. Nous allons étudier ces choix d'un point de vue parental et familial, sans examiner le rôle qu'occupent les commissions scolaires ainsi que les établissements d'enseignement. Les parents

étant les principaux acteurs du suivi scolaire de leur enfant et aussi des pratiques de CScO au sein des MS (Felouzis et coll., 2013), il apparaît judicieux de nous concentrer uniquement sur cette avenue. Ainsi, comprendre comment ces pratiques prennent forme, et surtout, à partir de quelles ressources, modalités et capitaux elles s'expriment, nécessite que nous nous intéressions au processus derrière l'élaboration de cette décision critique.

Nous pouvons d'ores et déjà mentionner que cette thèse s'interroge sur le processus de choix parmi les options « théoriques » à la portée de certains parents et qu'elle ne vise pas à étudier le choix effectif d'une école secondaire. Il aurait fallu pour ce faire réaliser une étude longitudinale étalée parfois sur quelques années, ce qu'il n'était pas possible d'envisager dans le cadre de la présente recherche. Celle-ci se concentre donc sur le processus élaboré en amont du choix effectif, sauf quelques exceptions que nous aborderons plus loin.

Maintenant que nous avons discuté de la notion de « choix », nous allons aborder plus précisément ce que nous entendons par « choix scolaires ». Nous entendons là tout choix d'option, de filière, d'école et de programme scolaire envers lesquels une certaine marge de manœuvre existe pour les parents lors de l'inscription de l'enfant dans une école. À l'inverse de Waits (2012) qui considère comme « choix scolaire » le fait de fréquenter une école autre que l'école de quartier, nous croyons que le fait de choisir l'école de quartier (en fonction du programme, par obligation ou non) correspond néanmoins à l'expression d'une préférence de programme émise par les parents, autant que le fait de choisir une école plus éloignée, qu'elle soit publique ou privée. Ainsi, nous pensons que nous serons plus à même de faire ressortir des récits les facteurs, déterminants et vécus des parents qui « *ne choisissent pas* ». Ces perceptions, que seuls les répondants peuvent expliquer, nous renseigneront également sur la place de l'autre parent s'il y a lieu, et aussi, sur celle de l'enfant concerné par le processus. Cette synthèse étant maintenant derrière nous, attardons-nous à la pertinence de conduire une telle recherche.

## **2. Pertinence scientifique et sociale de la recherche**

Cette recherche recoupe plusieurs disciplines et touche à de nombreux enjeux. Jusqu'à maintenant, nous avons mis en évidence les multiples manières d'étudier les CScO, que ce soit dans une perspective politique, économique, sociologique ou idéologique. Comme l'intérêt de cette recherche réside dans la compréhension d'un processus complexe et socialement construit que représentent les CScO lors de la transition primaire-secondaire, nous optons pour une perspective sociologique. Dans cette perspective, l'examen des représentations, des actions et des

interprétations des acteurs sociaux face à leur environnement détient une place de choix pour comprendre le phénomène du choix de l'école. Ce type de recherche peut servir les travaux issus d'autres perspectives (politique, économique, etc.) en renseignant les chercheurs sur les caractéristiques socioéconomiques de nos sujets d'étude et de leurs pratiques liées à la scolarisation de leurs enfants. Pour en faire état, nous pensons qu'une approche compréhensive et interprétative pourrait trouver sa place dans notre projet. Cela sera davantage défini dans le chapitre consacré à la méthodologie de la démarche intellectuelle.

La revue de littérature présentée dans le chapitre 2 révèle des lacunes de deux types. Premièrement, aucune étude québécoise n'a montré les effets des MS sur la ségrégation par l'intermédiaire des CSco, que cette ségrégation soit scolaire, sociale, urbaine, inter-établissements. Deuxièmement, aucune recherche n'a étudié chez nous les CSco dans une perspective de « qualité éducative ». Ainsi donc, une telle recherche peut trouver sa pertinence scientifique et sociale pour plusieurs raisons. Elle vise à mieux comprendre comment les CSco agissent en tant que « ressort » de la ségrégation scolaire et si tel est le cas, cette thèse entame une réflexion de fond permettant de la limiter. En effet, les pages qui précèdent nous ont permis de constater que le choix de l'école peut revêtir un potentiel de renforcement de la ségrégation non seulement par les moyens différenciés dont disposent les familles pour construire leur choix, mais aussi par l'inégale répartition de l'offre scolaire qu'elle peut favoriser. Ensuite, cette recherche vise à problématiser les enjeux et mécanismes liés aux CSco pour les familles afin de s'interroger sur les limites qu'on peut légitimement y mettre par l'intermédiaire de la régulation des CSco, au nom d'idéaux de diverses natures (démocratiques, sociaux, éducatifs, etc.). À terme, nous souhaitons déconstruire le choix comme un phénomène social à connaître, plutôt qu'en faire une valeur individuelle à respecter sans examen critique des conséquences d'une posture idéologique libérale ou néolibérale.

Outre les enjeux que nous venons de soulever, la pratique du choix de l'école lors de la transition primaire-secondaire peut révéler d'autres problématiques liées à la scolarisation des élèves lors de ce passage critique. Le fait que le choix s'inscrit dans une structure sociale implique qu'il ait des effets sur cette même structure et inversement. Bien que ces problématiques ne constituent pas le cœur de notre recherche, nous les soulevons parce qu'elles s'inscrivent dans le contexte social de notre projet. Nous en présentons quatre qui, selon nous, peuvent être des plus pertinentes.

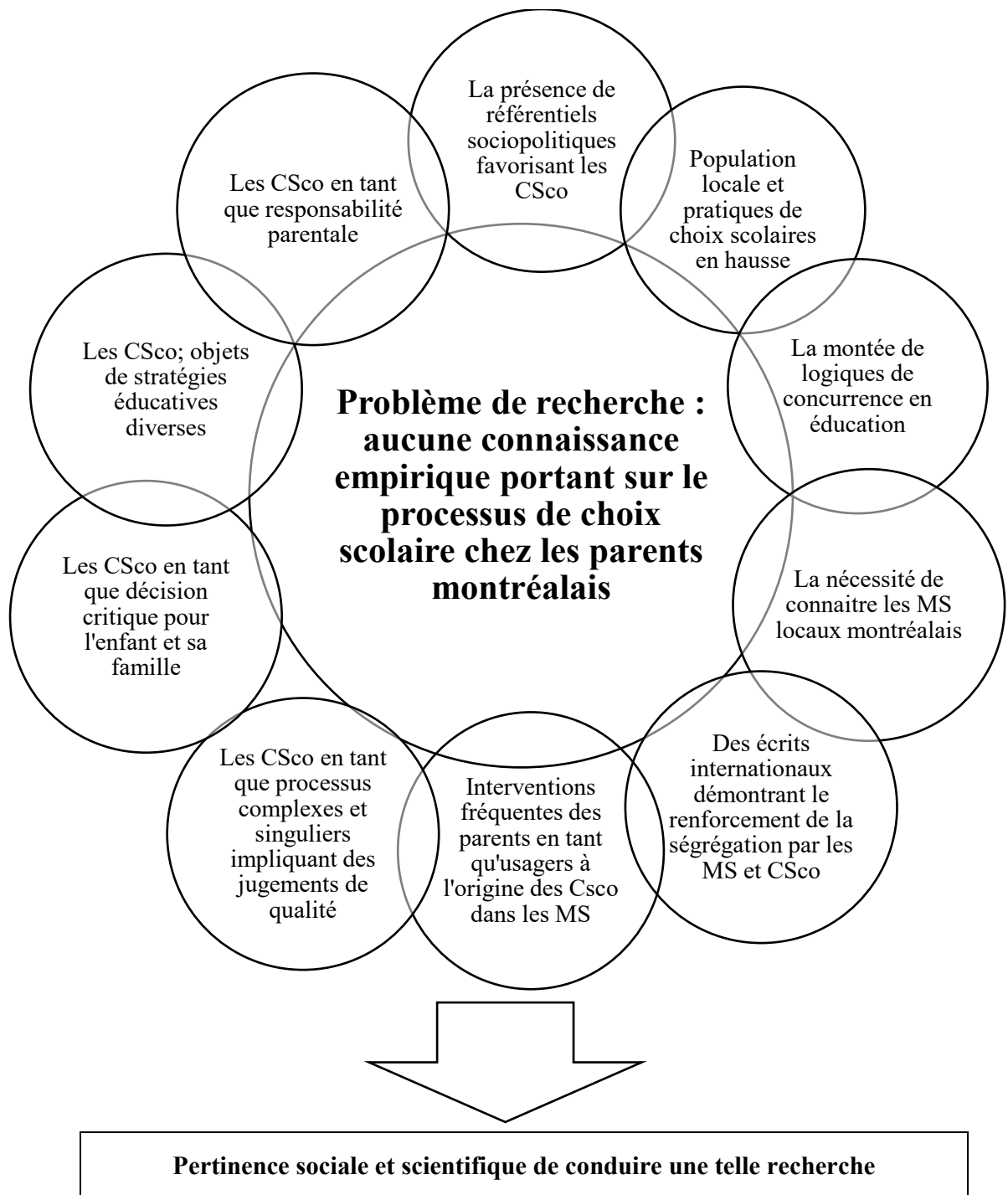
Premièrement, les CSco et tout ce qui englobe la scolarité des enfants font généralement partie des obligations émanant des responsabilités morales liées à la parentalité, en tant que socle normatif (de Singly, 2010). Cela implique qu'aux yeux de la société, des parents responsables « doivent »

faire les meilleurs choix possibles pour leurs enfants en matière de scolarisation. Comme tout individu souhaitant fonder une famille, les enjeux relatifs à la scolarité viennent tôt ou tard occuper l'esprit des (futurs) parents. Ces enjeux étant nombreux, on peut alors penser que le suivi scolaire est une fonction qui alimente la vie parentale et donc qui mérite une attention particulière.

Deuxièmement, le choix de l'école secondaire implique un engagement à long terme à la fois de la part des enfants, mais aussi des parents. Cet engagement étalé sur plusieurs années entraîne également des impacts à long terme (van Zanten, 2009a). Par exemple, la trajectoire scolaire orientée en fonction du choix de l'école peut influencer le cours de la vie d'un enfant. Ce choix peut avoir des impacts sur sa carrière, sur ses choix de vie, sur ses relations sociales, etc. (van Zanten, 2009a). Il est même possible que ce choix conditionne l'accès aux études supérieures de l'enfant; les élèves provenant du programme régulier des écoles publiques auraient moins de chances de réaliser des études universitaires (Kamanzi, 2018).

Troisièmement, pour certains enfants, la transition vers le secondaire constitue un passage délicat, voire même une période critique tant sur le plan personnel que sur le plan de la réussite éducative (Duval, 2017). Cette période peut s'avérer propice à une baisse du rendement et de la motivation scolaires conditionnés par les changements psychosociaux et socioaffectifs par lesquels l'enfant doit passer (Duval, 2017). Le fait de quitter une école primaire familière incite les enfants à modifier leurs références associées au soutien à l'école (enseignant, groupes d'amis, etc.) (Chouinard, Bowen, Fallu, Lefrançois et Poirier, 2012). Ce passage peut donc être vécu difficilement par certains enfants et leur famille, ce qui nourrit notre motivation à participer à la compréhension de ce phénomène.

Quatrièmement, cette période peut aussi s'avérer être un moment approprié pour anticiper les difficultés (Desrosiers, Nanhou et Belleau, 2016; Curchod, Doudin et Lafortune, 2012). Le fait que l'école soit aussi déterminante dans la réussite pousse certains parents à rechercher un encadrement adapté à leur enfant et à se renseigner sur les services, sur le programme scolaire, sur le soutien, de même que sur les activités, etc. (CSE, 2007). C'est particulièrement le cas lorsque l'enfant éprouve des difficultés reconnues par l'établissement scolaire primaire (Lanners et Lanners, 2008). Ce défi que représente le PPS incite donc les parents à porter une attention particulière à l'école que fréquentera leur enfant. Maintenant que nous connaissons de nombreux enjeux derrière les CSco, non seulement portant sur le renforcement de la ségrégation, mais aussi impliquant l'enfant concerné par cette décision critique et sa famille, nous souhaitons synthétiser notre problématique de recherche dans la Figure 5 :



**Figure 5. Synthèse de la problématique et pertinence de la recherche**

### **3. L'importance d'une recherche qualitative**

Jusqu'à maintenant, nous avons constaté à quel point une décision comme le choix de l'école secondaire pour un enfant constitue, en réalité, un processus complexe. Notre revue de littérature au chapitre 2 a révélé que la plupart des recherches touchant ces enjeux proviennent de l'Europe et des États-Unis. Nous souhaitons ainsi contribuer à nourrir les recherches dans le domaine à la fois des MS, mais aussi celles servant à la compréhension des CSco à Montréal. Cette recherche sur le choix de l'école peut intéresser les chercheurs souhaitant mieux documenter les effets et les conséquences des MS en contexte montréalais. De plus, notre étude peut contribuer à éclairer les enjeux liés notamment à la ségrégation et aux inégalités à l'école. Devant ces constats et le très faible nombre d'études au Québec en la matière (Desjardins et coll. 2011) et particulièrement à Montréal où les pratiques de choix sont fréquentes, il est plus que temps d'y réfléchir. Pour saisir les particularités sociales locales inexplorées dans les écrits internationaux, et surtout pour en comprendre les fondements et les effets, il s'avère incontournable de nous orienter vers une recherche qualitative.

Cette thèse s'ajoutera aux travaux ayant déjà été réalisés dans d'autres contextes nationaux comme la France, la Belgique ou les États-Unis, et s'alliera aux écrits de chercheurs canadiens comme Bélanger (2011); Cotnam-Kapel (2014); Turmel (2014); Marcotte-Fournier et coll. (2016); Marcotte-Fournier (2015a, 2015b), etc., afin d'enrichir le tableau de la situation des CSco au pays.

### **4. Principaux questionnements et objectifs de recherche**

De nombreux questionnements (généraux et spécifiques) peuvent être envisagés pour nourrir notre réflexion. Celles-ci ont émergé à la suite de la revue de littérature et de la constitution de la problématique de recherche qui précède. Nous présentons d'abord les questions de recherche pour ensuite exposer les buts et objectifs de notre recherche.

#### **4.1 Questionnement général**

Nous avons opté pour cette question générale qui, selon nous, permet d'apporter des éléments de réponse aux lacunes déjà soulevées dans la littérature internationale du chapitre 2 :

- Pourquoi et comment choisir une école secondaire pour son enfant, en prévision du PPS, à Montréal ?

À partir de cette question générale, nous avons formulé des questions de recherche plus spécifiques qui permettent de déplier notre démarche de réflexion de manière plus précise.

## 4.2 Questions spécifiques

Nous avons séparé ces questions spécifiques en deux groupes. Le premier vise la compréhension du processus empirique de l'élaboration des CSco; le second tente de saisir le rôle de la position sociale et des expériences sur les CSco à Montréal, à partir de perceptions des usagers du MS, soit les parents d'élèves bientôt en âge de transiter vers le secondaire. Voici d'abord les questions spécifiques du premier groupe :

- 1 Qui participe à l'élaboration des CSco, et quel est le rôle de chacun ?
- 2 Quelle définition certains parents de Montréal donnent-ils à la qualité éducative d'une « bonne école secondaire » pour leur enfant lors du PPS ?
- 3 Sur quels jugements et dispositifs de jugement les parents s'appuient-ils lorsqu'ils jugent la qualité d'une école secondaire ?
- 4 Quelles stratégies éducatives peuvent être mises en œuvre par nos répondants ?

Voici maintenant les questions spécifiques appartenant au second groupe :

- 5 Assistons-nous à des jugements et à des stratégies de choix différenciés en fonction de la position sociale des parents, et selon quels principes ? Par exemple, y a-t-il un lien entre leur « rapport à l'autre » et la position sociale des répondants ? Comment ce lien entretient-il des effets sur les stratégies éducatives ?
- 6 Quelles sont les contraintes, les « bonnes raisons », les croyances, les inquiétudes parentales qui conditionnent ces choix ?
- 7 Quels aspects liés au vécu personnel du parent (rapport à l'école, trajectoire scolaire, bagage culturel et économique, etc.), au vécu socioscolaire de l'enfant, aux configurations familiales et spatiales jouent un rôle sur ces choix ?
- 8 Quels éléments émergent des discours parentaux peuvent contribuer à la ségrégation ? Par exemple, quel poids est attribué à la qualité sociale des établissements secondaires ciblés dans le choix de l'école ?

Outre ces interrogations, nous espérons également fournir des éléments de réponse à une question d'importance et soulevée par Desjardins et coll. (2011), à savoir s'il est nécessaire que des politiques publiques interviennent pour faciliter la liberté de CSco, ou s'il faut plutôt « chercher une manière plus juste de combiner la liberté de choix de l'école et une justice scolaire qui assure



à tous une éducation de qualité minimale, minimise la hiérarchisation des établissements et réduise les écarts entre types d'écoles ? » (p. 49).

Pour obtenir des réponses à ces questions, la posture envisagée sera une posture interprétative-compréhensive (Weber, 1913) au cours de laquelle nous tenterons de comprendre l'élaboration des CScO, à partir entre autres, des jugements de la qualité des services éducatifs perçue par les parents. Pour ce faire, Weber (1913) recommande d'éviter les jugements normatifs, par exemple, quand viendra le temps d'étudier les valeurs parentales à l'école. Nous réserverons une portion plus normative en toute fin de thèse, une fois l'analyse achevée. Notre décision d'opter pour une démarche interprétative permettra d'élargir le débat et évitera de tomber dans une opposition « écoles publiques » et « écoles privées ». Elle pourra prendre en compte toute la complexité des processus de choix et rendre intelligibles les subtilités émanant de ces décisions parentales. Notre démarche dégagera quelques éléments incontournables visant à prévenir de possibles effets négatifs au regard de certaines formules de choix de l'école en contexte montréalais.

### **4.3 Hypothèses de recherche**

Nous proposons maintenant quelques hypothèses (H) en lien avec les questionnements ci-dessus guidés par la recension des écrits précédemment constituée :

H1 : D'après les écrits internationaux, il y a de fortes raisons de croire que les parents montréalais, auxquels cette thèse s'intéresse, mettent fréquemment en œuvre des pratiques de choix pour l'éventuelle école secondaire de leur enfant;

H2 : Ces pratiques de choix sont élaborées à partir du bagage, des configurations familiales, de l'origine sociale, des ressources plurielles, des trajectoires personnelles, des caractéristiques individuelles du parent et de son enfant, etc.;

H3 : Ces pratiques de choix peuvent participer à la ségrégation sociale et scolaire.

Ces hypothèses nous guideront vers l'énonciation de buts et d'objectifs de recherche que nous prendrons soin de poursuivre tout au long de notre enquête.

### **4.4 Buts et objectifs poursuivis**

Ce travail vise à susciter l'intérêt des décideurs, de la communauté scientifique, mais aussi de la population en général pour ce genre de questionnements. Au terme de la thèse, nous serons davantage en mesure de mettre en évidence quels aspects (si aspects il y a) des pratiques de CScO

peuvent encourager l'apparition de logiques marchandes ou de conditions propices à la ségrégation sociale et scolaire, et ce, du point de vue des principaux usagers des MS, soit les parents. Nous tenterons, par exemple, de voir si nous assistons à des jugements différenciés selon plusieurs variables. Ces jugements sont élaborés en fonction des contextes locaux, du rapport des parents « à l'autre » (surtout si ce dernier est négatif), un rapport exprimé en fonction de contraintes, de choix résidentiels, de conditions de vie, de la position du répondant dans l'échelle sociale, ou en fonction d'autres variables comme le genre de l'enfant et son statut EHDAA. Nous tenterons de voir si la définition de la qualité éducative est basée sur la qualité sociale des services d'éducation et si cela comporte davantage d'importance pour les parents que les qualités de l'enseignement. Cela pourrait donner des indications que des pratiques de CScO peuvent être conditionnées par un souci de reproduction sociale par des parents favorisés.

## **Conclusion du chapitre**

Ce chapitre a donné suite à la recension des écrits et a mis la table sur les principaux enjeux soulevés par notre objet de recherche. Il a également permis de cerner de multiples conséquences déjà étudiées dans des études antérieures en dénonçant l'absence ou le vide scientifique touchant ces enjeux en contexte québécois. Enfin, il a mis l'accent sur l'intérêt ainsi que la pertinence sociale et scientifique de s'intéresser à un tel objet.

Nous avons démontré comment la présente thèse peut combler les lacunes en ce domaine et apporter une contribution originale aux nombreuses recherches en éducation en contexte québécois. Nous avons également soulevé des questions, générales et spécifiques qui demeurent sans réponse à ce jour. Ces questions nous ont permis de définir avec clarté les buts et objectifs poursuivis par cette thèse. Bien que ces buts et objectifs soient particulièrement ambitieux, nous en convenons, nous espérons néanmoins mettre en lumière une thématique nouvelle qui mérite d'être approfondie dans des travaux subséquents. Pour saisir les particularités sociales locales complexes, une démarche qualitative a été proposée. Le chapitre suivant vise à construire une ossature théorique et conceptuelle sur laquelle nous appuyer pour poursuivre notre enquête. Ces notions ou concepts participent à la constitution d'une image mentale de la réalité qui « fournit un résumé concis d'un ensemble de caractère distinctif » lié à un ou plusieurs phénomène(s) (Fortin, 2010, p. 39). Nous ressentons donc la nécessité d'examiner et de préciser, dans la mesure du possible, certaines de ces notions et à en explorer les différents sens, parfois complexes et largement étudiés au cours des dernières décennies. Nous pensons que cela aura pour effet de mieux guider le lecteur par la suite.

# Chapitre 4 : Cadrage théorique et conceptuel

## Introduction

La revue de littérature au chapitre 2 a permis d'entrevoir des avenues de recherche prometteuses portant à la fois sur les choix et les MS, et ce, dans divers contextes locaux. Après avoir étudié les écrits traitant d'enjeux semblables au nôtre qui ont inspiré notre problématique (chapitre 3), nous avons constaté que nombreux sont les textes abordant les questions de ségrégation, de mixité, d'égalité, d'équité, de justice sociale, d'éthos parental, etc. Ces notions ou concepts, qui font l'objet de nombreuses polémiques et dont l'absence de consensus en complexifie la compréhension, apportent une signification particulière à un contexte duquel ces concepts sont issus.

Pour débiter, nous allons préciser et approfondir les principaux concepts qui ressortent de la littérature<sup>89</sup>. Nous aborderons, en premier lieu, la notion de CSco et ce qu'elle implique. Nous présenterons par la suite les principaux axes théoriques sur lesquels s'érige la thèse. Nous profiterons de l'occasion pour préciser la notion de parent et la façon dont elle a été étudiée dans différents travaux. Nous verrons que chaque parent se forge un rôle ou plutôt, une vision de son rôle au sein de la famille à laquelle il appartient et comment ses multiples déclinaisons sont notamment façonnées par son éthos et aussi le groupe social auquel il est rattaché. Nous obtiendrons ainsi davantage d'information sur son « rapport à l'école »<sup>90</sup> dont l'importance de la réussite ou encore, la place occupée par le suivi scolaire au sein de la famille.

Par la suite, nous examinerons des concepts dont l'usage sera fréquent dans les chapitres suivants qui suivent. Par exemple, nous aborderons les conceptions plurielles des notions relatives à l'égalité en éducation, en explorant en particulier l'idée de « mérite », « d'idéologie méritocratique » ou « d'égalité basée sur le mérite », selon les écrits. Nous avons choisi de nous y attarder parce que, selon van Zanten (2011), le mérite constitue l'un des principaux critères de sélection des élèves dans les établissements. Nous verrons aussi que certains auteurs relient le mérite aux principes d'égalité, mais aussi également à la ségrégation (Duru-Bellat, 2001; 2003). Nous nous

---

<sup>89</sup> Une première tentative de conceptualisation du présent objet de recherche a été publiée dans Castonguay-Payant (2017b).

<sup>90</sup> La littérature mentionne aussi « rapport à l'éducation », « rapport au savoir » ou « rapport à l'école » pour définir la relation que les individus entretiennent vis-à-vis de l'école et au fait d'apprendre. Ce concept sera davantage développé dans la partie 3.7 de ce chapitre.

interrogerons ensuite sur la notion de ségrégation et la manière dont elle s’oppose au principe de mixité sociale, ayant prouvé ses effets sur la réussite des élèves à l’école (Duru-Bellat, 2001; 2003).

Pour en savoir un peu plus sur ce qui alimente les phénomènes de ségrégation, nous nous attarderons également à la notion de « rapport aux autres », une idée découlant de la notion « d’altérité ». Cette notion de rapport aux autres peut s’avérer utile pour saisir comment les parents considèrent les autres (élèves, voisinage, entourage, etc.) jugés différents d’eux-mêmes et comment ce rapport peut exercer son influence dans l’élaboration des jugements parentaux en matière de scolarité (van Zanten, 2009a, 2009b; Felouzis et Perroton, 2007). En effet, ce concept est central, selon nous, pour tenter de voir si des préoccupations de différenciations sociales occupent l’esprit des parents engagés dans les processus de choix de l’école secondaire. En outre, les travaux empiriques français ont montré combien les jugements de qualité pouvaient être influencés par les ressources sociales et culturelles des familles, et les caractéristiques sociales et culturelles perçues des publics des écoles. Nous souhaitons savoir s’il en est de même à Montréal.

Ensuite, nous tentons de voir si la notion de MS et ses nombreuses déclinaisons peuvent s’articuler au concept de marché des singularités à partir des travaux de Karpik (2007). Nous préciserons ce que nous entendons par « jugement de qualité » dans un marché des singularités comme peut l’être le MS et nous nous demanderons comment la confiance<sup>91</sup> est engagée dans sa formation. Nous verrons par la suite ce que Karpik (2007) appelle les « dispositifs de jugement » et comment ils permettent de cumuler de l’information en vue d’un jugement de la qualité d’une « bonne école » secondaire. Ce chapitre se conclura sur les perspectives théoriques sur lesquelles cette thèse peut s’appuyer. Attardons-nous, pour commencer, aux nombreuses facettes de ce en quoi consiste « choisir une école ».

## **1. Choisir une école secondaire : de quel choix parle-t-on ?**

Dans cette partie, nous voulons discuter de la notion de « choix » et du type de choix à la portée des parents auxquels cette thèse s’intéresse. De nombreux angles épistémologiques et méthodologiques (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2011; van Haecht, 2006) permettent d’appréhender l’étude des CScO. Ceux-ci ont fait ressurgir des problèmes liés à l’interprétation de

---

<sup>91</sup> La notion de confiance peut être pensée tant en sciences politiques, en sociologie qu’en sciences économiques ou en psychologie (Quéré, 2005; Karpik, 1996). La confiance suppose qu’un individu associe une forme de fiabilité soit à un tiers, à une relation, à un contexte, à une chose, etc. (Karpik, 1996). Pour de plus amples explications sur les théories de la confiance, voir Laurent (2009).

certaines notions. Par exemple, la notion de choix suppose que l'individu dispose, en théorie, de plusieurs possibilités pour exercer ses préférences et d'absence de contraintes pouvant limiter la quête de son bien (van Zanten, 2009a). Or, le concept de « libre choix » ou de « choix » suppose qu'une certaine liberté ou marge de manœuvre soit accordée aux individus dans l'expression de leurs préférences (van Zanten, 2009a). Si en éducation, cela peut s'illustrer par le choix de l'école primaire ou secondaire que fréquentera un enfant, en Belgique, cela suggère que « les familles sont libres de choisir un établissement scolaire en fonction de leurs convictions philosophiques et religieuses » (Delvaux et Maroy, 2009b, paragr. 6). Toutefois, au Québec, mais aussi ailleurs comme en France, la « liberté de choisir » est rarement totale et est bien souvent contrainte, régulée et encadrée par des politiques publiques de natures diverses (Mons, 2007). La sociologie française est particulièrement féconde sur ce point et sur les contraintes socioéconomiques limitant les choix; les pratiques éducatives des familles, dont les CSco font partie, sont par ailleurs nourries par des préférences individuelles certes, mais aussi par la mobilisation de capitaux inégalement répartis et souvent liés à l'origine sociale des familles (Bourdieu et Passeron, 1970). Ainsi, au Québec, les politiques telles que le découpage territorial de chaque commission scolaire<sup>92</sup> encadrent les écoles accessibles ou non aux familles, en fonction du code postal de la résidence. En ce sens, il est donc faux de penser que le choix de l'école est totalement « libre » et à la portée de tous les parents québécois.

Par conséquent, il est difficile de circonscrire la marge de manœuvre réelle de tous les parents en matière de choix. Il n'existe pas non plus de définition simple de ce qu'est la « liberté de choix » sans entrer dans d'éternels débats de ce qu'est la « liberté ». Nous allons principalement retenir, à l'instar de Rawls (2009), que la liberté correspond à une marge de manœuvre avec les restrictions constitutionnelles et légales structurées par des institutions, un système de règles publiques définissant des droits et des devoirs (Rawls, 2009). Autrement dit, il ne peut y avoir de libre choix absolu dans toute chose et la liberté de choix est en bonne partie régulée par des contraintes variées (Felouzis et coll., 2013). Par ailleurs, nous aborderons cette question plus en détail subséquemment, le choix de l'école comme nous l'entendons dans ce texte, bien que fortement conditionné par la famille, étant au bout du compte déterminé par l'établissement scolaire sur la base d'une admission, le paiement de frais de scolarité ou d'une sélection. On peut ainsi se demander, dans ces circonstances, à qui appartient réellement (aux parents ou aux établissements) le choix de l'école

---

<sup>92</sup> Chaque commission scolaire administre les inscriptions en fonction d'un découpage territorial. Voici à titre d'exemple, les écoles primaires et secondaires prises en charge par la CSPÍ : <https://www3.cspi.qc.ca/cspi/presentation/carte-interactive>

secondaire pour chaque enfant. En raison de la sélectivité des établissements, certains parents peuvent par ailleurs se montrer particulièrement « actifs » durant le processus d'admission, alors que pour d'autres, la réalité est bien différente.

En effet, si des parents veulent choisir l'école secondaire de leur enfant et être actifs dans la « quête de la bonne école » (Ballion, 1986), il est possible que d'autres se sentent « démobilisés » ou « dépassés », et ce, pour divers motifs. Il se peut également qu'ils soient simplement « attentifs » aux choix à leur portée, sans pour autant se montrer « actifs » ou engagés dans la recherche de l'école idéale. Il est également possible qu'il y ait « absence totale » de choix pour quelques-uns d'entre eux, même si nous savons que des choix théoriques entre écoles publiques sont possibles.

### **1.1 Le caractère diachronique des choix scolaires**

Jusqu'à maintenant, nous avons soulevé le fait que l'étude du choix de l'école secondaire s'avère être d'un grand intérêt tant pour mieux connaître les effets qui leur sont reliés que pour comprendre les modalités entourant la liberté différenciée de certains parents. Ceux-ci, que nous appellerons fréquemment par la suite « acteurs sociaux », font face à des contraintes et déterminants en fonction de leur appartenance sociale, mais aussi en fonction de leur trajectoire individuelle. Ainsi, le parcours que peut emprunter la construction du choix de l'école secondaire par les individus, nous invite à considérer ces choix en tant que processus élaboré dans la durée et à travers nombre d'interactions sociales. Ce processus peut impliquer plusieurs autres acteurs (enseignant de l'élève, intervenants sociaux, voisinage, etc.), en plus du parent, chacun ayant emprunté des trajectoires individuelles qui leur sont propres. Ces trajectoires individuelles peuvent prendre forme en fonction des origines sociales et familiales des parents, mais également en fonction de leur trajectoire résidentielle, scolaire et professionnelle (Bourdieu, 1979a).

Les travaux de Pierre Bourdieu (1966; 1984; 1985) et Raymond Boudon (1979; 2009) en particulier, sont fréquemment mobilisés dans l'étude des CSco en Europe (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2011)<sup>93</sup>. Ces auteurs négligent toutefois d'insister sur le caractère diachronique de la construction du choix de l'école (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2011). Penser le processus du choix dans sa dimension temporelle signifie donc qu'il est non seulement construit par des acteurs multiples, mais qu'il s'élabore sur une période étendue et variable. La dimension temporelle recoupe également certains principes de fonctionnement des MS. En effet, ces marchés nécessitent

---

<sup>93</sup> Les écrits révèlent que Bourdieu s'intéresse davantage au poids du groupe social d'appartenance – par le biais des habitus – dans les décisions scolaires, tandis que Boudon considère que ces décisions sont prises par l'individu d'après un calcul des coûts et des bénéfices anticipés.

une « diffusion de l'information » pour renseigner les parents sur les possibilités de choix qui leur sont offertes (Felouzis et coll., 2013). La compréhension de la complexité du processus d'inscription peut également, chez certains parents, nécessiter un certain temps.

Rendre compte de l'ensemble du processus diachronique est un objectif ambitieux et impliquerait de mobiliser de nombreuses données (comme les taux de réussite aux évaluations standardisées, les effectifs dans les différents programmes, l'étude des conditions d'apprentissage dans chaque école, etc.), mais cela permettrait de réaliser un portrait complet des CSco. Toutefois, de nombreuses contraintes matérielles et logistiques ne nous permettent pas d'opter pour cette avenue. C'est pourquoi nous avons décidé de ne rendre compte que d'une partie du processus de choix, soit le point de vue parental, tout en tenant compte de sa dimension temporelle. Cet angle, que la présente étude souhaite faire ressortir, a peu fait l'objet d'attention à ce jour (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2011).

## **1.2 Choisir son école : un acte social au sein des marchés scolaires**

Lorsqu'arrive une nouvelle étape dans la vie scolaire d'un enfant (comme la première journée à l'école, le passage de l'école primaire vers l'école secondaire, etc.), beaucoup de parents étendent leur influence sur le suivi scolaire (van Zanten, 2009a; Felouzis et Perroton, 2009; Deslandes et Bertrand, 2004). Comme nous l'avons évoqué plus tôt, le choix est facilité par l'exercice d'une certaine liberté d'action des individus dans le monde social et contraint par l'action publique. Il est également structuré suivant les normes sociales intériorisées des parents, de normes que l'on peut désigner par « ethos ».

Cela explique l'intérêt de considérer l'acte de choisir en tant qu'action sociale (Kosunen, 2014, 2016), mais résulte aussi du fait qu'arrêter sa réflexion sur une école plutôt qu'une autre s'inscrit dans un processus à la fois individuel, mais aussi social (van Zanten, 2009a). Un parent peut, par exemple, avoir élaboré son idée de lui-même puis après l'avoir partagée avec son entourage, ajuste, modifie ou change complètement son schème de pensée. Il en résulte une autre orientation que celle qu'il avait préalablement déterminée. Le processus de choix devient, en ce sens, un acte qui se construit par les interactions sociales. De plus, dans le fait de sélectionner une école, le choix se construit par rapport à un autre individu, soit un enfant souvent sous la responsabilité de ses parents. Or, l'acte de choisir prend un caractère social parce qu'il concerne des êtres humains devant ensuite assumer les bonnes et les moins bonnes conséquences d'une décision de cette importance (van Zanten, 2009a).

Nous avons mentionné brièvement que l'idée derrière l'ouverture au choix de l'école en faveur des parents s'inscrit dans une perspective de diversification de l'offre éducative et de mise en concurrence des écoles promues par les MS (Felouzis et coll., 2013). L'acte de choisir devient par ailleurs une force sociale agissant sur la régulation des MS. Les conséquences sociales, la dimension sociale des MS, la place occupée par de nombreux acteurs de même que le rôle des réseaux dans l'élaboration du choix, nous encouragent donc à considérer cette pratique comme un acte social.

En plus d'être considérés comme une force sociale évoluant au cœur de tendances globales, les CSco revêtent un caractère local qui permet leur observation. Nous avons vu que les MS, quelle que soit leur appellation, sont en tout temps des marchés locaux. La rivalité entre écoles (primaires et secondaires) ne s'accomplit en aucun cas en dehors du contexte local dans lequel elles prennent forme. Ainsi, nous n'assistons pas non plus à une concurrence interétablissement à une échelle nationale qui, par la suite, entretiendra ses effets sur les écoles à petite échelle (Felouzis et coll., 2013). Par ailleurs, c'est à cette échelle locale que s'expriment les interactions ainsi que la nature de l'offre scolaire au sein de micromarchés<sup>94</sup>; la régulation des MS s'opère en bonne partie par l'articulation de l'offre de services éducatifs et des demandes des parents. C'est donc au plan local que les choix sont mis en œuvre en fonction de ressources plurielles à la disposition des parents (van Zanten, 2009a).

### 1.2.1 Le caractère « local » des choix scolaires au cœur de tendances globales

Si on s'intéresse aux possibles effets des CSco en contexte montréalais, ce serait donc à l'échelle locale que l'on pourrait, par exemple, observer les manifestations d'un phénomène comme la ségrégation. Bien que ce ne soit pas le principal objet de cette thèse, il faudrait, pour ce faire, se pencher sur la morphologie détaillée des secteurs de résidence de chacun de nos répondants, et concevoir une cartographie complète des possibilités de choix tout en tenant compte de diverses variables comme la densité de la population, la répartition de groupes ethnoculturels diversifiés dans l'arrondissement, les mouvements de population et de gentrification, etc., ce qui pourrait faire l'objet de recherches ultérieures. Pour notre part, nous ne pouvons qu'étudier des mécanismes observables qui pourraient entretenir des effets sur la ségrégation.

---

<sup>94</sup> La particule « micro » devant « marché », comme Felouzis et coll. (2013) l'emploient, sert à spécifier que la concurrence entre établissements et les CSco sont opérés dans un « espace restreint, par définition très localisé » (p. 4).



Enfin, étudier les CScO sur le plan local permet d'analyser comment les familles évoluent et interagissent entre elles dans l'espace « microsocal ». Ceci facilite également l'observation des effets de politiques publiques sur les populations en fonction de leurs déterminants sociaux ainsi que l'examen des rapports de domination entre groupes sociaux.

### 1.2.2 Quand le choix de l'école s'appuie sur des capitaux

Le chapitre 2 avait permis de mettre en lumière les différentes lignes argumentatives de plusieurs travaux afin de voir comment les sociologues, par exemple, ont documenté les phénomènes de CScO. Plusieurs auteurs avaient par ailleurs souligné l'importance des capitaux comme ressources « facilitatrices » de pratiques de CScO (Duru-Bellat et van Zanten, 2012; van Zanten, 2009a; 2009b; Oberti, 2007; Barthou et Monfroy; 2005; 2009).

Les parents, au moment de faire le suivi scolaire de leur enfant, s'efforcent donc de mobiliser, autant qu'ils le peuvent, les capitaux ainsi que les ressources culturelles, sociales et économiques dont ils disposent (Duru-Bellat et van Zanten, 2012). On comprend donc que le choix de l'école peut être plus accessible pour une famille possédant ces ressources, en particulier si elle met en œuvre l'ensemble de son bagage dans l'élaboration de stratégies éducatives. Il nous reste maintenant à connaître la place occupée par la possession différentielle de capitaux et de ressources plurielles, c'est-à-dire « le volume actuel et potentiel du capital économique, du capital culturel et du capital social possédés par le groupe et leur poids relatif dans la structure patrimoniale » (Bourdieu, 1979a, p. 145), dans l'élaboration de ces choix, ce qu'aucune donnée ne permet de savoir à ce jour.

### 1.2.3 Les stratégies de choix des parents : entre singularité des trajectoires individuelles, représentations subjectives et contraintes objectives

La notion de stratégie transcende les disciplines et les domaines, et trouve écho dans les écrits portant sur le monde militaire, le management, la politique, l'économie, les jeux d'adresse, etc. En sociologie, elle recouvre les travaux sur les stratégies d'acteurs et en particulier ceux de Bourdieu et Passeron (2012; 1970) sur la reproduction sociale. Dans l'ouvrage *La distinction, Critique sociale du jugement*, Bourdieu (1979a) définit la notion de stratégie de cette manière :

Les stratégies de reproduction, ensemble de pratiques phénoménalement très différentes par lesquelles les individus ou les familles tendent, inconsciemment et consciemment, à conserver ou à augmenter leur patrimoine et, corrélativement, à maintenir ou améliorer leur position dans la structure des rapports de classe, constituent un système qui, étant le produit d'un même principe unificateur et générateur, fonctionne et se transforme en tant que tel. Par l'intermédiaire de la disposition à l'égard de l'avenir, elle-même déterminée

par les chances objectives de reproduction du groupe, ces stratégies dépendent premièrement du volume et de la structure du capital à reproduire, c'est-à-dire du volume actuel et potentiel du capital économique, du capital culturel et du capital social possédés par le groupe et leur poids relatif dans la structure patrimoniale; et deuxièmement de l'état, lui-même fonction de l'état du rapport de force entre les classes, du système des instruments de reproduction, institutionnalisés ou non (p. 145).

Selon cette définition de Bourdieu (1979a), nous allons mentionner de manière simplifiée et raccourcie que les stratégies représentent l'expression d'une projection dans l'avenir de la reproduction de capitaux (en matière de chances objectives, de volume et de potentiel) visant le maintien, la reproduction ou l'amélioration d'une position d'un individu ou d'un groupe dans la structure sociale. Ajoutons à cela une remarque de Desportes (2014) : « La conception de l'action n'est stratégie que si elle s'oppose à un Autre » (p. 168). Ainsi donc, il n'existe pas de stratégie sans « altérité »<sup>95</sup> ce qui, en fin de compte, nous laisse croire que les stratégies risquent en tout temps d'être « ethnocentrées » (Desportes, 2014).

Les CScos sont, comme nous venons de le voir, tributaires de la possession de capitaux et de ressources plurielles. Ce bagage influence les orientations éducatives des familles. Certaines d'entre elles, par exemple, peuvent cultiver des visées stratégiques dont le calcul coût-bénéfice entre des choix conscients, comme la fréquentation d'un établissement ou la quête d'un diplôme en particulier, fait partie (Henriot-van Zanten dans Bernier et de Singly, 1996; Oberti, 2005). D'autres peuvent entretenir des stratégies de clôture sociale ou d'évitement afin de se « distancier » des publics d'élèves de certaines écoles considérés, pour certains parents, comme peu fréquentables (van Zanten, 2006a, 2009a). Le choix d'une résidence dans un secteur domiciliaire convoité s'avère également une stratégie de type spatiale (ou résidentielle) visant à faciliter l'admission de l'enfant dans une école en adéquation avec les valeurs familiales présentes dans ces quartiers (Henriot-Van Zanten dans Bernier et de Singly, 1996). Les recherches sociologiques montrent, depuis un certain temps, le caractère structurant de la composante spatiale en tant que ressource dans l'élaboration de stratégies des CScos (François et Poupeau, 2008; Oberti, 2007; van Zanten, 2014), combinées bien souvent à la possession de capitaux économique et culturel par les familles (Barthon et Monfroy, 2005; 2009). Ces études montrent également que ces stratégies ancrées dans les milieux urbains sont à l'origine de nombreuses inégalités d'accès aux ressources éducatives motivées par des contraintes spatiales. Les stratégies éducatives parentales prennent bien souvent forme au sein des configurations spatiales dans lesquelles des moyens de transport locaux, la répartition de l'offre

---

<sup>95</sup> La notion d'altérité sera abordée plus loin. Nous mentionnerons pour le moment qu'elle renvoie à ce qui est « autre » ou « différent » par rapport à soi (Turco, 2003).

scolaire ou les caractéristiques de l'espace résidentiel sont diversifiés en fonction des contextes (Oberti, 2007). Les stratégies s'élaborent aussi selon la concentration d'options facilitant l'élaboration de schémas d'actions par les catégories sociales plus ou moins favorisées (van Zanten, 2014).

L'accessibilité de certaines ressources éducatives comme l'offre de services d'aide aux devoirs, de rattrapage ou de renforcement scolaire peut inciter des familles de classes moyenne et supérieure à s'installer dans un secteur de résidence en particulier (van Zanten, 2009a; 2009b). De nombreux facteurs peuvent motiver ce lien entre « services éducatifs » (comme la présence de certaines écoles) et réussite scolaire de l'enfant. Il peut également s'agir d'un « rapport aux autres » contextualisé et associé aux conditions de scolarisation du quartier agissant agir comme un « aimant » ou comme « repoussoir » (van Zanten, 2009b). Ce lien entre école et réussite peut également être rattaché aux services et ressources scolaires près du lieu de résidence et pouvant favoriser la réussite éducative de l'enfant, ou encore, être lié aux qualités scolaires des écoles dans le secteur (Felouzis et Perroton, 2007). Toutes ces raisons peuvent conduire une famille à mettre en œuvre des stratégies éducatives de type « résidentiel » visant à élire domicile près de services scolaires d'intérêt.

Lorsque les recherches s'intéressent aux stratégies des parents, elles se penchent sur deux principales dimensions. La première vise la compréhension des facteurs objectifs et les représentations subjectives qui facilitent ou qui dissuadent les parents à mettre en œuvre des pratiques de choix de l'école (Felouzis et coll., 2013). La deuxième dimension consiste en l'étude du processus de construction du choix (Felouzis et coll., 2013). L'une et l'autre de ces dimensions n'ont par ailleurs fait l'objet d'aucune recherche au Québec et il nous apparaît judicieux de nous y intéresser. Bien entendu, combiner ces deux dimensions dans une recherche constitue un exercice laborieux, bien qu'intéressant. Étant donné que, de notre point de vue, la deuxième semble s'intéresser au processus tout comme nous l'envisageons, il nous apparaît que cette avenue est prometteuse. Nous nous associerons donc en grande partie à cette deuxième dimension tout en tenant compte des facteurs objectifs et des représentations subjectives entrant dans l'élaboration du choix.

Ce qui précède montre que choisir son école n'est pas une décision prise à la légère avec l'effet du hasard. Il s'agit d'un phénomène complexe dans lequel toute la singularité des acteurs est mobilisée. Comme l'ont montré de nombreux auteurs avant nous (Henriot-van Zanten, 1996; van Zanten 2006a; 2006b; 2006c; 2009a; 2009b; 2010; Ben Ayed, 2011; Barthou et Monfroy, 2009;

Oberti, 2007; Gombert, 2008), les CSco constituent donc un phénomène au sein duquel de nombreux déterminants les rendent possibles, ou au contraire, les découragent (Felouzis et coll., 2013). Il serait opportun, dans le cadre de cette thèse, de mieux connaître ces déterminants et de voir s'ils affectent les préférences de certains parents, comme ils en dissuadent d'autres d'accéder à des établissements, qu'ils soient ou non situés dans leur secteur de résidence. Parmi ces déterminants, il faut prendre en compte, tout comme l'ont fait Felouzis et ses collègues (2013), les « caractéristiques des individus, liées à leur place dans la structure sociale » (p. 79). Cela oblige donc, dans le cadre de cette recherche, à tenir compte de plusieurs propriétés descriptives des individus, comme la position socioprofessionnelle des parents, leur genre, puisque les mères semblent jouer un rôle déterminant, leurs perceptions subjectives liées, par exemple, au rapport aux personnes qu'ils jugent différentes d'eux-mêmes. Les contraintes objectives sont, quant à elles, davantage observables, et sont plutôt liées à l'offre scolaire, les facteurs financiers, le secteur de résidence ou l'accès à des services de transport. Nous souhaitons déterminer si certains parents disposent de ressources diverses engagées ou présentes dans l'élaboration de stratégies, quelle que soit leur forme. Nous voulons montrer sous quelles conditions, contraintes ou motivations ces stratégies se construisent et si elles se mettent en œuvre différemment dans cinq arrondissements de Montréal. Cela pourrait laisser entrevoir si les parents qui les mettent en œuvre peuvent être qualifiés de « stratèges ».

Ces assises étant mieux définies, annonçons d'ores et déjà les principales perspectives théoriques qui peuvent s'avérer fécondes pour étudier notre objet. À notre connaissance et à la lumière de la recension des écrits au chapitre 2, la sociologie de la famille n'a jamais été fréquemment mobilisée par des chercheurs dans le but de comprendre le processus d'élaboration de CSco du point de vue des individus réalisant « l'acte » de choisir. Ainsi, pour déchiffrer les articulations entre les différentes formes de rationalité, dimensions et interactions chez chacun des acteurs, il peut être utile de prendre le temps de comprendre les détenteurs de l'acte de choisir, c'est-à-dire les parents, chefs de famille, ce que permet la sociologie de la famille. Voyons comment il pourrait être intéressant de mener l'une des seules études connues alliant cette perspective théorique articulée avec d'autres fondements théoriques.

## **2. Principaux axes théoriques sur lesquelles s'érige la thèse**

La revue de littérature (chapitre 2) visait à discuter des connaissances et perspectives de recherche déjà éprouvées qui peuvent aider à appréhender l'objet qui nous intéresse. Nous avons ensuite exploré de nombreuses pistes théoriques ayant fait l'objet d'attention jusqu'à ce jour. Certaines ont

contribué à mieux comprendre les MS ainsi que les choix qui s’y élaborent. D’autres, au contraire, comme les théories de l’action sociale, bien qu’intéressantes, ne nous permettent pas de lier le poids des capitaux et des éléments de contexte aux actions individuelles des acteurs, dont le choix de l’école secondaire fait partie. Pour de nombreuses raisons déjà énumérées, nous avons mis plusieurs de ces modèles de côté.

En conséquence, nous avons retenu plus d’une avenue théorique facilitant l’articulation entre structure sociale, actions individuelles, et configurations locales et familiales au sein de MS. Ces positions théoriques peuvent nous aider « à lire » les perceptions parentales liées aux CSco. Nos propositions sont donc organisées autour de deux grands axes, soit la sociologie de la famille ainsi que la sociologie interactionniste, auxquels nous greffons des notions conceptuelles relatives à la sociologie de la reproduction sociale d’après les travaux de Bourdieu ainsi qu’à l’économie de la qualité et des biens singuliers (Karpik, 2007). Nous retiendrons enfin la sociologie des MS selon Felouzis et coll., (2013), pour comprendre le contexte d’élaboration de ces CSco. Ce modèle théorique ayant déjà été présenté au chapitre 2, nous nous contenterons de l’articuler avec les principaux axes adoptés.

## **2.1 Premier axe théorique : les apports de la sociologie de la famille**

Dans la perspective de comprendre le processus et la construction des jugements parentaux en amont du choix de l’école, nous avons retenu la sociologie de la famille, en particulier, une combinaison des travaux de de Singly (2010) et ceux de Déchaux (2009). Nous allons maintenant définir plus amplement quels éléments en particulier nous apparaissent suffisamment éclaircissants pour étudier notre objet, mais avant de nous y afférer, il faut prendre le temps de mieux connaître les différents modèles sociologiques relatifs à la famille.

Les modèles sociologiques s’intéressant à la famille sont apparus à l’ère de la société industrielle. Ils gravitent généralement autour de l’orthodoxie familiale (Le Play, 1874), à la suite de laquelle le modèle de la famille institution<sup>96</sup> et de la famille démocratique<sup>97</sup> (Burgess, Locke et Thomes, 1963) ont pu émerger. Ces modèles ont permis une première compréhension des fonctions de la famille moderne. C’est dans le courant de l’École de Chicago que s’inscrivent les travaux de Thomas et Znaniecki (1918-1920) ainsi que ceux de Parsons dans les années 50 (1949; 1955) et de Parsons et

---

<sup>96</sup> Se caractérise par un mariage « arrangé », une prédominance des finalités économiques, une norme autoritariste de fonctionnement, des règles de conduite (Burgess et coll., 1963).

<sup>97</sup> Se manifeste par la poursuite de l’épanouissement personnel et s’appuie sur la démocratie comme norme de fonctionnement et valorise les unions basées sur le libre choix (Burgess et coll., 1963).

Bales (1955). Plus tard, les questions identitaires et celle de l'individualisation au sein de la famille furent abordées par Giddens (1991).

Le champ de la sociologie de la famille mobilise plusieurs orientations. Les études anthropologiques ont facilité la définition des liens de « parenté » de même que la définition de l'individu au sein de son groupe d'appartenance et de son système de repères sociaux (Segalen, 2010). Les travaux à orientation historique ont, quant à eux, permis de positionner la famille au sein d'un continuum temporel. Selon Segalen (2010), l'étude des sociétés auxquelles appartient chaque famille permet de comprendre comment s'organisent leurs rôles et fonctions à travers les changements sociaux, politiques, économiques (guerres, révolutions, famines, etc.). L'effacement des classes sociales, l'augmentation ainsi que la complexification du phénomène des inégalités, les changements dans le monde du travail, la montée de l'individualisme menant à la refonte des fonctions de la famille d'aujourd'hui, entre autres facteurs, rendent très difficile l'étude de la famille sous ses formes sociales (Segalen, 2010), particulièrement depuis les années 1970.

Bien que Kellerhals et coll. (1984) préfèrent s'abstenir de définir ce qu'est la notion de « famille », car selon les auteurs, plusieurs définitions existent, celle donnée par Barry et coll. (2000) puis reprise par Déchaux (2009, p. 4) consiste en « l'ensemble des personnes apparentées par la consanguinité et/ou l'alliance » (Barry et coll., 2000, p. 725). Celle-ci nous apparaît plutôt vague pour traiter notre objet. La définition de la famille contemporaine que donne de Singly (2010) consiste en « la création d'un cadre où chacun peut se développer tout en participant à la vie commune et au soutien des autres » (p. 10). Dans le terme « soutien », l'auteur y inclut le travail lié à l'éducation et au suivi scolaire des enfants. Ainsi, pour de Singly (2010), la famille ne se définit pas selon des critères formels (couples mariés, enfant légitimes, etc.) mais se caractérise par l'exercice de soins, de solidarité et d'obligations morales. Cette dernière définition nous apparaît plus minutieuse pour traiter de pratiques éducatives familiales comme le choix de l'école secondaire à notre époque contemporaine.

Vers les années 1980, plusieurs typologies de la famille ont tenté de cerner les dynamiques de couple (Kellerhals, 1987) pouvant aider à mieux comprendre les interactions familiales. Les typologies interactionnistes (Kellerhals, 1987; Kellerhals et Montandon, 1991) et les typologies de l'échange (Kellerhals, Perin, Steinauer-Cresson, Voneche et Wirth, 1982) entrevoient le couple

comme le fruit d'interactions conjugales où de nombreuses tensions et contradictions<sup>98</sup> viennent en brouiller les pourtours. Les typologies de Kellerhals et coll. (1984) tentent de discerner la grande diversité des modèles familiaux et des moyens d'interaction. On note au passage les typologies selon le mode d'intégration (Roussel, 1980), selon la relation à l'environnement (Reiss, 1971), selon l'orientation ou l'organisation familiale prédominante (Farber, 1962) ou encore selon des cycles de vie de la famille (Cuisenier et Segalen, 1977).

Enfin, de nombreuses typologies de la famille nord-américaine, canadienne et québécoise ont vu le jour au cours des dernières décennies (Langlois, 2003; 2004; 2008; 2010; Valois, 2009). Cependant, il devient difficile d'établir des dialogues congruents entre recherches internationales étant donné la complexité et le caractère « national » de chaque typologie. Pour notre part, nous voyons une difficulté que nous qualifierons de culturelle dans la manière de classer les familles au Québec. En effet, la notion de « classes », bien qu'elle soit relativement disparue du langage courant, continue de capter l'intérêt de nombreux sociologues s'intéressant à la famille. Nous reviendrons sur ce point ultérieurement.

La sociologie de la famille est mobilisée dans cette thèse parce que, premièrement, la revue de la littérature internationale a révélé cette lacune dans l'étude des CSco, et deuxièmement, parce que les écrits établissent des liens entre environnement familial et scolarisation de l'enfant (OCDE, 2010). Par ailleurs, la quête de l'environnement éducatif idéal n'est pas partagée de la même manière en fonction des groupes sociaux. En effet, bien que les familles de classe populaire, tout comme les familles de moyenne supérieure, recherchent un milieu scolaire qui, d'une part, prolonge les valeurs familiales et, d'autre part, favorise la réussite scolaire, la différence est que les premières se heurtent davantage aux logiques de sélection (Dubet et Martucelli, 1996, p. 114). En outre, depuis les années 1980 au Québec, il semble y avoir une polarisation grandissante des revenus dans les familles (Langlois, 2003). Nous pensons que ces écarts de revenus peuvent avoir des effets sur les décisions parentales en matière d'éducation, qui, par l'intermédiaire des CSco, peuvent conduire à la stratification sociale et scolaire.

La place occupée par les parents dans l'échelle sociale entretient également ses effets sur la quête d'un environnement éducatif et sur les décisions prises en ce sens (Duru-Bellat et van Zanten,

---

<sup>98</sup> Des tensions familiales existent entre fusion et individualisme, changement et permanence, égalité et inégalité puis entre normes d'échanges communautaires et séparatives (Kellerhals et coll., 1984). À ces caractéristiques, nous souhaitons ajouter une ligne de tension entre « contrôle » et « laisser vivre » que nous amène à considérer Kellerhals et coll. (1984).

2009). Par l'intermédiaire de leur propre trajectoire scolaire, académique et professionnelle, ainsi que par la transmission de leur capital culturel et économique, ces parents peuvent projeter des attentes sur leur progéniture (van Zanten, 2009a). Les attentes ou visées familiales en éducation peuvent être de différents ordres en fonction des familles. Pour Tazouti, Flieller et Vrignaud (2005) ces attentes sont regroupées en deux catégories : attentes cognitives et attentes de socialisation, alors que pour van Zanten (2009a) ces attentes peuvent être expressives, c'est-à-dire centrées sur l'épanouissement de l'enfant et la prise en compte de sa spécificité dans les choix éducatifs, ou instrumentales et donc centrées sur l'atteinte d'un niveau d'étude visant à favoriser son insertion professionnelle ou la position socioéconomique de l'enfant.

Charlot et Bautier (1993) ont montré que le rapport parental à l'école, traduit soit par un repli sur soi ou par une attitude d'ouverture au monde, entretient une démarche positive ou négative par rapport à l'école. Il en va de même à la capacité des parents à transmettre des valeurs favorisant les acquisitions scolaires comme l'estime de soi. D'autres parents issus de milieux populaires vont plutôt valoriser l'obéissance et le respect des règles (Duru-Bellat et van Zanten, 2009). Les configurations familiales, comme le rôle de la mère, la place du père ou de l'enfant dans la fratrie, le suivi ou l'accompagnement scolaire, doivent également être prises en compte. Le fait aussi que certaines familles soient en mesure, tant sur les plans culturel et économique, de prodiguer un suivi scolaire étroit et adapté aux besoins de l'enfant augmente les chances de réussite de ce dernier (Deslandes et Bertrand, 2004). Ce sont également ces parents engagés dans le suivi scolaire de leur enfant qui s'avèrent les plus actifs dans les pratiques de CScO (van Zanten, 2009a). Enfin, nous savons qu'en France<sup>99</sup>, si le rapport aux autres est mobilisé dans les processus de choix, il entretient des effets importants sur les décisions parentales en matière de scolarité (van Zanten, 2009b). Cela a particulièrement été démontré auprès des parents de classes moyenne et supérieure.

La sociologie de la famille contemporaine de François de Singly (2010) se concentre davantage sur l'identité personnelle des membres fondateurs de la famille. Elle tient compte des styles éducatifs (suivi scolaire, autorité, etc.), des différents statuts matrimoniaux et configurations familiales. Cette perspective nous interpelle parce qu'elle tient compte d'abord du parent en tant qu'individu à part entière. La difficulté d'examiner la famille dans son ensemble peut obliger le chercheur, par la force

---

<sup>99</sup> Les travaux en langue anglaise ne mobilisent pas la notion de « rapport aux autres », mais étudient surtout les choix scolaires comme levier de différenciation sociale (Ball, 2003) et de ségrégation raciale (Lareau, 1989; Lauen, 2009).



des choses, à réduire l'unité d'analyse<sup>100</sup> à l'échelle de ses membres, que ce soit les enfants ou les parents. En ce qui nous concerne, il nous apparaît judicieux de nous intéresser à la « parentalité » qui peut nous fournir des outils plus appropriés pour décortiquer et analyser l'objet de recherche qui nous intéresse. En effet, le terme « parentalité » englobe de manière plus large l'ensemble des considérations entourant la fonction de « parent » en ne référant pas uniquement au lien d'engendrement ou de la descendance (Parent, Drapeau, Brousseau et Pouliot, 2008; Martin, 2003). Effectivement, il arrive que dans les familles modernes, les configurations et recompositions familiales provoquent des confusions sur le rôle de « parent ». C'est pour cette raison que pour la suite, le terme « parentalité » comme champ de responsabilités (Martin, 2003) dans la sphère sociale sera souvent mobilisé dans la définition de l'ensemble des rôles et configurations parentaux, étant donné qu'il est considéré comme plus inclusif (Parent et coll., 2008).

La sociologie de la famille de Déchaux (2009) en complémentarité avec le travail de de Singly (2010), nous apparaît suffisamment fertile pour enrichir notre cadre et tenter de comprendre les dimensions familiales comme les rôles parentaux au sein de la famille. Notre cadre centré sur la sociologie de la s'approprie notamment les dimensions et indicateurs comme les types de familles (fonctionnelle, conjugale, contemporaine, etc.) (de Singly, 2010), la diversification des modèles familiaux (pluralisme familial, le rôle décisif des mères, la prise en charge de certaines tâches ménagères par les pères, particulièrement répandue dans les familles contemporaines, etc.) (de Singly, 2010), ou encore les valeurs éducatives familiales (les ambitions et le suivi scolaire, les stratégies des familles, les connaissances du système scolaire, etc.) (Déchaux, 2009). Maintenant que cette orientation sociologique repose sur des assises plus claires, prenons le temps de discuter de différents concepts liés à la sociologie de la famille, comme le concept de « parent » dont il est question dans la thèse.

Compte tenu du fait que nous réalisons une thèse sur le choix de l'école secondaire à Montréal, nous nous en tiendrons à définir le parent en tant qu'« acteur social », c'est-à-dire comme un membre actif au sein de sa famille de même que de la société dans lesquelles il évolue (de Singly, 2010). Nous allons tenir compte de l'évolution de son rôle au Québec et des manières dont il se constitue par l'éthos dont il est porteur. Nous retiendrons que les trajectoires individuelles

---

<sup>100</sup> Dans cette thèse, nous voulons éviter de mettre de côté la dimension « familiale » entrant dans l'élaboration du choix de l'école. À travers les yeux des parents interrogés, nous ne pouvons omettre l'apport de l'autre parent, ni de l'enfant lui-même et celui des frères et sœurs dans le choix. C'est pourquoi, nous optons pour la « famille » comme unité d'analyse. Toutefois, pour la suite de ce projet, nous reprendrons le terme de « parent » comme principal qualitatif des sujets à l'étude.

singulières (personnelle, professionnelle, résidentielle, etc.) et leur rapport à l'école (comme la représentation parentale de l'école) influencent l'accompagnement à la scolarité des enfants. Ces perceptions guident éventuellement les parents dans l'élaboration des jugements de qualité susceptibles de les mener vers l'école secondaire qu'ils jugent la plus souhaitable pour leur enfant.

### 2.1.1. Le « parent » en tant qu'acteur dans la structure sociale dans laquelle il évolue

Il est quasi-impossible de se représenter ce qu'on entend par « parent » quand on le détache de son entité, c'est-à-dire la famille à laquelle il est lié et la société dans laquelle il évolue. Il faut également se garder de le considérer comme une simple unité, car c'est au coeur de la famille qu'il a engendrée que se définit le rôle de chaque parent (de Singly, 2010). Nous souhaitons maintenant traiter de la manière dont nous abordons le parent dans le cadre de cette thèse, en tant qu'acteur, à la fois dans les marchés scolaires, mais aussi, comme faisant partie d'une structure sociale au sein de laquelle il évolue. Nous discuterons d'abord du sens qui lui est attribué dans les écrits relatifs à la sociologie de la famille. Par exemple, nous verrons que, lorsque des parents d'un certain groupe social disposent d'un système de valeurs partagés entre les membres de ce même groupe, ce système de valeurs serait en bonne partie responsable de la reproduction des classes sociales (Bourdieu et Passeron, 1970).

#### 2.1.1.1 *Parent et famille*

Dans les écrits français sur les inégalités scolaires, nous remarquons une différence de vocabulaire entre « parent » et « famille » au sein de l'institution scolaire depuis les Zones d'éducation prioritaires (ZEP) (Glasman, 2007). Or, derrière cette différence de vocabulaire, réside une différence de perception. Le terme « parent » semble surtout rattaché à la classe moyenne, et désigne l'ensemble des tâches matérielles et éducatives nécessaires au suivi scolaire de l'enfant. La notion de « famille » quant à elle, s'associe davantage aux milieux populaires et fait référence à un « groupe social » jugé difficilement pénétrable par les agents des ZEP (Glasman, 2007). Au Québec, nous ne disposons pas de ZEP, c'est pourquoi cette différenciation ne peut être observée dans des écrits et thématiques semblables, comme elle l'a été en France. Toutefois, nous voulons préciser que nous ne détacherons pas le terme « parent » de son entité familiale.

#### 2.1.1.2 *L'éthos parental*

Tournons-nous maintenant vers la notion que Bourdieu appelle éthos (Bourdieu, 1984, p. 228). L'éthos consiste en un ordre normatif intériorisé et partagé qui règle les activités de la vie courante

(Weber, 2009). L'éthos, étant une composante de l'habitus comme système de dispositions, correspond aux ensembles de valeurs, d'attitudes et de comportements au regard de la vie professionnelle, du patrimoine, de l'institution scolaire, du succès, des relations avec autrui distribués à l'intérieur du cercle familial. Celui-ci serait également porteur d'influence dans la représentation sociale du parent et de la famille dans l'éducation des enfants. En effet, dans les pratiques de choix de l'école, l'éthos, partagé par certains groupes sociaux, peut induire de la ségrégation par l'effet de composition auquel il participe en contribuant à forger les rôles parentaux, les façons dont ils se définissent et les orientations de même que les objectifs des familles (van Zanten, 2009a). Ces composantes apparaîtront dans notre modèle d'analyse.

On peut penser que les différentes dimensions que nous venons de voir détiennent une grande importance sur les trajectoires scolaires empruntées par les enfants d'une famille. Le rapport à l'école des parents de même que leurs expériences scolaires, et leur implication dans le suivi scolaire de l'enfant influencent la plupart du temps la vie scolaire des enfants (Charlot, 1999; Deslandes et Bertrand, 2004). Cette relation entre parents et enfants s'élabore également d'après un ensemble de valeurs que les parents ont transmis à leur progéniture, et ce, dès leur plus tendre enfance (Bourdieu, 1984). Ce « système implicite de valeurs », partagé entre individus de même groupe, serait en bonne partie responsable de la reproduction des classes sociales (Bourdieu et Passeron, 1970). Or, le parent, dans l'exercice de ses responsabilités familiales, inculque à son enfant un ensemble de valeurs et s'attend à ce que l'école perpétue cette transmission (Duru-Bellat, 2003). L'école poursuivrait ainsi le transfert d'un « bagage » d'une génération à la suivante ayant pris forme avant même l'entrée de l'enfant à l'école. Ce bagage, que Bourdieu (1966) appelle « capital », serait d'une influence considérable dans la reproduction des valeurs et l'expression de préférences familiales dans la trajectoire scolaire de l'enfant. Prenant la forme de capital social, économique ou culturel, ce bagage participe à la construction de l'habitus qui permettra à l'individu de se mouvoir et d'interpréter la société dans laquelle il évolue.

L'éthos parental peut s'adjoindre à un éthos de classe sociale, dans lequel d'autres normes, valeurs et attitudes face à l'école sont partagées par les membres d'un groupe et peuvent interférer sur l'éthos du parent. C'est toutefois cet éthos de classe qui est à l'origine d'inégalités sociales considérables (Bourdieu et Passeron, 1970). La représentation sociale de l'école (son rôle, ses exigences, sa capacité à répondre aux besoins des enfants, etc.), c'est-à-dire la manière dont elle est appréciée ou reconnue socialement par les différentes classes de parents, s'avère inégalement répartie au sein de la population et peut intervenir dans l'élaboration du choix de l'école (van

Zanten, 2009a). On peut regrouper ces représentations et conceptions liées à l'éducation sous l'expression « rapport à l'école ».

### *2.1.1.3 Parents et la notion de « classe sociale »*

Dans le chapitre 2, nous avons montré que les études portant sur les MS emploient régulièrement la notion de « classe sociale » pour classer les parents sur lesquels les auteurs se sont penchés. Cela permet de comprendre les actions et aussi les phénomènes sociaux entre groupes (Chapoulie et Bosc, 1981). Nous ne pouvons donc pas faire l'économie de nous y attarder également dans le cadre de cette thèse.

L'expression « classe sociale » peut être définie comme « un groupe d'individus qui partagent un ensemble de conditions sociales, économiques ou culturelles » (Alcaud, Bouvet, Contamin, Crettiez, Morel et Rouyer, 2010, p. 34). Changer de classe sociale est possible, en théorie, mais le chemin pour y parvenir est étroit (Chapoulie et Bosc, 1981). Les classes sociales ont largement été étudiées dans la sociologie européenne par Marx, Weber et Bourdieu notamment, dans le but de comprendre la structure sociale (Lallement, 2012). Marx s'est surtout intéressé aux relations « bipolaires » et conflictuelles entre ouvriers et capitalistes. Weber (Lallement, 2012), quant à lui, critique le travail de Marx, et propose une compréhension hiérarchique des classes sociales en trois « niveaux » (économique, social et politique). Enfin, Bourdieu (1984) construit son approche des classes sociales en empruntant différents aspects de Marx et de Weber. Il considère que la position des individus dépend largement de leur possession de capitaux (économique, culturel et social) et que ces positions s'expriment en classes (dominante, moyenne, populaire) dans la sphère sociale.

La définition de ces conditions varie d'un contexte à l'autre, mais aussi d'une théorie, d'une discipline et d'un chercheur à l'autre (OCDE, 2019). En sociologie, les classes sociales constituent le résultat d'une mesure subjective et socialement construite. Les classes sociales n'ont donc pas de valeur légale; être égaux en droits ne signifie pas pour autant être égaux de fait (Chapoulie et Bosc, 1981). Des indicateurs comme la profession, le capital spatial, économique et culturel peuvent être mobilisés pour en comprendre la construction et les disparités entre groupes (Goldthorpe, 2016; Savage, 2016).

D'un autre côté, certains sociologues parlent de « fin des classes sociales » au tournant de l'entrée des sociétés modernes dans la période postindustrielle (Nisbet, 1959). Il est toutefois difficile de dire si l'idée des classes est effectivement révolue, car selon Chauvel (2001), elles tendent à demeurer dans l'esprit collectif, voire à y effectuer un retour évident. En effet, selon Chauvel, les

inégalités de revenus tendent à reprendre de l'ampleur depuis les années 1980 alors que perdurent aussi les inégalités scolaires, ce qui explique la reconstitution et la réutilisation de l'idée de classes sociales (Chauvel, 2001). Bien que, de nos jours, l'expression « classes sociales » tende à être moins mobilisée en sociologie québécoise et canadienne (Langlois, 2004; 2010), de nombreux travaux européens continuent de l'employer dans les écrits traitant des effets et des enjeux relatifs aux CScO. C'est une autre raison pour laquelle il faut lui porter une attention particulière puisqu'elle est souvent avancée chez van Zanten (2009a) et Ball (2003).

La réflexion que nous voulons entamer dans cette partie vise à discuter de la notion de classe sociale afin de s'assurer qu'elle soit applicable dans notre contexte de recherche. Pour ce faire, nous nous sommes tournée du côté de Langlois (2004) qui aborde, dans un chapitre consacré à la mesure du statut et de la classe sociale, des nomenclatures socioprofessionnelles employées à travers le Canada. En effet, depuis les années 1970, des instruments de mesure très divers ont été développés pour caractériser les positions sociales individuelles et la stratification sociale. Depuis, on remarque notamment le déploiement de la typologie de Statistique Canada, de même que d'une échelle de prestige (code Rocher) ainsi que d'une approche, en matière de classes spécifiques à la société québécoise, appelée la typologie de Garon-Audy (Langlois, 2003; 2004). Toutefois, comme notre étude souhaite s'inscrire dans le vaste monde de la recherche internationale afin de permettre des échanges portant sur les CScO entre chercheurs internationaux, nous préférons nous inspirer de plusieurs classifications des classes sociales, comme celle de l'OCDE (2019), afin de favoriser non seulement une lecture conviviale des pratiques de choix de certains parents montréalais, mais des échanges avec d'autres chercheurs étrangers. Nous détaillerons notre méthode de classification au chapitre consacré à la méthodologie et à classification de notre échantillon.

#### *2.1.1.4 Le parent-acteur compétent et messager de sa famille*

Comme toute pratique sociale, l'acte de choisir une école s'inscrit dans des milieux sociaux ayant des caractéristiques spécifiques qui leur sont propres (Rocher, 1992). Suivant la théorie de l'action sociale, un individu agit par rapport à d'autres en fonction des contextes sociaux. Un acte ou une action humaine peut donc être individuel ou collectif, frayant son chemin entre autonomie et contraintes sociales (Gaudin, 2001).

Dans *The Social System*, Parsons (1991), l'acteur au sein du système social ne peut se passer des interactions avec les autres. C'est d'ailleurs par rapport aux autres que l'acteur définit son rôle et ses actions (Parsons, 1991, p. 25). Soit il se distancie par crainte d'être aliéné, soit il devient conforme aux autres. Chacun des sujets de recherche auquel s'intéressera cette thèse entretient des

liens sociaux avec chaque membre de sa famille et aussi avec les membres de sa communauté. Ces liens ont forgé et modelé ses aspirations, ses rêves, ses inquiétudes, ses projets, ses relations sociales, etc. (de Singly, 2010). C'est pourquoi la famille, dans laquelle évoluent les parents, constitue notre principale unité d'analyse. Les parents en représentent donc le message et participeront à mettre en mots l'univers social auquel ils sont rattachés, et dans lequel s'inscrit l'acte de choisir une école secondaire.

Plusieurs approches sociologiques ont permis d'étudier l'acteur social. Le chapitre 2 consacré à la revue de littérature en a abordé quelques-unes. Toutefois, nous voulons y ajouter l'approche de l'acteur compétent, empruntée à la théorie de la structuration de Giddens. Celle-ci suggère qu'un individu est « compétent » lorsqu'il est capable de réfléchir et d'explicitier les fondements derrière sa pratique ou ses actions. Cette approche s'intéresse à ce que les acteurs connaissent de leurs actions au sein de la structure et au fait qu'ils prennent ainsi conscience de leurs actions (Giddens, 1987). Dans le cas qui nous intéresse, il faudrait considérer les parents comme acteurs compétents dans la mesure où ils sont aptes à expliciter leur rôle dans la famille, au sens qu'ils donnent à l'éducation de même qu'à la manière dont ils procèdent pour effectuer un choix aussi complexe que celui d'une école secondaire. Nous partons donc du principe que les parents sur lesquels nous nous pencherons sont en mesure de nous partager leur vision des choses et de mettre en mots leurs vécus, perceptions et expériences.

#### 2.1.1.5 Les multiples visages de la « parentalité » et des configurations familiales

Circonscrire la notion de « parent » invite aussi à nous tourner vers les écrits en sociologie de la famille. Selon la littérature consultée, on parle parfois de « parentage<sup>101</sup> » ou encore de « parentalité »; des notions à ne pas confondre avec « parenté ». Certaines de ces notions dérivent de termes anglo-saxons comme *parenthood* ou *parenting*<sup>102</sup> (Martin, 2003). Ces termes visaient à désigner la condition du parent et ses pratiques parentales. Par ailleurs, on ne parle plus aujourd'hui uniquement de paternité, de maternité, mais également, selon Martin (2003), de « monoparentalité », de « beau-parentalité », « d'homo-parentalité » (Gross, 2002), de « grand-parentalité » (Attias-Donfut et Segalen, 2001), et donc de pluri-parentalité (Le Gall et Bettahar, 2001, p. 3).

En plus de la sociologie, il est également possible d'étudier la parentalité sous un angle psychologique, juridique ou statistique (Martin, 2003). Or, ce qui nous intéresse dans cette partie

---

<sup>101</sup> Selon Claude Martin (2003), ce terme est une traduction québécoise de *parenting*.

<sup>102</sup> La notion de « parentalité » désigne à la fois la condition de parent et l'ensemble des pratiques parentales (Martin, 2003, p. 3)

*est qui est le parent montréalais d'aujourd'hui ?* Cela suppose qu'il faille plonger dans la sociologie de la famille, en particulier dans la sociologie de la famille contemporaine pour étudier la très vaste fonction parentale. Toutefois, pour traiter de la parentalité en termes de « responsabilités » liées à l'école, il est utile de départager ce qui appartient aux parents et ce qui n'est pas de leur ressort. Nous pensons que procéder ainsi pourra à terme aider à étudier les pratiques et politiques de CSco de manière plus spécifique.

Il est généralement admis que les parents détiennent l'entière responsabilité éducative de leur enfant, bien que l'école prenne de plus en plus de place dans la socialisation de ce dernier. Avec la division récente du travail et l'État-providence, un certain « désengagement » parental a eu un effet sur l'accompagnement des parents dans l'éducation de leur enfant, en particulier du côté des pères (Martin, 2003). Des institutions de services publics (services de santé, accompagnement scolaire, etc.) ont pris une certaine part du relais, en ce qui concerne par exemple la socialisation des enfants, leur éducation à la vie publique ou encore, l'apprentissage de notions et compétences à des fins professionnelles. Les parents délèguent ainsi à l'État une bonne partie du travail pédagogique (Martin, 2003; de Singly, 2010).

Avec le développement de nouveaux métiers relatifs à la famille (orthophoniste, éducation à la petite enfance, pédopsychologie, etc.), la définition des normes et rôles parentaux a connu des mutations importantes. Ces mutations peuvent toucher les objectifs pédagogiques à atteindre, mais aussi ce que Martin (2003) appelle les « compétences parentales » ou le « métier de parent » (p. 5). Les notions relatives à la parentalité et à la responsabilité parentale ne peuvent être étudiées uniquement par l'intermédiaire de la sociologie. Il faudrait, pour ce faire, réaliser un portrait à la fois juridique, psychologique et même statistique de ces notions qui, de plus, varient d'une culture à l'autre (Martin, 2003). Toutefois, pour les besoins de notre recherche, nous allons nous tourner tout comme Martin (2003) vers Dekeuwer-Défossez, Donval, Jeamment, et Rouland (2001). Les auteurs effectuent une différenciation entre parentalité et parenté en tenant compte du vécu, quotidiennement partagé de la parentalité : « La famille ménagère, celle qui vit sous un même toit, a des fonctions de parentalité au regard des enfants qui y sont élevés, c'est-à-dire qu'elle leur donne les moyens matériels, éducatifs et affectifs, de devenir des adultes. Il ne faut pas confondre parentalité avec la parenté, qui elle, inscrit un enfant dans une lignée généalogique. La parentalité peut changer, être dévolue successivement ou même simultanément à plusieurs personnes. La parenté, elle, est beaucoup plus exclusive » (Dekeuwer-Défossez et coll., 2001, p. 18). Nous allons donc nous en tenir à cette dernière définition pour conceptualiser la notion de parentalité comme ensemble de responsabilités parentales au regard d'un enfant.

### *2.1.1.6 Modèles familiaux et responsabilités parentales*

Le rôle de parent ainsi que celui de la famille au sens large ont pris plusieurs formes au cours de l'histoire. Le Québec a par ailleurs connu sur ce plan de nombreux changements durant le dernier siècle. Par exemple, à la suite de la Deuxième Guerre mondiale et de la Révolution tranquille, les femmes ont gagné une place substantielle sur le marché du travail, remuant du même coup la nature même de la famille, c'est-à-dire ses codes, son type d'autorité (appartenant traditionnellement au père), ses valeurs dominantes, les rôles et responsabilités des deux parents, etc. (Valois, 2009). De nombreux ouvrages se sont attardés à la nature de la famille et de ses nombreuses dimensions. La sociologie de la famille portée par Murdock (1949) considérait la famille comme un groupe d'adultes des deux sexes résidant à la même adresse et faisant preuve de coopération dans l'éducation des enfants de la famille (Murdock, 1949). Pour Boudon, Besnard, Cherkaoui et Lécuyer (2003), il vaut mieux définir les familles en fonction de leur composition (conjoints mariés ou non mariés et leur(s) enfant(s)), leur mode de constitution (la manière dont les unions s'organisent) ainsi que leur système de filiation (transmission de la parenté) (Boudon et coll., 2003). Autrement, la diversité des modèles familiaux (familles monoparentales, homosexuelles, etc.) serait laissée pour compte.

Il existe des familles dites « traditionnelles » ou « entreprises ». Ces types de familles visent une production économique comme principal moyen d'assurer la sécurité de ses membres (de Singly, 2010). Les valeurs éducatives dominantes de cette famille seraient essentiellement de l'ordre du respect de l'autorité et des principes religieux. Cette forme de famille serait par ailleurs souvent opposée à la famille « conjugale », où l'équilibre socioaffectif de la famille contemporaine primerait sur les visées de subsistance (de Singly, 2010). Ces différentes manières d'appréhender les unions, les activités économiques et les visées des familles peuvent contribuer à définir les rôles sociaux des parents, et le rapport à la vie sociale des enfants, leur rapport à l'école et la place qu'ils occuperont éventuellement dans leur société (Kellerhals et Montandon, 1991).

L'accompagnement scolaire parental, dans lequel s'inscrivent les objectifs familiaux comme celui de la reproduction de la hiérarchie sociale (Felouzis et Perroton, 2007), peut quant à lui déborder sur l'école par le biais de l'implication des parents à la vie scolaire. Cet engagement parental envers l'école peut prendre plusieurs formes comme s'annexer à la vie associative, entretenir des rencontres avec le personnel enseignant, mais aussi, peut s'exprimer par le biais du choix d'une école se rapprochant des valeurs familiales (Felouzis et Perroton, 2009). Nous explorerons davantage cette avenue dans la partie consacrée au rapport parental à l'école ci-dessous qui, par la



suite, permettra une analyse des stratégies que peuvent engager les familles pour satisfaire leur rôle de parent en matière de suivi de la scolarité.

#### *2.1.1.7 Rapport à l'école des familles*

Nous avons vu précédemment que la représentation sociale de l'école (son rôle, ses exigences, sa capacité à répondre aux besoins des enfants, etc.), c'est-à-dire la manière dont elle est appréciée ou reconnue socialement par les différentes classes de parents, constitue le « rapport à l'école ». La relation qu'entretiennent les familles avec l'école (Montandon, 1996) a fait l'objet de nombreuses recherches traitant, par exemple, des relations entre la communauté locale et la réussite ou le fonctionnement familial et le rapport à l'école dans le suivi scolaire de l'enfant (Kellerhals et Montandon, 1991). Au Québec, les écrits mobilisant le rapport à l'école font référence, la plupart du temps, à la sociologie européenne et américaine à partir de laquelle les auteurs puisent plusieurs de leurs référents théoriques (Lafortune, 2012; Chartrand et Prince, 2009; Deslandes et Bertrand, 2004).

Cependant, pour éviter certaines confusions, il faut distinguer le rapport à l'école de rapport (épistémique) au savoir. D'après Bernardin (2013), le rapport à l'école des parents se manifeste par « les paroles, attentes et projections, dans les actes et les non-dits » (p. 90) au sein de dynamiques éducatives, par exemple dans la famille (valeurs familiales, repères identitaires, etc.) ou dans les activités scolaires (suivi scolaire, cours complémentaires durant l'été, etc.). Les préférences parentales peuvent également varier à partir de leurs expériences et trajectoires scolaires personnelles et se moduleraient en fonction du bagage culturel et économique des familles. Chez Charlot (1999), le rapport (parental) à l'école comprend des dimensions comme la confiance en l'école, les aspirations et attentes parentales en matière d'éducation, l'engagement des parents dans l'établissement scolaire ou dans le travail scolaire à la maison, de même que la quête d'information sur le système scolaire ou les établissements d'enseignement, la représentation parentale de l'enfant en tant qu'élève (regard posé sur l'enfant), la définition de la réussite éducative, la valorisation parentale des études et des tâches liées à l'école.

De leur côté, Charlot et Bautier (1993) définissent le rapport au savoir de cette manière : « la relation de sens, et donc de valeur, entre un individu et le savoir comme produit ou processus » (p. 7). Toutefois, ils s'attardent un peu moins à définir le rapport à l'école, car il y a là de nombreuses distinctions à faire. La lecture de leur recherche nous invite à penser le rapport à l'école en termes de « rapport au fait d'aller à l'école », c'est-à-dire la relation de sens entre un individu et l'école,

et de ce qu'elle comporte comme discipline scolaire, d'enseignants, de public d'élèves, etc. Selon nous, l'un ne va pas sans l'autre et souhaitons les envisager comme outils analytiques.

Le sens que donnent les familles à l'école et, conjointement à la culture écrite, s'inscrit dans la définition large du *rapport au savoir*, « pièce maîtresse », selon Bernardin (2013, p. 7), du rapport à l'école. En effet, aller en classe, c'est se confronter à la culture écrite et à une éducation langagière plus complexe, en concordance ou non avec les apprentissages initiaux opérés dans la famille (Bernardin, 2013). Les habitus ou systèmes de dispositions, acquis par les enfants au sein de leur famille engendrent et perpétuent certaines de leurs pratiques à l'école. Les apprentissages ou l'accompagnement dont bénéficie l'enfant au sein de sa famille diffèrent en fonction de la position que le parent occupe dans la société et en fonction des ressources dont il dispose. Par exemple, les mères de famille les plus scolarisées tendent à s'engager plus assidûment dans le suivi scolaire des enfants (Deslandes et Bertrand, 2004; de Singly, 2010; van Zanten, 2009a; Duru-Bellat et van Zanten, 2012). Parmi les dimensions de ce qui peut constituer le « rapport parental à l'école », nous retenons le soutien scolaire de proximité, la relation avec l'enseignant, la confiance en l'école, les aspirations et attentes parentales, l'engagement des parents dans l'établissement scolaire ou dans le travail scolaire à la maison, de même que la quête d'information sur le système scolaire ou les établissements d'enseignement (Montandon, 1996).

Dans les années 1960-1970, le rapport à l'école a surtout fait l'objet de recherches pour comprendre l'échec scolaire. Certaines théories explicatives ont tenté d'expliquer les échecs par l'inégalité des dons naturels et des talents chez les élèves à l'école (Eysenck, 1973; Debray-Ritzen, 1978), alors que d'autres travaux, comme ceux de Bourdieu et Passeron (1970), plus critiques, rejetaient cet « ordre des choses » (Bernardin, 2013). Les travaux se sont plutôt tournés sur les modes de socialisation au sein de la famille, dont l'usage du langage et le développement d'activités cognitives, souvent alignées avec les attentes et les valeurs de l'école (Bernardin, 2013), sont également en adéquation avec celles des classes dominantes (Bourdieu et Passeron, 1970).

Depuis les dernières années, l'étude du rapport à l'école des parents a permis de comprendre plusieurs autres phénomènes. Par exemple, la responsabilité parentale dans la scolarité des enfants et dans le suivi scolaire peut être de l'ordre de l'implication dans des associations de parents investies dans les affaires scolaires (Gombert, 2008). Elle peut également prendre forme dans l'aide aux devoirs des enfants ou encore dans l'exercice du choix de l'école (Montandon, 1996).

Ce rapport à l'école des parents, conjugué aux pressions normatives du rôle du « bon parent » dans l'éducation des enseignants, change d'un contexte à l'autre. Peu importe le pays dans lequel une famille évolue, celle-ci est soumise à des pressions normatives sur lesquelles s'érige la définition de soi en tant que parent (Le Pape, 2009). C'est également sur cette base que prend forme la vie conjugale, mais aussi le rapport à la vie scolaire et professionnelle (Le Pape, 2009). Dans les classes populaires par exemple, l'organisation de la vie domestique repose sur une répartition tacite des fonctions de chacun et encadre les rôles parentaux (Le Pape, 2009). Nourries par des expériences quotidiennes, certaines tâches liées à l'éducation des enfants s'avèrent largement prises en charge par les mères (soutien affectif, tâches domestiques, etc.) alors que d'autres le sont par les pères (autorité, filiation, etc.). Définis socialement, les rôles et valeurs éducatives de la famille influencent éventuellement, le rapport à l'école et à la vie sociale de l'enfant (Kellerhals et Montandon, 1991; de Singly, 2010). Notons au passage qu'il ressort des études européennes que le choix de l'école relevait essentiellement du rôle de la mère, souvent plus impliquée dans le suivi scolaire de ses petits (Ballion, 1982; Deslandes et Bertrand, 2004; van Zanten, 2009a; Duru-Bellat et van Zanten, 2012).

L'étude du rapport à l'école en fonction des groupes sociaux et de ses effets sur les inégalités a été propulsée par le modèle de Bourdieu et Passeron (1970). Il en ressort qu'un rapport à l'école inégal entre ces groupes conduit à des différenciations de *sens* touchant les normes, les valeurs et aptitudes reprises et valorisées en contexte scolaire. Chaque groupe privilégie, de manière variable, des principes mobilisés dans le cadre scolaire dont les écarts peuvent conduire à la reproduction sociale par l'*habitus* de classe. La principale réserve que nous pouvons émettre au regard de la théorie de la reproduction est, d'une part, pour des raisons semblables à Charlot et Bautier (1993), d'éviter de faire une analyse en termes de « lacunes » et de « manques », et d'autre part, du fait qu'au Québec, le Rapport Parent avait cet objectif d'ouvrir l'école à de nouveaux besoins sociaux et économiques créant de nouvelles possibilités pour les familles à revenus modestes. Ainsi les motifs parentaux liés à la reproduction du statut par le biais de l'école se voyaient (officiellement) mis de côté au bénéfice de visées démocratiques et d'égalité des chances.

Nous nous retrouvons donc face au même enjeu que Charlot et Bautier (1993), à savoir si nous devons privilégier les théories de la reproduction ou s'intéresser aux singularités des trajectoires scolaires parentales pour comprendre le poids du rapport parental à l'école dans les CSco. En ce qui nous concerne, nous intéresser au poids du rapport à l'école des parents dans les processus de CSco, c'est s'intéresser au sens et à la valeur qu'ils donnent au fait d'aller à l'école en tenant compte de leur trajectoire, de leur expérience scolaire, de leurs attentes vis-à-vis de l'école, etc. C'est

également questionner ce que représente pour le parent le fait de réussir (et par extension, le fait d'échouer), le fait d'étudier, de réaliser ses tâches scolaires. C'est aussi tenter de comprendre les écarts dans la connaissance et la maîtrise du système scolaire pouvant conduire à un rapport à l'école différencié plus ou moins favorable à la scolarité ou à la réussite. Ce rapport à l'école s'exprime d'autant plus en fonction de la position sociale des parents, une position édifiée sur le diplôme obtenu. Dans ce contexte, le choix de l'établissement ou du programme peut faire partie d'une stratégie éducative parentale, particulièrement chez les groupes privilégiés, alors que les familles moins nanties sont exposées à plus de difficultés, par exemple, face à la maîtrise du système éducatif (Lahire, 2005).

Parmi les facteurs de mobilisation scolaire des parents, Bernardin (2013) évoque notamment l'estime de soi, c'est-à-dire l'image qu'ils projettent sur l'enfant. Pour connaître l'image projetée sur l'enfant, les parents auraient tendance à employer ce genre d'expression : « Oh ! Mon fils est vraiment talentueux en classe ! » ; « L'école... ce n'est pas sa tasse de thé » ; « Elle est paresseuse », etc. La perception que les parents ont de leur enfant peut être propice aux nouveaux apprentissages et à la réussite, tout comme elle peut le désavantager. Les autres facteurs peuvent être de l'ordre de la valorisation des études, des tâches liées à l'école, des activités d'apprentissage, de la relation avec l'enseignant qui, transmises à l'enfant, servent de repères identitaires face à l'école (Bernardin, 2013). Ces repères, conjugués aux styles éducatifs familiaux (parents autoritaires, désengagés ou laxistes, démocratiques, etc.) (Lautrey, 1980) de même qu'à la personnalité et aux caractéristiques de l'enfant (genre, qualités, défauts, importance des relations sociales, etc.) ou encore au rapport à l'école des parents, peuvent donc s'élaborer à travers des grappes d'influences intersubjectives. Charlot et Bautier (1993) rappellent que le rapport à l'école est aussi un « rapport à l'avenir » sans être nécessairement un « rapport au savoir » (p. 14). Ce passage nous oriente également à questionner, dans cette thèse, ce que représente pour le parent l'avenir de son enfant, le fait de réussir (et par extension, le fait d'échouer), d'étudier ainsi que de réaliser ses tâches scolaires. Cela permet, selon nous, une meilleure compréhension de ce que vit chaque sujet et de ce qui structure éventuellement ses préférences en matière de scolarisation.

#### *2.1.1.8 Encadrement scolaire et contrôle parental par le choix de l'école*

Il a été question précédemment du fait que le rôle de parent est hérité en bonne partie des normes et des représentations sociales élaborées par les membres de la communauté à laquelle il appartient. Son rôle (soit de père ou de mère) prendra différentes formes en fonction du type de famille (traditionnelle, contemporaine, etc.) dans laquelle il évolue. Ce rôle, combiné aux expériences, trajectoires personnelles, rapport à l'école, visées éducatives et ambitions que la famille déversera

sur celui-ci (de Singly, 2010), déterminera le type d'accompagnement scolaire dont bénéficiera l'enfant durant sa scolarité. Nous pouvons ajouter à cela que les normes d'éducation familiale, comme les valeurs, les styles, les stratégies et les méthodes d'éducation de la famille, auront aussi leurs effets (Déchaux, 2009). Le fait que la famille entretienne des relations au sein de réseaux internes (les oncles, les tantes, les cousins, etc.) ou externes (aide pédagogique, orthophoniste, etc.) peut également agir sur la manière dont les parents accompagnent leur enfant dans les activités scolaires.

Un grand nombre de parents issus de la plupart des groupes sociaux se sentent interpellés par le suivi scolaire à prodiguer à leur enfant. Toutefois, le « travail » d'éducation se forme selon des préoccupations et conceptions très variées, en fonction de la catégorie sociale d'origine (van Zanten, 2009c). Selon l'auteur, il y aurait deux types d'encadrement scolaire parental chez les parents issus de groupes socioprofessionnels supérieurs : l'encerclement et l'argumentation. Le premier type consiste à mettre en œuvre un « ensemble de pratiques visant à restreindre l'univers des choix des enfants afin que ces derniers ne dévient pas fortement par rapport aux projets parentaux » (van Zanten, 2009c, p. 81). Le second type est observé chez les parents souhaitant, pour leur enfant, un apprentissage axé sur la connaissance, l'ouverture sur le monde et le développement personnel (van Zanten, 2009c, p. 83). Les parents issus de milieux populaires vont plutôt prioriser le « développement naturel » de l'enfant, impliquant une faible intervention parentale (van Zanten, 2009c, p. 80).

Certains parents en viennent donc à vouloir « contrôler » la scolarité de leur enfant, en fonction des aspirations qu'ils ont pour eux, de leur conception de l'éducation et de l'accompagnement scolaire qu'ils désirent. Le choix des écoles, qu'elles soient publiques, privées, à vocations particulières ou à filières (Felouzis et Perroton, 2007), représente ainsi, pour plusieurs parents, une continuation de la transmission des valeurs éducatives familiales. Cette forme de contrôle de l'environnement scolaire se met en œuvre par une panoplie de décisions plus ou moins observables, allant du contrôle des camarades et amitiés de l'enfant jusqu'au choix d'activités culturelles ou sportives. Alliant la préoccupation des parents de surveiller à la fois les caractéristiques des autres élèves et la trajectoire scolaire des enfants (van Zanten, 2009c), les MS s'accommodent généralement bien du désir de certaines familles de vouloir « contrôler » la scolarité de leur enfant par le choix de l'école qu'il fréquentera (Felouzis et coll., 2013). Dans ce contexte, peut-on suggérer que le « rapport à l'autre » constitue l'un des mobiles centraux au choix de l'école, tout comme c'est le cas en France (van Zanten, 2009a; 2009b) ? Tentons maintenant d'y voir plus clair.

## **2.2 Deuxième axe théorique : le modèle interactionniste de van Zanten**

En second lieu, nous retenons le modèle interactionniste de van Zanten (2009a). Le modèle interactionniste « invite globalement à concevoir le monde social sous l'angle des interactions » (Poupart, 2011, p. 10). Il vise ainsi à comprendre une réalité sociale vécue de l'intérieur et donc « à l'univers de significations auquel les acteurs se réfèrent, aux logiques qui sous-tendent leurs actions » (Poupart, 2011, p. 11). Cette perspective s'inscrit dans une posture où les interactions sociales contribuent à la construction des CSco et dans laquelle les actions des individus prennent forme. Ces actions peuvent être dépendantes de visées individuelles, tout comme des préférences personnelles, du rapport à l'école, des ambitions parentales, de médiations locales ou encore du sens et des significations que les parents accordent au fait de choisir. Dans son modèle théorique d'inspiration interactionniste, van Zanten (2009a) soutient que les actions dépendent aussi de ce qui est considéré comme socialement acceptable, comme ce qui entre dans les responsabilités parentales liées à la scolarisation ou ce à quoi correspond une bonne école (van Zanten, 2009a). Par ailleurs, cela nous semble rejoindre la notion de « parentalité » qu'offre la sociologie de la famille déjà présentée. Si les interactions sociales entretiennent autant d'importance dans l'action des acteurs comme nous l'avons soulevé dans les chapitres précédents, il est donc incontournable d'y accorder une attention particulière.

Parmi les composantes du modèle de van Zanten (2009a) que nous jugeons fécondes pour appréhender notre objet, nous retenons les stratégies parentales activées par les visées éducatives des familles, les idéaux et représentations idéales typiques de la société, les ressources familiales diverses, de même que les médiations comme l'influence des autres membres de la famille, des résidents du quartier ou encore des réseaux de parents gravitant autour de la sphère familiale. S'appuyant sur de nombreuses recherches, l'auteur montre comment les stratégies de choix sont non seulement socialement érigées par le biais d'habitus, mais s'exercent également dans une réalité concrète (van Zanten, 2009a). Ces stratégies résultent de l'expression d'une pratique construite entre rationalité et poids des structures dans lesquels les habitus prennent racine par la socialisation primaire au sein de la famille (Bourdieu, 1979a; 1980). La socialisation secondaire quant à elle, survient dans les relations avec autrui dans les activités professionnelles, sportives ou scolaires et dans lesquelles s'expriment les habitus (van Zanten, 2009a). Toutes ces relations, qu'elles soient ou non de notre ressort, façonnent nos choix dans les différentes sphères de la vie. Les valeurs et les ressources soutenant les habitus guident les priorités, les préférences et les orientations, notamment scolaires, des familles. Les raisons pour lesquelles nous retenons le modèle

de van Zanten (2009a) sont sa clarté, mais aussi sa facilité d'appropriation, quel que soit le contexte dans lequel est ancrée l'étude des CSco. Il s'agit également de l'une des recherches sur les CSco les plus étoffées qu'il nous a été donné de consulter. En effet, elle offre une attention particulière aux contextes locaux de même qu'aux configurations familiales et scolaires, ce qui nous interpelle particulièrement.

### **3. Concepts découlant de la sociologie générale des inégalités scolaires**

Maintenant que nos deux principaux axes théoriques ont été annoncés, concentrons-nous à discuter des différentes notions conceptuelles sur lesquelles s'érige la suite de la thèse. Pour ce faire, il faut mentionner que, dans une très large mesure, les inégalités en éducation ont été un objet d'étude fréquemment abordé en sociologie de l'école. Les premières études s'appuient sur les travaux de Coleman (1966) ensuite sur Jencks (1972) puis Bourdieu et Passeron (1970). Cet enjeu des inégalités scolaires a par ailleurs jalonné bon nombre de théories sociologiques. On ne peut donc faire l'économie d'explorer les principaux concepts découlant de ces travaux, qui serviront à comprendre notre objet.

Nous allons d'abord discuter des différentes notions apparaissant dans nombreux travaux sur les inégalités en éducation soit les concepts d'« égalité », de « justice » et d'« équité ». Par la suite, nous nous pencherons sur l'idée de justice basée sur le « mérite », puis sur la notion de « ségrégation ». Ensuite, nous nous pencherons sur le concept de « rapport » ou de « relation aux autres » pour ensuite articuler ces concepts à notre objet. Enfin, ce chapitre exposera différentes notions émanant des travaux de Karpik (2007) relativement aux marchés des singularités dans lesquels les parents, acteurs sociaux, interagissent avec le service singulier qu'est l'école. Enfin, pour conclure la partie 3, nous verrons comment le parent, acteur du choix de l'école, se positionne dans la sociologie générale des inégalités face à l'école.

#### **3.1 Conceptions plurielles des notions d'égalité, de justice et d'équité en éducation**

Précisons d'emblée que, dans cette partie de la thèse, le but de notre propos n'est point de débattre de ce qui est juste ou égal en éducation au Québec. Ce champ d'études, ayant déjà fait l'objet de nombreuses recherches avant nous, est par ailleurs trop étendu pour que nous nous y attardions de manière concise dans le cadre spécifique de cette thèse. Cette partie se concentre donc à offrir un aperçu de ces théories, de même que leurs forces et faiblesses et la manière dont elles peuvent aider

à rendre compte de notre objet. Nous allons toutefois mentionner, comme Friant (2012) l'a précisé, qu'il existe d'importantes nuances entre les termes « égalité », « équité » et « justice ». Nous allons donc garder à l'esprit le fait qu'il y ait absence de consensus chez les chercheurs.

Dans l'esprit populaire, les concepts d'égalité et de justice sont souvent, et à tort, utilisés de manière interchangeable comme s'ils désignaient un phénomène analogue. Ils sont toutefois constitués de composantes semblables ; tous deux entretiennent généralement des visées bienveillantes et plaident pour une répartition équilibrée des chances (Felouzis, 2014; Boudon, 1973). La notion d'égalité, quel que soit l'objet auquel elle se rapporte (égalité des chances, égalité de traitement, égalité de résultats, etc.), suppose une « équivalence » entre termes, entre individus ou entre situations (Friant, 2012). Or, nous souhaitons préciser, à l'instar de Felouzis (2014), qu'une égalité n'est pas uniquement une « équivalence » ou une « répartition égale » des ressources, mais correspond aussi à la « logique de répartition » de ces ressources (p. 9).

Pour offrir une réelle égalité des chances, il faudrait, selon Felouzis (2014), que tout système scolaire tienne compte de l'égalité d'accès (garantie dès lors que tous bénéficient d'une scolarité aux yeux de la loi), de l'égalité de traitement (les mêmes conditions d'apprentissage sont offertes à tous les élèves) et l'égalité d'acquis (l'école compense les inégalités de départ). Ainsi, selon Felouzis (2014), il faudrait donc s'assurer que les pratiques de choix respectent ces principes d'égalité pour minimiser les inégalités sociales.

Si pour certains auteurs, ces trois principes de l'égalité de Felouzis (2014) apparaissent à leurs yeux comme étant la voie à suivre pour une école plus égalitaire, la mise en œuvre des principes d'égalité d'accès et d'égalité de résultats entraînent parfois de vives confrontations chez leurs tenants respectifs. En effet, les défenseurs du premier principe accusent les seconds de « faire baisser le niveau », alors que les seconds accusent les premiers de ne pas prendre en considération les élèves éprouvant des difficultés (Dubet, 2009). À priori pas incompatibles, ces principes ou ces conceptions de l'égalité scolaire renvoient à des tensions manifestes particulièrement lorsque des problèmes de mise en application sont évoqués (Dubet, 2009). Par exemple, suivant le principe de l'égalité d'accès, tous les élèves – quelles que soient leurs caractéristiques – devraient pouvoir intégrer les rangs de n'importe quelle filière ou programme. La question que l'on peut se poser est : comment, dans ce cas, permettre à des élèves en difficulté d'accéder à des filières prestigieuses s'ils ont du mal à suivre la formation du programme régulier ? D'autres tensions apparaissent lorsqu'il est question de « rassembler » ou de « séparer », au sein même de l'école, les élèves selon leurs caractéristiques scolaires et sociales. En effet, cette séparation est également un enjeu



s'inscrivant au cœur des inégalités puisqu'elle réduit la mixité sociale au sein des groupes-classes dans l'école (Felouzis, 2014). Cette séparation (puis hiérarchisation) des élèves agit comme un mécanisme de reproduction sociale en les sélectionnant sur la base de leur mérite et donc atténue la mixité sociale à l'école. L'orientation précoce de certains élèves dans les programmes ou filières est également génératrice d'inégalités, verrouillant ainsi l'avenir des élèves identifiés comme étant moins « talentueux ». C'est par ailleurs ce qu'ont montré Baudelot et Establet (1971) : la scolarisation des élèves différenciée en fonction des filières d'études renforce les inégalités selon leur origine sociale. Autrement dit, la mise en œuvre des conceptions de l'égalité de Felouzis (2014) s'avère critiquée, voire même peu applicable dans le contexte scolaire québécois actuel, à moins d'une volonté sociale et politique allant en ce sens.

La notion de justice en éducation renvoie, quant à elle, à ce qui est considéré comme « juste », c'est-à-dire à ce qui est « idéal » en éducation en tant que jugement moral, normatif et bien souvent intuitif (Friant, 2012). Bien sûr, cet idéal n'est pas « figé » en ce sens qu'il questionne continuellement quelles inégalités sont considérées comme justes pour qu'une situation soit jugée acceptable (Friant, 2012). Or, cela n'est pas sans soulever des questions dont plusieurs ont été abordées par Dubet (2004). Par exemple, pour être considérée « juste », que doit garantir l'école en matière d'acquis scolaires « pour tous » ? De plus, pour être considérée juste, l'école doit-elle valoriser le mérite ou plutôt compenser les inégalités ? Si nous élargissons la question de cet idéal de justice pour y inclure notre objet de recherche, nous pouvons nous demander s'il est juste que des enfants soient exclus des processus d'admission d'écoles sélectives sur base de leurs résultats scolaires et si cela peut être considéré comme des inégalités « acceptables ». Mais alors, acceptables (ou justes) pour *qui* ou *quoi* et comment sait-on que cela est « juste » ? Il s'agit-là de vastes questions qui demeurent pour l'instant sans réponse.

Il est possible d'appréhender la notion de justice à travers les sphères de la justice de Walzer (1983). Selon l'auteur, les biens sont répartis dans la société en fonction de leur nature et signification. La distribution des biens peut être de l'ordre du hasard (tirage au sort), du mérite (trajectoire scolaire ou professionnelle), être établie en fonction de la capacité de payer (impôts sur le revenu) ou en fonction de règles bien spécifiques (prestations d'assurance-emploi ou programme d'aide sociale). Ainsi toutes ces mesures de distribution peuvent être estimées justes en fonction de la sphère (emploi, impôt, règles de droit, etc.) à laquelle elles appartiennent. Cependant, la question qui nous vient à l'esprit est : à quelle règle de justice appartient la sphère de l'éducation ? Le service d'éducation obligatoire est, de par sa nature et sa mission, très complexe. Il est donc très difficile de classer les services éducatifs uniquement selon le modèle de Walzer. En effet, l'éducation

peut appartenir à la sphère légale (l'éducation en tant que droit accessible à toutes et à tous), comme elle peut appartenir à la sphère professionnelle (l'éducation comme moyen de mener à l'obtention de diplômes rendant possible l'exercice d'un métier) ou encore, elle peut être rattachée à la sphère culturelle (Walzer, 1983).

Selon Walzer, l'éducation des enfants prend forme en fonction de ce qui est, en quelque sorte, dicté par la société. Il serait possible, selon lui, de mettre en place un système scolaire plus juste et plus égalitaire, à condition de le protéger des intrusions corporatives et des intérêts gouvernementaux (Walzer, 1983). Il est possible de lancer le débat en posant cette question : est-ce que le libre choix de l'école en contexte de quasi-marché répond à cet impératif ? Cela reste à voir.

Bien que la volonté politique puisse aider à la fabrication d'un système scolaire plus juste, d'après Rawls, cela ne semble pas suffire. En effet, la théorie de la justice de Rawls (2009), à l'origine des réflexions sur la justice sociale depuis les années 1970, part du principe que les inégalités entre les élèves existeront toujours, puisque qu'il est impossible de dissocier l'enfant de sa famille et de son bagage avant son entrée à l'école. Il estime qu'il vaut mieux, selon lui, agir pour « limiter » les effets négatifs de ces inégalités. Ainsi, pour être considérée comme juste, l'école aurait le devoir de compenser ses inégalités. Mais *quoi* compenser et *comment* le faire ? Rawls (2009) considère que l'école doit améliorer la situation des enfants les plus dépourvus suivant le « principe de différence ». Il s'agit pour l'école de tenir compte, par exemple, des rythmes d'apprentissage différents ou encore des discriminations potentielles que pourraient vivre certains élèves (Felouzis, 2014). C'est ce que Rawls (2009) appelle la « justice distributive », une idée reprise également par Walzer (1983).

Concernant la notion « d'équité », nous mobiliserons surtout les travaux de Demeuse et Baye (2012), Demeuse, Baye, Straeten, Nicaise et Matoul (2005) et Meuret (1999), des travaux en bonne partie repris par Friant (2012). Le concept d'équité interroge, de manière normative, ce qui est juste ou injuste dans certaines inégalités (Meuret, 1999). En éducation, cela revient à questionner comment seront répartis les moyens et les ressources pour offrir un service éducatif jugé juste (ou idéal) pour tous les élèves (Demeuse et Baye, 2012). Ce passage du Chapitre 8 de Demeuse et coll. (2005) apporte des éléments éclairissants : « [L]'équité consiste en l'occurrence à définir des critères de choix objectifs de nature scientifique ou personnel, permettant d'affiner et, en quelque sorte, d'humaniser, l'universalisme de l'égalité » (paragr. 4). Il s'agit de mettre en œuvre une méthode de « répartition qui conduise à un résultat équitable » (Demeuse et coll., 2005, paragr. 21).

À la lumière des textes étudiés, la principale distinction que nous faisons ressortir entre égalité et équité est que celle-ci invite à remettre en question les critères et les caractéristiques personnelles des élèves sur lesquels un jugement de ce qui est « égal » peut être établi. Ces critères de sélection visent à identifier les élèves ayant besoin de ressources supplémentaires en tenant compte de leurs différences (caractéristiques culturelles, difficultés d'apprentissage, etc.). D'après ce qui précède, l'équité favoriserait des situations plus égalitaires et plus justes. Cela soulève néanmoins de nombreuses questions : comment déterminer ces critères ? Et comment choisir les ressources à allouer aux élèves, et à quels élèves ? L'ambiguïté ne s'arrête pas à la détermination des critères de ce qui est considéré comme égal en fonction des caractéristiques des élèves. En effet, certains théoriciens de la justice (Rawls, 2009; Jencks, 1972) ne s'entendent pas sur ce en quoi consiste un système scolaire dit « équitable ». Pour Rawls, un système scolaire équitable est estimé juste s'il respecte les principes de différence, même si la justice est posée en termes de mérite. Pour Jencks, déjà opposé aux principes méritocratiques, il considère qu'un système scolaire équitable s'appuie davantage sur le principe *input et output* que nous avons traduit librement par « intrant » et « extrant ». Nous expliquons ce principe de cette manière : en offrant davantage à ceux qui ont moins, l'extrant ou le résultat à terme risque d'être plus juste (Jencks, 1972). De son côté, Andrada (2007), en référence aux travaux de van Parijs (2004), entretient une conception de l'équité moins centrée sur les principes méritocratiques. En effet, selon l'auteur, un système éducatif jugé équitable « devrait doter tous les citoyens non seulement des compétences pour trouver un travail payé décentement, mais les former pour qu'ils puissent bien se débrouiller pour obtenir également d'autres aspects de leurs vies » (p. 55). Ainsi, en ce sens, si l'école permet à tous d'acquérir ces compétences, elle serait jugée équitable. Bref, il n'en demeure pas moins qu'il est difficile de trancher.

Face aux nombreuses variantes de l'égalité que nous venons de voir, soulignons que nous nous intéresserons essentiellement aux (in)égalités d'accès de certains parents au service d'éducation par l'intermédiaire des CSco.

### **3.2 L'idéologie méritocratique**

Comme nous venons de le voir, Rawls (2009) soutient que la justice peut être posée en termes de « mérite » individuel, un principe également appelé, « idéologie méritocratique » (Bourdieu et Passeron, 1970; Boudon, 1973; Dubet, 2004; Crahay, 2013; Duru-Bellat et van Zanten, 2012). Cette conception de la justice s'appuie sur les valeurs (talent et effort). Elle attribue le succès des élèves à leurs « dons » et à leur travail personnel, dès leur entrée dans le système d'éducation,

et non pas à leur groupe social d'appartenance (Felouzis, 2014). Or, cette idéologie anéantit la part des responsabilités attribuées au milieu social de l'élève (famille, relations sociales) tout en laissant le champ libre au « don naturel » de l'enfant pour l'école et à son « effort personnel », comme seuls déterminants de sa réussite. Or, d'après Duru-Bellat (2012), cette idéologie est plutôt commode pour les sociétés démocratiques puisqu'elles valorisent les mérites de chacun qui conditionnent ensuite leur place dans la société (Felouzis, 2014), tout en considérant que certaines inégalités puissent tout de même être acceptables (voire justes). Soulignons au passage que l'idéologie méritocratique est à la base de toute politique scolaire européenne, et ce, depuis une bonne soixantaine d'années (Dubet, 2009; van Zanten, 2014).

D'ailleurs, selon Duru-Bellat (2012), une chose est certaine ; les difficultés chez certains enfants se concentrent dans certains groupes sociaux, les excluant d'entrée de jeu à participer au jeu du « mérite » une fois ces enfants entrés à l'école. Ainsi, le principe méritocratique constitue l'illustration d'un paradoxe social en contexte de démocratisation scolaire : l'école, censée offrir des outils à tous les élèves de sorte qu'ils se taillent une place dans la société, discrimine ceux qui doivent être récompensés des autres dans ce qu'elle promeut comme valeurs et comme critères de réussite (van Zanten, 2014). Dans ce contexte, l'école est portée à mettre à l'avant-plan les individus ou les élèves dotés de qualités pour réussir, décourageant les autres moins « doués » d'atteindre le même résultat. Ainsi, ces individus « avantagés », souvent en position de pouvoir, exercent une « domination ordinaire » (Martuccelli, 2001) sur les « désavantagés » de l'école (Bourdieu et Passeron, 1970). Selon Duru-Bellat (2009), le mérite s'oppose à la justice scolaire, car il agit sur les mécanismes de reproduction sociale par l'intermédiaire de l'école.

Pour Bourdieu et Passeron (1970), le système d'éducation se nourrit du mérite qui est par la suite traduit en mesure de classement scolaire légitimant le mérite social. En effet, cette « logique de classements » (Duru-Bellat et Tenret, 2009) légitime à son tour les classements sociaux et constitue l'un des vecteurs de stratification scolaire selon Kamanzi (2018) et Maroy et Kamanzi (2017). Cette légitimation des arrangements sociaux devient un levier de production et de reproduction d'inégalités sociales (Duru-Bellat et van Zanten, 2012). Cela se produit quand l'accomplissement individuel, alimenté par l'atteinte d'un statut basé sur le mérite, permet de défendre les hiérarchies sociales (Duru-Bellat et van Zanten, 2012). L'idéologie méritocratique est censée favoriser « l'allocation des places dans les sociétés démocratiques modernes » (Duru-Bellat et Tenret, 2009, p. 229) en fonction des qualités individuelles, elles-mêmes « récompensées au terme d'une compétition ouverte », par exemple, par l'atteinte d'un diplôme (Duru-Bellat et Tenret, 2009, p. 229). En ce sens, les inégalités sociales sont perçues comme admissibles dans la mesure où chacun

doit atteindre son plus haut niveau selon ses qualités individuelles, lesquelles seront éventuellement récompensées dans un monde juste.

Adhérer à de tels principes méritocratiques ou à ce qu'on peut appeler la « croyance en la méritocratie » (Brown, Duru-Bellat et van Zanten, 2010) rassure les individus et les aide à structurer leur vie autour de ce principe de justice (Brown et coll., 2010). En outre, les tenants de l'idéologie basée sur le mérite tiennent essentiellement compte de l'avancement individuel. Toutefois, rares sont ceux qui, parmi ces tenants, osent mettre l'accent sur les conséquences de cette idéologie sur, par exemple, la mission de l'éducation et sur ses visées démocratiques. Voyons ensemble quelques-unes de ces conséquences.

Lorsque les systèmes d'éducation misent principalement sur le mérite pour définir leurs orientations, cela contribue à verrouiller prématurément les trajectoires scolaires des élèves (Brown et coll., 2010). On propose ainsi aux élèves une offre scolaire et des conditions d'enseignement sur la seule base de leur « talent » pour les matières scolaires. Cela a pour effet de conditionner la place de chacun dans la société en plus d'être regroupé avec d'autres individus dotés des mêmes qualités. Entraînant de ce fait une homogénéité des groupes, des parcours scolaires, et, éventuellement, des trajectoires professionnelles, le principe méritocratique conditionne et nourrit paradoxalement les inégalités (Felouzis, 2014; Felouzis et coll., 2016). C'est comme si chaque enfant devient héritier d'une sorte de « destin scolaire » (Merle, 2012). Cela rappelle que le bagage reçu de la famille, dépendant de son origine sociale, participe à la construction des talents scolaires de chaque élève. C'est aussi ce qu'ont montré Coleman (1966) et Jencks (1972) aux États-Unis : les inégalités face à l'école se structurent autour de l'offre éducative, accessible ou pas en fonction des caractéristiques des familles, de leur contexte sociospatial et de leur capacité à « choisir » (Coleman, 1966; Jencks, 1972). Il peut s'ensuivre un potentiel de ségrégation sociale et ensuite scolaire, par « l'homogénéisation sociale » de certaines écoles. C'est pourquoi, dans cette thèse, la situation familiale de l'enfant revêt une importance capitale, d'où notre intérêt de nous y pencher. Mentionnons que nous n'envisageons pas d'émettre des constats sur la « progression » de l'idéologie méritocratique. Nous souhaitons toutefois étudier si ce principe guide les parents montréalais dans leurs CSco et de quelle manière cela se manifeste en nous basant sur ce que révèlent leurs entretiens.

### **3.3 Notions relatives à la ségrégation et à la mixité sociale**

Un autre thème récurrent dans cette thèse et souvent sujet à débat englobe ce qui réfère à la ségrégation sociale, scolaire, ethnique ou urbaine. La notion de « ségrégation » et ses multiples

formes constituent une notion largement mobilisée dans la littérature tant sur les MS que sur les CSco. Pour la saisir, il faut d'abord interroger les principaux écrits sur lesquels s'érigent ses assises, car leurs déclinaisons sont nombreuses. Il est important de mentionner que ces assises s'avèrent passablement ambiguës étant donné qu'elles donnent lieu à de vives controverses, et aussi, parce qu'il existe dans le langage courant, des notions apparentées, parfois même utilisées l'une pour l'autre. Elles s'insèrent, en fait, dans le vaste débat sur les rapports entre différences et inégalités à l'origine du traitement distinct entre les individus (de Rudder, Poiret et Vourc'h, 2000). Voyons cela de plus près.

Étymologiquement parlant, le mot « ségrégation » désigne une pratique volontaire de mise à l'écart des uns par rapport aux autres (Brun, 1994). Cette pratique oppose un « acteur responsable et un sujet qui la subit » (Brun, 1994). En pratique, son champ d'application est toutefois beaucoup plus large (Brun, 1994), mais à notre sens, les processus de ségrégation ne sont pas toujours volontaires. Par exemple, il n'existe pas, à notre connaissance, de politiques éducatives québécoises volontaristes visant précisément et explicitement cet objectif ségrégatif. Il nous semble plutôt que ces processus soient souvent engendrés et nourris par une suite de phénomènes subjectifs et pas toujours constitués de manière consciente. Quoi qu'il en soit, la notion de ségrégation, dans un sens ou dans l'autre, est sous-jacente à l'idée de discrimination de nature variable : sa limite est donc floue, entre ce qui est conscient et inconscient (Brun, 1994).

Les recherches portant sur les usages de la notion de ségrégation prolifèrent depuis les années 1980, surtout. Il en ressort toutefois un consensus relatif à son usage sémantique : la notion de ségrégation ne serait pas suffisamment précise pour être utilisée comme concept analytique rigoureux (Brun, 1994, p. 22). En effet, selon Brun (1994), le terme « ségrégation » revoie au verbe « ségréguer » qui signifie « mettre à l'écart » ; le verbe est donc d'abord un acte avant d'en constituer la résultante (ségrégation). Cette définition se rapproche de celle de Véronique de Rudder et de ses collègues (2000) : « ségréguer, c'est étymologiquement séparer du troupeau, instaurer une distance physique, spatiale entre une partie (un ou plusieurs éléments) et le reste du groupe » (p. 49). On peut également se tourner du côté de Allport (1954) pour qui la ségrégation se définit comme une discrimination dans l'espace par l'imposition de frontières spatiales renforçant le désavantage d'un groupe par rapport à un autre. Cette « mise à distance », qu'elle soit sociale ou culturelle, entraîne des jeux de proximité, d'instauration et de suppression de barrières, de même que des déplacements ou la restauration de frontières symboliques (de Rudder et coll., 2000; Bourdieu, 1979a). Selon de Rudder et ses collègues (2000), cette notion de distance ne renvoie pas « à une réalité objective,

mais au contraire à une perception subjective de différence, exprimée en paroles ou en actes par les membres d'un groupe à l'égard d'un ou plusieurs autres » (p. 58).

Vers les années 1960-70, la problématique de la ségrégation a été étudiée par les sociologues marxistes, en matière de rapport entre classes sociales (Brun et Rhein, 1994). À la suite de ces travaux, les géographes ont apporté leur contribution dans l'étude de la division sociale de l'espace urbain selon la division sociale du travail. Ils remarquent que dans l'ensemble des situations, l'exclusion spatiale (et corrélativement, sociale) renforce les injustices en matière d'accès au logement, aux établissements scolaires, aux lieux de travail, aux services, etc. (Brun et Rhein, 1994). Nous ne voulons pas contredire les fondements idéologiques de la discipline, mais pour en analyser les effets, seule une étude « des représentations et des pratiques permet de se faire une idée satisfaisante des rapports entre les personnes et les groupes (...) » (Grafmeyer, 1994, p. 101). Il serait donc utile, pour ce faire, d'étudier comment sont élaborées les catégories de description des individus (Grafmeyer, 1994, p. 101) selon leurs propres perceptions. Appliqué à notre contexte de recherche, il serait possible, d'après ces auteurs, de considérer isolément les perceptions individuelles pour ensuite en comparer les critères d'identification : profession, genre, origine sociale, diplôme, structure du ménage, etc.

En somme, l'école constitue l'un des noyaux de la socialisation et d'intégration sociale qui n'échappent pas aux processus de ségrégation par le tri social et scolaire qu'elle opère dans ses rangs ; un tri, rappelons-le, légitimé par de nombreux acteurs de l'éducation et par l'intermédiaire de la hiérarchisation des trajectoires scolaires et des diplômes. Mettant à mal le principe de mixité au sein des groupes-classes d'élèves, l'école finit par privilégier et perpétuer une logique de ségrégation au sein du processus de socialisation des élèves (Grafmeyer, 1994).

Certaines études québécoises portant sur la ségrégation mettent en évidence des mécanismes ségrégatifs issus de la différenciation curriculaire que permet l'offre scolaire québécoise de plus en plus diversifiée (Marcotte-Fournier, 2015a). D'autres mettent l'accent sur la place occupée par la stratification dans la progression de la ségrégation (Kamanzi, 2018). Toutefois, nous n'avons guère mis la main sur une recherche questionnant les processus et les effets des CSCO sur la ségrégation au Québec, d'où l'intérêt de nous en préoccuper. Tout comme l'a fait Friant (2012), nous avons choisi de retenir la définition de la ségrégation issue des travaux de Delvaux (2005) parce qu'elle peut s'inscrire dans un contexte scolaire : « [L]a ségrégation se manifeste dès que des individus, classés par la société dans des catégories sociales distinctes, dotées d'une valorisation sociale

différenciée, se trouvent séparés dans l'espace et sont ainsi amenés à peu se côtoyer » (Delvaux, 2005, p. 275).

À la lumière de cette définition, qui nous semblent la plus fertile pour étudier notre objet, nous identifions deux principales dimensions caractérisant la ségrégation. Nous retenons donc une dimension sociale, que nous venons de voir, ainsi qu'une dimension spatiale. La dimension spatiale de la ségrégation nous invite, dans cette recherche, à tenir compte du découpage du territoire d'enquête en unités spatiales (Grafmeyer, 1994, p. 100). Selon les auteurs, il s'agit là d'un problème d'importance. Par exemple, à Montréal, il y a plusieurs arrondissements, quartiers et sous-quartiers avec des indices de défavorisation et de dissimilarité qui varient et avec lesquels il faut jongler. Ces dimensions sociale et spatiale seront donc très centrales dans notre analyse.

La notion de « mixité », quant à elle, fait d'abord référence à la distribution équilibrée de différents groupes sociaux, dans un espace (résidentiel, scolaire, social, etc.) (Schnapper, 1997). Selon Schnapper (1997), la mixité (sociale, sexuelle, religieuse, urbaine, etc.) serait souhaitable dans les sociétés démocratiques suivant les principes d'égalité et de citoyenneté (Schnapper, 2005). Toutefois, cette notion de « mixité », terme au caractère polysémique et à la mode (Rivière, 2014), exige que nous nous y attardions puisqu'elle fait aussi l'objet de vives controverses, tout comme les notions d'égalité, de justice, et de ségrégation, etc., visitées précédemment.

Certains auteurs qualifient la mixité comme faisant partie d'une vision utopique des villes (Baudin, 2001). D'autres soutiennent que la mixité a ses limites et ne peut être considérée comme une solution miracle pour faire face à toutes les inégalités (Schnapper, 1997). Ben Ayed (2015) est par ailleurs très critique sur ce point, faisant allusion aux nombreuses mises en tension de mesures, plus ou moins efficaces, visant à atténuer les effets négatifs de la ségrégation en milieu scolaire français. D'après Rivière (2014), il est fréquent de penser la mixité sociale en termes de « mélanges » tant du point de vue des catégories sociales et professionnelles que des catégories culturelles. L'auteur préfère opter pour une « définition large et non normative » de la mixité en soutenant qu'elle se manifeste à travers « l'hétérogénéité sociale et culturelle de la composition de la population » (Rivière, 2014, p. 85). Il précise que le contexte urbain est « propice à l'étude de la gestion » de ce que l'auteur appelle le « rapport à l'altérité sociale » par le prisme des « pratiques urbaines ordinaires » (Rivière, 2014, p. 85)<sup>103</sup>. Pour Selod, la mixité consiste en « la coexistence sur un

---

<sup>103</sup> Notons ici que Rivière (2014) emploie l'expression de « rapport à l'altérité sociale ». Pour notre part, nous proposons d'utiliser de manière interchangeable « rapport à l'autre », « rapport aux autres » et « relation à l'autre ».



même espace de groupes sociaux aux caractéristiques diverses » (Selod, 2004, p. 1), et s'impose également comme objectif politique où toute tentative de repli sur soi est comprise comme une résistance face à cet idéal d'échange entre groupes sociaux (Schnapper, 2005).

La mixité sociale, en plus d'être étudiée sous le plan urbain ou spatial, peut être également examinée sous le plan scolaire. Les effets de la mixité scolaire – ou *school mix effect* – ont été très largement étudiés en Europe (Dumay, Dupriez, et Maroy, 2010; Duru-Bellat, 2001; 2003; Hirtt; 2007; Merle, 2011; Mons, 2007; Monseur et Crahay, 2008; Oberti, 2007; Préteceille, 2006; Selod, 2004; Vandenberghe, 2001, etc.). Les principaux constats qui ressortent de ces études sont que plus la mixité sociale est favorisée au sein d'un établissement scolaire, plus des effets positifs se mettent en œuvre dans l'environnement scolaire général des élèves. Par exemple, selon Grimault-Leprince et Merle (2008), ces effets positifs sont de l'ordre, notamment, du climat scolaire et des pratiques pédagogiques propices aux apprentissages de tous (Grimault-Leprince et Merle, 2008). L'étude de la mixité constitue un des chevaux de bataille de nombreuses politiques éducatives puisqu'elle contribue à l'égalité des chances (Merle, 2011), mais est paradoxalement très difficile à mettre en œuvre dans nos sociétés modernes.

Les travaux portant sur la mixité sociale au Québec sont souvent orientés en matière d'accès aux logements (Germain, Rose et Twigge-Molecey, 2010; Dansereau, Villemare, Archambault, 2002) et bien peu en lien avec les politiques éducatives. Mentionnons par ailleurs que le concept de mixité n'apparaît nulle part dans les publications récentes du ministère de l'Éducation du Québec ni dans la *Loi sur l'instruction publique* (LIP, 1988). Même que, dans le récent plan stratégique<sup>104</sup> du ministère de l'Éducation du Québec -2017-2022, le mot « mixité » n'apparaît que deux fois dans un document de 46 pages. Sans réelles mesures concrètes visant à mettre en œuvre cette mixité, ce plan démontre que celle-ci ne fait pas partie des priorités du gouvernement actuellement en place.

Bien que la mixité soit souhaitable en contexte démocratique (Schnapper, 1997), il a par ailleurs été démontré à maintes reprises que, malgré de nombreuses mesures, les populations continuent, bien souvent, d'être réparties dans l'espace en fonction de la prépondérance des groupes différenciés, nourrissant les processus ségrégatifs (Brun et Rhein, 1994). Même si la notion de ségrégation s'oppose à l'idée de mixité (Brun, 1994), beaucoup de travail reste à faire pour en limiter les effets négatifs. Nous pensons aussi que cette thèse pourra aider à y voir plus clair, en particulier ce qui touche au choix d'un établissement scolaire local dont l'accès est circonscrit par

---

<sup>104</sup> Le Plan stratégique du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2017-2022 est disponible à cette adresse : <https://bit.ly/3dee3zk>.

les cartes territoriales des CS. En effet, en montrant si la mixité est souhaitée dans les CSco des parents, nous serons davantage en mesure de voir si elle est recherchée et poursuivie dans l'environnement éducatif souhaitable pour l'enfant ou si à l'inverse, une valeur sociale différenciée est accordée au public d'élèves des écoles ciblées.

Toutefois, pour que la mixité sociale soit recherchée dans la quête d'une école secondaire, cela suppose que les acteurs du choix soient, en quelque sorte, favorables à ce que différents élèves et leurs familles (les « autres ») gravitent autour de leur enfant durant sa scolarité. Ainsi, il est possible que ce « rapport » ou cette « relation aux autres » affectent plus ou moins les perceptions parentales. Voyons comment cela peut se manifester.

#### **4. La « relation à l'autre », « le rapport aux autres »... quelques repères**

Considérant ce que les écrits révèlent sur la place qu'occupe le rapport aux autres dans les CSco en France, il peut être utile d'y accorder un moment de réflexion à ce stade-ci de la thèse. Nous allons premièrement faire un saut dans l'histoire, pour mieux retracer les origines de ce concept. Nous allons ensuite discuter des principales définitions relativement à la notion de rapport aux autres émanant de la littérature pour terminer avec quelques avenues déclinantes pouvant contribuer à notre étude.

La notion de rapport à l'autre ou de rapports aux autres, parfois également appelée « relation à l'Autre<sup>105</sup> » (Schnapper, 1997), se réfère à ce qu'on appelle en sociologie, mais aussi en philosophie et en anthropologie, « l'altérité », et désigne l'ensemble des qualités ou l'essence de l'être qui n'est pas « même » (Ferréol et Jucquois, 2003). La notion d'altérité renvoie à ce qui est « autre » par rapport à soi, que ce soit en lien avec les références culturelles, les valeurs éducatives, le lieu de vie, le groupe social, etc. Ainsi, des expressions comme « l'autre pays », « l'autre sexe » constituent diverses formulations de ce qui est « différent par rapport à soi ». Martine Abdallah-Prétceille (1997) souligne que l'altérité prend de nombreuses formes : « proche ou lointaine, culturelle ou ethnique, sociale, nationale, « générationnelle », professionnelle ou sexuelle » (p. 124).

Si on se tourne du côté de la littérature anglophone, l'altérité en anglais, « *otherness* », comme nous l'avons repérée dans l'*International Encyclopedia of Human Geography* (2009), se réfère également à ce qui est « autre » (Characteristic of the Other) (Staszak, 2009). Suivant cette

---

<sup>105</sup> La majuscule est de l'auteur. Pour notre part, nous écrivons « l'autre » ou « l'Autre » en fonction des écrits auxquels nous faisons référence. Nous privilégierons ultérieurement cette graphie : « l'autre » ou « les autres ».

définition, le terme « *Other* », a une signification axée sur les rapports dominants-dominés : « *Member of a dominated out-group, whose identity is considered lacking and who may be subject to discrimination by the in-group* » (Staszak, 2009, p. 1). Cette perspective est certes intéressante, mais entretient une connotation d'infériorité. Selon nous, cela n'est pas toujours le cas; concevoir l'autre comme différent n'implique pas nécessairement une dimension d'infériorité, mais d'abord un sentiment de « peur de l'inconnu », qui peut éventuellement conduire à un rapport inégalitaire pour atténuer cette peur ou cet inconfort face à l'autre. Toutefois, nous verrons si cette thèse permet d'offrir des réponses sur les perceptions parentales à l'égard des autres, comme les publics d'élèves jugés différents d'eux-mêmes ou des membres de leur famille et si cela a des effets sur les CSco.

#### **4.1 Quelques traductions de l'altérité**

La relation à l'autre a été étudiée dans plusieurs disciplines (anthropologie, géographie, philosophie, littérature, arts, etc.) et permet une lecture des autres de « l'extérieur à soi » du point de vue des différences (Turco, 2003) ou des écarts « entre les autres » (Jullien, 2012). Par exemple, le fait que les actions des individus s'inscrivent dans un espace (urbain, matériel, cognitif, géographique) relève le caractère « spatial » de l'altérité. Autrement dit, l'espace est un cadre expérimenté, vécu par les acteurs, dans lequel ils définissent ce qui est « pareil » ou ce qui est « distinct » par rapport à eux-mêmes.

Dans les sociétés en mutation où des mouvements de populations complexifient certains référents traditionnels, une redéfinition des références communes peut être nécessaire au partage entre les uns et les autres (Abdallah-Preteille, 1997). Les problèmes d'incompatibilité ou les préférences personnelles rendent parfois les échanges ardu, voire impossibles. Les individus pluriels, tant sur le plan moral que culturel, ainsi que les catégories sociales entretiennent des visions, des intérêts, des valeurs qui leur sont propres et ceux-ci peuvent diverger d'un groupe, d'une personne à l'autre (Abdallah-Preteille, 1997; Ferréol et Jucquois, 2003). Face à la diversité, à la rapidité des mutations et à la complexification des interactions humaines, certains individus éprouvent des difficultés de cohabitation et de communication, surtout si les différences sont accentuées par ces divergences (Abdallah-Preteille, 1997).

L'altérité peut donc s'étudier en termes de spatialité où l'espace fabrique l'identité et la place accordée à l'autre, comme il construit certaines catégorisations et représentations sociales. Cette catégorisation cognitive des autres s'exprime notamment par « la logique des classements » dans l'espace (urbain, scolaire, etc.), et donc par la nécessité de se rapprocher ou d'exclure certains « autres » par divers mécanismes (Mazurier et Lehmans, 2017).

À la lumière de notre revue de littérature dont les écrits portaient sur les CSco, l'autre est souvent étudié sous l'angle des différences et la manière dont elles sont perçues en situation scolaire (de manière favorable ou défavorable). À partir du moment où l'autre est vu négativement, voire comme quelqu'un de « nuisible », s'ensuivent des dynamiques de « mises à l'écart », desquelles naissent bien souvent les processus de ségrégation. En effet, c'est ce qu'affirment Brun et Rhein (1994).

Giddings (1896) admet que les individus vivent avec ceux qui leur ressemblent, cela mobilisant moins d'effort de leur part. Or, ce qui exige un effort d'adaptation entraîne bien souvent une attitude d'évitement. Bien que cela ne serait pas nécessairement souhaitable, l'évitement consiste en « l'aversion du dissemblable » et est, selon Giddings (1896), un phénomène courant et universel. Toutefois, cette aversion n'existerait pas chez les enfants, ce qui revient à dire qu'elle serait acquise lors de la socialisation. En effet, c'est au cœur de processus sociaux que sont créés et organisés les groupes sociaux définis par leur identité sociale d'appartenance (Tajfel, 1978). Sherif et Sherif (1976) ont montré l'effet du collectif sur les relations et le sentiment d'identification à un groupe. Chaque individu, par son besoin de se sentir en sécurité, est donc motivé à faire partie d'un « nous » collectif et ce besoin s'exprime par son opposition aux autres catégories ou groupes sociaux (Sherif et Sherif, 1976). La catégorisation, un processus social à la fois individuel et collectif, rend possibles la compréhension et la maîtrise des événements, des objets ou des expériences de la vie courante en les rendant « familiers » (Schnapper, 1997). Cette propension à catégoriser certains groupes peut conduire à leur attribuer une « nature », qui conduit à la généralisation des perceptions implicitement positives ou négatives (Schnapper, 1997). Une perception négative de l'altérité peut, dans ce contexte, constituer un levier de mise à distance des autres, un des mécanismes engendrant de la ségrégation (de Rudder et coll., 2000).

Ainsi, selon van Zanten (2009a), les jugements sur la qualité des écoles se font en France en fonction d'une combinaison variable de visées éducatives expressives et des visées instrumentales, mais aussi très fortement en fonction de la perception des caractéristiques du public des élèves susceptibles de côtoyer l'enfant dans l'espace scolaire (van Zanten 2009a). Ces jugements ne découlent pas seulement de différences avérées, mais varient selon le « rapport à l'autre » des parents – c'est-à-dire la perception des autres marqués par le sceau de la différence liée à leur appartenance sociale, culturelle ou ethnique par rapport aux parents eux-mêmes. Ce rapport à l'autre peut être à leurs yeux source de malaise ou de bienfait dans leur conception de la scolarité de leur enfant, et se module différemment selon les positions sociales des parents (van Zanten, 2009a). Il demeure néanmoins que ce rapport aux autres, s'il est mobilisé dans les processus de

choix des parents montréalais, est totalement absent des études portant sur les CSco chez nous. Le mettre en évidence contribuerait à renseigner la recherche sur le potentiel ségrégatif des choix. Il faudrait voir si les attentes éducatives des parents à l'égard des « autres » peuvent également varier en fonction des besoins particuliers de l'enfant, comme la nécessité d'avoir un suivi plus étroit sur sa scolarité (Rousseau, Dionne, Vézina et Drouin, 2009; Rousseau, Dionne, Dugas, Ouellet et Bélanger, 2010; Poirier et Vallée-Ouimet, 2015; Lanners et Lanners, 2008) pouvant influencer la place occupée par le soutien social ou par le groupe de pairs sur la scolarité de l'enfant.

## **4.2 Les opérations mentales à l'origine des phénomènes de ségrégation : la perception des différences, la catégorisation et la prise de distance**

Les opérations mentales à l'origine des phénomènes de ségrégation s'érigent d'une part sur une perception de distinctions et de différences qui les autorises et légitimes, et d'autre part sur une catégorisation codifiée qui se répercute dans les différentes sphères sociales comme dans les pratiques éducatives, administratives, politiques, etc. (de Rudder et coll., 2000). Ces processus de catégorisation sont donc, comme nous le mentionnions, non seulement socialement construits, mais aussi, dans bien des cas, érigés sur les différences sur lesquelles s'appuient et prolifèrent les phénomènes de ségrégation. La prise de distance se met en place lorsque les différences sont jugées trop grandes, voire nuisibles, pour pouvoir s'y associer.

Au-delà des enjeux scientifiques et politiques sur la ségrégation, ce sont les moyens d'exclure ou de s'autoexclure de la coexistence avec d'autres, par le biais du choix de l'école qui nous intéressent dans le cadre de cette thèse, et d'une part, par les moyens résidentiels que peuvent prendre certains parents, d'autre part, par les pratiques sociales plus complexes comme les jugements basés sur la perception des autres. Tout comme le suggèrent de Rudder et coll. (2000, p. 63), il pourrait donc être intéressant de se pencher sur les modes de différenciation sociale qui se construisent dans les rapports sociaux dans l'élaboration des CSco, c'est-à-dire la perception de l'inégalité (infériorité-supériorité), de la différence « avec » (ressemblance-dissémbance) et de l'altérité (intérieurité-extériorité), à l'origine de phénomènes de ségrégation.

En somme, l'école peut servir de terrain propice à la socialisation où les élèves peuvent être exposés à d'autres individus dotés de caractéristiques très différentes. On comprend alors que certains parents, pour diverses raisons qu'eux seuls peuvent expliquer, souhaitent, par l'intermédiaire du

choix de l'école, se distancier ou se rapprocher de ces « autres » différents, et ainsi « préserver » l'enfant ou lui faire profiter de ces milieux hétérogènes.

En définitive, la notion de « rapport aux autres », comme nous souhaitons en faire l'usage dans cette recherche, s'inspire des travaux menés par Agnès van Zanten (2009a). L'auteur l'utilise pour qualifier le rapport que les parents entretiennent vis-à-vis les autres parents ou élèves d'un établissement (van Zanten, 2009b). Pour notre part, nous souhaitons mobiliser cette notion pour saisir un des aspects entrant dans l'élaboration des jugements de qualité des parents, soit la qualité sociale de l'établissement. Nous explorerons comment ces autres sont catégorisés par nos répondants, c'est-à-dire s'ils entretiennent ou non une « peur des différences de l'autre ». À cette fin, nous verrons comment les parents rencontrés perçoivent les caractéristiques sociales, scolaires, culturelles et ethniques des autres parents ou du public d'élèves des établissements primaires actuels de même que des écoles secondaires ciblées. Nous y ajouterons le rapport que les parents entretiennent vis-à-vis des autres (parent et enfants), résidant près du domicile familial (voisinage). Ce rapport peut se traduire par différentes stratégies éducatives parentales (van Zanten, 2009b) comme les stratégies résidentielles en amont du choix de l'école élaboré par les parents. De plus, ce rapport aux autres peut avoir une influence sur la représentation des services d'éducation ou encore, des attentes parentales vis-à-vis de l'école.

## **5. Les espaces au sein desquels les choix s'élaborent**

Étudier les CScO, c'est s'attarder aux dynamiques des groupes sociaux et les façons dont ils s'organisent, se structurent, s'opposent, se défont et se réorganisent. Ces dynamiques sociales s'unissent aux contextes pour créer des « espaces », où des groupes aux tailles et aux motivations variées s'associent dans des environnements sociaux (Gurvitch, 1963). Par espace, nous voulons dire que ce sont des lieux de constitution et de transformation de la vie sociale (Schatzki, 2002). Ces espaces peuvent être urbains, sociaux, scolaires, etc., au sein desquels se définissent et agissent les acteurs.

Les angles d'observation des espaces sociaux, par exemple, dans lesquels se produisent les actions, peuvent s'inscrire dans le « microsocial » où les réseaux sociaux (comme les réseaux élargis de parents) s'organisent pour favoriser des pratiques de choix. L'espace microsocial invite également à se pencher sur les types de rapports sociaux et sur les manières dont l'individu est lié au tout social (Gurvitch, 1963). Il permet également l'étude d'unités restreintes d'observation dans un petit groupe d'individus (famille, réseaux d'amis, etc.). Les angles d'observation du choix de l'école

peuvent relever du « méso social » où l'on peut étudier les mouvements sociaux qu'amorcent les pratiques de choix de l'école. Enfin, ils peuvent relever de la sphère « macro sociale » lorsqu'il s'agit d'étudier les actions des institutions et les organisations qui orchestrent les possibilités de choix à grande échelle (Rocher, 1992).

Dans le cadre de cette recherche, nous allons nous concentrer sur les dynamiques au niveau microsocial. Nous nous intéresserons plus précisément à la construction du choix de l'école et aux pratiques des individus dans leur univers intime, c'est-à-dire dans leur résidence ou leur domaine personnel où se prennent les décisions familiales. Nous ajouterons que l'intime n'est pas forcément « non social » ou ne renvoyant pas à des facteurs macro ou méso sociaux. Dans une mise en dialogue éventuelle avec d'autres recherches, il pourra s'avérer judicieux de nous intéresser ultérieurement à l'espace « méso social ».

## **6. Marchés de singularités, dispositifs de jugement et préoccupations de qualité**

Dans les parties consacrées à la mise en contexte (chapitre 1) ainsi qu'à la recension des écrits (chapitre 2), nous avons pris le temps de définir l'expression de marché pour les économistes, qui correspond à « un mécanisme de coordination entre acteurs, fondé sur un échange monétaire » (Maroy, 2006a, p. 94), où le prix régule l'équilibre entre une offre et une demande d'un bien ou service. Nous avons également pris le temps de distinguer le concept de « marché scolaire » et ses nombreuses déclinaisons. Nous avons précisé qu'il s'agit d'un concept hybride partagé entre économie et sociologie permettant de décrire des réalités empiriques diversifiées recouvrant un ensemble de politiques publiques, de logiques d'action et de pratiques d'acteurs face au service d'éducation (Felouzis et coll., 2013). Nous avons vu que, pour qu'un MS soit considéré comme tel, il doit comprendre une concurrence entre les écoles, des pratiques de choix ainsi qu'une diversification de l'offre scolaire (Felouzis et coll., 2013). Plusieurs auteurs sont parvenus à décrire les manifestations multiples et parfois contestées des phénomènes de choix et de concurrence scolaire par l'intermédiaire de nombreux concepts divers. Les notions de quasi-marché (Vandenberghe, 1999), d'espace de concurrence local (Ball et van Zanten, 1998; Broccolichi et van Zanten, 1997) ou encore d'espaces d'interdépendances compétitives (Delvaux et van Zanten, 2006; Maroy, 2006a) ont particulièrement été étudiées. Toutefois, un autre type de marché mérite notre attention : celui de marchés des singularités qui a peu fait l'objet d'attention à ce jour dans les recherches en éducation. Nous allons donc prendre le temps, tout comme pour les autres concepts

d'intérêt dans cette thèse, de parcourir les notions découlant de cette perspective théorique, qui seront mobilisées pour comprendre notre objet. Commençons par la notion de « service singulier ».

## **6.1 L'éducation : un service public singulier**

Nous avons relevé dans la littérature que les services d'éducation, comme tout service public, constituent, selon Karpik (2007), un service qualifié de « singulier » au sein d'un « marché de singularités ». Ces marchés sont caractérisés par une concurrence des qualités plutôt que par les prix (Karpik 2007, p. 42). Ainsi, dans les MS, les prix ne constituent pas une mesure de la qualité, ce qui rend difficile son appréciation par les parents (Felouzis et Perroton, 2007). Nous pouvons donc penser que les MS sont bien également des marchés de services singuliers, où la relation offre-demande éducative s'appuie sur des jugements de qualité, une qualité non mesurable basée sur des critères sociaux différents en fonction des intentions éducatives et origines sociales variées des familles (Felouzis et coll., 2013, p. 4).

Pour qualifier ces services singuliers, nous nous rapporterons à la définition de Karpik (2007). Selon l'auteur, une singularité est un « produit d'échange (bien et service) incommensurable » (p. 38). Ce type de produit possède deux principales dimensions : son caractère incertain, ainsi que son incommensurabilité. Karpik (2007) précise qu'il y a incertitude lorsque les contractants ne peuvent identifier à l'avance la nature de l'échange et ses effets, si bien que les encadrements juridiques n'en garantissent pas non plus la sécurité (soit la bonne exécution du contrat) (Karpik 2007, p. 28). Le caractère incommensurable des biens singuliers dérive du fait qu'ils s'inscrivent dans des univers de qualifications qui en définissent les propriétés et qualités, univers qui fluctuent en fonction de la tendance, de la mode du moment, des préférences communes, etc.

En résumé, ce qu'il faut retenir, c'est que la perception de la qualité d'un bien singulier, comme l'école, ne s'élabore pas de la même manière que lorsque l'on veut juger de la qualité d'un produit comme une voiture. De façon générale, nul ne peut connaître la qualité « réelle » d'une école en amont du choix. En effet, tout comme le choix d'un médecin, d'un dentiste, ou d'une exposition dans un musée, les jugements portés sur les biens singuliers sont basés sur des perceptions obtenues et filtrées par l'intermédiaire de dispositifs de jugements. Ces dispositifs de jugements (ou de confiance) permettent de capter l'information, de la trier, de la transmettre et de discriminer l'information perçue, et de se forger une perception de la qualité du service convoité (Karpik, 2007). Autrement dit, les dispositifs de jugements constituent des outils d'aide à la décision, en situation d'incertitude.



## 6.2 Dispositifs de jugement et singularités

Selon Karpik (1996; 2007), il existe deux types de dispositifs. Les dispositifs de jugements servent à réduire l'ignorance et à aider à la décision (classements, publications officielles, etc.) tandis que les dispositifs de promesse, dont nous parlerons plus loin, servent à garantir l'engagement des parties dans la relation d'échanges servant de base à la confiance (contrat, ententes signées, partenariat, etc.). Les dispositifs de jugements peuvent être personnels (comme les réseaux de relations sociales) ou impersonnels (comme les palmarès) et visent essentiellement à pallier les incertitudes liées au service (Karpik, 2007). Ces dispositifs d'aide à l'information et à la décision peuvent être rassemblés en cinq catégories. Karpik nomme d'abord les réseaux qui consistent en les relations interpersonnelles, ensuite les appellations comprenant les marques, labels, certifications, etc., puis les cicérones comme les critiques, guides, évaluations, etc., les classements (comme les palmarès, les récompenses, prix délivrés, etc.) ainsi que les confluences (organisation de l'espace, démonstration de la marchandise, etc.) (Karpik 2007). Toutefois, le maniement de ces dispositifs s'exprimerait de manière asymétrique entre les individus. En effet, les parents ne disposent pas des mêmes visées familiales, trajectoires personnelles et professionnelles, capitaux ou rapport à l'école servant de critères de base à leurs jugements sur la qualité éducative (Felouzis et Perroton, 2007). Certains d'entre eux s'avèrent plus habiles à activer leurs réseaux, à utiliser l'information à leur portée et à effectuer des choix en conséquence. D'autres, comme les familles de milieux populaires, disposent de connaissances limitées sur le système scolaire et leur jugement repose généralement sur des facteurs « visibles » comme la localisation de l'école dans le quartier et l'état général du bâtiment (Felouzis et Perroton, 2007).

Les dispositifs de promesses, quant à eux très diversifiés, sont constitués de garanties légales et de qualités attribuées aux partenaires de l'échange (par exemple, on peut faire confiance à un directeur d'école ou à un président d'une grande entreprise pour leur caractère symbolique, même s'ils ne font pas partie de notre réseau personnel). Ces dispositifs sont bien souvent dépendants des cadres normatifs des individus et de leurs propres croyances à l'égard de ce qui est « fiable » ou pas. En somme, les services d'éducation, même dans leur plus grande volonté, ne peuvent promettre, de manière absolue, une scolarité parfaite et sans écueil pour tous les enfants. Toutefois, la qualité de la relation entre les professionnels de l'éducation et les parents peut entretenir ce dispositif de promesse par le biais de la confiance au cœur de leur relation.

Pour attribuer une valeur aux perceptions subjectives, une certaine « croyance » en cette qualité est requise. Par exemple, la confiance en la valeur éducative d'une école (Karpik, 2007) est attribuée

à l'information perçue, ce qui contribue à en juger la qualité du service. Nous mentionnions que, lorsque vient le temps de choisir un service singulier, comme un service d'éducation, il devient souvent requis d'élaborer un jugement sur la qualité « possible » du service (Karpik, 2007). Nous insistons sur « possible » parce que la qualité d'un service ne peut être connue qu'a posteriori, une fois ce service consommé. Ces jugements donc, élaborés en amont de l'utilisation du service, sont fondés sur des « constellations de qualités ou de dimensions (nda : liées à ce service) dont les significations sont inscrites dans leurs relations mutuelles » (Karpik 2007, p. 39). L'élaboration de ces jugements n'est pas à la portée de tous de la même manière; elle nécessite des ressources variées, visant d'abord la quête et le traitement de l'information portant sur le service ou le bien singulier convoité (Karpik, 2007). La confiance, ici, permet de transformer le « flou » de la relation d'échange en engagement crédible (Karpik, 1996). Ainsi, des dispositifs de jugements interviennent dans la relation d'échanges afin de réduire les incertitudes.

### **6.3 Des enjeux politiques et parentaux axés sur la qualité éducative**

Dans le chapitre 1, nous avons rapidement abordé la notion de « qualité éducative » et comment elle s'est peu à peu substituée au principe de justice scolaire au sein des politiques éducatives européennes, mais aussi québécoises (Lessard, 2019). L'identification et la recherche de la qualité éducative constituent par ailleurs l'un des principaux moteurs des MS (Felouzis et coll., 2013). Nous avons également mentionné qu'elle tend à occuper un rôle central, à la fois dans les politiques éducatives (Proulx et coll., 1997), mais aussi dans l'esprit de nombreux parents entretenant de grandes attentes envers le système scolaire (Lessard et Desjardins, 2009; Maroy et coll., 2013). Ces parents ont par ailleurs tendance à prendre très au sérieux la quête d'une école jugée préférable pour leur enfant. Si la qualité peut occuper une place de choix dans l'esprit des parents et dans le fonctionnement des MS, il peut être utile de prendre un moment pour en connaître les fondements.

La définition très polysémique de la qualité est héritée du travail de Weber (dans *L'éthique protestante et l'esprit capitaliste*, 1904-1905). Il a examiné la « qualité » sous les angles héréditaire, éthique, racial (associés, selon Weber, au peuple allemand). Chez Charlier et ses collègues, la qualité est étudiée suivant les visées morales ou pragmatiques (Charlier, Croché et Leclercq, 2012). Ces experts de la qualité en enseignement supérieur associent très étroitement cette qualité à la capacité de faire le mieux possible avec les ressources dont on dispose et la nécessité de rendre des comptes, également des principes centraux de l'*accountability* (Charlier et coll., 2012, p. 15). Les distorsions et les désaccords surviennent toutefois lorsque vient le temps de mesurer cette qualité éducative, ce qui ne fait pas consensus (Felouzis et coll., 2013).

Il est possible de transposer cette définition de la qualité au monde de la scolarisation primaire et secondaire et non uniquement à l'enseignement supérieur (Vinokur, 2006). Toutefois, il faut souligner que cette quête de la qualité en éducation tient sa source de l'économie (Vinokur, 2006). La quête de la qualité tend de plus, à suivre cette tendance du marché de la notation ou de l'évaluation, par l'ampleur que prennent des pratiques comme la certification de la qualité (par le diplôme), l'accréditation de programmes scolaires, les tests ou les mesures des compétences scolaires, les indicateurs, les classements (palmarès), etc., et ce, depuis les années 1980 (Vinokur, 2006).

Bien que la quête de la qualité de l'éducation constitue l'un des moteurs des MS, sa mesure s'avère difficile à définir en raison essentiellement de son caractère social. La réputation de même que le prestige social de certains établissements constituent, en plus des indicateurs chiffrés, des éléments de poids dans la définition de la qualité et la course à la concurrence entre établissements scolaires au sein du marché (Vinokur, 2006; Felouzis et Perroton, 2007; Felouzis et coll., 2013).

#### **6.4 Le poids de la réputation dans l'élaboration des jugements de qualité**

Les dispositifs de jugements ou les outils d'aide à la décision que nous avons évoqués précédemment et auxquels ont accès les parents de groupes sociaux différenciés déterminent à terme, les informations à la base des CSco. Par exemple, une école de bonne réputation dont le nom est connu (Draelants et Dumay, 2015) agit comme dispositif de jugement impersonnel de type « appellation ». La confiance s'appuie sur la valeur implicite accordée à la « marque » de l'école (exemple, les collèges privés montréalais Jean-Eudes et Jean-de-Brébeuf). Certaines directions d'établissement dont la marque est connue peuvent mettre en œuvre des logiques d'actions<sup>106</sup> à l'égard des parents influençant leur choix, en mettant l'accent sur la réputation de l'école comme gage de qualité éducative. Ces logiques s'avèrent, bien évidemment, inscrites dans un espace de concurrence entre établissements scolaires où une hiérarchie des réputations prend forme (Maroy et van Zanten, 2007).

Ce type de logique d'action par l'intermédiaire du dispositif « d'appellation » influence donc les jugements parentaux portés sur la qualité de l'établissement. Ils peuvent conduire les parents à

---

<sup>106</sup> Nous reprenons la définition de « logiques d'action » de Maroy et van Zanten (2007). Elles consistent en : « les orientations dominantes données à la conduite d'un établissement dans différents domaines d'action, par des décisions, des routines ou des choix pratiques, telles qu'elles sont reconstituées ex post par un observateur ».

mettre en œuvre des stratégies de type résidentiel comme se rapprocher d'une école en changeant de quartier de résidence. Les parents peuvent également être portés à modifier l'encadrement scolaire de l'enfant, de sorte que celui-ci soit admis dans l'école jugée de bonne réputation (Merle, 2011; van Zanten, 2009a). Cette confiance en la réputation est donc associée à une *croyance forte* en un type d'établissement ou en la hiérarchie des réputations des produits ou des services offerts (Karpik, 2013).

Il faut également mentionner que des parents peuvent s'intéresser à des propriétés spécifiques des écoles, qui ne sont pas toujours prises en compte par les dispositifs impersonnels. Par exemple, si l'enfant a des besoins spéciaux (Lanners et Lanners, 2008; Poirier et Vallée-Ouimet, 2015), les parents pourront s'appuyer sur d'autres dispositifs que les appellations pour apprécier la qualité des services offerts dans une école particulière. Les réseaux personnels du parent (bouche à oreilles ou les « ce qu'on dit » sur les écoles) pourraient dans ce cas-ci, faire figure de dispositif central aux jugements de la qualité d'une école, puisque le parent serait davantage préoccupé par le fait de répondre aux besoins particuliers de l'enfant en jugeant de la qualité des services adaptés à sa condition (Rousseau et coll., 2009).

Dans les travaux de Karpik (2007) et de Felouzis et Perroton (2007), nous constatons que les auteurs considèrent la réputation comme un des leviers de l'élaboration des jugements de qualité. En effet, selon Karpik (2007), la réputation serait le fruit de jugements qui garantissent la qualité éducative d'une école et porteuse de normes sur ce qu'est un bon établissement d'enseignement. L'auteur va même jusqu'à parler de « marché des réputations » au sein duquel on observe une hiérarchie des écoles en fonction des milieux et des profils des familles. La réputation peut donc faire office de « raccourci » dans l'élaboration des jugements; elle agit comme un « signal » (Podolny, 2005).

Pour statuer nos assises conceptuelles, nous souhaitons maintenant préciser que dans cette recherche, nous mobilisons la notion de quasi-marché que nous souhaitons articuler avec celles de marchés des singularités et des qualités; la première comme dimension contextuelle permettant de situer notre questionnement, la seconde et la dernière en tant que dimension analytique.

## **6.5 Les ressources plurielles et choix d'une école de « qualité »**

Nous venons de voir que nous ne sommes pas tous égaux face à l'élaboration des jugements permettant de formuler les qualités d'une (bonne) école. En effet, l'acte de choisir repose sur une histoire familiale, sur des capitaux économiques et culturels inégaux (Bourdieu, 1972). Ces

ressources et positions sociales interviennent dans la définition normative de la qualité de même que dans la construction de visées éducatives familiales. Ces dernières peuvent être de type expressif ou instrumental tout comme être associées à des représentations idéales typiques très tranchées de la société (société stratifiée et cloisonnée ou société d'individus ouverte et enrichie par le brassage social) (van Zanten 2009a; 2009b).

Le fait de *vouloir, savoir et pouvoir*, et choisir n'est donc pas toujours à la portée de tous et de chacun. En effet, l'apport de capitaux élevés et de ressources nombreuses permet à certains parents de disposer plus habilement de leur capacité à choisir par l'intermédiaire de dispositifs de jugement. Par ailleurs, il est davantage à leur portée de pouvoir discriminer les caractéristiques de la qualité éducative de la bonne école alors que d'autres parents, moins renseignés, seront moins portés à exercer leurs préférences (Felouzis et coll. 2013; van Zanten 2009a; 2009b).

Lorsque ceux qui peuvent « réellement » choisir mettent en œuvre des CSco, cela favorise la reproduction voire l'accentuation des hiérarchies scolaires et sociales. L'équation est ici fort simple : ceux qui choisissent ont tendance à mobiliser une combinaison de nombreux dispositifs de jugement et, par la suite, à opter pour les écoles les plus élevées dans la hiérarchie des réputations sociale et scolaire (Felouzis et Perroton, 2007). De plus, cela a pour effet d'agir de manière défavorable sur la ségrégation pour deux raisons : d'une part, le fait de rassembler les élèves plus faibles scolairement parlant constitue l'un des leviers des inégalités scolaires, d'autre part, la qualité éducative dérive des jugements de qualité scolaire développés par des parents qui souhaitent que leurs enfants grandissent « entre pairs » (Felouzis et Perroton, 2009; Felouzis et Perroton, 2007). Ainsi dans les deux cas, la qualité de l'établissement est fondée en tout ou partie sur les caractéristiques sociales, culturelles ou ethniques des élèves; des caractéristiques jugées favorables ou défavorables à la scolarité de l'enfant.

Certaines écoles participent par ailleurs à la constitution de cette hiérarchie statutaire à travers des logiques d'actions « filtrant » les élèves par le marketing ou la publicité, ou par les critères de sélection dès l'entrée (Maroy et van Zanten, 2007). Des établissements peuvent, par exemple, souhaiter accentuer l'effet public<sup>107</sup> pendant les journées d'accueil (visites), notamment en assurant un premier filtrage de la population d'élèves (Maroy et van Zanten, 2007). Les établissements, tout comme les familles, ne sont pas non plus égaux face à la concurrence des réputations.

---

<sup>107</sup> van Zanten (2009b); cette expression est une traduction de celle de *School Mix Effect* (Thrupp, 1995) qui fait référence à la composition (sociale, académique, ethnique) des classes au sein des écoles et de leurs effets sur la performance des élèves.

## Conclusion du chapitre

Ce chapitre visait à éclaircir de nombreuses notions théoriques et conceptuelles servant de fondement à la construction de notre démarche intellectuelle. Cette démarche participe également à l'assemblage d'un cadre d'analyse visant une lecture des données, assises sur des modèles théoriques éprouvés. Nous avons vu que les CSco sont conditionnés par de nombreux facteurs dont la diversification de l'offre, soutenue notamment par la proposition de programmes scolaires diversifiés, profite de la décentralisation des forces régulatrices pour basculer en faveur des parents. Dans ce contexte, le choix influe sur le fonctionnement des MS, et les « jugements » des parents. Ainsi, certains parents exercent un contrôle indirect sur le groupe de pairs de leur enfant (Felouzis et Perroton, 2009) en mettant l'accent sur des stratégies d'évitement ou de côtoiement « des autres » qui sont médiés par les choix de l'école (van Zanten, 2009a). Nous avons expliqué que les habitus facilitent l'élaboration de stratégies de choix par les parents issus des classes moyenne et supérieure.

Dans ce chapitre, il a été question de présenter la littérature foisonnante portant sur la justice scolaire (Dubet, 2004; 2009; Crahay, 2013; Friant, 2012). Il en est autant pour les principes d'égalité, d'équité ou de mérite. De nombreux travaux ont été mobilisés en sociologie afin d'étudier le phénomène des inégalités en éducation. Il en ressort de nombreuses perspectives qui permettent de constater des tendances et des contrastes entre certains groupes sociaux (Felouzis, 2014). Dans ce contexte, on ne s'interrogera plus uniquement sur les différences entre les individus, mais aussi sur leurs caractéristiques socioéconomiques pouvant expliquer ces différences.

Plusieurs de ces écrits, surtout européens, ont mobilisé les travaux de Bourdieu et Passeron (1970) pour expliquer comment les CSco sont élaborés de manières inégales entre les groupes sociaux. Lorsque ces choix permettent à des parents, particulièrement stratégiques, d'intervenir dans le cadre éducatif de leur enfant, cela nous indique qu'ils peuvent devenir les « courroies » pour la transmission et la reproduction du statut social de leur groupe d'appartenance. C'est ce que des études de grande envergure ont montré avant nous (Ball, 2003; van Zanten, 2009a). C'est pourquoi nous souhaitons également tenir compte des apports des travaux de Bourdieu et Passeron (1970) particulièrement.

Ce chapitre a permis de « fixer » les principaux axes théoriques sur lesquels s'érige la thèse. D'abord, la sociologie de la famille (de Singly, 2010; Déchaux, 2009; Valois, 2009) permet de comprendre les déterminants du point de vue des détenteurs des CSco. À cela, nous incluons

également les apports de la sociologie des interactions sociales impliquées dans l'élaboration des CScO suivant les travaux de van Zanten (2009a, 2009b).

Le modèle de van Zanten (2009a), peut en outre se mettre en œuvre en situation de MS où les parents d'élèves réagissent à l'offre éducative par leurs interactions avec l'État et les établissements scolaires. Enfin, ce modèle intègre les travaux de sociologues déterministes en interrogeant la place occupée par les habitus parentaux et les capitaux dans l'élaboration des CScO.

# Chapitre 5 – Cadrage méthodologique et analytique

## Introduction

Ce chapitre a pour objectif d'exposer successivement les éléments constitutifs de notre cadre opérationnel, c'est-à-dire notre démarche méthodologique qui rend possible la réalisation de la recherche (Angers, 1992; Gauthier, 2003). Rappelons d'emblée qu'en écho à notre problématique et notre cadre théorique axés sur l'étude d'un processus de CSco et la compréhension des actions, trajectoires et interactions sociales complexes, nous avons opté pour une recherche qualitative.

D'abord, dans ce cinquième chapitre, nous évoquerons les critères de rigueur sur lesquels s'appuie l'ensemble de notre travail (partie 1). Ensuite, nous présenterons la démarche générale de collecte et d'analyse des données (partie 2), à la suite de laquelle nous définirons la posture épistémologique privilégiée en explicitant sa pertinence dans le présent contexte d'enquête (partie 3). Nous spécifierons également ce que nous appelons notre « code de conduite », qui a permis de s'insérer respectueusement dans une famille en processus de construction du choix de l'école secondaire (partie 4). Ce code de conduite pourra contribuer à nourrir le travail d'autres chercheurs intéressés par une démarche similaire.

Dans la partie 5, nous présenterons quelques éléments relatifs à la définition du champ sociospatial de l'étude, renseignant le lecteur sur les contextes locaux dans lesquels évolue notre recherche. Il s'agit essentiellement des secteurs résidentiels de Montréal où ont été recrutés les sujets de recherche. Dans les pages qui suivent, ces secteurs seront appelés des « arrondissements ». Comme nous détenons des données plus complètes en ce qui concerne les arrondissements (voir le site Internet de la Ville de Montréal pour quelques exemples) que pour les quartiers et sous-quartiers de résidence, nous privilégions ce découpage spatial par arrondissement. Dans la partie 6, nous exposerons et discuterons de la constitution et la classification de notre échantillon. Ensuite, nous enchaînerons avec la construction de nos instruments et outils visant à répondre à notre questionnement d'origine.

À partir d'un examen des instruments et des méthodes employés par les auteurs, dont les recherches s'apparentent à la nôtre, nous avons considéré l'apport des entretiens compréhensifs semi-directifs comme instrument d'enquête privilégié. Dans la partie 7, nous présenterons la mise en œuvre détaillée de ces entretiens, et enfin, nous terminerons ce chapitre sur la présentation de notre modèle d'analyse et la manière avec laquelle nous y grefferons d'autres matériaux de recherche (partie 8).



Commençons par présenter les principaux critères de rigueur sur lesquels se base la démarche d'enquête.

## **1. Les critères de rigueur méthodologique et scientifique de l'enquête**

Les critères de rigueur scientifique ainsi que la véracité sont des qualités inhérentes à la recherche qualitative (Fortin, 2010). Nous nous sommes tournée vers Lincoln et Guba (1985) et leurs travaux sur les critères de qualité de la recherche qualitative que Fortin (2010) énumère également dans son ouvrage. Ceux-ci consistent en la crédibilité (en lien notamment avec la validité interne), la transférabilité (liée à la validité externe), la fiabilité (fidélité dans la recherche qualitative) et de confirmabilité (associée au respect du principe de neutralité) (Fortin, 2010). Nous tenterons donc de garder ces critères en tête tout au long de la présente démarche.

Ces critères sont également utiles spécialement au cours de l'analyse des données. En adéquation avec les axes d'analyse préconisés, nous veillerons à ce que la cohérence verticale (ou interne à chaque discours parental) et horizontale (ou transversale, à travers l'ensemble des discours des répondants) (Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires, 1997), soit respectée dans l'étude des perceptions parentales. De plus, cette cohérence devra être non seulement validée de manière interne (entre les cas), mais aussi de manière externe, avec le recours aux travaux d'autres auteurs dont les objets d'études s'apparentent à celui de la présente thèse. Ainsi, certains constats issus de cette dernière pourraient résonner au travers des recherches comme celles de van Zanten (2009a; 2009b); Marcotte-Fournier (2015a, 2015b); Turmel (2014); Ball (2003), etc.

De plus, nous souhaitons considérer le travail de Lincoln et Guba (1985), qui proposent des techniques visant à assurer la qualité des données issues des recherches qualitatives. Ces techniques peuvent être l'observation continue sur le terrain, la triangulation des sources ou encore la tenue d'un journal de bord comportant des notes réflexives. Comme ces auteurs le suggèrent, nous privilégions également l'utilisation d'un journal de bord qui, couplé à d'autres sources de données (entretiens et documents de sources officielles), permettra d'assurer l'objectivité de la recherche. Nous présentons maintenant la démarche générale qui, à terme, vise à faire la lumière sur notre objet jusqu'ici inexploré en situation montréalaise.

## **2. Présentation de la démarche de collecte et d'analyse des données : un processus itératif**

En sociologie, il existe de nombreuses démarches d'enquête et de multiples sources de données sont exploitées (Fortin, 2010). Toutefois, l'entrevue est, sans conteste selon de nombreux chercheurs (Kaufmann, 2011; Van Campenhoudt et Quivy, 2011; Fortin, 2010; Boutin, 1997; Blanchet, 1985), l'un des moyens de prédilection pour obtenir le point de vue d'un acteur. Cette méthode d'enquête se veut donc à la portée de tout chercheur se positionnant dans une posture interprétative et intéressé par la compréhension d'un phénomène social. Nous avons également tenu compte du fait que notre processus d'analyse est itératif et qu'il constitue une entreprise continue.

Nous souhaitons donner une « intelligence » à notre objet (Berthelot, 1990), en le rendant intelligible. Nous pensons ainsi obtenir une meilleure connaissance du sens, des significations intersubjectives et des liens entre différentes composantes. L'analyse de contenu sera privilégiée afin de fournir des connaissances objectives, sens et significations des faits, comme des parents montréalais vivent les processus de CSco. Nous allons maintenant définir notre posture épistémologique.

## **3. Posture épistémologique**

Le développement de la science reconnaît différentes postures, paradigmes ou modèles de références (Fortin, 2010). La posture ou paradigme qu'il faut envisager pour rendre intelligibles des points de vue d'acteurs doit permettre d'embrasser leur réalité. Cependant, plusieurs questions doivent être posées en amont : dans ce contexte, qu'est-ce que la connaissance ? Est-ce que les témoignages de parents sont une source de connaissances pour la recherche ? Que doit faire le chercheur, une fois qu'il a capté ces informations sur les acteurs ? Quelle reconnaissance, quelle valeur scientifique accorder aux témoignages ? Nous tenterons, dans cette partie consacrée à la posture épistémologique, de répondre à ces questions.

### **3.1 L'interprétation comme manière d'expliquer un phénomène social**

Les études embrassant une posture interprétative donnent une « voix » aux acteurs sociaux. Cela permet de comprendre la complexité de leur expérience de vie, ce que ne favorisent guère les études à orientation positiviste (Lincoln, 1995). Nous nous tournons donc vers la posture interprétative qui s'exprime par une quête d'information dans un « environnement naturel » (Giordano et Allard-

Poesi, 2003), porteur d'hypothèses et de considérations théoriques. La posture que nous présentons part du principe que les réalités sociales sont multiples et qu'elles se construisent sur des « perceptions individuelles susceptibles de changer avec le temps » (Fortin, 2010). C'est pourquoi il est alors opportun d'opter pour un mode de collecte des données plus personnel permettant l'interrelation (Fortin, 2010). De cette manière, pendant un bref moment, le chercheur fera partie de la réalité du répondant.

Au cours de sa démarche, le chercheur tente de comprendre et de resituer les significations attribuées par les sujets à des activités, des expériences, des épisodes de leur vie (Giordano et Allard-Poesi, 2003). Cette pénétration dans la vie des acteurs mobilise une double subjectivité, soit celle des sujets et celle du chercheur. Ce dernier doit reconnaître sa propre subjectivité et doit être conscient que celle-ci est susceptible de biaiser la relation avec le sujet et, par ricochet, la collecte des données. Le fait que le chercheur détienne une trajectoire de vie qui lui est propre, forge des cadres de références constitués de valeurs, de croyances et de sentiments (Giordano et Allard-Poesi, 2003). C'est dans cette « intersubjectivité » que les connaissances se construisent et prennent sens. En s'investissant dans sa relation avec l'autre où le chercheur tente de « dire et faire dire » (Giordano et Allard-Poesi, 2003), il embrasse une posture interprétative du fait que la réalité des acteurs est subjective. Cette particularité de la recherche qualitative invite, d'entrée de jeu, à tenir compte des représentations (émotives, sociales, culturelles, etc.), des trajectoires individuelles, et à prendre de la distance face au sujet ou face au chercheur (Poupart et coll., 1997).

### **3.2 Rendre intelligibles des réalités empiriques complexes**

La validité scientifique réside ici à la fois dans la rigueur méthodologique dont fait preuve le chercheur et dans la qualité de son analyse apportée par la solidité de ses outils. Même si les systèmes de valeurs interviennent et modulent le sens donné à ce qu'offrent les répondants de la recherche, le chercheur n'est pas à l'abri des filtres qui peuvent survenir à partir de ses propres valeurs et croyances.

Ainsi, pour donner une « intelligence » à notre objet (Berthelot, 1990), il nous faut nous situer au cœur d'une posture épistémologique qui nous expose à la nature complexe, multiple, plurielle et intersubjective des réalités sociales. Il nous faut également réfléchir à la manière de raisonner notre objet de recherche, et de tenter de comprendre les actions et les intentions des acteurs disposant d'une certaine marge d'action en s'appropriant leur vision du monde ainsi que leurs valeurs et références en matière de scolarisation. Notre phénomène d'intérêt serait ainsi pensé en matière de résultante d'un ensemble d'actions et de comportements des acteurs.

## **4. Notre code de conduite et le rôle du chercheur**

Pour ouvrir la boîte de pandore des perceptions parentales en matière de CScO, il a fallu mettre en œuvre une attitude propice aux révélations personnelles. Nous présentons donc les grandes lignes de notre code de conduite, en particulier en ce qui a trait à deux qualités que nous jugeons essentielles dans une telle démarche : l'empathie et le respect du sujet.

### **4.1 La nécessité d'être empathique et à l'écoute des parents**

Le caractère intime, voire « privé » du processus de construction du choix de l'école par les parents nécessite énormément de délicatesse de la part du chercheur qui souhaite s'aventurer dans la sphère familiale des sujets qui l'intéressent. Cette sphère est privée dans la mesure où les CScO s'élaborent habituellement entre les membres de la famille proche même s'ils sont parfois partagés ou discutés entre les membres d'un réseau de parents ou du voisinage (de Singly, 2010; van Zanten, 2009a). Il en demeure que, bien souvent, ce sont des décisions limitées au cercle familial (Ballion, 1982; Déchaux, 2009).

Nous présentons maintenant quelques exemples d'attitudes que nous avons mis en œuvre pour favoriser des rapprochements avec les parents. D'abord, nous expliquerons en quoi il est avantageux d'être à l'écoute des parents et d'être attentif au récit raconté. À ce stade, nous avons insisté sur le fait que notre rôle de chercheur ne doit pas être confondu avec les services d'un psychologue ou d'un éducateur que certains parents auraient pu nous prêter (Boutin, 1997). À terme, nous renseignerons les parents sur nos résultats de recherche, mais durant le processus, nous avons voulu maintenir une position favorisant notre démarche intellectuelle en nous distanciant des autres rôles qui pourraient nous être attribués. Ensuite, nous expliquerons l'importance de porter une attention particulière à notre statut de chercheur et de respecter le cadre familial dans lequel il faut s'insérer pour recueillir les perceptions parentales.

D'après Giordano et Allard-Poesi (2003), le chercheur s'engage, s'il s'inscrit dans une posture interprétative, à faire preuve d'écoute et d'empathie (Giordano et Allard-Poesi, 2003). Il doit saisir ce qui est signifiant pour les acteurs auxquels il s'intéresse. Il est envisagé que certains répondants puissent se sentir gênés, voire même paralysés face au processus de recherche et au chercheur poursuivant des études universitaires de 3<sup>e</sup> cycle. Il est donc possible que cette position soit intimidante du point de vue des parents. Il faut à ce moment-là « rompre la hiérarchie » (Kaufmann, 2011), dans l'espoir d'amenuiser le sentiment de supériorité ou d'infériorité qui pourrait en ressortir de part et d'autre. Pour ce faire, nous avons notamment utilisé un vocabulaire et un langage

appropriés aidant à limiter cette impression, en plus d'aider à restreindre les biais que procure la position du chercheur. Faire preuve d'empathie, savoir se mettre à la place de l'autre s'avère donc fondamental et l'écoute que cela permet, contribue à entretenir une attitude bienveillante à l'égard des sujets de recherche de même qu'à favoriser l'ouverture au partage de leur expérience.

Enfin, notons que l'attitude du chercheur, souhaitant arriver à ses fins dans le cadre de l'entretien, peut entraîner des défis éthiques. Le stress, les difficultés de communication, le caractère potentiellement intrusif de certaines questions peuvent également constituer des limites à la recherche (Blanchet, 1985). Nos entretiens préparatoires, que nous détaillerons plus loin, nous ont par ailleurs appris que certains parents peuvent développer une attitude de fermeture à la suite de questions touchant leur trajectoire personnelle (origine familiale, situation matrimoniale difficile, etc.). Pour éviter de tomber dans ce piège lors des enquêtes de terrain, nous envisageons de commencer par poser des questions « plus légères » comme celles entourant l'enfant pour lequel le choix s'élabore. Nous pensons qu'ainsi, nous serons en mesure de gagner graduellement la confiance des parents. Notons qu'il est possible que certains répondants puissent entrer plus facilement dans le vif du sujet et se laisser « guider » plus aisément par le chercheur. Nous retenons donc que rencontrer chaque parent peut constituer une expérience très différente et qu'il nous faudra nous ajuster au fur et à mesure que celui-ci nous exposera à la singularité de sa trajectoire personnelle et de sa vie familiale.

## **4.2 L'importance de respecter le cadre de vie, le rythme et les valeurs des familles**

Certaines familles peuvent se montrer plus réceptives si elles traversent une période d'accalmie sur le plan personnel. À l'opposé, elles peuvent exprimer une « fermeture » au moment de participer à la recherche, si, par exemple, la famille vit des difficultés de diverses natures (relationnelles, scolaires, financières, etc.). Le chercheur doit être conscient que la confiance s'acquiert avec de la pratique et doit demeurer ouvert et flexible à intégrer le rythme des familles. De plus, que ce soit par convictions personnelles ou par maladresse, le chercheur doit s'abstenir de porter des jugements de valeur sur des individus qu'il apprend à connaître.

Enfin, il arrive que des contraintes extérieures nuisent au dialogue établi. Nous signalons par exemple les retards dans les transports, les imprévus, les bruits ambiants, les changements de lieu de rencontre, la présence d'autres membres de la famille lors de l'entretien de recherche, etc. Ainsi, savoir jongler avec ces « incertitudes » fait partie du travail d'enquête.

## 5. L'importance de bien connaître le champ sociospatial de l'étude

La compréhension des CSco parentaux en situation de MS nécessite aussi de s'appropriier les configurations sociospatiales dans lesquelles les sujets de recherche évoluent. Nous devons donc rappeler que ces marchés sont également des constructions sociales ayant des effets sur les pratiques des acteurs individuels et sur les collectivités (Felouzis et coll., 2013). En effet, les recherches produites dans les années 1990<sup>108</sup> ont mis en évidence l'importance de tenir compte des cadres spatiaux et temporels des MS dans l'analyse de leurs liens avec les dynamiques sociales des acteurs (exemples, élaboration de stratégies éducatives des familles ou encore les interactions compétitives des établissements scolaires) (Felouzis et coll. 2013). Pour bien connaître les contextes locaux dans lesquels évoluent les sujets de recherche, il faut tout d'abord comprendre les dynamiques sociales des MS locaux et, aussi, les configurations des territoires, offre culturelle, offre de services d'aide à l'enfance, etc. De plus, il importe de connaître les transformations de chacun des contextes locaux au fil des années (dimensions démographiques comme les mouvements de population, migrations, exodes, déménagements fréquents, les variabilités dans les taux de fécondité ou encore la concentration de populations plus ou moins favorisées dans certains secteurs résidentiels). Ces dimensions contribuent à faire fluctuer le nombre d'établissements en compétition dans le marché éducatif, et donc, à favoriser ou à limiter les CSco. Cela entretient éventuellement des effets sur l'organisation territoriale de l'offre de services éducatifs et la gestion des flux d'élèves dans chaque contexte scolaire local (Felouzis et coll., 2013).

Les politiques en matière d'urbanisme peuvent également se répercuter sur les contextes locaux et leur marché éducatif. Par exemple, lorsqu'un projet domiciliaire prend forme dans un secteur résidentiel, il peut attirer des groupes de population ayant des caractéristiques ou des attentes particulières, soit en matière de résidence, ou encore, en matière de service public ou de vie sociale. Ainsi, les services du quartier tendent au mieux de répondre aux besoins de cette population cible. À titre d'exemple, le développement du secteur des Shops Angus dans l'arrondissement Rosemont–La Petite-Patrie<sup>109</sup> ou encore, celui des Faubourgs Contrecoeur dans le secteur Mercier–Hochelaga-Maisonneuve qui a plu aux jeunes familles et aux professionnels disposant de revenus suffisants pour devenir propriétaire dans l'un ou l'autre de ces secteurs. Au fil du temps, il se peut que les

---

<sup>108</sup> Voir à ce sujet les travaux de Gewirtz, Ball et Bowe (1995); Jaillet (1999) ou encore de Henig (1995).

<sup>109</sup> Anciennement un quartier ouvrier et d'usines ferroviaires, Angus a changé radicalement de visage avec l'arrivée de projets domiciliaires récents comme les projets Technopôle et Cité Angus. Voir à ce sujet : <https://www.technopoleangus.com/quartier>.

publics d'élèves des écoles situées dans ces zones résidentielles aient changé substantiellement. Les changements de compositions sociales apportées par de nouvelles politiques urbaines peuvent encourager les écoles à mettre en œuvre des stratégies de mises en valeur de leur image (Draelants et Dumay, 2015), afin d'attirer un public d'élèves susceptible d'améliorer leurs résultats et indicateurs de performance, de même que leur réputation au sein du MS (Felouzis et coll., 2013). Ce phénomène peut ensuite nourrir le marché résidentiel sur la base de « haute performance des écoles » dans un secteur en développement, attirant ensuite des populations favorablement dotées en capital économique. Ce « cercle vicieux », comme l'appellent Felouzis et ses collègues (2013), décourage les groupes sociaux moins nantis de s'établir dans ce même secteur. D'après les auteurs qui se réfèrent aux travaux de Gorard et Taylor (2002); Hamnett (2003), Fack et Grenet (2009), cela « contribue à l'entretien et l'accroissement de la ségrégation des groupes sociaux dans les espaces résidentiels et scolaires » (Felouzis et coll., 2013, p. 50), en particulier s'il y a peu ou absence de mixité sociale dans le secteur de résidence. On peut donc s'attendre à ce que ce même phénomène se répercute dans la classe ou dans l'école. Des processus spécifiques à chaque situation conduisent certaines écoles à diversifier l'offre de programmes pour répondre aux attentes éducatives de ces nouveaux résidents. Le chercheur devra également tenir compte de ce genre de changements démographiques.

Concernant spécifiquement cette dimension sociospatiale, notre intention est, dans un premier temps, de questionner les dynamiques locales pouvant façonner « l'idée générale » que le parent se fait de son secteur de résidence (transport, offre culturelle, services communautaires, etc.) et de constater s'il y a, d'après leur discours, adéquation entre stratégies résidentielles et stratégies scolaires; dans un second temps, de documenter la perception parentale des services scolaires dédiés aux enfants en âge d'être au primaire ou au secondaire, et donc de la « qualité perçue » des écoles et des services d'ordre éducatif (Felouzis et coll., 2013). Ensuite, nous voulons voir si, en fonction des arrondissements sélectionnés, il y a un phénomène d'appropriation des espaces urbain et scolaire par des groupes sociaux attirés par le prestige de certains établissements scolaires. Ainsi, étudier le processus de choix de parents permet de comprendre les raisons derrière les stratégies scolaires parentales, qui sont bien souvent, d'abord, des stratégies résidentielles (Barthon et Monfroy, 2005, 2006, 2009, 2010; van Zanten, 2006a, 2006b, 2009a, 2009b, 2009c; Oberti, 2004, 2005, 2007).

Une fois le « territoire urbain » de recherche adopté, soit la Ville de Montréal<sup>110</sup>, nous avons dû effectuer une sélection parmi les secteurs d'intérêt. Nous avons opté pour un découpage territorial par arrondissements<sup>111</sup>. Ce choix s'est fait selon deux principaux critères. Premièrement, il fallait veiller à retrouver les principes de fonctionnement des MS précédemment évoqués, soit une offre scolaire diversifiée (l'accès théorique à des écoles publiques et privées), des possibilités de choix offertes aux parents de même que la présence de concurrence (Felouzis et coll., 2013). La sélection des arrondissements permet une meilleure connaissance de l'environnement urbain dans lequel évoluent les pratiques de choix, en conjuguant l'accès à des services (transports, centres de la petite enfance – CPE<sup>112</sup>, etc.) et les configurations locales (types de logements, caractéristiques de la population, etc.) à l'offre scolaire près du secteur de résidence. Procéder par commission scolaire ou par école n'aurait pas permis ce type d'exploration du territoire. Si nous avions opté pour un recrutement par école ou par commission scolaire, cela nous aurait seulement renseignés sur le territoire de l'école actuelle de l'enfant. Deuxièmement, il fallait tenir compte de la diversité socioéconomique des résidents de chacun des arrondissements. Nous avons retenu des arrondissements assez hétérogènes selon ce critère en nous fiant aux caractéristiques sociodémographiques et socioéconomiques de ces secteurs. Ces informations à la portée du public sont affichées sur le site Web de la Ville de Montréal<sup>113</sup>. Un simple coup d'œil à ces données excluait d'entrée de jeu des arrondissements comme Pierrefonds, Le Plateau-Mont-Royal, Ville Mont-Royal, etc., où les données montrent davantage d'homogénéité socioéconomique au sein de la population.

Certains arrondissements, dont la population s'avérait répondre à notre souci d'hétérogénéité socioéconomique, ont dû être exclus en cours d'enquête. C'était notamment le cas des secteurs

---

<sup>110</sup> Il faut ajouter que, pour des raisons pratiques, l'auteur de cette thèse réside et poursuit ses études universitaires sur le territoire de la Ville de Montréal, ce qui simplifie l'accessibilité au terrain d'enquête.

<sup>111</sup> Nous reprenons la définition utilisée par la Ville de Montréal pour définir le terme « arrondissement » : « la Ville de Montréal est composée de 19 arrondissements qui détiennent certains pouvoirs et un budget propre. Chaque arrondissement offre des services directs à la population dans divers domaines, dont la propreté des lieux publics, l'entretien et la réfection de la voirie municipale, la distribution d'eau potable, les activités sportives et culturelles, les parcs locaux, le développement social et l'aménagement urbain. La gestion de chacun des arrondissements est sous la responsabilité d'un directeur qui relève du conseil d'arrondissement » (Source : Site Web de la Ville de Montréal, 2019. Repéré à [http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?\\_pageid=5798,85813661et\\_dad=portalet\\_schema=PORTAL](http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?_pageid=5798,85813661et_dad=portalet_schema=PORTAL)).

<sup>112</sup> Les CPE québécois fournissent « des services de garde dans une ou plusieurs installations. Les services de garde offerts par un CPE sont subventionnés et ceux-ci offrent donc des places à contribution réduite ». Source: <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/parents/types/centres-petite-enfance/Pages/index.aspx>.

<sup>113</sup> Chaque arrondissement dispose de données relativement à sa population. Voir par exemple les rapports et données sociodémographiques concernant le secteur Ahuntsic-Cartierville, en ligne : [http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?\\_pageid=6897,68087629&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?_pageid=6897,68087629&_dad=portal&_schema=PORTAL).



Sud-Ouest, Anjou ou Lasalle, où la population n'a pas manifesté d'engouement particulier lors de notre demande de sollicitation. À l'inverse, les secteurs Ahuntsic–Cartierville (AC), Côte-des-Neiges-Notre-Dame-de-Grâce (CDNNDG), Mercier–Hochelaga-Maisonneuve (MHM), Montréal-Nord (MN) et Rosemont–La-Petite-Patrie (RLPP) ont démontré un enthousiasme manifeste. Nous les avons donc retenus aux fins de la présente recherche. De plus, ces arrondissements comprennent, selon nous, ces dimensions des MS évoquées précédemment de même qu'un bon nombre de parents en situation ou en réflexion face au passage vers le secondaire détenant des profils diversifiés et intéressés à participer à la recherche. Ces décisions permettent de tester l'hypothèse de la présence d'un effet de contexte sociospatial et d'un effet de position sociale dans la formation des jugements de qualité des parents, relativement aux choix de l'école secondaire. Pour étayer notre analyse, nous présentons, dans le chapitre 6, les cartes de ces arrondissements sur lesquelles les principaux établissements scolaires (primaires et secondaires) sont identifiés ainsi que l'emplacement approximatif, pour des raisons éthiques, des résidences de nos répondants.

## **6. Constitution et classification de l'échantillon**

Dans cette thèse, l'échantillon a été déterminé à partir d'une combinaison de méthodes non probabilistes, c'est-à-dire en fonction de l'accessibilité des personnes dans un lieu et à un moment déterminé (Fortin, 2010). Notre échantillon est bâti à partir de choix raisonnés (effets « boule de neige » et « de cascade ») (Pires, 1997) que permettaient les réseaux personnels du chercheur (Fortin, 2010). Il est donc ouvert et balisé à partir de fondements théoriques et conceptuels (Savoie-Zajc, 2006), relevés dans la littérature (p. ex. : variations des contextes locaux, etc.). Nous avons choisi de construire un échantillon constitué de parents dont la majeure partie de la socialisation primaire a été réalisée au Canada, plus précisément dans la province du Québec. D'une part, cela nous assure que les répondants connaissent bien le système scolaire québécois (relation avec l'enseignant, programmes scolaires, etc.), à la fois vu de l'intérieur et de l'extérieur. Ces parents sont en mesure de prendre position au regard du système scolaire québécois, des trajectoires scolaires souhaitées pour leur enfant et détiennent aussi une connaissance aigüe des espaces urbains, sociaux et scolaires dans lesquels faire évoluer leur progéniture. D'autre part, cela nous permet de voir comment les habitus de classes, qui prennent racine par la socialisation primaire au sein de la famille, exercent leur influence sur les stratégies de choix en sol québécois (van Zanten, 2009a; Bourdieu, 1979a; 1980). La plupart de nos répondants sont donc nés au Québec<sup>114</sup> et

---

<sup>114</sup> En complémentarité, voir une analyse détaillée des modalités de choix de l'école secondaire chez les parents immigrants dans la thèse de Grenier (2020).

capables de s'exprimer et de répondre à nos questions en français. Quelques répondants affirment avoir grandi dans une région hors de Montréal alors que d'autres sont nés à l'extérieur du pays et se sont installés avec leur famille alors qu'ils étaient âgés entre 0 et 2 ans.

## **6.1 Recrutement des répondants**

Nous avons sollicité les répondants à partir de leur arrondissement de résidence afin de favoriser une compréhension des CSco en lien avec les situations résidentielles des parents. Ainsi, nous pensons obtenir une foule de renseignements pertinents pour la présente recherche (offre scolaire à proximité, service de transport, configuration du territoire, etc.). Nous pensons ainsi être davantage en mesure de comparer entre elles certaines des particularités liées aux configurations résidentielles et d'en dégager des éléments pouvant aider à répondre à nos questions de recherche.

Aux fins de cette étude, il nous fallait recruter des parents en provenance des différentes catégories sociales dans chacun des arrondissements sélectionnés. Ils ont tous été recrutés sur une base volontaire (Pires, 1997). Des lettres de sollicitation ont premièrement été diffusées par courriel, grâce à un réseau de relations personnelles, et deuxièmement, avec l'aide des réseaux sociaux sur le Web et de groupes d'échanges en ligne<sup>115</sup>. Nous tenons à spécifier qu'un de nos objectifs était de rassembler des sujets aux profils diversifiés, correspondant à différents groupes sociaux. Toutefois, nous voulons insister sur le fait qu'il s'est avéré particulièrement ardu d'y arriver. Pour y parvenir, nous avons doublé, voire triplé le nombre d'annonces préalablement envisagé et nous nous sommes présentée sur des lieux de discussion ou d'activités familiales (activités sportives, groupes communautaires, etc.). Nous étions ainsi déjà sur place afin de capter sur le vif les propos des parents. Pour arriver à nos fins, nous avons, au bout du compte, eu moins recours à des prises de rendez-vous qu'à des rencontres spontanées. Enfin, il fallait également veiller à une représentation équilibrée de parents d'enfant avec et sans statut d'EDHAA, puisque selon nous, cette particularité entraîne des stratégies de choix spécifiques à la condition de l'enfant (Lanners et Lanners, 2008). Nous pensons néanmoins avoir atteint cet objectif, considérant l'ensemble des démarches que nous avons effectuées pour constituer notre échantillon.

Le taux de réponse à notre demande de sollicitation a été plutôt bon auprès de certains groupes sociaux (par exemple, les parents de classes moyenne et supérieure). Il s'est avéré toutefois

---

<sup>115</sup> Voir par exemple, ce groupe de parents dans lequel nous avons également affiché notre lettre de sollicitation : <http://bit.ly/2rr53Ra>.

beaucoup plus ardu de convoquer en entretien des parents issus de groupes plus modestes, voire précaires.

## 6.2 Critères d'inclusion et d'exclusion

La lettre de sollicitation spécifiait nos critères de sélection; les parents devaient résider dans l'un des arrondissements sélectionnés depuis au moins un an. Ensuite, pour être retenus aux fins de la présente recherche, les répondants devaient détenir un enfant en fin de scolarité primaire (en 5<sup>e</sup> ou en 6<sup>e</sup> année), soit juste avant la transition vers le secondaire, et être en mesure de répondre à nos questions. Les parents devaient soit être en réflexion sur le PPS, en recherche ou être tentés de choisir une école secondaire pour leur enfant, qu'elle soit ou non située dans leur quartier. Nous spécifions que la plupart d'entre eux avaient une « idée » de l'école ciblée sans nécessairement détenir une confirmation d'inscription ou être engagés dans le processus d'admission (entrevue, examen d'entrée, etc.). Certains des parents rencontrés avaient déjà pris leur décision au moment de l'entretien, mais cela ne constituait pas un critère de sélection des sujets de recherche. Enfin, les parents sollicités devaient être disponibles et démontrer un intérêt envers notre objet d'étude.

Il fallait également demeurer soucieux de l'éventuelle richesse du matériau que notre échantillon était en mesure d'offrir. Ainsi, même si un parent se montrait disponible pour la tenue d'un entretien, il était possible que le matériau obtenu soit de piètre qualité. Cela peut concerner les conditions de l'entretien (bruit ambiant, confort général, etc.) ou encore le peu de détails sur les thèmes abordés. En outre, les répondants ont été sélectionnés sur la base de la présence de contrastes et de variances internes, et de disparités socioéconomiques.

Nos sujets de recherches ont majoritairement réalisé leurs études primaires-secondaires dans les établissements scolaires québécois. Une mère est cependant retournée s'établir dans son pays d'origine pendant une partie de sa scolarité, mais est revenue s'installer au Québec pour y élever ses enfants. Enfin, ajoutons que les parents se déclaraient désireux d'envoyer leur enfant dans une école secondaire francophone<sup>116</sup>, qu'elle soit publique ou privée. Les parents détenant un enfant déjà au secondaire étaient donc d'emblée écartés. Ce critère permettait au chercheur d'éviter de tomber dans le piège de la mémoire sélective des participants qui pouvaient oublier certains éléments essentiels à la compréhension du processus de choix.

---

<sup>116</sup> Nous n'avons pas précisé la langue d'enseignement souhaitée dans la lettre de sollicitation, mais à terme, nous avons constaté que l'ensemble des parents ciblait une école secondaire francophone pour leur enfant.

Nous avons toutefois fait quelques dérogations à ces critères de sélection. En effet, notre échantillon comprend trois parents<sup>117</sup>, dont l'enfant n'était plus au primaire. Les profils de ces parents ont exceptionnellement été conservés étant donné leur potentiel et la contribution que pouvait nous apporter leur participation. Par exemple, un de ces parents devait choisir une nouvelle école secondaire parce que l'actuelle ne répondait pas à ses attentes. Ensuite, un second parent a été interviewé une fois la 6<sup>e</sup> année achevée; l'enfant n'était donc plus au primaire. Enfin, une autre mère s'est montrée plus convaincante et a été en mesure de nous expliciter son processus de manière suffisamment détaillée et riche pour que nous puissions retenir sa candidature et en faire une analyse intéressante.

### **6.3 Principales caractéristiques de l'échantillon**

Sans surprise, comme d'autres auteurs l'ont soulevé dans leurs travaux (van Zanten, 2009a), majoritairement des mères ont répondu à la lettre de sollicitation. Nous avons néanmoins retenu les contributions de cinq pères, dont l'un se déclarait « monoparental »<sup>118</sup>. Toutefois, de manière générale, nous pouvons affirmer que notre analyse se limite majoritairement à la perception maternelle du processus de choix de l'école secondaire.

Au total, nous avons rencontré plus d'une quarantaine de parents bien que vingt-sept répondants aient été sélectionnés pour faire partie de notre échantillon. Nous avons étudié ce que les sujets ont généreusement révélé de leur plein gré sans obligation de notre part. Avec leur accord, environ une dizaine de ces répondants ont participé à l'expérimentation du guide d'entretien alors que d'autres ont été sélectionnés formellement pour la collecte de données. Certains parents ont insisté pour nous faire part de leur expérience personnelle, bien que nous n'ayons pas nécessairement retenu leur discours aux fins d'analyse. Les entretiens qui n'ont pas été retenus aux fins de notre recherche étaient généralement de piètre qualité technique (ordre des questions inadéquat, questions mal posées, bruits ambiants, discussion interrompue par d'autres individus, dialogues en arrière-plan rendant les échanges impossibles).

Notre échantillon comprend donc vingt-sept parents, dont près de la moitié d'entre eux avec un enfant que l'institution scolaire nomme « à besoins particuliers ». Plus précisément, ces enfants

---

<sup>117</sup> Au moment des entretiens, les enfants de Judith, Maude et Yasmine n'étaient plus au primaire. Les autres enfants étant soit en 5<sup>e</sup> ou en 6<sup>e</sup> année du primaire. Nous avons conservé ces trois répondantes pour la richesse de leur profil.

<sup>118</sup> Se déclarant « monoparental », il s'agit de la manière dont ce père se représente son rôle au sein de sa famille. Nous nous sommes abstenue de juger si cela était véridique.

sont catégorisés d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)<sup>119</sup>. Le Tableau 5 ci-dessous présente une synthèse des caractéristiques socioéconomiques de notre échantillon de parents. Rappelons que des vignettes descriptives des profils de nos répondants se trouvent en annexe 1 ainsi qu'un tableau contenant leurs caractéristiques complètes de nos répondants en annexe 2. Ces caractéristiques comprennent des éléments comme la trajectoire scolaire du parent, l'école secondaire ciblée ou encore le statut EHDAA des enfants, si connus. Nous faisons remarquer au lecteur qu'à la lumière du Tableau 5, près de la moitié des enfants catégorisés d'EHDAA sont des filles.

---

<sup>119</sup> Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a produit un document décrivant l'ensemble des cas de figures de statuts EHDAA. Ce document est disponible à cette adresse <http://www.comportement.net/publications/ehdaa.PDF>. De plus, à titre informatif, la proportion d'élèves HDAA sur le territoire de la Commission scolaire de Montréal, inscrits au secondaire en 2016-2017, était de 31,4 %. Source : <https://csdm.ca/wp-content/blogs.dir/6/files/Plan-engagement-reussite.pdf>.

**Tableau 5. Principales caractéristiques socioéconomiques de notre échantillon de parents**

N°	Catégorie sociale	Nom du parent	Statut matrimonial	Traj. Scolaire	Arrondissement de résidence	Niveau de scolarité	Occupation professionnelle	Sx. de l'enfant	Statut EHDA de l'élève si connu	École ciblée
1	Sup.	Judith	Mariée	Publique	RLPP	Bacc + maîtrise	Responsable de labo. univ.	F	Oui	PPP
2	Moy.-inf.	Lise	Célib./ mono	Publique	RLPP	Doctorat	Coordonnatrice d'une équipe de recherche (temps partiel)	G	Oui	PPP
3	Moy. Sup.	Yasmine	Célib./ mono	Privée	CDNNDG	Bacc et +	Ostéopathe	G	Oui	Privée
4	Moy. Sup.	Karine	Mariée	Privée	MHM	Bacc	Enseignante	F	Oui	Privée
5	Moy.-inf.	Julie	Conj.	Publique	MHM	DES + cours pâtisserie	Préposée aux bénéficiaires	F	Oui	PR
6	Sup.	Caroline	Mariée	Publique	CDNNDG	Bacc + maîtrise	Designer pigiste	F	Non	Privée
7	Moy-Sup.	Suzie	Mariée	Publique	AC	DEC + cours universitaires (HEC)	Directrice d'un Centre d'éducation de la Petite Enfance	G	Oui	PPP
8	Pop.	Pierre-Luc	Célib./ garde partagée	Publique	MHM	Aucun diplôme	Ouvrier-briqueteur	G	Non	PPP
9	Moy.-inf.	Christine	Célib./ mono	Publique	MN	DEC en soins infirmiers + cours universitaires non complétés	Infirmière en pédopsychiatrie	G	Non	PR
10	Moy.-inf.	Sonia	Conj. /mono	Publique	AC	DEC en ébénisterie + cours universitaires non complétés	Agente administrative en milieu hospitalier	G	Non	PPP

11	Moy.-inf.	Maude	Célib. /mono	Publique et privée	MN	Maîtrise en psychoéducation + étudiante au doctorat	Psychoéducatrice en Centre jeunesse et doctorante en psychoéducation	F	Non	PPP
12	Sup.	Martin	Conj.	Publique	AC	Doctorat	Professeur de psychologie	F	Non	PR
13	Moy-Sup.	Marie-Louise	Conj./ garde partagée	PPP	RLPP	Bacc. sciences politiques, mineure en sociologie	Fonctionnaire fédérale	G	Oui	PR
14	Moy.-inf.	Sabrina	Conj. / garde partagée	Publique	MHM	Études collégiales variées non complétées	Adjointe administrative	F	Oui	PR
15	Moy-Sup.	Sara	Conj. / garde partagée	Publique	RLPP	Maîtrise en littérature	Conseillère pédagogique au cégep	F	Non	PPP
16	Sup	Chantal	Mariée	Privée	CDNNDG	DEC Communication et dessins de mode Bacc en arts en cours	Artisan en mode - Étudiante	F	Oui	Privée
17	Sup	Francesco	Marié	Privée	AC	Bacc en droit + MBA	Avocat, consultant et enseignant dans une université	F	Non	Privée
18	Sup	Paul	Marié	Privée	AC	Maîtrise en informatique	Directeur - Développement logiciels	G	Non	Privée
19	Moy. Sup.	Irina	Mariée	Privée	MN	Bacc. administration des affaires, profil gestion des ressources humaines	Chargée de projets dans des organismes communautaires jeunesse, attachée politique	G	Non	Privée

20	Moy. Sup	Véronique	Conj.	Publique et privée	MHM	Bacc. en histoire + études en ressources humaines et en démographie + études de maîtrise non complétées	Agente - Ressources humaines à Hydro-Québec	G	Oui	PR
21	Moy. Sup.	Annie	Conj	Publique	MHM	DEP en commerce et administration	Directrice, volet administration, comptabilité et finances	G	Difficultés soupçonnées	PPP
22	Moy.-inf.	Geneviève	Célib. / mono	Publique	AC	DEC en électronique	Technicienne en informatique	G	Difficultés soupçonnées	PR
23	Pop.	Nathalie	Conj.	Publique	MN	Études non complétées	Sans emploi	G	Oui	Privé d'intérêt public <sup>120</sup> ou PR
24	Moy. Sup.	Julien	Célib. / mono	Publique	MHM	DEC en chimie industriel	Technicien en opération pétrochimique	F	Non	PPP
25	Pop.	Johanne	Célib. / mono	Publique	MHM	Aucun diplôme	Éducatrice en garderie	F	En processus d'évaluation	PR
26	Pop.	Cynthia	Conj. / mono	Publique	MN	Aucun diplôme	Sans emploi	F	Oui	PR
27	Pop.	Hélène	Célib. / mono	Publique	CDNNDG	AEC service de garde	Éducatrice service de garde scolaire	G	Oui	PR

<sup>120</sup> L'école secondaire visée par Nathalie, rappelons-le, est l'école Vanguard, un établissement spécialisé privé d'intérêt public. En cas de refus, elle devra inscrire son fils dans l'école publique de quartier.



## 6.4 Classification socioéconomique des sujets de recherche

Dans le chapitre 4, nous avons mentionné que les classes sociales sont socialement construites dans une perspective de comprendre les phénomènes sociaux. Toutefois, plusieurs classifications existent. Par exemple, la taxinomie de l'OCDE (2019)<sup>121</sup>, qui s'appuie principalement sur le revenu des individus, a été reprise par l'Observatoire québécois des inégalités sociales pour son rapport (OQIS, 2019). Cette taxinomie, spécifiquement, aide à classer les individus appartenant à la classe moyenne. Toutefois, d'un pays à l'autre, la notion de « classe moyenne » demeure floue et sujette à débat tant elle est difficile à définir (Langlois, 2010). En effet, bien que le revenu, dont celui tiré de la profession des individus puisse faciliter la classification socioéconomique des individus, Langlois (2004, 2008, 2010) soutient que le revenu n'est pas le seul indicateur de leur niveau de vie<sup>122</sup>. Cette approche en fonction du revenu serait, selon lui, celle qui a été le plus souvent privilégiée dans les travaux sur les classes sociales au Québec et dans le reste du Canada. Cependant, étant donné la grande hétérogénéité des caractéristiques des individus composant les différentes catégories sociales, l'approche basée sur le revenu ne permet pas toujours de comparer les classes sociales entre elles, et ce, dans l'ensemble des pays à travers le monde (Langlois, 2010).

Pour notre part, nous souhaitons réaliser une appréciation qualitative de nos répondants en nous inspirant du travail de Langlois (2008; 2010). Pour ce faire, nous souhaitons tenir compte du revenu tiré de la profession comme premier critère. Ensuite, nous souhaitons aussi classer nos sujets de recherche de manière « multicritère », qui permet de qualifier nos sujets appartenant à la société québécoise. Il s'agit d'une classification établie en fonction de divers critères sociaux spécifiques aux contextes locaux et en fonction de différents indicateurs de ressources obtenus lors des entretiens et notés dans le journal de recherche. Ces critères aident ainsi à rendre compte du niveau de vie des familles de manière plus précise. Cela permet à la fois, nous l'espérons, de faciliter les échanges entre la présente étude et d'autres recherches internationales portant sur des objets similaires, mais dont les catégorisations sociales et échelles de revenus individuels peuvent être différentes, sans pour autant homogénéiser les catégories sociales provenant de contextes locaux,

---

<sup>121</sup> Voir à ce sujet le rapport de l'OCDE (2019), *Sous pression : la classe moyenne en perte de vitesse*, Paris : Éditions OCDE.

<sup>122</sup> Langlois (2008) précise que le niveau de vie des familles dépend de nombreux facteurs. Parmi ces facteurs, l'auteur nomme, comme principal critère, le revenu basé sur la profession, mais aussi, la composition de la famille comme la présence d'un conjoint ou d'un second revenu. Le type de ménage fait également partie des critères d'appréciation du niveau de vie des familles de Langlois. En effet, à titre d'exemple, les familles monoparentales détiennent les revenus les plus bas au pays ce qui peut être utile pour constituer notre classification (Langlois, 2008). L'auteur tient également compte de facteurs moins accessibles de l'extérieur comme les dépenses pondérées en fonction du nombre de membres ainsi que de la fiscalité des familles.

nationaux et internationaux très différents. Cette classification peut alors trouver sa place dans une perspective de microcomparaisons entre groupes sociaux ancrés dans leur contexte.

Pour établir nos critères sociaux, dont un bon nombre se trouve dans le Tableau 6, nous retenons, après le revenu basé sur la profession du répondant<sup>123</sup>, le revenu du conjoint, s'il y a lieu. Nous avons également tenu compte des conditions de vie matérielle des familles (voir l'analyse détaillée au chapitre 6) notées dans notre journal de recherche à partir desquelles nous avons pu obtenir d'autres indicateurs sur le niveau de vie des familles, comme le type de résidence (logement locatif, propriété privée, coopérative) de même que le nombre d'enfants par famille, le statut matrimonial, les biens matériels et l'accès à une voiture. Ces éléments nous renseignent donc sur un certain nombre de dépenses au sein du ménage et participent à leur classification qualitative.

Dans une moindre mesure et lorsque les données le permettaient, nous avons tenu compte du dernier diplôme obtenu comme indicateur de qualification. Par la suite, nous avons considéré le statut matrimonial et avons tenté de cerner l'historique de l'ensemble de la famille d'origine des parents (par exemple, le statut socioéconomique et le dernier diplôme obtenu des grands-parents de l'enfant ciblé par le choix de l'école) dans la mesure où les sujets de recherche souhaitent bien nous en faire part. Nous pensons que procéder ainsi nous permettra d'obtenir davantage d'information sur l'ensemble de l'histoire et du bagage familial. À l'issue du travail de classification qualitative de nos sujets, dont la profession est centrale, nous en arrivons à la taxinomie et aux indicateurs présentés dans le Tableau 6 ci-dessous :

---

<sup>123</sup> Pour classifier le revenu des répondants, nous nous sommes basée sur le Guide des salaires selon la profession au Québec (2016) : [https://www.emploi.quebec.gouv.qc.ca/publications/pdf/00\\_imt\\_guide-salaires-professions\\_2016.PDF](https://www.emploi.quebec.gouv.qc.ca/publications/pdf/00_imt_guide-salaires-professions_2016.PDF).

**Tableau 6. Classification socioéconomique « multicritères » de nos répondants**

<b>Critères de classification</b>	<b>Classe populaire ou précaire<sup>124</sup> (cl. pop.)</b>	<b>Classe moyenne strate inférieure (cl. moy.-inf.)</b>	<b>Classe moyenne strate supérieure (cl. moy.-sup.)</b>	<b>Classe supérieure (cl. sup.)</b>
<b>Critères économiques (revenu et profession)</b>	Absence de revenu ou un seul revenu familial considéré comme modeste (ouvrier, etc.)	Un seul ou deux revenu(s) considéré(s) comme moyen (technicien, agent, éducateur, etc.), emploi à temps partiel	Un seul ou deux revenu(s) moyens-supérieurs (enseignant, conseiller, etc.)	Deux revenus supérieurs (médecin, informaticien, avocat, etc.)
<b>Critères sociaux</b>	Locataire, origine familiale entre démunie et modeste, répondant séparé, réside dans un quartier ouvrier ou populaire, pas de diplôme secondaire ou postsecondaire	Propriétaire de « condo » ou locataire d'un logement, origine familiale modeste à moyenne, diplôme technique (DEC), étudiant ou universitaire, présence d'un conjoint de fait, mère séparée ou monoparentale	Propriétaire de « condo », ou de petite maison, ou locataire d'un logement, origine familiale relativement favorisée, titulaire de diplômes universitaires (bacc.)	Propriétaire d'une maison, origine familiale favorisée, titulaire d'études universitaires (bacc., maîtrise, doctorat), marié(e) ou en couple avec l'autre parent de l'enfant
<b>Répondants</b>	Pierre-Luc, Nathalie, Cynthia, Johanne, Hélène,	Geneviève, Lise, Sonia, Julie, Sabrina, Christine, Maude, Sara <sup>125</sup> ,	Yasmine, Julien <sup>126</sup> , Véronique, Karine, Annie, Suzie, Irina, Marie-Louise	Caroline, Chantal, Francesco, Paul, Martin, Judith

## 7. De la collecte à l'analyse qualitative des données

L'opérationnalisation de la recherche consiste à articuler la conception que nous avons de notre objet avec sa mise en œuvre et sa validation. Cette partie propose une vue d'ensemble de la

<sup>124</sup> Nous avons constaté que la notion de « classe populaire » est plus fréquente dans la sociologie européenne. Au Québec, les écrits réfèrent surtout à « classes défavorisées » ou « précaire », ou encore à « personnes en situation de pauvreté », selon les documents. Dans cette thèse, nous mobilisons ces qualificatifs en tant que synonymes, bien que l'usage de « classe populaire » soit plus fréquent dans les pages qui suivent, afin de faire écho aux écrits rassemblés dans la revue de littérature (chapitre 2).

<sup>125</sup> Sara aurait pu être associée à la classe moyenne supérieure étant donné son origine familiale relativement favorisée, son bagage culturel et sa catégorie socioprofessionnelle. Toutefois, nous avons opté pour la classe moyenne-inférieure étant donné son statut de mère séparée et de locataire d'un logement modeste situé dans MHM.

<sup>126</sup> Julien et Suzie ont été associés à cette catégorie malgré le fait qu'ils ne soient pas titulaires d'un diplôme universitaire. Julien est propriétaire d'une maison neuve dans l'arrondissement MHM et la mère de ses enfants est infirmière, ce qui laisse croire que leur capital économique leur permet une certaine marge de choix. Suzie, quant à elle, est mariée à un homme, technicien de profession, disposant de bons revenus et sont tous deux propriétaires d'une maison dans l'arrondissement AC.

démarche analytique privilégiée et les principales opérations intellectuelles mobilisées en vue de réaliser une analyse fine des CSco dans une perspective qualitative.

D'après Fortin (2010), « l'analyse qualitative des données est un processus de révision, d'organisation, de catégorisation, de synthèse et d'interprétation des données en vue de décrire et d'expliquer les phénomènes à l'étude » (p. 459). Ce processus génère une quantité énorme de données dont il est impératif d'effectuer un tri. C'est pourquoi nous avons estimé qu'il était pertinent de nous tourner vers les travaux de Miles et Huberman (2003) en prenant l'habitude, au fur et à mesure de l'avancement de la recherche, de mettre en pratique leurs trois étapes de sélection des données (condensation, présentation et vérification). Nous allons donc décrire notre démarche d'analyse divisée en trois principaux moments : la démarche préanalytique (partie 7.1), la démarche empirique (partie 7.2) et la démarche descriptive et interprétative (partie 7.3).

## **7.1 Entretiens préparatoires et démarche préanalytique**

Au cours de cette démarche, nous avons réalisé un cycle de préanalyse que nous incluons dans une « étape préparatoire » en amont des cycles d'analyse formelle. Dans la réalisation de ce type d'entretien, nous avons constitué puis utilisé une liste de thèmes préalablement choisis (vie familiale, trajectoire résidentielle, etc.). À partir de ces thèmes, nous avons élaboré un guide d'entretien qui a été expérimenté et éprouvé à plusieurs occasions lors de cette phase préparatoire. Ce guide d'entretien, dans sa version finale, se trouve en annexe 3.

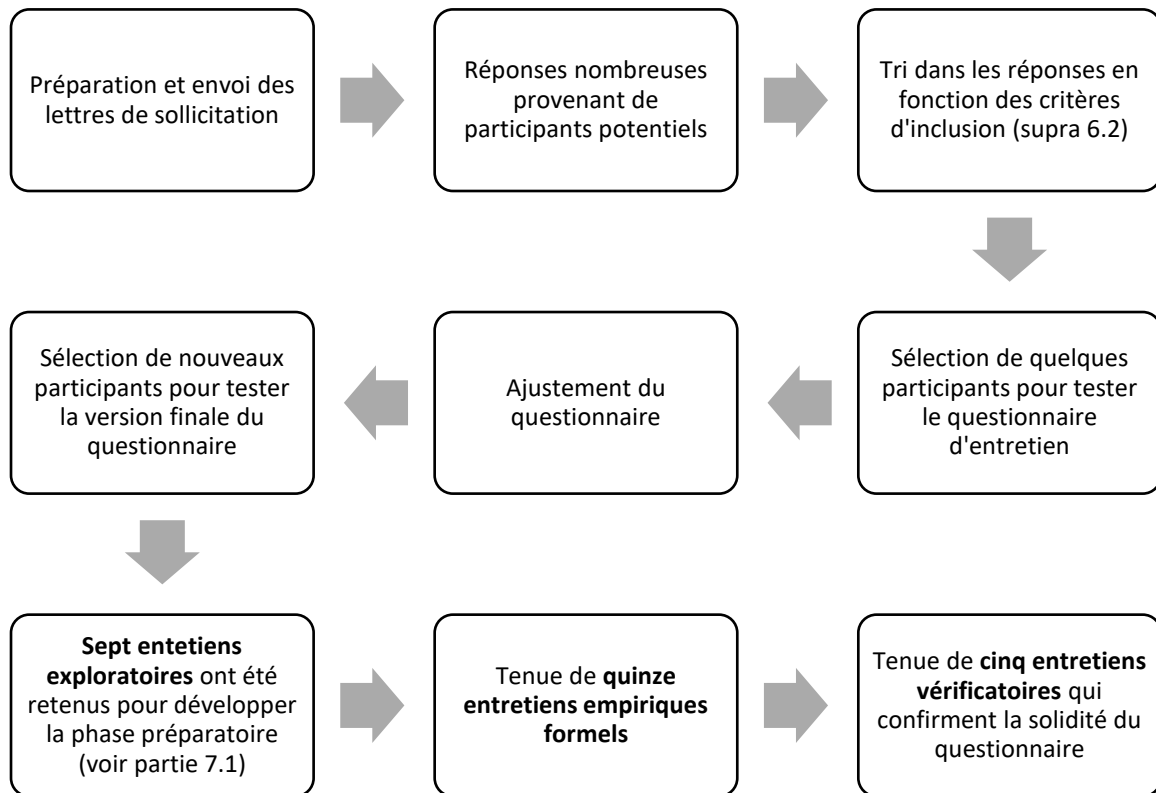
Lors cette étape préparatoire, plus d'une quinzaine d'entretiens ont été réalisés au cours desquels de nombreux apprentissages ont été effectués, tant sur la forme que sur le fond des entretiens. Par exemple, nous avons peaufiné notre approche relationnelle, testé la formulation des questions, ajusté l'angle de plusieurs d'entre elles, expérimenté de nouvelles hypothèses et corrigé certaines erreurs de sélection des sujets de recherche<sup>127</sup>. L'étape préparatoire a aussi servi à stabiliser les thèmes et les catégories analytiques de départ. Ils ont également permis d'établir les principaux ensembles de codes sur lesquels s'érige l'ensemble de l'analyse.

Nous n'avons pas retenu tous les entretiens conduits durant cette étape; seuls sept d'entre eux, considérés comme suffisamment riches, ont permis la réalisation de la phase exploratoire. Ces sept

---

<sup>127</sup> Par exemple, les erreurs liées à la sélection des répondants nous ont appris de recourir à plusieurs réseaux dès le départ afin d'atteindre des répondants de différents groupes sociaux et à ne pas seulement se fier aux réseaux personnels. Ceci a entraîné, dès le départ, une surreprésentation de parents de classes moyenne et supérieure, ce qui a dû être corrigé par la suite.

entretiens<sup>128</sup> font partie du corpus d'entretiens analysés et ont été réalisés avec la version finale de notre guide d'entretien, un guide mainte fois testé et éprouvé. Ces entretiens exploratoires ont servi de nombreuses fins; ils ont stabilisé nos catégories analytiques et ils ont également servi à mieux connaître notre échantillon. C'est grâce à ces entretiens que la suite de la collecte de données a pu être conduite (partie suivante). En effet, nous avons ensuite obtenu quinze entretiens empiriques. À terme, cinq entretiens « vérificatifs » ont confirmé la solidité de notre grille d'entretien. Entre ces phases préparatoires et vérificatives, nous avons tenu des entretiens que nous qualifions « d'empiriques ». Ces trois catégories d'entretiens ont subi le même traitement analytique à partir de la même grille de codage. La Figure 6 ci-dessous montre le continuum des étapes de sélection des répondants à partir de l'envoi des lettres de sollicitation jusqu'à la tenue des entretiens semi-directifs :



**Figure 6. Continuum des étapes de sélection des répondants jusqu'à la tenue des entretiens semi-directifs**

<sup>128</sup> Ces sept entretiens ont fait l'objet d'une étude exploratoire (Castonguay-Payant et Maroy, 2020).

## 7.2 Démarche de terrain et déroulement des entretiens semi-dirigés

À partir du guide d'entretien, l'ensemble des questions ont été abordées avec chaque parent. Certains d'entre eux ont répondu plus amplement que d'autres, en fonction du répondant et du contexte d'enquête. Nous avons conservé à l'esprit le fait qu'il soit possible que certains parents se gardent de s'étendre sur l'une ou l'autre de nos questions, et ce, pour des raisons qui leur appartiennent. Nous avons choisi de demeurer respectueux envers les préférences des répondants en ce qui concerne leur envie de ne pas répondre à certaines questions, et de ne pas insister pour en obtenir des réponses. En effet, nous sommes demeurée consciente de la sensibilité que pouvaient soulever certaines questions, comme celles portant sur l'autre parent de l'enfant qui pouvait être absent du paysage familial. Lorsque la situation pouvait créer un malaise, nous avons préféré maintenir un dialogue positif en abordant une question sur un autre thème plus léger.

Les entretiens, d'une durée d'environ une heure, ont été conduits entre l'été 2016 et l'automne 2018. Le chercheur convenait avec le parent d'un lieu et d'une date de rencontre. La plupart du temps, le parent nous accueillait chez lui, mais certains entretiens se sont tenus dans un endroit public (café, restaurant, parc). Pour des raisons éthiques, nous dévoilerons uniquement des informations générales sur leur vie familiale (noms fictifs, lieu approximatif de résidence, etc.).

Il arrivait que des membres de la famille soient présents lors de l'entretien, mais ils n'intervenaient pas durant les discussions entre le parent et le chercheur. Les sujets de recherche ont été questionnés sur des thèmes comme leur trajectoire personnelle (familiale, résidentielle, scolaire et professionnelle), leur appréciation du secteur de résidence actuel (relations avec le voisinage, services à leur portée, les motivations à s'installer et demeurer dans le secteur) et de l'offre scolaire dans les environs (écoles publiques et privées, primaires et secondaires, programmes offerts, etc.), la manière dont ils définissent une « bonne école secondaire » (qualité sociale, qualité éducative), les façons de se tenir informé sur les écoles secondaires (réseaux et dispositifs de jugement), leur rapport à l'école (importance accordée à l'éducation, suivi scolaire) de même que leur perception du vécu socio-scolaire de leur enfant (préférences scolaires, relations avec l'enseignant, appréciation de son école, difficultés d'apprentissage, etc., s'il y a lieu).

Nous avons choisi d'adopter le ton d'une conversation informelle (Fortin, 2010). À partir d'une première question générale posée par le chercheur, les sujets pouvaient partager leurs points de vue de manière plus ou moins détaillée ou pouvaient simplement s'élancer sur une autre question une fois leur avis exprimé. Nous avons préféré interroger les parents en suivant le fil de la discussion. Les questions n'étaient donc pas toujours posées dans le même ordre, ou suivant la structure du

guide d'entretien. Les répondants pouvant ainsi se sentir libres de préciser leur pensée sur certains thèmes ou de s'abstenir de répondre selon leur préférence.

### **7.3 Démarche d'analyse descriptive et interprétative**

Cette partie détaille la démarche d'analyse en points spécifiques, mais il faut garder à l'esprit que celle-ci a été mise en œuvre de manière systémique et non pas de manière linéaire. Nous tenons à préciser qu'en cours d'analyse, nous aurons recours à un cadre théorique pour réaliser notre description. Celle-ci ne sera donc pas « pure » au sens épistémologique.

Comme l'ont suggéré Paillé et Mucchielli (2016), nous avons mis en œuvre une analyse séparée en deux volets, soit l'analyse descriptive et l'analyse interprétative détaillée. Le premier volet rassemble les données descriptives obtenues à partir des discours parentaux. Elles permettent à la fois de mieux connaître notre échantillon, mais aussi d'organiser mentalement la séquence des événements s'étant déroulés dans leur vie en amont du choix de l'école. Parmi ces données, nous retrouvons les caractéristiques du parent, du secteur de résidence, les caractéristiques personnelles et scolaires de l'enfant, les particularités liées à l'école actuelle (parcours scolaire, professionnel, familial, etc.), leur positionnement dans chacun des contextes sociospatiaux et sur leur espace de vie (accès à des services de transport, type de logement, caractéristiques des services scolaires à leur portée, description du voisinage), etc. Cette étape de notre analyse vise à explorer et à mieux connaître notre échantillon et le vécu personnel de chaque parent. Cela nous permet de comprendre l'histoire de vie de chacun des sujets de même que les enchaînements et la reconstitution des événements pouvant renseigner le chercheur (Paillé et Mucchielli, 2016). À cette étape, le chercheur « déconstruit » les discours parentaux pour sélectionner ce qui lui semble le plus pertinent pour comprendre leur histoire (Paillé et Mucchielli, 2016). Les résultats issus de ce volet plus descriptif se trouvent dans le chapitre 6.

Le second volet de notre analyse réunit des unités de sens se rapportant, par exemple, à des perceptions parentales subjectives. Ces unités ou éléments peuvent être liés à la perception des écoles près de la résidence et au-delà, c'est-à-dire leur appréciation ou leur dépréciation de ces établissements, la manière dont ils se représentent leur enfant en classe, leur perception du public d'élèves dans ces écoles (leur rapport aux autres), du mode de sélection de certains établissements, etc. Nous incluons, dans ce volet, l'évaluation de leur lieu de résidence comme les raisons d'emménager dans le quartier, les raisons d'y rester, leur appréciation de la vie de quartier, etc.

Dans ce deuxième volet, nous étudierons également les contraintes objectives, le paysage scolaire et des considérations de l'offre éducative locale (emplacement géographique, caractère sélectif des écoles, admission des élèves, etc.) ayant un effet sur les choix parentaux. Notre analyse s'attardera également aux éléments entrant dans l'élaboration des jugements de qualité en fonction de données descriptives obtenues dans le volet 1. Nous terminerons avec une analyse des configurations familiales et caractéristiques spatiales de l'arrondissement de résidence ayant leurs influences sur les perceptions parentales en matière de scolarisation.

Dans ce même volet, bien que cela ne fasse pas partie des buts et objectifs centraux de cette thèse, nous tenterons de percevoir s'il y a impression de « crise de l'école » (Dubet, 2003) et s'il y a présence de dynamiques de concurrence en opérationnalisant les concepts développés au chapitre 4<sup>129</sup>, et d'en dégager des constats et observations empiriques concrets sur la situation montréalaise. Pour ce faire, nous y appliquerons les principes méthodologiques énumérés au début du présent chapitre (en respectant des critères de rigueur scientifique et méthodologique) tout en demeurant ouverte au caractère changeant et évolutif d'un tel projet de recherche. Les résultats ressortant de ce volet seront présentés dans les chapitres 7 et 8. Sans plus tarder, penchons-nous sur la démarche de traitement des données envisagée.

### 7.3.1 Traitement des données

Tout comme Miles et Huberman (2003) l'expliquent dans leur ouvrage, la représentation que nous avons du traitement de nos données s'appuie globalement sur une conception de l'analyse de données qualitatives en trois principales phases, soit la condensation, la présentation et la vérification. Les entretiens conduits, tant exploratoires qu'empiriques ou vérificatifs, ont été enregistrés sur fichier audio. Ils ont ensuite été sauvegardés sur ordinateur ainsi que sur disque dur externe. Par la suite, ils ont été transcrits manuellement et codés avec le logiciel *NVivo* (version 10).

### 7.3.2 Les étapes de codage thématiques

Nous avons opté pour une analyse de contenu thématique à partir de l'élaboration d'une liste de thèmes généraux de départ, puisés à même les écrits. Cette approche vise à dégager, de manière inductive, « les thèmes saillants et les tendances » en vue de créer des groupes de données

---

<sup>129</sup> Nous pensons notamment à la définition de la qualité éducative selon le bagage culturel et économique des parents de même que leur rapport aux caractéristiques sociales, scolaires et ethniques des groupes sociaux évoluant près de leur famille, les configurations familiales comme le rôle du parent dans l'accompagnement scolaire de son enfant, le paysage d'établissements scolaires secondaire dans leur arrondissement de résidence et enfin les considérations socio-spatiales de leur lieu de résidence.



semblables et d'éventuelles catégories (Fortin, 2010). Cette analyse s'est effectuée, pour notre part, de manière récurrente avec de fréquents allers et retours entre le cadre théorique et les données du matériau.

Nous avons réalisé plusieurs séquences de codage. Par codage<sup>130</sup>, nous entendons des « étiquettes qui désignent des unités de signification pour l'information descriptive ou inférentielle compilée au cours de l'étude » (Miles et Huberman, 2003, p. 112). Cette étape « d'étiquetage » a permis d'identifier les thèmes clés<sup>131</sup> et de comparer le discours de nos interlocuteurs, au regard de notre problématique de recherche du chapitre 3. Ensuite, nous avons pu ajuster et enrichir les catégories de codage préliminaire, à partir du matériau recueilli. Enfin, la dernière phase a permis d'éprouver et de valider nos catégories d'analyse s'assurant ainsi que notre codage répond aux besoins de la thèse (Miles et Huberman, 2003).

Ces premiers thèmes ont conduit à l'élaboration de notre première grille de codage qui, au fil du temps, s'est précisée avec la conduite des entretiens. Par la suite, en prenant appui sur cette liste de départ, nous avons réalisé un premier cycle de codage complet, soit une analyse thématique fine pour chacun des entretiens, en nous inspirant de Paillé et Mucchielli, 2016. D'après les auteurs, cette technique d'analyse consiste à porter un regard attentif aux données obtenues et à les coder selon les principales catégories émergentes, ce que nous avons pris soin de faire durant un deuxième cycle de codage. Ensuite, nous avons regroupé tous les codes en catégories plus précises, pour faire ressortir des catégories d'analyse les plus significatives. À la lumière des catégories obtenues, une autre étape de révision et de raffinement a été réalisée. Pour ce faire, un retour aux écrits théoriques a été nécessaire afin de préciser les pourtours de catégories mieux définies. Une dernière étape consistant en un troisième cycle de codage a permis la fusion ou l'élimination de nombreuses catégories devenues superflues. Une fois cette phase de codage terminée, un balayage en profondeur a dû être réalisé afin de remettre à jour le codage de l'ensemble des vingt-sept verbatims retenus.

---

<sup>130</sup> Les codes associés à des segments de texte peuvent s'inscrire dans trois catégories : descriptive (information concrète sans attribut interprétatif), interprétative (perception de dynamiques plus complexes) ou explicative (illustration de liens causaux ou de patterns) (Miles et Huberman, 2003, p. 113). Cette dernière étape va nous conduire, entre autres, à la réalisation d'un schème d'intelligibilité (chapitre 9).

<sup>131</sup> Nous avons mis à l'épreuve une première liste de thèmes au cours du codage des sept entretiens exploratoires et cela a permis une adéquation avec notre démarche d'analyse. Ces thèmes étaient les suivants : histoire personnelle du parent, caractéristiques de l'enfant, milieu de vie, perception générale des écoles primaires et secondaires, perception générale des services d'éducation, etc.

Subséquentement, nous avons réalisé une synthétisation des principaux thèmes et avons éliminé un bon nombre d'entre eux, jugés trop vagues ou superflus. Ensuite, nous avons dégagé, à partir de notre matériau, les codes et les nœuds correspondant aux données descriptives permettant une compréhension pointue de notre contexte et de nos sujets de recherche. Nous avons par la suite fait jaillir les données interprétatives, ce qui correspond aux éléments qui structurent les CSco des parents, comme leurs jugements et les catégories cognitives et normatives (rapport à l'école, croyances individuelles, appréciation de l'éducation, etc.). Nous avons également dégagé les catégories pouvant avoir modelé les attentes des parents, les dimensions instrumentales et expressives attachées à la scolarisation. Ces attentes peuvent être de différentes natures (académiques, professionnelles ou encore sociales) et peuvent être associées à ce que les parents définissent comme étant la « qualité d'une bonne école secondaire ». Nous avons enchaîné avec les catégories structurant le rapport parental aux autres, c'est-à-dire la manière dont ils perçoivent les caractéristiques sociales, scolaires et ethniques du public d'élèves des établissements scolaires actuels (primaires) et ciblés (secondaires) (van Zanten 2009b). Enfin, nous nous sommes attardée à la manière dont les parents élaborent leur verdict par le biais de dispositifs de jugements. Ceux-ci peuvent les avoir aidés à faire la lumière sur la singularité des écoles secondaires.

Ce processus progressif et itératif a mené à l'identification inductive de codification (Blais et Martineau, 2006), et nous a conduite vers une réduction des données. Ainsi, les nouvelles catégories permettent d'accorder du sens aux données brutes, spécialement lorsque les catégories sont réduites et liées entre elles (Blais et Martineau, 2006). La dernière étape vise à interpréter les données dont les résultats seront présentés dans les chapitres subséquents. De cette manière, les propos importants ou récurrents dans le discours des participants seront mis en valeur afin de pouvoir comprendre les perspectives contextuelles et personnelles des acteurs par le biais des entretiens analysés (Blais et Martineau, 2006).

### 7.3.3 Les axes et outils d'analyse des discours parentaux

Notre analyse s'élabore également sous deux axes. Elle est d'abord verticale, puisque nous souhaitons réaliser un examen approfondi de nos sujets. Cette analyse verticale a été menée grâce à la rédaction de mémos synthétiques pour chaque répondant. Notre analyse est, de plus, horizontale, puisque nous voulons voir ce qui est commun et partagé entre les parents, de même que ce qui diverge et contraste dans leurs perceptions dans les choix de l'école. Cette analyse horizontale a été menée par l'intermédiaire de la rédaction de mémos thématiques qui font ressortir les thèmes communs et transversaux chez nos parents. Afin d'être témoins de certains mécanismes favorisant la ségrégation, et aussi, des opérations mentales à l'œuvre dans le but de discriminer les

écoles dans certains arrondissements de Montréal, nous utiliserons quatre outils analytiques : la définition d'une « bonne école » secondaire du point de vue du répondant, le rapport aux autres, le rapport parental à l'école ainsi que la position sociale du parent. En outre, nous tenterons de voir si ces dimensions induisent chez nos répondants la construction de stratégies éducatives. Nous jugeons utile de les rappeler malgré le fait que ces outils aient été présentés dans le cadre théorique. C'est à travers ces principaux outils que seront « lus » puis interprétés et expliqués les processus de choix de l'école.

Le premier outil souhaite, d'une part, déceler s'il y a des préoccupations de recherche de la « qualité éducative » d'une « bonne école » et, d'autre part, examiner comment les parents définissent cette qualité à partir des catégories de Felouzis et Perroton (2007). Rappelons que la qualité de la socialisation que les parents visent pour leur enfant dérive des jugements de qualité scolaire développés par ceux qui souhaitent que leurs enfants grandissent « entre pairs » (Felouzis et Perroton, 2007; Felouzis et Perroton, 2009). Cet outil permettra de révéler les dispositifs de jugements mobilisés par les parents et les manières dont ils utilisent les informations qu'ils en obtiennent pour définir cette qualité éducative. Ensuite, le concept de « rapport aux autres » sera mobilisé comme deuxième outil afin de déterminer s'il correspond à un critère de la qualité sociale d'une école et dans quelles circonstances il apparaît comme révélateur. Nous souhaitons déterminer s'il est possible d'observer des jugements de qualité en faveur ou en défaveur de la mixité. Il sera ainsi possible de faire le constat de certaines opérations mentales et si celles-ci nuisent ou encouragent le côtoiement des autres, cette dernière étant une condition essentielle à la mixité limitant la ségrégation. Quant à ce qui structure le rapport aux autres des parents sondés, nous nous sommes penchée sur leurs perceptions des caractéristiques sociales, culturelles et ethniques du public d'élèves des établissements ciblés (van Zanten, 2009b), des caractéristiques scolaires des élèves des écoles fréquentées, mais également des élèves des écoles secondaires visées et pour lesquelles un jugement s'élabore. Nous proposons de voir comment les parents les positionnent dans un axe favorable-défavorable, positif-négatif ou bénéfique-nuisible. Nous viserons ultimement à comprendre les conditions d'apparition de ces perceptions; par exemple, si elles sont liées à la position sociale (second outil d'analyse), au quartier d'habitation ou au type d'établissement scolaire secondaire ciblé. Le troisième outil analytique rassemble les catégories structurant le rapport à l'école de nos sujets de recherche. Nous retenons les dimensions liées à l'appréciation de l'éducation et le sens donné au fait d'aller à l'école, l'investissement scolaire parental de même que l'image que le parent a de son enfant en tant qu'élève. Cet outil recoupe également la vision de la parentalité que les parents ont d'eux-mêmes. C'est également au travers ce rapport à l'école qu'il

peut être possible d'entrevoir la manière dont est perçue la réussite et si celle-ci est guidée par des principes méritocratiques. Enfin, le quatrième et dernier outil consiste à étudier le poids de la position socio-professionnelle dans ce rapport aux autres, mais aussi dans les décisions relatives à la scolarité des enfants (rapport à l'école). Il s'agit de voir si un « effet de position »<sup>132</sup> influençant leur perception des autres peut être observé. Autrement dit, tout comme van Zanten (2009b) qui soulevait ce point dans son texte, nous souhaitons saisir si ce sont des jugements « personnels », c'est-à-dire « liés à leur position au sein de la sphère familiale », ou s'il s'agit de jugements considérés comme impersonnels qui sont « liés à leur position au sein de la sphère sociale et politique » (van Zanten, 2009b, p. 28). La place occupée par la position socio-professionnelle des parents permet également de saisir s'il y a souci, chez eux, de reproduction sociale par le biais de l'école.

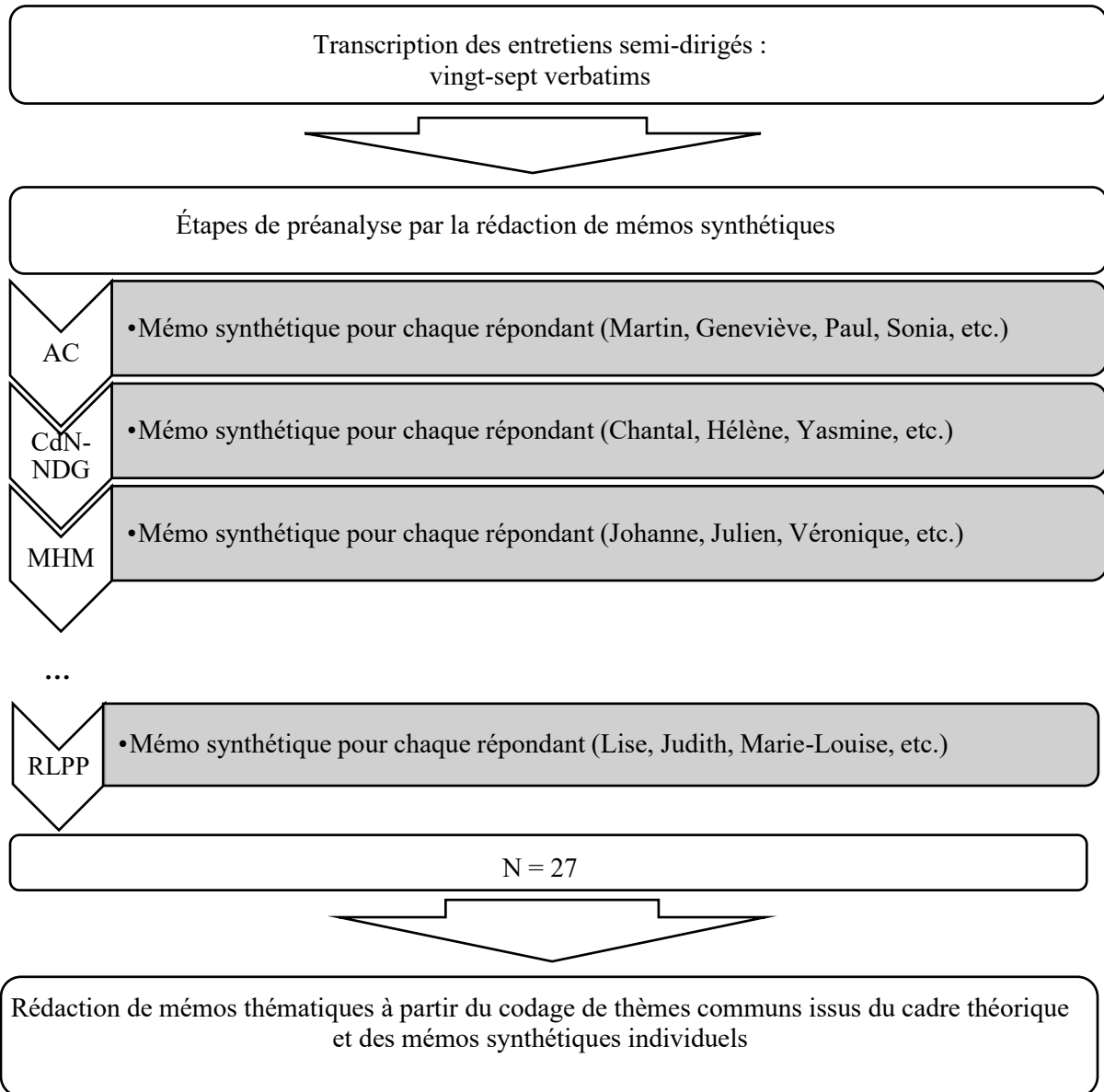
#### 7.3.4 La condensation des données, une phase sélective

La première phase d'analyse formelle vise d'abord une exploration du matériau et à développer une première trame directive. Elle contribue également à une sélection ou à la simplification des données « brutes » grâce à une première grille d'analyse forgée à l'issue de l'étape préparatoire. Ce passage vers une transformation des données est présent dès le début de la collecte des données et consiste en une constante remise en question du processus de condensation. Cette première phase d'analyse permet ainsi le triage des données facilitant l'extraction de premières « conclusions ». Selon Miles et Huberman (2003), c'est souvent à cette étape que sont réalisés les mémos analytiques; les données ayant été décortiquées, nettoyées puis regroupées de manière plus intelligible. Lors de cette étape, nous avons réalisé des mémos synthétiques pour chaque répondant, en plus de mémos thématiques<sup>133</sup> (Figure 7) :

---

<sup>132</sup> En nous inspirant de van Zanten, 2009a; 2009b), nous entendons donc par « effet de position » l'apport de la position professionnelle, sociale ou politique dans l'élaboration des jugements des parents.

<sup>133</sup> Ces mémos regroupent l'étude de chaque thème transversal qui apparaissent dans les mémos synthétiques.



**Figure 7. Processus d'analyse des données des entretiens semi-dirigés**

## 8. Un couplage avec d'autres matériaux de recherche

Pour mener à bien notre analyse, nous souhaitons combiner trois sources de données. Nous avons d'abord retenu une collecte de données sur le terrain à partir des enregistrements des entretiens. Des verbatims mettront par écrit les enregistrements dans lesquels des stratégies de choix conscientes ou inconscientes, des raisons, des facteurs et des déterminants referont surface. L'interprétation des résultats recueillis après la transcription des discours narratifs sera effectuée

par une technique d'analyse de contenu à partir du codage de catégories s'appuyant sur un cadre conceptuel et théorique, comme suggéré par Miles et Huberman (2003).

Cette collecte de données est couplée avec deux autres sources d'information, soit l'analyse documentaire (des publications locales et nationales se rapportant à notre objet) et l'analyse des notes d'un journal de bord, lorsque celles-ci pouvaient apporter de précieux renseignements complémentaires. Ces sources, tout comme les données d'entretiens, suivent une analyse de contenu thématique. Des données tirées des avis, mémoires et autres documents produits par la Ville de Montréal, fourniront des informations complémentaires sur le niveau de défavorisation des arrondissements de résidence, la configuration du territoire ou le type d'habitation dans les secteurs sélectionnés. Le Tableau 7 ci-dessous regroupe l'ensemble des sources et autres matériaux de recherche.

Enfin, des notes prises sur le terrain lors des entretiens (notes descriptives ou réflexives grâce à un journal de bord) fournissent des renseignements obtenus d'observations portant sur les conditions de vie matérielle, la posture, les intonations, les expressions faciales, etc. des sujets. Ces éléments peuvent aider à comprendre les dimensions se rapportant, par exemple, à l'appréciation du parent pour l'école du quartier ou pour le public d'élèves dans la classe de son enfant. Ces notes et observations constituent également des sources d'information renseignant sur l'expérience, les représentations ou le sens de l'action des parents.

**Tableau 7. Matériaux de recherche et leurs usages**

Documents	Usages
<p><b>Verbatims (discours des répondants)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offre au chercheur des données sur les perceptions parentales, les trajectoires singulières des parents (résidentielles, familiales, personnelles, scolaires, etc.)</li> <li>• Renseigne le chercheur sur les stratégies de choix conscientes ou inconscientes des répondants, des raisons, des facteurs et des déterminants en fonction de leurs conditions de vie.</li> </ul>
<p><b>Journal de bord comportant des notes de terrain</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propose au chercheur des données objectives, comme le milieu de vie des répondants (types de transport, secteur de résidence, offre scolaire de proximité, caractéristiques du logement etc.).</li> <li>• Informe le chercheur concernant la posture, les intonations, ou encore, les expressions faciales des répondants. Ces données peuvent compléter leurs propos obtenus en cours d’entretiens.</li> <li>• Offre des renseignements complémentaires relativement au fonctionnement interne de la famille, par exemple, leurs styles éducatifs.</li> </ul>
<p><b>Documents, avis, mémoires</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les rapports produits par la Ville de Montréal, les CS ainsi que les avis et autres publications des gouvernements du Québec et du Canada permettent de mieux connaître les contextes locaux étudiés. Les documents produits par les paliers décisionnels en éducation permettent de comprendre les rouages et les règles institutionnelles en matière de CSco.</li> </ul>

## Conclusion du chapitre

La présente étude ne souhaite pas s’orienter dans une perspective quantitative, mais vise plutôt à comprendre et à expliquer, par l’interprétation, les perceptions subjectives ainsi que les contraintes objectives engagées dans l’élaboration des CSco. Pour ce faire, il vaut mieux opter pour la rencontre d’individus (des parents) afin de faire émerger le processus mis en œuvre dans l’élaboration du sens donné au choix de l’école secondaire lors de la transition primaire-secondaire à Montréal. Il s’agira de comprendre les actions ainsi que les significations de ce choix dans plusieurs contextes spécifiques et d’en dégager des dissonances, des constantes ou des consensus.

Une telle recherche suit un cheminement complexe, mais flexible, vers le point de vue des sujets. Pouvant ressembler à un bricolage empirique sans but apparent, nous pensons toutefois que ce flou ou cette « insécurité » est nécessaire pour se plonger dans la réalité du terrain et faire émerger, d’une part, une description des contextes sociaux, d’autre part une interprétation d’un acte social

que constitue le choix de l'école secondaire par des parents montréalais. De ce point de vue, la recherche qualitative contribue à définir un objet, sans trop le restreindre (Poupart et coll., 1997).

Ce chapitre visait aussi à circonscrire notre démarche opérationnelle visant à faire la lumière sur ces dynamiques sociales en opérationnalisant les concepts développés au chapitre 4. La démarche décrite dans ce chapitre nous a permis de dégager des constats et observations empiriques concrets concernant le processus de choix en tant qu'acte social dans la situation montréalaise. Nous nous y sommes attardée en appliquant les principes méthodologiques énumérés dans ce chapitre, tout en demeurant ouverte au caractère changeant et évolutif d'un tel projet de recherche.

Pour répondre aux questionnements initiaux, cette recherche reposera en grande partie sur l'analyse d'entretiens semi-dirigés visant à mieux comprendre les jugements des parents montréalais et leurs intentions de choix effectifs, inconnus au moment de l'enquête. La cueillette d'informations s'est effectuée auprès de vingt-sept parents volontaires. Les données permettront d'étudier les conditions (culturelles, économiques, professionnelles) influençant ces choix (par exemple à travers leur rapport à l'école et leur conception de l'école, ou les ambitions scolaires, sociales, professionnelles projetées sur l'enfant, etc.). Il s'agira aussi de faire émerger les contraintes agissant sur les possibilités qui s'offrent à eux (options scolaires présentes dans l'espace urbain proche comme les programmes scolaires ou les filières, etc.). Nous visons donc l'obtention de renseignements sur la manière dont les parents perçoivent l'articulation entre l'offre des établissements et leurs stratégies de mise en valeur (promotion et marketing, sélection et inscription, examen d'admission) dans l'élaboration du choix. Il sera ainsi possible d'explorer la manière dont les parents donnent sens et signification à ce choix d'école, au carrefour d'une perception de leur environnement scolaire et social ainsi que d'un univers de choix possibles, souhaités ou souhaitables pour leur enfant. Nous désirons également connaître les stratégies comme les stratégies d'information des parents de même que les dispositifs de jugements impliqués dans la construction du choix. Nous espérons mieux connaître leur perception de la qualité éducative des écoles près de leur milieu de vie, le rôle que tiennent les négociations, et les relations entre parents et les enfants dans la construction du choix. Nous voulons ultimement connaître quels choix sont opérés, quel sens est donné à ces choix, et mettre au jour ce qui les oriente, les conditionne et les détermine, notamment dans leur espace de résidence.



# Chapitre 6 : Contextes locaux, sociospatiaux, scolaires et familiaux

## Introduction

Nous allons maintenant exposer, dans ce chapitre à visée descriptive, un compte-rendu des éléments éclaircissant qui ressortent de notre analyse. Ces éléments ou généralités ont été partagés par l'ensemble des répondants et seront approfondis dans les chapitres suivants à visée plus interprétative.

Dans ce sixième chapitre, nous nous pencherons notamment sur les particularités associées à chaque contexte local (arrondissements) dans lequel évoluent nos répondants et leur famille. Ensuite, chaque contexte spatial, comme nous l'avons observé, sera présenté dans la partie 1. Ces contextes, du fait de la présence ou absence de ressources comme l'accès à des services de transport ou de soutien communautaire, conditionnent ou influencent les processus de choix. Nous détaillerons l'environnement éducatif général ainsi que les faits saillants de l'offre scolaire de ces contextes locaux (partie 2). Des cartes<sup>134</sup> révéleront concrètement l'emplacement des établissements d'enseignement dans les espaces résidentiels des territoires étudiés. Nous nous pencherons également sur le rapport que les parents entretiennent vis-à-vis cette offre dans leur secteur de résidence. Nous verrons par ailleurs, dans le chapitre 7, si les configurations et caractéristiques territoriales entretiennent effectivement des impacts sur les processus de choix.

Nous enchaînerons, dans une troisième partie, avec la présentation des cadres de vie des parents, soit leurs caractéristiques<sup>135</sup> parentales et familiales (exemples, statut matrimonial, histoire, etc.) et parentales (exemples, rôle du père, styles éducatifs). Ces caractéristiques ont, selon nous, des impacts plus ou moins directs sur la définition des valeurs en matière d'éducation et, ultimement, sur les processus de choix de l'école secondaire. Elles peuvent notamment entretenir des effets sur les valeurs recherchées en contexte scolaire, ou encore, la place des pères dans les CSco. Nous

---

<sup>134</sup> Ces cartes ont été réalisées à partir de la carte interactive des établissements d'enseignement du gouvernement du Québec disponible en ligne :

[https://info.geo.education.gouv.qc.ca/public/Carte\\_Interactive/](https://info.geo.education.gouv.qc.ca/public/Carte_Interactive/). Les cartes ont été par la suite adaptées puis modifiées pour répondre aux besoins de la présente thèse.

<sup>135</sup> Rappelons au lecteur que toutes ces caractéristiques sont, du point de vue de la sociologie, des caractéristiques « sociales » au sens de socialement construites ou conditionnées. Nous avons dégagé les caractéristiques que nous jugions les plus fécondes pour étudier notre objet.

évoquerons aussi les caractéristiques intra-familiales (style éducatif, relations entre les membres et la structure de chaque famille – monoparentale, recomposée, etc.), de même que les caractéristiques scolaires des enfants qui se dégagent au cours de l'examen des données, comme leur statut EHDA, leurs difficultés ou leurs préférences scolaires. Ces éléments peuvent offrir un meilleur portrait du rôle des enfants dans les processus de choix<sup>136</sup>.

## 1. Caractéristiques des contextes locaux sélectionnés

La sociologie urbaine et de l'éducation a montré que les lieux de scolarisation variables pouvaient avoir des incidences sur les trajectoires scolaires de certains élèves (Charmes, 2007; 2009). De plus, en adéquation avec les écrits de van Zanten (2009a; 2009b), Barthon et Monfroy, 2005; 2009) selon lesquels les CSco constituent un phénomène urbain, nous allons maintenant prendre le temps de connaître chacun des cinq contextes locaux. Nous avons retenu, lorsque les données étaient disponibles, les dimensions suivantes : population totale et en situation de pauvreté, types de familles et leurs caractéristiques, activités économiques (taux de chômage, revenus médians des ménages), types de logements (maison, logements locatifs, prix médian des logements), nombre d'écoles ainsi qu'un aperçu de l'organisation du territoire (parcs, services communautaires, système de transport, etc.). Les tableaux suivants, que nous commentons plus loin, synthétisent les caractéristiques de chacun des arrondissements que nous avons rassemblées à partir de la documentation disponible sur le portail public de la Ville de Montréal<sup>137</sup>. Le Tableau 8 se concentre sur les caractéristiques « de quartier » de nos arrondissements, tandis que le Tableau 9, un peu plus loin, montre quelques traits distinctifs de la population résidant dans ces secteurs.

---

<sup>136</sup> De courtes vignettes présentant chaque profil de nos répondants se situent en annexe 1. Pour faciliter la lecture de ce chapitre et pour détenir une meilleure vue d'ensemble des caractéristiques de nos répondants, il est possible de se référer à l'annexe 2 qui comprend un tableau détaillé des caractéristiques de chacun de nos parents.

<sup>137</sup> Ces tableaux ont été élaborés grâce aux données tirées du recensement 2016 et publiés dans le rapport Montréal en statistiques (2018) du Portail de la Ville de Montréal. Pour de plus amples informations, une carte du découpage des arrondissements de la Ville de Montréal est disponible à cette adresse : [http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?\\_pageid=5798,85813661et\\_dad=portalet\\_schema=PORTAL](http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?_pageid=5798,85813661et_dad=portalet_schema=PORTAL).

**Tableau 8. Aperçu de certaines caractéristiques des arrondissements montréalais**

Arrondissements de Montréal et leurs caractéristiques	Croissance démographique	Services de transport		Logements		Nombre de parcs et d'espaces verts <sup>138</sup>	Nombre d'écoles secondaires francophones sur le territoire de l'arrondissement <sup>139</sup>	
		Transport en automobile	Transport en commun	Locataires	Propriétaires		Publiques	Privées
Ahuntsic – Cartierville (AC)	5,8 %	55 %	36%	61 %	39 %	45	3	3 et + <sup>140</sup>
Côte-des-Neiges – Notre-Dame-de-Grâce (CDNNDG)	0,9 %	53%	47 %	73 %	27 %	38	4	9 et +
Mercier – Hochelaga-Maisonneuve (MHM)	3,5 %	48,1 %	41,6 %	66 %	34 %	55	6	2
Montréal-Nord (MN)	0,4 %	60 %	34 %	72 %	28 %	29	2	1
Rosemont – La Petite-Patrie (RLPP)	4,1 %	42 %	40 %	70 %	30 %	39	6	1

<sup>138</sup> La liste des parcs par arrondissement peut être consultée à cette adresse : [https://montreal.ca/lieux?orderBy=dc\\_title](https://montreal.ca/lieux?orderBy=dc_title).

<sup>139</sup> Précisons que cette liste ne rassemble pas les établissements d'études secondaires destinés aux adultes, ni les établissements de formation professionnelle, ni les établissements à vocation religieuse qui n'ont pas fait l'objet d'un examen attentif par nos répondants (p. ex. le collège Pasteur dans AC). De plus, certains établissements sont situés à la jonction de deux arrondissements ou ont été considérés par nos répondants même s'ils étaient excentrés.

<sup>140</sup> Cette colonne ne représente pas le nombre exact d'établissements privés pour des raisons soulevées dans la note précédente. Il s'agit essentiellement d'un nombre minimum d'après nos recherches et ce que nous ont révélé les répondants, d'où la mention « et + ».

**Tableau 9. Caractéristiques de la population et des familles par arrondissement montréalais**

Arrondissements de Montréal	Population totale	Titulaires d'un diplôme ou grade postsecondaire (25 ans et plus)	Caractéristiques des familles sur le territoire			Activités économiques		
			Nombre de familles	Personnes en couple, en union libre ou mariées (15 ans et plus)	Nombre de familles avec enfants	Population en situation de pauvreté	Revenus moyens des ménages après impôts (CAD)	Taux de chômage
Ahuntsic – Cartierville (AC)	134 245	62,2 %	32 910	50 %	21 795	17,3 %	45 334 \$	9,9 %
Côte-des-Neiges - Notre-Dame-de-Grâce (CDNNDG)	166 520	72 %	39 415	46 %	26 470	24 %	41 498 \$	10,6 %
Mercier – Hochelaga-Maisonneuve (MHM)	136 024	53 %	32 900	45 %	19 075	19,1 %	42 979 \$	8,8 %
Montréal-Nord (MN)	84 234	41,5 %	20 960	45 %	15 170	21,7 %	42 548 \$	12,4 %
Rosemont – La Petite-Patrie (RLPP)	134 038	67 %	32 585	45 %	18 565	18,5 %	42 539	7,5 %

## **1.1 Ahuntsic-Cartierville (AC)**

Comme présenté dans le Tableau 9, quelques 134 245 habitants résident à Ahuntsic-Cartierville, ce qui représente 7,9 % de la population de la Ville de Montréal. Plus de la moitié de la population âgée de 15 ans et plus est en union libre ou mariée. Entre 2011 et 2016, l'arrondissement a enregistré une croissance démographique de 5,8 %. La proportion d'enfants de 0 à 14 ans y est plus élevée que dans l'ensemble de la Ville de Montréal. Ainsi, AC détient une population très familiale, bien que très souvent, les ménages soient constitués de personnes seules (41 % des ménages privés). Parmi les 32 910 familles recensées en 2016, on dénombre 21 795 familles avec enfants. Plus de 60 % de la population âgée de 25 à 64 ans détient un diplôme d'études collégiales ou universitaires. Une personne sur dix ne possède toutefois pas de diplôme (Ville de Montréal – Ahuntsic-Cartierville, 2018).

Les ménages de l'arrondissement ont un revenu annuel médian de 45 334 \$. Par ailleurs, parmi les 128 715 personnes vivant dans un ménage privé sur le territoire, 22 245 individus sont dans une situation de faible revenu, soit une proportion de 17,3 % de la population. Le taux de chômage était de 9,9 % selon le recensement de 2016 (Ville de Montréal – Ahuntsic-Cartierville, 2018).

Du côté des transports, 30 660 personnes (55 % de la population occupée de 15 ans et plus) utilisent l'automobile pour se rendre au travail, soit à titre de conducteur ou de passager. Près de 36 %, ou 19 995 individus, choisissent plutôt d'emprunter les transports en commun (Ville de Montréal – Ahuntsic-Cartierville, 2018, p. 5-45). Le parc immobilier est composé d'un total de 58 950 logements privés occupés (selon le recensement de la population de 2016). On compte 35 235 logements faisant partie d'un immeuble de moins de cinq étages sur le territoire et ceux-ci représentent 59,8 % de l'ensemble. Les maisons unifamiliales sont toutefois plus rares. L'arrondissement compte 39 % de propriétaires de logements (Ville de Montréal – Ahuntsic-Cartierville, 2018). On dénombre sur le territoire plusieurs écoles secondaires dont certaines sont à vocation religieuse ou sont destinées aux adultes. Parmi les plus populaires, on dénombre six écoles secondaires, dont trois privées.

## **1.2 Côte-des-Neiges–Notre-Dame-de-Grâce (CDNNDG)**

L'arrondissement Côte-des-Neiges–Notre-Dame-de-Grâce, selon le recensement de 2016, comptait 166 520 habitants, ce qui représente 9,8 % de la population totale de la Ville de Montréal. La croissance démographique se situait à 0,9 % entre 2011 et 2016. L'arrondissement CDNNDG est un secteur très familial : la proportion d'enfants de 0 à 14 ans y est légèrement plus élevée que

dans l'ensemble de la Ville de Montréal. On dénombre 39 415 familles recensées en 2016 et on compte 26 470 familles avec enfants. Les familles monoparentales ont, quant à elles, connu la plus forte augmentation entre 2011 et 2016, soit 0,8 %. Plus de 72 % de la population âgée de 25 à 64 ans détient un diplôme d'études collégiales ou universitaires, alors qu'environ 6 % ne possèdent pas de diplôme. Il s'agit du territoire le plus « diplômé » parmi ceux étudiés (Ville de Montréal – Côte-des-Neiges–Notre-Dame-de-Grâce, 2018).

Près de la moitié de la population qui occupe un emploi (47 %) utilise le transport en commun comme mode de transport privilégié. Plus de quatre personnes sur dix choisissent toutefois de se déplacer en automobile. Trois logements sur quatre sont occupés par des locataires. La valeur médiane d'une propriété est de 500 613 \$, alors qu'un propriétaire doit déboursier mensuellement 1 256 \$, selon la médiane, pour se loger. Cette somme est moins considérable pour le locataire qui doit prendre en charge un coût mensuel médian de 795 \$. L'arrondissement bénéficie de nombreuses écoles secondaires publiques (quatre) et privées (plus de neuf). Parmi ces dernières, plusieurs sont des écoles religieuses, relativement faciles d'accès en transport (Ville de Montréal – Côte-des-Neiges–Notre-Dame-de-Grâce, 2018).

### **1.3 Mercier-Hochelaga-Maisonneuve (MHM)**

La population de l'arrondissement de Mercier–Hochelaga-Maisonneuve (136 024 habitants) représente 8 % de la population totale de la Ville de Montréal. L'arrondissement a enregistré une croissance démographique de 3,5 % entre 2011 et 2016 ; cependant, la proportion d'enfants de 0 à 14 ans y est moins élevée que dans l'ensemble de la Ville de Montréal. Le groupe des 25-34 ans est toutefois proportionnellement un peu plus présent. Ce sont les familles avec enfants qui ont connu la plus forte augmentation au cours de 2011 à 2016, soit 3,8 %. Parmi les 32 900 familles recensées en 2016, on dénombre 19 075 familles avec enfants, ce qui équivaut à 58 % des unités familiales. Plus de la moitié de la population âgée de 25 à 64 ans détient un diplôme d'études collégiales ou universitaires. Un peu plus d'une personne sur dix ne possède toutefois pas de diplôme (Ville de Montréal – Mercier–Hochelaga-Maisonneuve, 2018, p. 5). Près de la moitié des résidents utilise la voiture comme mode de transport privilégié (comme passager ou conducteur) alors que deux personnes sur cinq utilisent le transport en commun.

Deux logements sur trois sont occupés par des locataires qui doivent déboursier environ 721 \$ pour se loger. La valeur médiane des propriétés est de 330 587 \$. On dénombre sur le territoire de nombreuses écoles publiques primaires et secondaires. Il s'agit, selon nous, parmi les cinq arrondissements étudiés, de l'arrondissement le mieux desservi par les services d'éducation

publics. On compte vingt-deux écoles primaires et cinq écoles secondaires publiques. Le collège Jean-Eudes est le seul établissement privé établi sur le territoire de MHM et limitrophe avec RLPP.

### **1.4 Montréal-Nord (MN)**

L'arrondissement de Montréal-Nord a une population de 84 234 habitants. C'est dans cet arrondissement que l'on retrouve la proportion d'enfants de 0 à 14 ans la plus élevée dans l'ensemble de la Ville de Montréal. Fait à noter : ce sont les familles monoparentales qui ont connu la plus forte augmentation au cours de cette période (4,3 %). Parmi les 20 960 familles recensées en 2016, on dénombre 15 170 familles avec enfants (Ville de Montréal – Montréal-Nord, 2018, p. 4).

Du côté de la diplomation, plus du tiers de la population âgée de 25 à 64 ans détient un diplôme d'études collégiales ou universitaires. Une personne sur quatre ne possède toutefois pas de diplôme (Ville de Montréal – Montréal-Nord, 2018). Parmi les arrondissements étudiés, c'est dans l'arrondissement MN que nous retrouvons le taux de chômage le plus élevé (12,4 %). L'automobile est le moyen de transport pour 60 % des résidents se rendant au travail.

Trois logements sur quatre sont occupés par des locataires. La majorité d'entre eux doivent déboursier environ 714 \$ mensuellement pour se loger. La valeur médiane des propriétés est quant à elle de 325 304 \$ (Ville de Montréal – Montréal-Nord, 2018). Contrairement aux autres arrondissements examinés dans cette thèse, les écoles publiques du territoire sont rattachées à la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPÎ). Les écoles des autres arrondissements sont regroupées sous la bannière de la Commission scolaire de Montréal (CSDM). On compte sur ce territoire de MN, deux écoles secondaires publiques dédiées à la formation régulière des jeunes. Une seule école privée se trouve sur le territoire, soit l'école Marie-Clarac.

### **1.5 Rosemont-La-Petite-Patrie (RLPP)**

La population de l'arrondissement de Rosemont-La-Petite-Patrie est de 139 590. Elle a enregistré une croissance démographique de 4,1 % entre 2011 et 2016. Cet apport de nouveaux citoyens se traduit par une densification de la population sur le territoire. Toutefois, la proportion d'enfants de 0 à 14 ans y est moins élevée que dans l'ensemble de la Ville de Montréal. Ce sont par ailleurs les familles avec enfants qui ont connu la plus forte augmentation au cours des dernières années (entre 2011 et 2016). Parmi les 32 585 familles recensées en 2016, on dénombre 18 565 familles avec enfants, ce qui équivaut à plus de la moitié des unités familiales. L'arrondissement a enregistré un gain de 55 familles avec enfants entre 2001 et 2016, soit au cours des quinze dernières années.

L'arrondissement compte plus de 67 % de la population âgée de 25 à 64 ans détenant un diplôme d'études collégiales ou universitaires. Un peu moins d'une personne sur dix ne possède toutefois pas de diplôme (Ville de Montréal – Rosemont–La-Petite-Patrie, 2018, p. 5).

Dans sept cas sur dix, les résidents habitent des logements locatifs. Ces derniers doivent déboursier 734 \$ mensuellement pour se loger. Les propriétaires quant à eux, doivent déboursier 1 297 \$ et la valeur médiane des propriétés est de 400 158 \$. La population se déplace en voiture dans 42 % des cas. Le territoire de RLPP est couvert par la CSDM. On compte principalement six établissements secondaires publics. Cependant, les parents rencontrés ont fréquemment opté pour une école en libre choix située sur le territoire adjacent ou limitrophe. Par exemple, l'Académie Dunton, située dans l'arrondissement Anjou, était une option envisageable pour certains répondants résidant dans RLPP.

## **2. Contexte spatial et offre scolaire**

Maintenant que nous détenons une meilleure connaissance des caractéristiques des territoires sélectionnés dans cette étude, nous souhaitons détailler les configurations spatiales, soit la manière dont sont organisés les espaces résidentiels en matière de transport et de services en général (communautaires, culturels, etc.), et les caractéristiques de l'offre scolaire dans chacun des arrondissements. À l'issue des notes de terrain ainsi que des données obtenues à partir de publications officielles mais également en cours d'entretiens, nous présentons d'abord nos constats portant sur l'environnement éducatif au sein duquel les CSco prennent forme.

### **2.1 Environnement éducatif dans lequel les choix scolaires s'élaborent**

Nos parents disposent, en théorie et avec quelques nuances selon le secteur que nous approfondirons dans le chapitre 8, d'une offre scolaire d'écoles publiques et privées au sein de laquelle leur capacité de choisir variait en fonction de certaines de leurs caractéristiques, comme les moyens de transport ou financiers. Des principes régulateurs émanant de l'État sont également présents au sein de ces marchés locaux; on peut donc les qualifier de quasi-marchés. Par exemple, des documents gouvernementaux confirment la présence de subventions aux écoles, d'une formation des maîtres menant au brevet d'enseignement, de politiques d'encadrement des frais exigés aux parents, de politiques de libre choix orchestrées par des CS, etc. Enfin, une compétition semble bel et bien à l'œuvre entre les établissements publics et privés, si on en croit la place



importante que prennent les établissements privés, en particulier aux yeux des répondants résidant dans les arrondissements AC et CDNNDG. Par ailleurs, si l'on se fie aux discours de nos sujets de recherche, il semble bien exister une logique de concurrence plus ou moins forte entre les écoles secondaires montréalaises, du moins dans les cinq arrondissements étudiés. En effet, les écoles tentent par différents moyens (journées d'accueil et visites, documents de promotion ou publicitaires, etc.) de rejoindre les parents d'élèves qui « magasinent » l'école secondaire de leur enfant. Parmi les actions de mises en valeur des établissements, les journées d'accueil (visites) semblent occuper une place prépondérante dans les préférences parentales. Les processus de sélection, basés sur le mérite scolaire et auxquels un bon nombre de parents adhèrent, participent également à cette logique de concurrence qui peut engendrer des inégalités d'accès au service d'éducation.

En plus de consister en des marchés locaux de type quasi-marché comportant des caractéristiques de marchés privés, les cinq arrondissements de Montréal peuvent également être qualifiés de marchés de biens singuliers ou de marchés des qualités. En effet, comme on l'a vu dans le chapitre 2, ces marchés sont caractérisés par une concurrence des qualités plutôt que par les prix (Karpik, 2007, p. 42). Ainsi une concurrence des qualités est ressortie de nos analyses au détriment d'une concurrence par les prix, moins manifeste, entre les réseaux publics et privés. Toutefois, il faut préciser que le fait que le réseau d'enseignement public soit gratuit, cela pesait dans certaines décisions de parents moins dotés en capital économique (Cynthia et Hélène de classe populaire), mais aussi chez les parents qui entretenaient des principes idéologiques en faveur de l'éducation publique (par exemple, Maude, cl. moy.-inf.; Lise, cl. moy.-inf. et Martin, cl. sup.).

L'offre scolaire au sein des marchés locaux est différenciée en fonction des arrondissements. À la lumière du Tableau 10 qui sera présenté plus loin, l'éventail de choix possibles dans le secteur CDNNDG nous a semblé très clairement détonner avec celui des autres arrondissements. Il s'agit de l'arrondissement, parmi les cinq, où l'on retrouve le plus d'écoles secondaires privées. La seule répondante (Hélène, cl. pop.), de situation socioéconomique modeste et résidente de CDNNDG que nous avons pu interroger, confirme que son capital économique ne lui permet pas d'effectuer d'autre choix que l'école secondaire publique du quartier. Par contraste, l'arrondissement de Montréal-Nord, où le taux de chômage est le plus élevé parmi nos cinq arrondissements, dispose d'une offre scolaire concentrée autour de deux principales écoles secondaires publiques (Henri-Bourassa et Calixa-Lavallée), offrant des programmes particuliers en plus du programme régulier. Il nous apparaît très nettement qu'entre ces deux arrondissements, l'offre scolaire est loin d'être similaire.

## 2.2 Présentation de l'offre scolaire par arrondissement

Nous souhaitons maintenant présenter l'offre scolaire par arrondissement, tant l'offre scolaire au public que celle au privé. Pour réaliser une liste des écoles publiques et de leurs programmes pédagogiques particuliers (PPP), il a d'abord fallu nous référer aux informations disponibles sur le site Internet de la CSDM, la principale commission scolaire à laquelle nos secteurs d'intérêt sont rattachés, ainsi que sur le site de la CSPÍ pour l'arrondissement MN.

Il a été difficile de dresser une liste complète des programmes scolaires par arrondissement, d'autant plus que depuis 2018, la CSDM a engagé un vaste processus afin de revoir l'offre de programmes dans ses établissements. Le résultat de cette révision est censé prendre forme à la rentrée 2020<sup>141</sup>. La liste que nous présentons est donc sujette à changement. Cependant, nous savons que la CSDM met à la disposition des parents un inventaire des programmes offerts sur son territoire. Enfin, rappelons que chaque école publique (à l'exception de l'école internationale de Montréal) offre parallèlement aux PPP, un programme régulier de formation. Nous rassemblons néanmoins, dans le Tableau 10, la liste des écoles publiques et privées francophones par arrondissement. Il s'agit d'établissements secondaires (secteurs jeunes) qui ont été soulevés par les parents ou faisaient partie des options envisagées par nos répondants. Rappelons que cette liste ne rassemble pas les établissements d'études secondaires destinés aux adultes, ni les établissements de formation professionnelle, ni les établissements à vocation religieuse qui n'ont pas fait l'objet d'un examen attentif par nos répondants.

---

<sup>141</sup> De cette révision de l'offre de service, est né le site *À ma portée* qui rassemble les différents programmes offerts dans chaque école secondaire sur le territoire de la CSDM. Voir École secondaire publique | CSSDM | J'aime mon public (gouv.qc.ca).

**Tableau 10. Liste des écoles publiques et privées francophones par arrondissement**

Arrondissement	Écoles secondaires publiques		Écoles secondaires privées
	Nom de l'établissement	Nom du (ou des) PPP	
Ahuntsic– Cartierville	École La Dauversière	Programme international, sports,	Collège Mont-Saint-Louis Collège Regina Assumpta Collège Sainte-Marcelline
	École Évangéline	Programme international	
	École Sophie-Barat	Programme enrichi (Défi), plein air	
Côte-des-Neiges– Notre-Dame-de- Grâce	École La Voie	Programme international, sports	Académie Michèle-Provost Collège de Montréal Collège international Marie-de-France Collège Jean-de-Brébeuf Collège Notre-Dame Collège Stanislas Collège Villa Maria Pensionnat du Saint-Nom-de-Marie Villa Sainte-Marcelline
	École Saint-Henri	Trois volets : ArtiTIC, Électro et AthlÉTIC	
	École Saint-Luc	Programme international, musique	
	École internationale de Montréal <sup>142</sup>	Programme international seulement	
	Académie Dunton	Langues	Collège Mont-Royal

<sup>142</sup> Cette école offre à la fois un enseignement primaire et secondaire. Les élèves de l'école internationale de Montréal peuvent obtenir jusqu'à trois diplômes au terme de leurs études secondaires : le DES du MELS, le Certificat du Programme de premier cycle secondaire (PPCS) du Baccalauréat international et le Diplôme d'éducation secondaire internationale de la Société des écoles du monde du BI du Québec et de la francophonie (SÉBIQ). Par conséquent, le programme régulier n'y est pas offert.

<b>Mercier–Hochelaga-Maisonneuve</b>	École Chomedey de Maisonneuve	Sports, arts, cinéma et la double-diplomation et transition vers la FP	Collège Ville-Marie
	École Édouard-Montpetit	Sport, danse, arts visuels, jeux vidéo	
	École Louis-Riel	Programme international, sciences, mathématiques, Double diplomation et transition vers la FP	
	École Louise-Trichet	Saines habitudes de vie	
	École Pierre-Dupuy	Multimédias	
<b>Montréal-Nord</b>	École Calixa-Lavallée	Programme sciences	École secondaire Marie-Clarac <sup>143</sup>
	École Henri-Bourassa	Programme international	
<b>Rosemont–La-Petite-Patrie</b>	Académie de Roberval <sup>144</sup>	Programme enrichi	Collège Jean-Eudes
	École Marguerite-De Lajemmerais	Musique, sciences, mathématiques	
	École secondaire Jeanne-Mance <sup>145</sup>	Programme international, sport	
	École Joseph-François-Perrault <sup>146</sup>	Programme international, musique	
	École George-Vanier <sup>147</sup>	Programme enrichi, sciences, sports	
	École Père-Marquette	Programme international, sports	

Source : *Les programmes au secondaire à la CSDM* : <http://a-ma-portee.csdm.qc.ca/programmes-secondaire/>, ainsi que la carte de la Fédération des établissements d'enseignement privés (FEEP)<sup>148</sup>.

<sup>143</sup> Cet établissement offre un enseignement primaire et secondaire, dont le secondaire est exclusivement réservé aux jeunes filles.

<sup>144</sup> Cet établissement est officiellement situé dans l'arrondissement Villeray–St-Michel–Parc-Extension, mais avait été considéré par nos répondants résidant dans RLPP.

<sup>145</sup> Cet établissement est officiellement situé dans l'arrondissement Le Plateau-Mont-Royal, mais avait été considéré par nos répondants résidant dans RLPP.

<sup>146</sup> Idem.

<sup>147</sup> Idem.

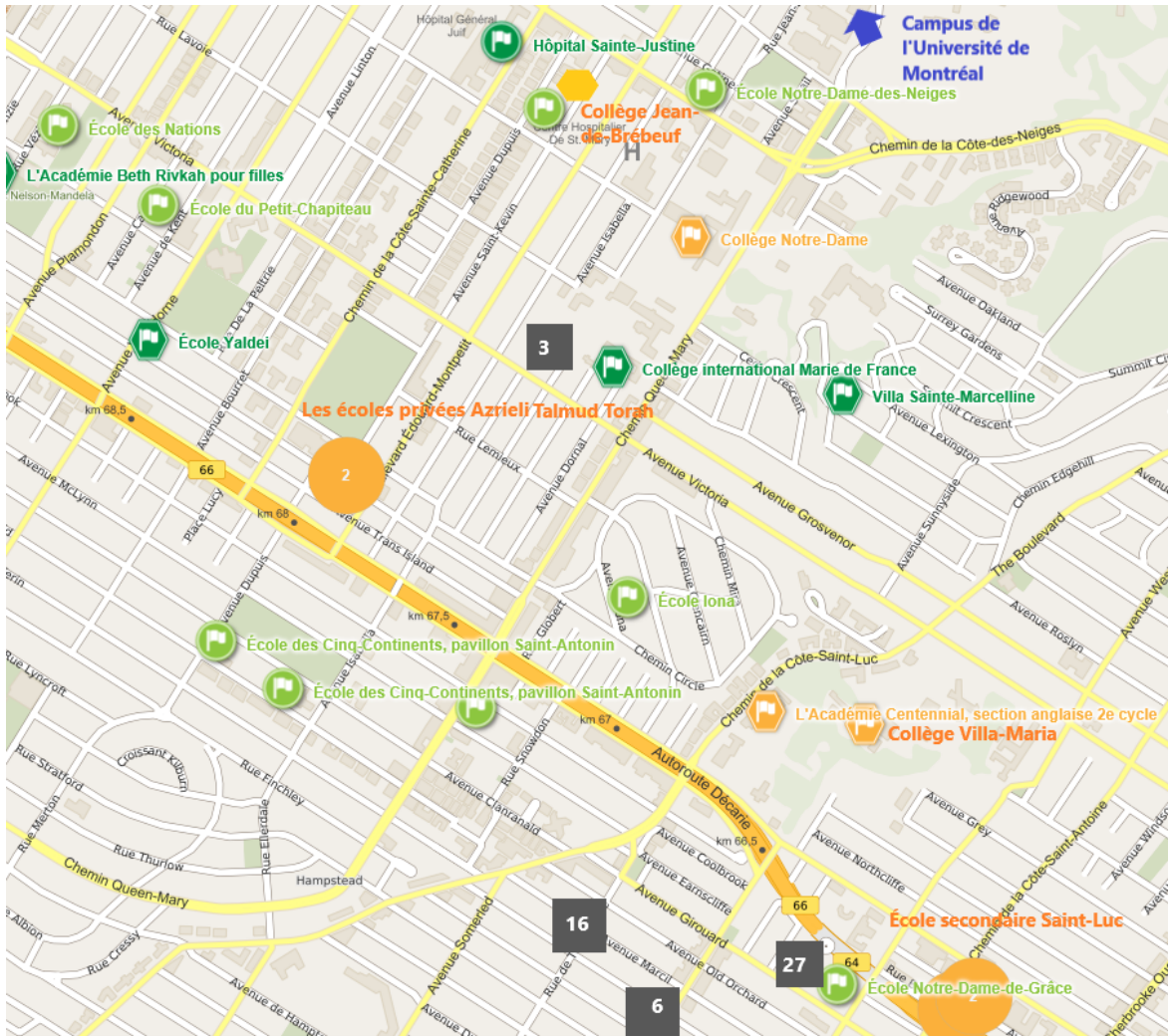
<sup>148</sup> Le tableau rassemble les établissements privés répartis sur cette carte, en respectant les limites des arrondissements de Montréal : <https://ecolespriveesquebec.ca/recherche-par-carte/>.

À la lumière de nos données, nous constatons que parmi les arrondissements choisis, l'offre scolaire publique est passablement différenciée. C'est le cas en particulier de trois arrondissements (CDNNDG, RLPP, AC) où de nombreux programmes pédagogiques particuliers sont à la disposition des parents. Un rapide coup d'œil au Tableau 10 suffit pour constater que cette diversité n'est pas aussi apparente, notamment dans l'arrondissement de MN.

Nous remarquons également que la présence d'établissements privés est aussi fortement contrastée en fonction des arrondissements. Par exemple, trois arrondissements parmi les cinq possèdent peu d'établissements d'enseignement privés au secondaire (MHM, RLPP et MN). De plus, dans les secteurs AC et CDNNDG, nous observons de nombreuses écoles privées (collège Mont-St-Louis, collège Notre-Dame, collège Jean-de-Brébeuf, collège Villa-Maria, collège Regina Assumpta, etc.). Celles-ci, comme nous pouvons le constater sur les cartes des arrondissements ci-dessous, sont aisément accessibles par les familles (rues, transports en commun). À titre de premier exemple, nous présentons le territoire de CDNNDG comportant l'emplacement résidentiel approximatif de nos quatre répondants ainsi que les principales écoles ciblées par ces derniers. Les carrés gris numérotés correspondent à une résidence associée à chacun de nos répondants<sup>149</sup>.

---

<sup>149</sup> Voir annexe 2 pour retrouver les parents correspondant à chaque numéro. Les établissements identifiés par une pastille sont des écoles du réseau public, tandis que les formes hexagonales correspondent à des établissements privés. La couleur verte signifie que le bâtiment est une école primaire alors que la couleur orangée correspond aux écoles secondaires.



**Figure 8. Carte de l'arrondissement CDNDNG**

À notre sens, d'après la carte ci-dessus (Figure 8), on constate la présence de nombreuses artères et rues rendant les déplacements sur le territoire relativement « faciles ». Il faut d'autant plus remarquer que de nombreux services et institutions sont situés près de ces écoles privées (par exemple, l'Université de Montréal, l'Hôpital Sainte-Justine, l'Hôpital Général Juif, les artères commerciales, etc.). Il nous semble, par ailleurs, que la proximité géographique du Collège Jean-de-Brébeuf par rapport aux hôpitaux, dont l'un, l'Hôpital Sainte-Justine, est situé littéralement en face, est particulièrement frappante comme si tout était orchestré pour faciliter le passage des élèves de ce collège (mais pas seulement celui-ci) vers la carrière médicale ou vers les études supérieures (proximité avec l'Université de Montréal). Ce sont par ailleurs des établissements d'enseignement établis de longue date dont le nom et la réputation n'est plus à faire. Les écoles publiques du secteur,

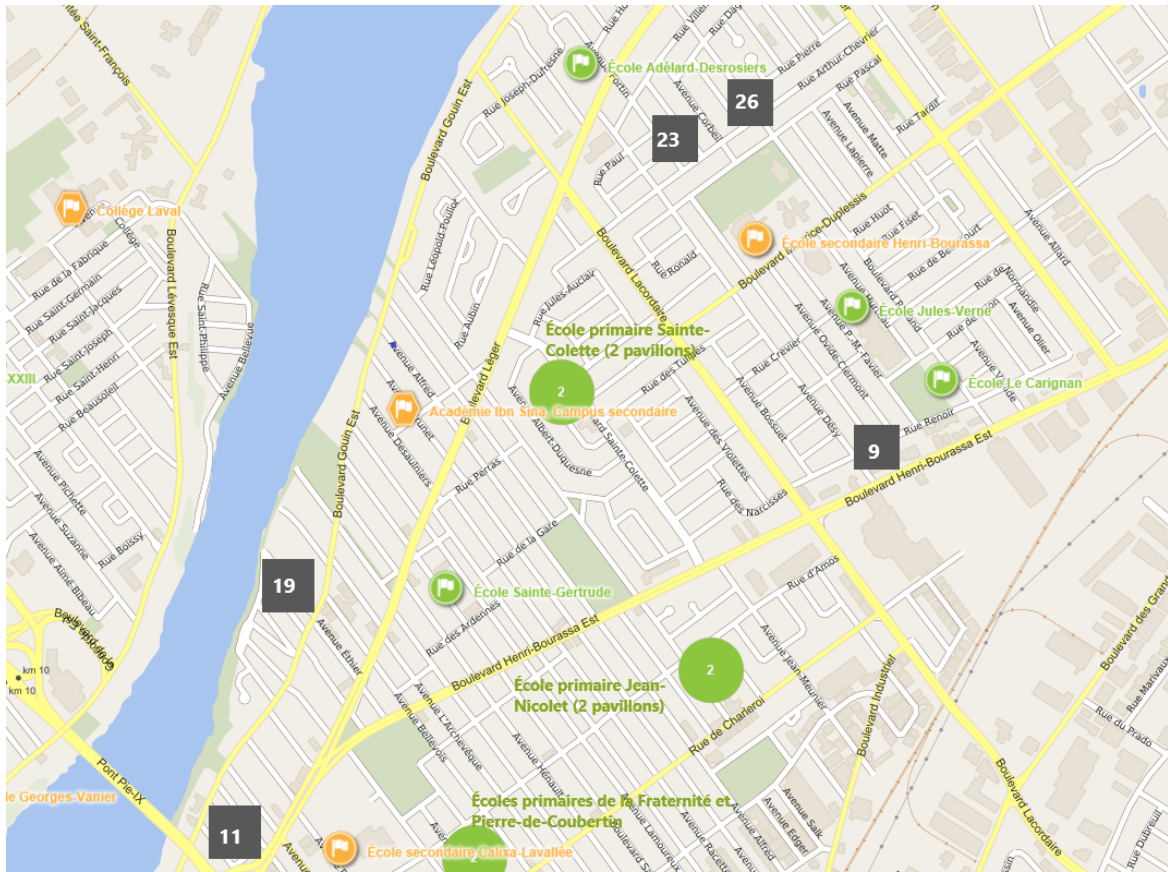
se situent quant à elles, hors de cette zone et sont localisées beaucoup plus près des zones résidentielles.

À contrario, si nous nous attardons sur l'offre scolaire de l'arrondissement de Montréal-Nord (MN) présente à la Figure 8 ci-dessous, nous constatons qu'une seule école secondaire privée s'est érigée sur le territoire, soit, l'école secondaire Marie-Clarac, qui est une école primaire et secondaire, dont le secondaire est exclusivement à la portée de jeunes filles. Cet établissement est situé, lui aussi, près d'un hôpital et de la Rivière-des-Milles-Îles, où de nouveaux bâtiments ont récemment été érigés. La zone sur l'image qui suit représente le territoire de MN et contraste donc sur le plan de l'offre scolaire par rapport à CDNNDG. Certains parents résidant sur le territoire de MN peuvent opter pour une école secondaire privée « hors secteur », comme le collège Laval (en haut à gauche sur l'image) ou encore le collège Reine-Marie, situé dans l'arrondissement voisin, Villeray–Saint-Michel–Parc-Extension (non visible sur l'image). À noter que l'Académie Ibn Sina (campus secondaire)<sup>150</sup> est un établissement d'enseignement privé, non soulevé par nos parents.

La carte ci-dessous (Figure 9) correspond au contexte scolaire de MN où il est possible de situer les lieux de résidence de chacun de nos répondants:

---

<sup>150</sup> Pour en savoir davantage sur cet établissement, le lecteur peut consulter ce site Internet: <http://www.azzahra.ca/index.php/fr/nos-partenaires/31-academie-ibn-sina>.

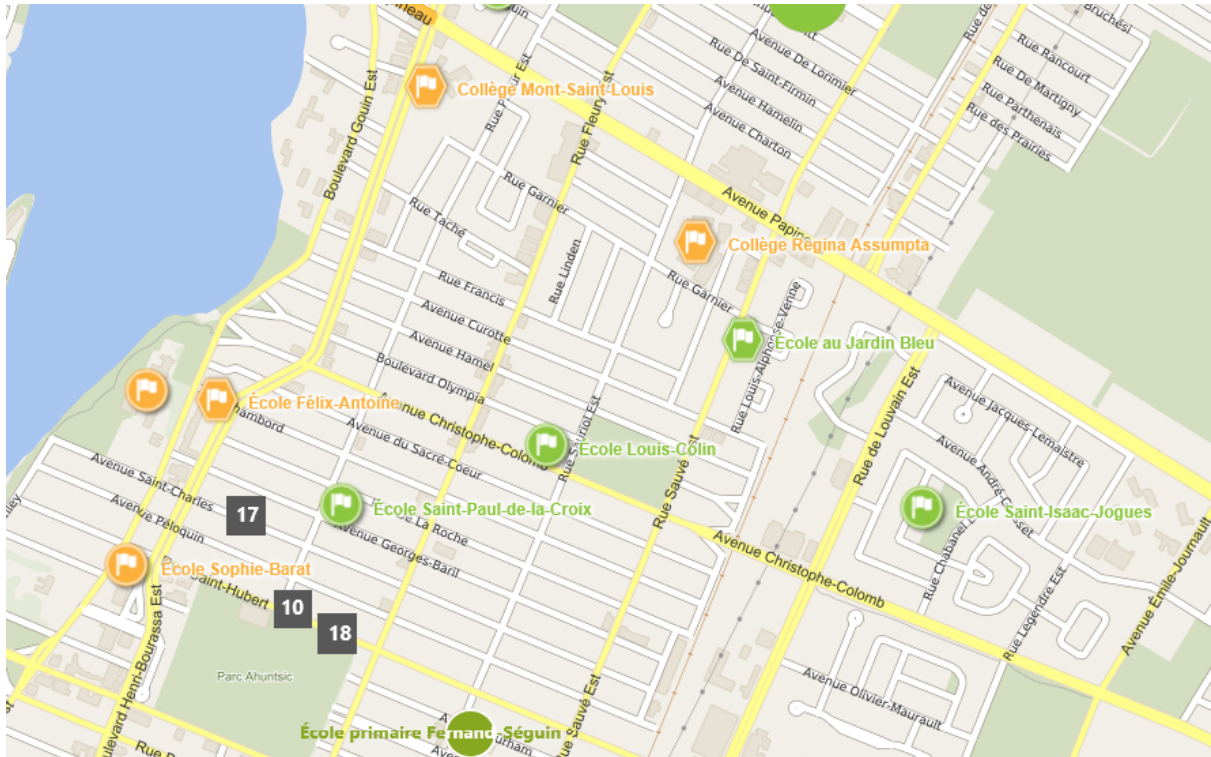


**Figure 9. Carte de l'arrondissement MN**

Fait à noter : les écoles secondaires publiques de MN sont, quant à elles, situées dans des secteurs bien souvent constitués de logements locatifs plus anciens et accessibles en transport en commun, à pied et par voiture, des moyens de déplacement de prédilection pour les parents rencontrés.

L'arrondissement Ahuntsic–Cartierville (Figures 10 et 11) est, pour sa part, assez bien doté en écoles secondaires, qu'elles soient publiques ou privées. Sur la Figure 10, on voit l'école secondaire Sophie-Barat (école publique), particulièrement connue de nos répondants. Elle est située près de la Rivière-des-Milles-Îles, où de nombreuses demeures bien nanties et cossues y sont également érigées. Les collèges Regina Assumpta et Mont-Saint-Louis (écoles secondaires privées) sont par ailleurs assez proches géographiquement de l'école secondaire Sophie-Barat. Ces établissements secondaires, en orange, sont positionnés sur la carte du secteur est ci-dessous. Rappelons que les pastilles vertes représentent des écoles primaires:

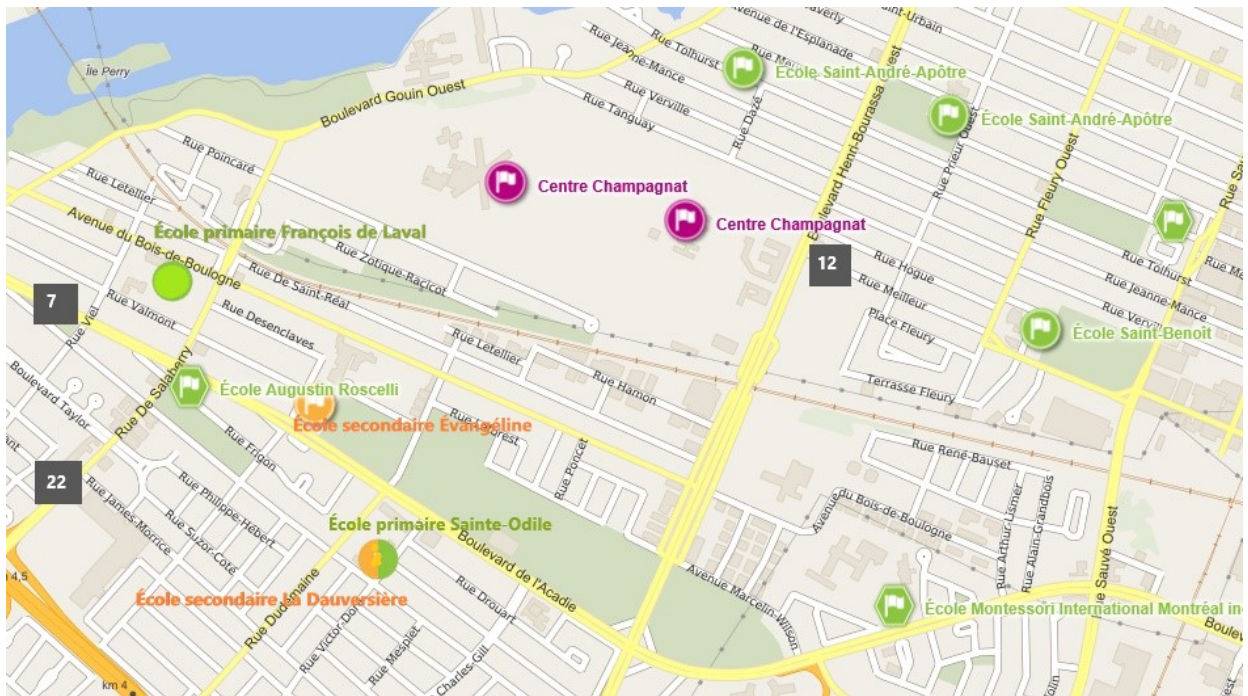




**Figure 10. Carte de l'arrondissement AC - Ahuntsic Est (Ahuntsic-St-Sulpice)**

La carte ci-dessous (Figure 11)<sup>151</sup> montre les établissements scolaires de AC – secteur ouest de même que l'emplacement des établissements d'enseignement secondaires publics (deux écoles en orangé) et les lieux de résidence de nos répondants du secteur ouest. Soulignons que les écoles secondaires publiques Évangéline et La Dauversière sont bien moins fréquemment identifiées de manière élogieuse par nos parents en comparaison avec l'école secondaire Sophie-Barat. Ces deux écoles secondaires publiques sont localisées dans des secteurs résidentiels plus souvent touchés par la pauvreté (quartiers Bordeaux et Cartierville).

<sup>151</sup> Les pastilles violettes représentent le Centre Champagnat, établissement d'enseignement en milieu carcéral (Centre de détention de Montréal, anciennement appelé Prison de Bordeaux).



**Figure 11. Carte de l'arrondissement AC - Ahuntsic Ouest (Bordeaux-Cartierville)**

La Figure 12 (ci-dessous) montre les écoles secondaires de l'arrondissement RLPP (par ex., Marguerite-De Lajemmerais, Louis-Riel, Joseph-François-Perrault). Celles-ci sont majoritairement des établissements publics à l'exception du collège Jean-Eudes<sup>152</sup>, un établissement secondaire privé régulièrement mentionné dans les entretiens. Leur répartition sur le territoire est, de notre point de vue, assez bien équilibrée considérant que les déplacements en transports publics sont relativement aisés. Bien que non visibles sur la carte ci-dessous, plusieurs lignes d'autobus et quelques stations de métro sont présentes sur le territoire :

<sup>152</sup> On peut également remarquer sur la carte de la Figure 11, la présence de l'école de la relève Ali Nestor, un établissement d'enseignement privé destiné aux adultes et situé près de l'école secondaire Joseph-François-Perrault. Elle ne fait pas toutefois partie des écoles secondaires envisagées par nos parents.

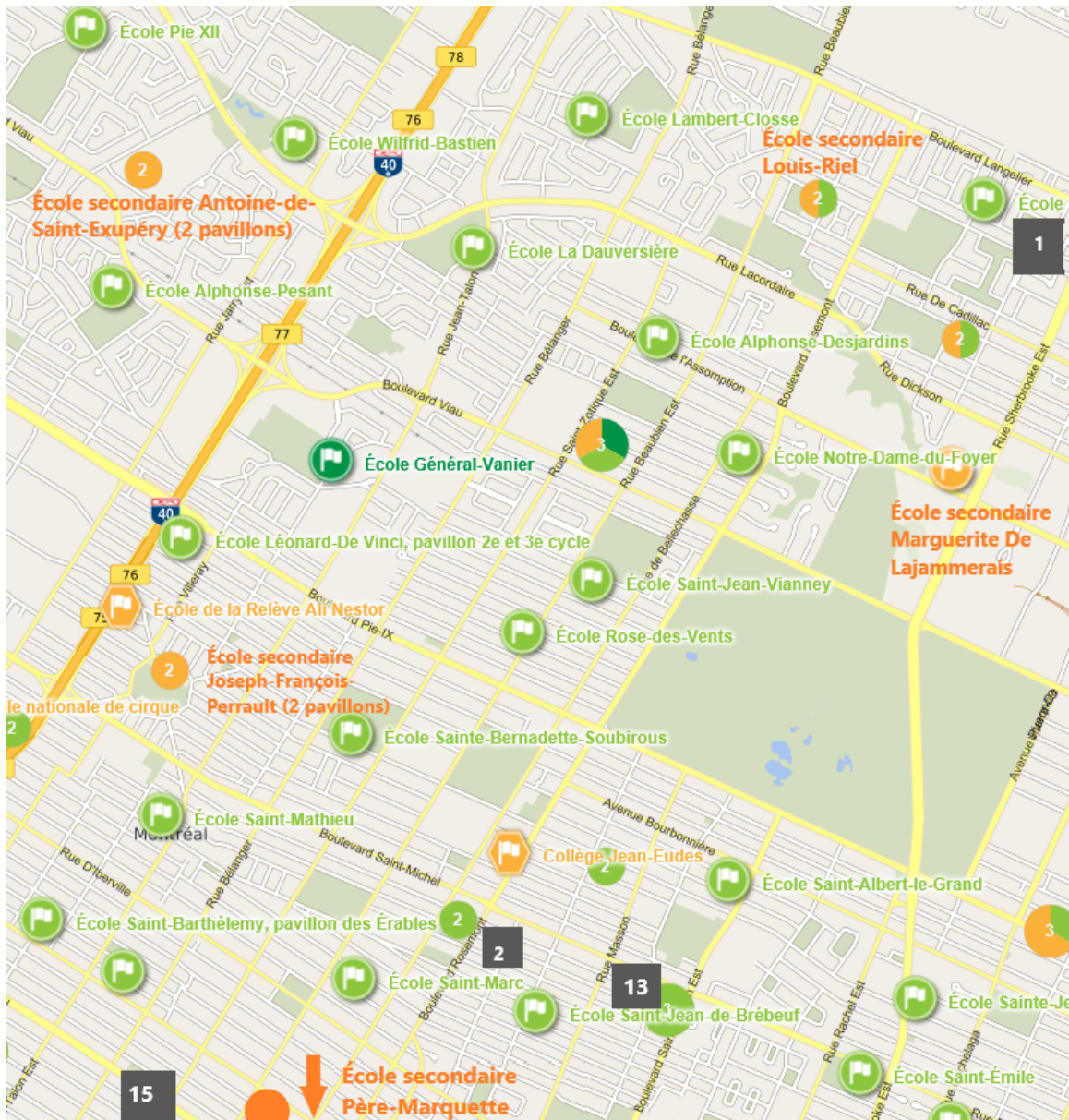


Figure 12. Carte de l'arrondissement RLPP

L'arrondissement RLPP est, selon nous, l'un des mieux desservis par les écoles publiques, où les CSco sont possibles pour l'ensemble de la population, dont les parents rencontrés dans le cadre de la présente thèse.

L'arrondissement Mercier-Hochelaga-Maisonneuve (cartes ci-dessous) est assez étendu géographiquement. On y retrouve des projets domiciliaires originaux et neufs<sup>153</sup> comme les Faubourgs Contrecœur (Constructions Royales, Habitations Laurendeau, etc.) ou encore le projet Le Jardinier qui attirent de jeunes familles en situation de devenir propriétaires. À titre comparatif, les arrondissements Ahuntsic-Cartierville et Montréal-Nord ne proposent, pour leur part, aux jeunes familles que deux projets résidentiels neufs et un seul pour MN<sup>154</sup>. Pour AC, et à la lumière des données tirées de notre matériau, cela permet de penser que les constructions neuves destinées aux familles sont plutôt rares dans l'arrondissement et que, par conséquent, les familles occupent des bâtiments plus anciens. Pour le second arrondissement (MN), les habitants demeurent généralement dans des résidences locatives (voir supra 1.4).

Il est par ailleurs relativement aisé et pratique de se déplacer sur le territoire de MHM. Une ligne de métro (ligne verte) traverse l'arrondissement, d'est en ouest. De plus, de nombreuses rues principales et lignes d'autobus desservent ce territoire. Cela facilite, selon nous, les « migrations » d'élèves entre les écoles du quartier, même ceux dotés de moyens financiers plus modestes. Nous avons divisé le territoire en deux cartes (Figures 13 et 14) :

---

<sup>153</sup> Ce répertoire contient la liste des projets domiciliaires récents en cours de développement sur le territoire : <https://habitermontreal.com/carte/mercier-hochelaga-maisonneuve>.

<sup>154</sup> Une description de ces projets est disponible respectivement à ces adresses : pour Ahuntsic-Cartierville : <https://habitermontreal.com/carte/ahuntsic-cartierville> et pour Montréal-Nord : <https://habitermontreal.com/carte/montreal-nord>.

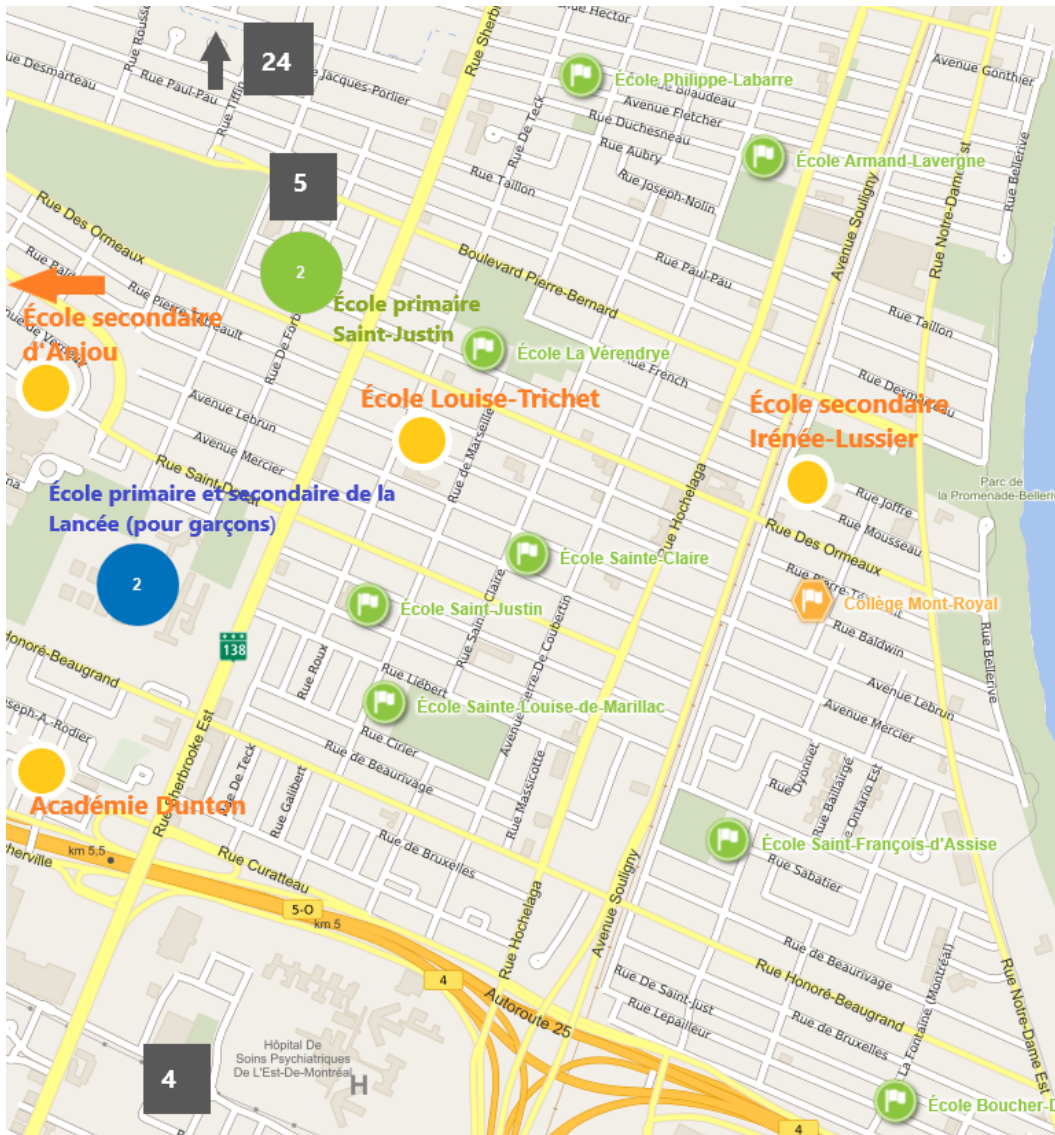


Figure 13. Carte de l'arrondissement MHM – Secteur Mercier

À la lumière de la carte ci-dessus (Figure 13), on constate que le secteur est desservi par une seule école secondaire privée (collège Mont-Royal, pastille octogonale orangée), qui n'a pas particulièrement été évoquée par nos répondants. Cela nous permet de penser qu'ils apprécient ou élaborent leurs jugements autour des écoles publiques, plus au sud et visibles sur la carte suivante. Cette seconde carte du territoire MHM (Figure 14) appuie cette hypothèse :



Figure 14. Carte de l'arrondissement MHM – Secteur Hochelaga-Maisonneuve

La carte de la Figure 14 ci-dessus montre une concentration de répondants au bas de la carte, près des écoles primaires et secondaires publiques. Les établissements secondaires privés du secteur (collège Mont-Royal et collège Ville-Marie) n'apparaissent pas sur ces cartes. Ce secteur déploie également de nombreux commerces à distance de marche des résidences. Cela peut indiquer que

des familles ne disposant pas de voiture, peuvent subvenir à leurs besoins relativement facilement et que l'accès aux services scolaires ne requiert pas de stratégies de transport particulièrement élaborées, facilitant ainsi la vie à plusieurs parents.

### **2.3 Rapport au quartier et à l'offre scolaire locale**

Nos données révèlent que les parents rencontrés dans le cadre de cette thèse appréciaient tous, à différents degrés, leur quartier de résidence. À l'exception de Julie et de Christine qui, nous le verrons plus loin, souhaitent déménager pour se rapprocher de l'éventuelle école secondaire (programme régulier) de leur enfant, aucun de nos parents n'avait mentionné vouloir quitter leur secteur résidentiel dans un avenir rapproché. Ce constat avait déjà été soulevé par Jean (2014) qui a effectué une étude sur les familles montréalaises; elle a constaté, elle aussi, que « les familles sont attachées à leur quartier » (Jean, 2014, p. 145) et n'envisagent pas déménager pendant la scolarité de leurs enfants.

L'attachement qu'entretiennent nos familles à leur quartier de résidence est corrélé avec l'appréciation de la vie de quartier et surtout du caractère « commode » du secteur pour y élever leurs enfants. C'est d'ailleurs l'avis de Martin (AC, cl. sup.) et de Maude (MN, cl. moy.-inf.) :

« [B]ien la vie de quartier c'est agréable, en plus le... il y a des petits commerces intéressants qui se développent sur Fleury pas loin euh, c'est, c'est, c'est l'fun pour les familles ici, il y a beaucoup d'activités euh, puis effectivement, moi [l'important, ce son] les écoles » (Martin, AC, cl. sup.).

« Ça va faire 2 ans qu'on est ici [à MN]. Ce qui m'a amenée ici en fait c'est parce que c'est très central. Je n'étais pas loin de Laval, parce que j'étais à Laval avant (...) Puis euh, puis je reste à Montréal depuis ce temps-là (...) donc moi Laval je trouvais ça... en fait les enfants grandissaient... puis je trouvais que j'étais loin puis... être monoparentale, je me suis dit qu'il faut que je sois plus proche du travail, je vais passer moins d'heures dans le trafic, donc je vais être plus vite à la maison. J'ai décidé de m'en venir à Montréal. Je ne voulais être trop loin de Laval parce que mes filles ont des amis à Laval, j'ai des amis à Laval, fait que Montréal-Nord... puis j'habite... je travaille à Rivière-des-Prairies (...) [Ça] fait que Montréal-Nord c'était un point quand même intéressant, pis les loyers sont moins chers qu'à plein d'autres endroits sur l'île de Montréal, parce que plein de monde ne veut pas habiter ici. [Ça] fait que c'est pour ça que je me suis en venue à Montréal-Nord, puis bon c'est ça. J'ai quand même trouvé un loyer intéressant, il est rénové, tout ça. Pis à un prix qui était abordable (Maude, MN, cl. moy.-inf.).

Comme Jean (2014) l'a constaté dans ses travaux, nos familles accordent une valeur fonctionnelle à leur quartier, plus qu'une valeur liée à l'appréciation sociale ou symbolique du secteur de résidence. Le fait que les services de transports et de nombreuses ressources tant éducatives (CDNNDG et AC) que communautaires (à MN et MHM) soient relativement faciles d'accès,

rassurent plusieurs de nos parents qui ne voient pas de raisons de déménager. Dans leur évaluation fonctionnelle du secteur, nos familles ont aussi évoqué, comme critères d'appréciation, la proximité du travail, le voisinage, la présence de commerces locaux ainsi que d'écoles près de la maison. L'exemple de Sara, résidante de RLPP, en témoigne :

« [M]oi je n'ai pas de voiture, c'est un quartier qui se marche super bien, il y a pleins d'épiceries, pharmacies, toutes sortes de trucs (...) j'aimerais bien rester ici parce que... bon, pour toutes sortes de raisons, mais j'aime vraiment le quartier, l'école de quartier est très chouette pour les enfants. Je connais tous mes voisins, tu sais on est vraiment près... c'est [tissé] assez serré, fait que ça je trouve ça très précieux » (Sara, RLPP, cl. moy.-sup.).

La plupart des parents s'accommodent assez bien de l'offre scolaire secondaire (publique ou privée) près de leur résidence. Aucun d'entre eux n'a mentionné envier une autre grande ville pour son offre de services éducatifs. Bien que plusieurs trouvent l'exercice de « choisir » plutôt pénible, ils apprécient néanmoins le fait que vivre à Montréal leur permet de choisir une école, ce qu'ils considèrent comme un privilège. C'est par exemple le cas de ces parents issus de la strate supérieure de la classe moyenne. Il en va autrement pour des mères de classe populaire, comme nous le verrons plus loin.

Je trouve ça vraiment... je me sens choyée de choisir, puis je trouve ça très important (Suzie, AC, cl. moy.-sup.).

(...) en venant à Montréal, je me disais qu'ils [mes enfants] étaient chanceux, parce qu'ils ont une offre incroyable pour aller chercher LE programme (...) Fait que c'est un privilège qu'on a, mais il faut s'informer (Marie-Louise, RLPP, cl. moy.-sup.).

Ainsi, nos familles, principalement celles issues des classes moyenne et supérieure considèrent généralement privilégiées de vivre à Montréal, notamment pour bénéficier de l'offre scolaire qui s'y trouve.

## **2.4 Une offre scolaire inégalement répartie entre les contextes locaux**

Les cartes déjà présentées illustrent l'emplacement des demeures des parents, le positionnement et la répartition de l'offre scolaire près de leur secteur de résidence. Nos résultats sont éloquentes : l'offre scolaire est inégalement distribuée sur le territoire des arrondissements étudiés. En outre, les pratiques effectives de choix ne peuvent être mises en œuvre de manière identique selon le lieu de résidence. Par exemple, si nous nous attardons à la carte du secteur CDNNDG, les écoles privées sont situées généralement proches des grandes artères commerciales (chemin de la Côte-des-



Neiges, chemin Queen Mary, chemin de la Côte-Sainte-Catherine, etc.), du campus de l'Université de Montréal de même que près d'hôpitaux dont certains détiennent une renommée internationale (exemple, l'Hôpital pour enfant Sainte-Justine). En comparaison, le secteur de MN comporte une seule école privée (école Marie-Clarac) hors de portée géographique et financière de la plupart des résidents que nous avons rencontrés. Cette école n'est pas non plus localisée près d'établissements d'études supérieures reconnus comme à CDNNDG. Cela nous amène à penser qu'un public d'élèves bien précis est ciblé par les écoles du secteur CDNNDG, en particulier les écoles privées. Les établissements publics, quant à eux, sont davantage localisés dans les secteurs résidentiels, tant pour AC, CDNNDG, RLPP, MHM que pour MN. L'emplacement des écoles publiques semble également corrélér aux profils sociaux des publics d'élèves, au capital familial et en fonction de ce que leurs parents produisent comme rapport à l'école (Oberti, 2004).

### **3. Contextes familiaux : composition « objective » des familles et conditions de vie**

Dans cette partie, nous reprenons des éléments tirés de l'axe théorique de la sociologie de la famille contemporaine de de Singly (2010) ainsi que certaines caractéristiques familiales de Déchaux (2009) et de la famille québécoise (Valois, 2009; Langlois, 2008; 2010), jugées les plus fertiles pour documenter cette portion plus descriptive.

#### **3.1 Conditions de vie matérielle des familles**

Nous allons aborder certaines conditions de vie matérielle de nos répondants, c'est-à-dire ce qui leur permet de mener une vie relativement confortable (biens, logis, nourriture, etc.). Ce passage dans les conditions matérielle de nos répondants nous permet notamment de nous renseigner sur leur niveau de vie (Langlois, 2008; 2010). Ce survol se limite aux répondants qui nous ont accueillie à leur domicile ou qui nous ont révélé des détails portant spécifiquement sur leurs conditions de vie matérielle et sur des dépenses de leur ménage. Précisons que Hélène et Johanne de classe populaire; Christine, Geneviève et Julie, de la strate inférieure de la classe moyenne et Véronique (cl. moy.-sup.) nous ont rencontrée dans un lieu public près de leur résidence ou de leur lieu de travail suivant leurs préférences et disponibilités. Nous disposons seulement de leur entretien pour nous aider à détailler leurs conditions de vie matérielle.

Nous faisons trois principaux constats relativement à ces conditions de vie d'après les données obtenues en entretien et inscrites dans notre journal de recherche. Premièrement, chacune de nos familles disposait d'un toit et de suffisamment de meubles et de ressources pour s'alimenter.

Cependant, les répondants de classe populaire résidant dans MN (Nathalie et Cynthia) et dans MHM (Pierre-Luc) étaient les plus défavorisés sur le plan matériel (qualité et type de logement, ameublement, etc.). Dans le secteur MHM, Sabrina, Pierre-Luc, Johanne, Julie sont locataires tandis que Véronique, Karine et Julien sont propriétaires de leur demeure. Dans l'arrondissement CDNNDG, tous les répondants (sauf Hélène, cl. pop.) étaient propriétaires soit d'une maison ou d'un duplex (Yasmine) dont un logement était loué à un tiers. Il faut mentionner que les demeures de certains résidents de ce quartier (Chantal et Caroline, cl. sup.), étaient richement rénovées, modernes et meublées avec des accessoires haut de gamme. Dans les arrondissements AC et RLPP confondus, on dénotait moins de locataires (Geneviève, Sonia, Sara) que de propriétaires (Paul, Francesco, Suzie, Marie-Louise, Judith, Martin, Lise). Irina était la seule répondante propriétaire de sa demeure, un duplex, dans MN.

Deuxièmement, chacun de nos répondants ont mentionné arriver à se déplacer de manière relativement facilement près de leur domicile, soit en transport en commun ou en voiture. À partir du moment où les parents avaient plus d'un enfant, l'utilisation de la voiture était plus fréquente, même s'ils résidaient près des transports en commun (Julien, Nathalie, Judith). Les répondants habitant dans CDNNDG disposaient d'une voiture en plus de l'accès facilité au transport en commun. Cependant, nous avons constaté que plusieurs répondants, minimalement de classe moyenne, travaillaient loin de leur résidence. Par exemple, Suzie, Geneviève, Maude, Martin, Irina et Christine, tous résidants des arrondissements AC et MN, devaient utiliser une voiture pour se rendre au travail soit à Montréal, dans l'est (Rivière-des-Prairies) ou encore à l'extérieur de l'île. L'accès à un véhicule peut être facilité par leur appartenance à leur catégorie sociale, mais ne constitue pas un critère sine qua non (p. ex. Hélène). En effet, des membres des familles élargies de Maude et de Geneviève, de la strate inférieure de la classe moyenne, résident à l'extérieur de Montréal, ce qui peut les inciter à adopter la voiture comme principal moyen de transport. Il ressort néanmoins que les répondants misent essentiellement sur le transport scolaire ou sur les modes de transport actif et public (marche, métro, autobus) pour amener leur enfant à son école primaire actuelle et visent ces mêmes modes de transport une fois l'enfant au secondaire.

Troisièmement, les résidents de MN et de MHM ont souligné l'accessibilité de ressources et de services communautaires, davantage que les résidents des autres arrondissements que nous avons étudiés. Les centres de loisirs (bibliothèques, piscines, etc.) ainsi que les commerces de types épicerie et pharmacies leur étaient, selon leurs propos, aisément accessibles. Il semble donc que ces arrondissements répondent aux besoins de base des populations résidant sur ces territoires. Il faut toutefois remarquer que, selon ce qui est indiqué dans le Tableau 9, c'est dans l'arrondissement

MN où il y a le moins d'espaces verts, où les habitants et leurs familles peuvent se détendre et participer à des loisirs<sup>155</sup>. À l'opposé, c'est dans AC que ces espaces sont les plus nombreux.

### **3.2 Configurations, structures et relations intrafamiliales**

Nous constatons que la forte majorité des parents rencontrés étaient en couple; la plupart des mères. Ces dernières étaient soit en relation avec le père de l'enfant ou avec un conjoint qui n'est pas le père. Dans un seul cas, une mère célibataire avait fait appel à l'insémination artificielle pour fonder une famille (Yasmine, cl. moy.-sup.). Le père étant inconnu, nous ne disposons pas de données à son sujet. Concernant les cinq pères rencontrés, trois étaient en couple ou mariés avec la mère de l'enfant (cl. sup.), et les deux autres étaient séparés (cl. pop. et cl. moy.).

Parmi les vingt-sept parents ayant répondu à nos questions, nous disposons d'un père et de neuf mères se déclarant « monoparental »<sup>156</sup>. Ces parents mentionnent détenir la garde à temps plein de leur enfant ainsi que de toutes les responsabilités relatives à son éducation. Une forte majorité des parents se déclarant mariés ou en couple possède un diplôme universitaire.

Les entretiens révèlent que le nombre d'enfants par famille varie entre un et trois, sauf pour une famille qui en compte sept<sup>157</sup>. Plus de la moitié des familles ont deux enfants et dans ces cas, nous avons constaté que les pratiques de CSco peuvent être influencées par le positionnement de l'enfant dans la fratrie. Ainsi, lorsque l'enfant concerné par le choix de l'école est l'aîné, il a été observé que les parents vivaient davantage de stress par rapport au suivi scolaire. Lorsque l'enfant est en seconde position dans la fratrie, les parents semblaient vivre un processus de choix d'autant plus « simplifié »; la quête d'information ayant déjà été effectuée par le passé, pour l'enfant aîné.

---

<sup>155</sup> Il a par ailleurs été démontré que plus une population a accès à des espaces verts près de leur domicile, plus cela a des effets bénéfiques sur leur santé globale (physique, psychologique, sociale) surtout chez les personnes défavorisées en milieu urbain (Vida, 2011).

<sup>156</sup> Nous avons emprunté la définition de « famille monoparentale » au Rapport statistique sur les familles du Québec (édition 2011). « Une famille monoparentale est dirigée par un père seul ou une mère seule qui a la charge d'un ou de plusieurs enfants. Le parent seul habite le même logement que son ou ses enfants. Ainsi, une mère ou un père qui n'aurait pas la garde principale de son ou de ses enfants, ne constitue pas une famille monoparentale, mais plutôt une personne hors famille ou un conjoint dans une famille recomposée » (Gouvernement du Québec - Ministère de la Famille du Québec, 2011, p. 121).

<sup>157</sup> Parmi ces sept enfants, deux d'entre eux sont issus d'une précédente relation de la mère, deux autres sont issus de l'ancienne union du père et trois sont le fruit de l'union actuelle entre Nathalie et son conjoint.

### **3.3 Culture scolaire des familles et caractéristiques socioscolaires des enfants**

Maintenant que nous connaissons mieux chacun des contextes familiaux du point de vue des conditions de vie matérielle, nous allons présenter une description élargie des familles qui inclut une analyse de la « culture » scolaire des parents rencontrés, c'est-à-dire de leurs éthos en matière d'éducation, les manières dont ils perçoivent leur enfant en tant qu'élève, de même que le rapport parental à l'école. La description que nous nous apprêtons à faire permet de réaliser un portrait plus détaillé du contexte familial de nos répondants.

D'abord, comme d'autres études l'ont constaté, les mères montréalaises rencontrées prennent largement en main la trajectoire et le suivi scolaire de leur enfant (Deslandes et Bertrand, 2004; Gombert, 2008; van Zanten, 2009a, 2010; de Singly, 2010). Sans surprise, cela a été observé dans l'ensemble des arrondissements étudiés au cours de notre collecte de données. Bien que certains de nos répondants masculins se considèrent comme « impliqués » dans le suivi scolaire de leur enfant, la majorité du temps, les décisions principales revenaient largement à la mère de l'enfant. Les perceptions maternelles de l'engagement du père variaient en fonction de la scolarité de ce dernier; les répondantes qualifiaient le père comme étant « engagé » auprès de son enfant, en particulier lorsque celui-ci détenait un diplôme universitaire. Quant aux répondants masculins rencontrés, ils s'estimaient eux-mêmes impliqués dans le suivi scolaire de l'enfant. Francesco, Martin et Paul étaient titulaires d'un diplôme universitaire tandis que Pierre-Luc (cl. pop.) est sans diplôme et Julien (cl. moy.-sup.) est titulaire d'un diplôme d'études collégiales techniques. Nous n'avons pas constaté de lien entre genre du parent et suivi scolaire, en fonction du genre de l'enfant. Toutefois, deux pères mentionnent prendre l'ensemble des décisions relativement à la scolarité de leur enfant, soit Pierre-Luc et Julien, tous deux séparés et résidents de l'arrondissement Hochelaga-Maisonneuve.

Nous montrons maintenant la variabilité des caractéristiques des enfants, en particulier la place que prend leur statut EHDAA dans les perceptions parentales ou encore, leurs performances scolaires générales comme leurs parents les perçoivent. En effet, nous souhaitons montrer que, pour une partie des familles interviewées, les « statuts EHDAA » des enfants affectent considérablement les familles, leur suivi scolaire, voire leurs relations intrafamiliales.

### 3.3.1 Forte présence d'enfants détenant un statut EHDAA

Au total, treize enfants sur vingt-sept sont des filles. Près de la moitié des vingt-sept enfants est aux prises avec des difficultés soupçonnées (hypothétiques ou en processus d'évaluation) ou un diagnostic d'EHDAA. Treize enfants (filles et garçons) sur vingt-sept n'ont donc pas de statut ou de difficultés reconnus par l'établissement scolaire. Nous avons également fait le constat que la moitié des enfants diagnostiqués ou en difficultés soupçonnées étaient des filles (sept sur quatorze filles). Parmi les diagnostics révélés par les répondants, nous comptons en majorité le trouble de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), suivi en seconde position des difficultés en lecture (dyslexie), en orthographe (dysorthographe), dans la coordination des gestes appris (dyspraxie) ou en mathématiques (dyscalculie). Un seul enfant, le fils de Nathalie (cl. pop.), était atteint du syndrome de Gilles de la Tourette combiné à d'autres difficultés (TDAH et trouble d'opposition).

### 3.3.2 Éthos parental et rapport à l'école

Parmi les dimensions rassemblées sous éthos parental en matière d'éducation, c'est-à-dire les manières d'être des parents face aux affaires scolaires, nous nous sommes concentrée sur le « rapport parental à l'école »<sup>158</sup>. Nous nous attarderons plus amplement à la manière dont le rapport parental à l'école affecte les choix scolaires dans le chapitre 7 (partie 1.2). Cependant, à ce stade-ci, nous souhaitons révéler un des éléments constitutifs de cette relation à l'école qui attire particulièrement notre attention. En effet, une grande importance est accordée aux relations entre l'enfant et son enseignant(e), spécialement dans leurs dimensions affectives. Selon la très forte majorité des répondants, la relation entre leur enfant et l'enseignant, que ce soit lors de leur scolarité au primaire ou au secondaire, est jugée primordiale, voire même indispensable dans la réussite scolaire. C'est en particulier le cas si l'enfant détient une difficulté déclarée ou en voie de l'être (p. ex., enfants de Johanne, cl. pop.; Nathalie, cl. pop. et Karine, cl. moy.-sup.). Il nous apparaît qu'aux yeux de ces parents, les compétences ou les aptitudes scolaires de leurs enfants ne constituent qu'une condition de réussite secondaire par rapport à la place qu'occupe l'enseignant dans les facteurs de réussite jugés déterminants.

---

<sup>158</sup> Rappelons que le rapport à l'école comprend des dimensions comme le soutien scolaire de proximité, la relation avec l'enseignant, la confiance en l'école, les aspirations et attentes parentales en matière d'éducation, l'engagement des parents dans l'établissement scolaire ou dans le travail scolaire à la maison, de même que la quête d'information sur le système scolaire ou les établissements d'enseignement, la représentation parentale de l'enfant en tant qu'élève (regard posé sur l'enfant), la définition de la réussite éducative, la valorisation parentale des études et des tâches liées à l'école, etc. (Charlot, 1999).

Il nous semble donc que la représentation que les parents se font de la relation entre leur enfant et l'enseignant est en premier lieu construite sur une dimension affective, ensuite sur sa dimension pédagogique. La dimension affective est principalement fondée sur les capacités des enseignants à tisser des liens de confiance avec l'enfant et à créer une relation harmonieuse axée sur la valorisation de l'élève. Les parents d'enfants avec statut EHDAA souhaitent avant tout que l'enseignant fasse preuve de compréhension et de respect à leur endroit. De ce fait, la prise en compte de l'individualité de l'enfant est davantage recherchée, faisant ainsi passer en second les compétences pédagogiques relatives à la transmission de la matière. Chez les parents d'enfants sans difficulté, l'inverse est le plus souvent observé. Nous reviendrons sur ces dimensions et la manière dont elles s'articulent dans l'élaboration des CScO dans la partie dédiée aux résultats issus de l'analyse interprétative des données (chapitres 7 et 8).

### 3.3.3 Confiance en l'enfant et loyauté mitigée envers le réseau public

Nos analyses révèlent que les parents ont relativement confiance à la fois en leur enfant et en leurs capacités de « réussir », lorsque ceux-ci arriveront au secondaire. De plus, nos répondants mentionnent faire généralement confiance au système scolaire québécois, en particulier lors de la scolarité primaire. Cette confiance varie davantage lorsque les écoles secondaires sont évoquées en cours d'entretiens. Plusieurs de nos répondants avouent être tourmentés face aux capacités des écoles, en particulier les écoles secondaires publiques, à mener leur enfant à la fin de sa scolarité. Cela se traduit selon nous par une « peur » associée aux conditions de scolarisation de l'enfant. Par exemple, la confiance et la satisfaction que Chantal (cl. sup.) entretient envers le réseau public sont ébranlées en raison de difficultés personnelles vécues par des membres de sa famille durant leur scolarité :

« [Ç]a veut dire que si je prends juste les deux écoles primaires que j'ai faites, autant j'avais des attentes académiques qui n'ont pas été satisfaites (...), mais en même temps, je ne fais pas assez... je ne suis pas assez satisfaite des écoles pour... pour me priver du choix. Donc du coup, si j'en ai trop, il faut toute que je les *check* [vérifie]. Bon c'est quoi le problème avec elle [cette école], c'est quoi le problème avec elle, c'est quoi le problème avec elle » (Chantal, CDNNDG, cl. sup.).

La confiance de Chantal envers le réseau public a été secouée au point de se questionner sérieusement sur sa capacité à répondre à ses attentes. Des parents dont l'enfant n'éprouve pas de difficultés scolaires se montrent, eux aussi, soucieux et attentifs face à cette transition critique. Toutefois, ils semblent davantage s'en remettre aux talents de l'enfant ou encore à sa force de caractère pour réduire leurs inquiétudes face à l'avenir. Cette observation a pu être effectuée chez de nombreux parents comme Paul (cl. sup.), Caroline (cl. sup.), Julien (cl. moy.-sup.), Martin (cl.

sup.), Maude (cl. moy.-inf.), Pierre-Luc (cl. pop.) et Chantal (cl. sup.) dont ce passage est un exemple :

Ben [ma fille] ce n'est pas quelqu'un qui se laisse marcher sur les pieds, même si au début elle a tendance à... elle observe pis là tu te demandes si elle va s'affirmer ou pas. Ma fille, elle finit toujours par s'affirmer pis elle est assez meneuse (Chantal, CDNNDG, cl. sup.).

En rapport avec les deux extraits de Chantal qui précèdent, on y détecte davantage de confiance en l'enfant qu'envers l'école publique. Cela s'observe même lorsque l'enfant éprouve des difficultés; le parent maintient sa confiance dans les capacités de l'enfant. Par exemple, le tempérament d'Alex nourrit ici la confiance de sa mère, Lise, à son égard. Malgré le trouble anxieux de son fils, elle estime compter sur l'intelligence de ses enfants pour atténuer ses inquiétudes :

[Mon fils Alex] il va avancer quelque part, on ne sait pas où (en riant un peu), mais il va aller quelque part, parce qu'il a... il a de l'énergie (Lise, RLPP, cl. moy.-inf.).

Ainsi, la confiance envers les écoles nous apparaît « conditionnelle » au respect des attentes parentales, alors que la confiance en l'enfant et en ses capacités de réussir est relativement présente chez nos répondants, et ce, pour l'ensemble d'entre eux.

### 3.3.4 Style éducatif et place de l'autorité

À travers les entretiens analysés, nous avons constaté que le style d'autorité parentale était largement de type « démocratique » (Burgess, Locke et Thomes, 1963) où l'épanouissement et la satisfaction individuels étaient centraux dans l'éducation des enfants. Les membres évoluaient dans un système où la prise des décisions familiales était élaborée selon le modèle de la démocratie, la liberté de parole et le libre choix. Nous voyons là une démonstration d'un basculement entre la famille « institution » vers la famille de type « partenaire » (*Companionship Family*, Burgess et coll., 1963). Les types d'encadrement se montraient parfois plus variés, alliant « encerclement » et « négociation » comme principal outil argumentatif au sein de la famille. Malgré le fait que plusieurs parents semblaient « laisser leur enfant choisir » son école secondaire, ils en rétrécissaient néanmoins l'éventail des possibilités (entre public et privé, et entre PR et PPP) sous prétexte de répondre aux besoins de l'enfant. Le style éducatif des parents rencontrés peut également être qualifié de « conjugal » pour reprendre les mots de de Singly (2010). Selon son modèle de la sociologie de la famille contemporaine, il s'agit d'un style qui valorise l'équilibre socioaffectif de la famille. En effet, les répondants ont généralement fait preuve d'un grand respect au regard des besoins socioaffectifs et scolaires de leur enfant, durant les processus de choix de l'école secondaire. Cet équilibre recherché par nos répondants primerait largement sur les visées de

subsistance (de Singly, 2010), ce qui s'oppose au style traditionnel où le respect de l'autorité parentale prévaut sur les volontés individuelles. Autrement dit, aucun des parents ne démontrait, à travers les entretiens, un style éducatif de type « autoritaire » ou traditionnel.

## **Conclusion du chapitre**

Ce chapitre entretenait essentiellement une visée descriptive, relatant les éléments et faits saillants qui ressortent des analyses et qui permettent de mieux connaître les milieux de vie de nos familles. Nous avons notamment mis en évidence des caractéristiques objectives des familles; les contextes sociospatiaux de résidence, soit les caractéristiques de leur arrondissement d'appartenance, de l'environnement éducatif ainsi que leur rapport à leur quartier et à l'offre scolaire locale ont d'abord été révélés. Nous avons insisté sur les caractéristiques sociodémographiques, mais surtout sur l'offre scolaire du territoire qui peuvent déterminer les capacités réelles des familles à choisir une école secondaire. En effet, nous avons vu que l'offre scolaire apparaît fortement différenciée en fonction des territoires étudiés. Elle varie grandement en fonction des caractéristiques sociodémographiques (revenus, chômage, diplômes, etc.) de la population. Ainsi, les résidents du secteur AC, particulièrement bien diplômés, disposent de services éducatifs très diversifiés, si on compare à la population de MN. De plus, comme l'avait soulevé Oberti (2005), le lieu de résidence, l'accès à différents moyens de transport et aux diverses ressources sur le territoire peuvent être déterminants dans les capacités de choisir un établissement ainsi que dans la lutte aux inégalités. Ensuite, nous nous sommes également penchée sur les contextes familiaux. Cela inclut les conditions de vie matérielle des familles, leur composition objective, leur structure et configuration interne, et le fonctionnement des relations intrafamiliales. Enfin, en nous penchant sur la culture scolaire au cœur de laquelle leurs valeurs éducatives familiales prennent forme, nous avons premièrement constaté la forte présence de parents avec enfants identifiés (ou en cours d'identification) d'un statut EHDAA, soit environ la moitié de nos répondants. En outre, une grande importance est accordée aux relations entre l'enfant et son enseignant, spécialement dans leurs dimensions affectives. Par ailleurs, les parents souhaitent avant tout que l'enseignant fasse preuve de compréhension et de respect à leur endroit et il semble que cela soit attribuable, en grande partie, au statut EHDAA des enfants. De ce fait, la prise en compte de l'individualité de l'enfant est davantage recherchée, avec, en seconde position, les compétences pédagogiques relatives à la transmission de la matière. Cela démontre que l'épanouissement et la satisfaction individuels étaient des valeurs incontournables dans l'éducation de type « démocratique » des enfants.



# **Chapitre 7 : L'école « qui convient à mon enfant » : métier de parent et choix scolaires**

## **Introduction**

Dans ce chapitre, nous souhaitons mettre en évidence *pourquoi* certains parents choisissent l'école de leur enfant, et ce, en fonction des ressources des familles. Nous verrons que le choix de l'école est vu et senti par nos répondants comme une forme d'obligation parentale, ce qui justifie ou légitime la propension à choisir surtout chez les classes moyenne et supérieure. Les CScO sont ainsi vécus comme faisant partie des responsabilités morales du « bon parent » ce qui pousse certains d'entre eux à vivre de véritables dilemmes éthiques lorsque des questions relatives à leurs valeurs en matière d'éducation sont abordées. En effet, pour certains, leurs valeurs personnelles se trouvent confrontées à une réalité parfois en opposition avec la vision normative de leur rôle en matière de scolarisation. Comme bien des parents, nos répondants entretiennent tous, mais à leur manière, une forme de théorie spontanée face à ce qui est favorable à leur enfant en matière de scolarité. Certains, dans leur quête de la bonne école, vont privilégier des caractéristiques relatives au climat scolaire ou à la relation avec l'enseignant en les considérant comme incontournables dans la réussite éducative de leur enfant. En outre, nous allons approfondir les analyses du rapport parental à l'école et montrer comment il affecte l'élaboration des CScO, en particulier, les jugements engagés dans la construction des stratégies de choix, des jugements qui peuvent porter directement sur les établissements scolaires ou encore, sur le public d'élèves de ces établissements. Nous insisterons aussi sur l'influence de certaines ressources familiales dans l'élaboration de ces jugements. Enfin, nous nous pencherons aussi sur les conceptions du métier de parent sous-tendant la mise en œuvre de stratégies éducatives. Ces conceptions des responsabilités et du métier de parent peuvent, tout comme les CScO, être conditionnées par les trajectoires personnelles, valeurs en matière d'éducation, des croyances individuelles, peurs et inquiétudes, et ressources plurielles à la disposition des parents.

## **1. Pourquoi choisir? Une composante du métier de parent**

Nous constatons que le choix de l'école secondaire est perçu par nos répondants, quel que soit le groupe social auquel ils appartiennent (à l'exception d'Hélène, de classe populaire), comme une sorte de devoir ou une obligation associée à la responsabilité morale « d'être un bon parent ». C'est

à travers leur filtre personnel et de leur représentation du rôle de parent qu'ils vont, par la suite, déployer des moyens, des ressources et des stratégies de diverses natures. Le chapitre 8 se consacre plus longuement sur l'élaboration des stratégies éducatives, mais d'abord, attardons-nous à leur vision du métier de parent sous-jacente à leurs valeurs éducatives.

## **La responsabilité parentale et morale de choisir une école secondaire**

Certaines dimensions psychoaffectives relativement à la représentation du métier de parent peuvent également être à l'origine de la mobilisation de stratégies. Ainsi, la peur de ne pas jouer adéquatement son rôle de parent frappe de plein fouet l'esprit de nos répondants. Les craintes face à l'avenir de « ce qui pourrait arriver » à l'enfant placent plusieurs parents dans une position où choisir la « mauvaise » école n'est pas envisageable. En effet, la peur de « rater » le passage de l'enfant vers le secondaire (Marie-Louise, cl. moy.-sup., plus loin), de ne pas se montrer à la hauteur ou d'échouer face à la responsabilité morale de choisir *la* bonne école semble constituer des mobiles centraux dans la quête et le choix d'un établissement secondaire. C'est surtout le cas de parents dont l'enfant a des difficultés reconnues (Judith et Nathalie, ci-après). Par conséquent, cette préoccupation transcende les catégories sociales et ne semble pas réservée à un seul groupe :

Bien, je vais parler pour moi là euh oui, c'est sûr qu'on a une inquiétude face à l'avenir hein euh... Tu sais on voit les, bien oui parce qu'on voit les taux de décrochage euh... scolaire (...) Tu sais c'est comme, on veut protéger nos enfants contre, contre l'avenir, parce que nous on sait que ça peut être difficile (Judith, RLPP, cl. sup.).

Ben c'est sûr que dès... dès qu'on a su... ben... dès qu'il a rentré à l'école, les inquiétudes ont commencé. Je savais déjà qu'il était [avait le syndrome] Gilles de la Tourette, on n'avait pas de diagnostic, mais je savais déjà, je... je... j'apprends le secondaire depuis longtemps (Nathalie, MN, cl. pop.).

Certains répondants, comme Suzie, vivent un dilemme éthique lié à son souci d'offrir à son enfant une « bonne éducation », conforme à ses valeurs. D'une part, elle aspire à une plus grande mixité sociale, mais d'autre part, elle souhaite éloigner son garçon de l'expérience d'être une « minorité »<sup>159</sup> dans sa classe sur le plan des valeurs ou pratiques quotidiennes. Dans l'extrait suivant, Suzie explique que son autre enfant, une fille, a vécu des difficultés associées à son appartenance à la communauté ethnoculturelle « blanche ». Cet incident a poussé Suzie à changer ses enfants d'école au primaire, en les éloignant de l'école de quartier :

---

<sup>159</sup> Ce point sera davantage développé dans la partie 2.1.2 de ce chapitre.

Tu sais euh, ma fille qui se fait dire : ‘ah toi, tu vas aller (...) en enfer parce que tu manges du cochon euh... toi, on ne peut pas te parler parce que tu ne crois pas en Dieu’, euh, elle se fait dire plein d’affaires comme ça au quotidien à l’école, fait que je me dis, est-ce qu’au secondaire, les amis n’auront même pas le droit de venir [à la maison] parce qu’on ne croit pas en Dieu ? (...) je trouve qu’à un moment donné, là... Ça, ça me dérange, tu sais, puis je n’y pensais pas, là (rires), de me rendre là un jour à me dire ça, mais... (...) elle se fait dire à l’école : hein, tu ne t’habilles pas comme une fille, tu devrais te faire... [hors enregistrement : violer] (Suzie, AC, cl. moy.-sup.).

Ce que Suzie semble prendre comme décision est basé sur une « bonne raison » alimentée par un sentiment de peur. En effet, Suzie, qui se considère habituellement en faveur de la diversité, vit des tensions au sujet de différences entre les valeurs de sa famille et celles, de nature religieuse, des communautés ethnoculturelles du voisinage. La jeune fille semble avoir connu des épisodes de racisme de la part de ses camarades de classe qui l’excluent du groupe parce qu’elle ne croit pas en Dieu, parce qu’elle mange du porc, ou parce qu’elle ne s’habille pas de manière conforme à l’idée de l’identité de genre que se font ses camarades. Cette vision négative que les autres élèves ont de sa fille conduit Suzie à adopter une position défensive face à ce qu’elle juge nuisible à la scolarité de ses enfants, et de son fils qui transitera bientôt vers le secondaire. En tant que parent impliqué et engagé dans la scolarité de ses enfants, Suzie souhaite apporter à son fils, pour lequel le choix d’une école secondaire s’élabore, une sorte de tranquillité d’esprit tout en lui évitant d’être confronté, pendant ses études secondaires, à des convictions religieuses qu’elle trouve dérangeantes, et même menaçantes au bien-être de son fils et de sa famille.

Ainsi pour Suzie, mais aussi pour d’autres répondants comme Paul (cl. sup.), Francesco (cl. sup.), Maude (cl. moy.-inf.), etc., la satisfaction que le parent retire n’est pas nécessairement liée au « bon coup » associé au choix de l’école ou encore, à la réponse aux besoins de l’enfant, mais en relation avec leur perception normative de leur parentalité qui implique l’élaboration d’une stratégie de choix. Cela nous apparaît être contraire à ce qu’a soutenu Ballion (1982) lorsqu’il affirme que les parents de classes moyenne et supérieure sont d’abord définis comme des « consommateurs d’écoles ». Il nous apparaît plutôt que nos répondants choisissent une école par référence à une norme morale « de faire ce qu’il faut » pour son enfant ou « de lui offrir ce qu’il y a de mieux », une obligation ou une responsabilité parentale autour de laquelle gravitent des stratégies résidentielles et d’accès à l’information. Les parents élaborent ces stratégies de manière plus ou moins consciente et articulée. En ce sens, le choix de l’école secondaire vise à calmer les inquiétudes parentales.

Certains parents que nous pouvons qualifier « d’attentifs » sans pour autant se montrer finement stratégiques, manifestent également certaines inquiétudes face à l’avenir, mais principalement liées au

classement socioprofessionnel et à leur position sociale. Cependant, leurs peurs nous apparaissent davantage motivées par la fragilité socioéconomique dans lesquelles ils évoluent, plus que par leurs valeurs associées à la scolarité, comme Suzie (cl. moy.-sup.). Par exemple, les difficultés familiales et financières de Cynthia, de Johanne, de Nathalie ou d'Hélène, toutes de classe populaire, peuvent les inciter à entretenir des attentes face à l'école et à espérer que leur scolarité, sans pour autant qu'elle s'appuie sur des ambitions, sorte leurs enfants de la précarité dans laquelle ils évoluent. Par exemple, Cynthia se repose sur l'école, elle qui se sent particulièrement dépossédée et impuissante face aux épreuves sociales, personnelles et scolaires que vit sa fille durant son primaire dans une école publique de quartier. Ainsi, elle se perçoit comme un « bon parent », en laissant le soin à l'école de proposer des outils à son enfant, qu'elle-même n'est pas en mesure d'offrir. Cela nous amène nous intéresser à une dimension clé dans les CSco, soit le rapport parental à l'école, c'est-à-dire la relation de sens du fait d'aller à l'école et ce qui englobe le monde scolaire, et comment celui-ci intervient dans l'élaboration du choix de l'école secondaire.

## **1.2 Choisir l'école en fonction du sens et des valeurs parentales associés à l'école**

Dans le chapitre consacré aux fondements théoriques, nous avons vu que le rapport à l'école, conditionné par des ressources sociales et scolaires inégalement distribuées parmi les familles, est variable selon les groupes sociaux (Bourdieu et Passeron, 1970) et qu'il se manifeste par des différenciations d'appréciation, de sens, de normes, de valeurs et d'aptitudes familiales en lien avec l'école et ses attentes institutionnelles. Parmi les éléments d'intérêt relevés à partir de nos analyses relativement au rapport à l'école et sur lesquels nous souhaitons nous attarder, nous soulignons la représentation parentale de l'enfant en tant qu'élève (regard posé sur l'enfant), la définition de la réussite éducative, la valorisation parentale des études et des tâches liées à l'école ainsi que la relation avec l'enseignant, le tout en lien avec les catégories sociales et ressources familiales de nos répondants. Les attentes parentales en matière d'éducation (visées et orientations, ambitions et projections) seront développées plus loin dans ce chapitre.

### **1.2.1 Les tâches et le suivi scolaires**

De prime abord, nous nous sommes attendue à ce que nos répondants se montrent mobilisés par la « chose scolaire », ceux-ci ayant été intéressés d'emblée à participer à la démarche intellectuelle dans laquelle cette thèse s'inscrit. En effet, ils sont tous impliqués, à leur manière, dans la vie d'élève de leur enfant. Pour les parents plus favorisés, dont un bon nombre est issu de la strate supérieure de la classe moyenne et de la classe supérieure (Francesco, cl. sup.; Caroline, cl. sup.;

Paul, cl. sup.; Martin, cl. sup.; Chantal, cl. sup.; Irina, cl. moy.-sup.; Véronique, cl. moy.-sup. ; Julien, cl. moy.-sup, etc.), les compétences scolaires, comme le suivi des devoirs, la remise de travaux, la rigueur académique, sont bien souvent déjà encouragées au sein même de la famille, en plus des qualités morales et sociales facilitant la réussite scolaire. L'école représente pour ces parents un prolongement de l'éducation familiale déjà passablement « élaborée » sur le plan de la transmission de capitaux. Soulignons qu'une majorité de parents dits de classe supérieure dans cette thèse envisagent un établissement privé. Leur rapport à l'école semble ainsi faciliter les décisions entourant la trajectoire scolaire de leur enfant vers ce réseau d'enseignement auquel ils perçoivent des affinités avec le style éducatif familial. Certains répondants, comme Paul, réunissent ces aptitudes pour le suivi scolaire sous l'expression « valoriser la réussite », ce que ce dernier croit retrouver en optant pour le privé :

(...) [Ç]a finit par être injuste pour ceux qui n'ont pas les moyens d'aller au privé, peut-être pas parce que l'enseignement est donc meilleur, mais ça t'assure que les parents de ces enfants-là valorisent l'éducation pis s'optimisent les chances que les pairs vont valoriser leur réussite. Moi c'est comme ça que je le vois (Paul, AC, cl. sup.).

Les parents de la strate inférieure de la classe moyenne (Julie et Sonia – de cl. moy.-inf.; Sara et Suzie, de cl. moy.-sup., etc.), nous paraissent sensiblement s'allier au même rapport à l'école que les parents les plus favorisés. Par ailleurs, nous n'avons pas constaté de différences marquantes entre ces parents. Les principaux traits distinctifs résident dans les ressources familiales comme les moyens financiers à leur disposition. Pour cette raison, la plupart des parents appartenant à ces catégories de classe moyenne (inférieure et supérieure) envisage un enseignement public, dans un PPP. Les qualités et talents scolaires de leur enfant nourrissent l'idée d'examiner les PPP, et donc de pouvoir mettre en œuvre un choix entre les programmes des établissements publics. Le fait d'opter pour un PPP semble constituer une solution mitoyenne entre le réseau privé et le PR des établissements publics. Par exemple, ce qui fait basculer la décision de Sara en faveur du PPP pour sa fille est son revenu :

Je sais que ma fille, elle veut aller à une école [secondaire] qui s'appelle Robert Gravel, qui est une école [publique] avec une option théâtre, elle aimerait beaucoup ça. (...) (...) j'ai l'impression que ça va se faire un peu par défaut dans son cas, pis je te dirais que là où je n'ai pas le choix ben moi je n'ai pas les moyens de payer l'école privée (Sara, RLPP, cl. moy.-inf.).

Sara laisse entendre que si elle avait les moyens, elle pourrait élargir ses possibilités de choix et prendre les établissements privés en considération.

Du côté des familles les moins favorisées, Sabrina (cl. moy.-inf.) ainsi que Johanne, Nathalie, Hélène et Cynthia (cl. pop.) suivaient avec une attention relativement élaborée les épisodes de la scolarité de leur enfant. Nathalie tout particulièrement, accompagnait son fils à la trace en entretenant des relations étroites avec le personnel enseignant de l'école. Hélène, toutefois, semblait affirmer que ce suivi était plutôt difficile à mettre en œuvre étant donné son emploi du temps chargé, tant sur le plan professionnel que familial (elle s'occupe seule de trois enfants). Quant à Cynthia, sans emploi et peu scolarisée, elle se sent plutôt impuissante face à l'appareil scolaire envers lequel elle éprouve le plus souvent des frustrations (extrait ci-dessous). Tous ces parents envisagent pour leur enfant le programme régulier d'une école publique.

Ils [les administrateurs scolaires] t'envoient un beau pamphlet [publicitaire] avec plein d'écoles... Pourquoi tu me l'envoies ? Parce qu'on n'a pas le choix (...) [un pamphlet publicitaire] que tu peux regarder, ça fait que là, t'es comme... OK t'as le choix... mais en réalité, t'as pas le choix si t'as de la difficulté [à l'école] (Cynthia, MN, cl. pop.).

Ainsi, nos répondants se sentent mobilisés par la scolarité de leur enfant, mais chaque groupe social ne peut, de manière égale, envisager pour leur progéniture le même « environnement scolaire » ou les mêmes chances d'instruction.

### 1.2.2 Regard parental porté sur l'enfant en tant qu'élève

Lorsque nous avons interrogé les parents, nous avons remarqué qu'ils étaient, dans la vaste majorité, très « lucides » quant à la manière dont ils percevaient leur enfant et le vécu socioscolaire de celui-ci. Nous entendons par là qu'ils ont été relativement honnêtes, selon nous, dans la présentation de l'image qu'ils ont de leur fille ou de leur fils. À la lumière des contenus d'entretien, nous n'avons pas constaté d'embellissement de la réalité de la part de nos répondants. Nous n'avons pas non plus remarqué qu'ils surévaluaient leur enfant outre mesure. Toutefois, certains se sont montrés plus attendris et fiers que d'autres lorsque nous leur demandions de nous parler de leur famille et de leur enfant en tant qu'élève (Caroline, cl. sup.; Paul, cl. sup.; Francesco, cl. sup.; Julien, cl. moy.-sup.; Sonia, cl. moy.-inf. ; Pierre-Luc, cl. pop.; Johanne, cl. pop.). Afin de nuancer leurs propos, ils prenaient néanmoins le temps de préciser les défauts et les moins bons aspects touchant les différentes facettes de leur enfant (tempérament, relations avec l'enseignant, relations sociales amicales, etc.). D'autres se montraient fiers, sans insister particulièrement sur les compétences scolaires de leur enfant (Martin, cl. sup.; Véronique, cl. moy.-sup.); Sara, cl. moy.-sup. ; Sabrina, cl. moy.-inf.). Somme toute, selon nous, les parents, quelle que soit leur catégorie sociale d'appartenance, posaient sur leur enfant un regard à la fois juste, bienveillant et, dans l'ensemble, assez positif.

Nous avons montré dans le chapitre 6 que nos parents, bien que relativement préoccupés face à l'avenir de leurs enfants, faisaient néanmoins preuve de confiance au regard des compétences scolaires de ces derniers et de leur capacité à traverser le secondaire. Cependant, il faut souligner que certains parents semblaient plus pessimistes que d'autres lorsque l'avenir de leur enfant était évoqué; c'est le cas notamment de Cynthia (classe populaire), mais aussi, de Judith (ci-dessous) et de Marie-Louise, deux mères pourtant bien dotées en capital économique et culturel, et dont l'enfant éprouve des difficultés scolaires déclarées :

[Ma fille,] ce n'est pas une fille qui aime étudier (...) on parle un peu de l'avenir. Nous, avant qu'on ait le diagnostic de dyslexie, on se posait beaucoup de questions-là, quel genre d'avenir qu'elle allait avoir, sachant qu'elle avait des difficultés en français (Judith, RLPP, cl. sup.).

D'autres répondants semblent dire que leur enfant n'est pas « fait » pour l'école. C'est de plus l'avis de Geneviève (extrait ci-dessous) et d'Annie (respectivement de cl. moy. inf. et sup.). Ces mères de garçons vivant avec des difficultés font preuve d'une certaine résilience en tentant de trouver des solutions face à la scolarité difficile de leur enfant.

C'est un enfant qui n'a pas beaucoup d'estime de lui. (...) J'essaie de travailler là-dessus, trouver quelque chose pour lui donner un peu d'estime de lui pis même que ça fait... les deux dernières années scolaires, j'ai tenté avec le professeur de faire redoubler son année justement pour peut-être [qu'il], retrouve un peu d'estime de lui parce l'école pour lui, ce n'est pas facile. Non, vraiment pas, ce n'est pas facile. On a dû, on l'a fait évaluer pour TDA, trouble de déficit d'attention, sans hyperactivité, ça été négatif, mais bon j'ai des doutes, donc il n'a vraiment pas des bonnes notes à l'école (Geneviève, AC, cl. moy.-inf.).

Lise, quant à elle, titulaire d'un doctorat, reconnaît, avec une pointe d'humour, les difficultés de son enfant, Alex, tout en insistant sur sa motivation et sa volonté à réussir :

[M]es deux garçons sont très intelligents, ça fait que c'est... c'est plus au niveau de... de gérer euh... (hésite, soupire) gérer la personnalité là, mais... c'est comme... on se dit souvent, dans ma famille puis mes amis, on... on n'a pas de doute pour Alex (Lise, RLPP, cl. moy.-inf.).

Bien qu'elle juge que son fils EHDAA soit plutôt un élève difficile par moment du point de vue de sa personnalité, Lise avoue le sentir capable d'accomplir de grandes réalisations (« on n'a pas de doute »).

### 1.2.3 Différentes conceptions de la réussite

Nos données révèlent que, du point de vue parental, la définition de la réussite prend un sens différent selon les sujets interrogés. Il faut donc distinguer les différentes « formes » de réussite

scolaire évoquées par nos répondants que nous pouvons associer aux ressources familiales. Nous avons relevé des discours parentaux la réussite « pour passer », pour « faire de son mieux » ou encore, la réussite basée sur la performance ou sur l'atteinte de notes élevées. Nous avons de plus relevé une conception de la réussite axée sur la réalisation des souhaits et rêves abandonnés du parent, de même qu'une forme de réussite dissociée de l'école, soit « réussir sa vie » et devenir de bons citoyens.

En premier lieu, la réussite axée sur le fait de « passer » vise l'atteinte de la note de passage ou de terminer l'année scolaire. Au-delà de ce seuil, le parent estime que son enfant est en situation de réussite scolaire. Cette conception de la réussite a été présente dans les discours d'Hélène (cl. pop.) de Geneviève (cl. moy.-inf.) et d'Annie (cl. moy.-sup.), mères de garçons n'aimant pas spécialement aller à l'école. Nous avons retrouvé un point de vue similaire chez Julie et Sabrina (extraits ci-dessous), mères de filles.

[La réussite c'est...] Bien, je te dirais de... de... de se rendre à la fin de l'année [scolaire] (Sabrina, MHM, cl. moy.-inf.).

C'est sûr que j'attendrai jamais d'elle des 90 – 95, mais elle est capable de passer, là, tu sais (Julie, MHM, cl. moy.-inf.).

En second lieu, une autre conception de la réussite correspond au fait d'avoir mis les efforts et l'énergie requise dans le travail scolaire. Cela peut recouper la réussite « pour passer » ou pour atteindre une note minimale, comme présentée précédemment, mais ne se reflète pas nécessairement par l'obtention de la note de passage ou de résultats élevés. Ainsi, un élève en situation d'échec ou qui n'aime pas particulièrement l'école peut, aux yeux de ses parents, avoir « réussi » s'il a mobilisé des connaissances, aptitudes et compétences à la hauteur de ses capacités (Annie ci-dessous).

Alors pour moi c'est sûr que [mon fils], quand il m'arrivait avec un 65-70 %, c'était une déception. Mais je me suis faite une raison parce que je me suis dit *il ne peut pas, il ne peut pas*. Si c'est ça lui ses notes, faut que je vive avec ça, faut que l'encourage à s'améliorer pis d'aller vers quelque chose qu'il va aimer pis je veux qu'il continue sa scolarité (...). Il ne veut rien savoir de l'école (Annie, MHM, cl. moy.-sup.).

Nathalie (ci-dessous), dont le fils est aux prises avec plusieurs difficultés d'apprentissage, peut également s'inscrire dans cette même catégorie. Son garçon est considéré comme en situation de réussite s'il maintient une moyenne quantifiée en matière de notes :



[La réussite c'est...] Ben moi je te dirais que c'est de maintenir sa... sa moyenne (...) [II] a toujours eu une bonne moyenne en haut de 70 % pis moi tant qu'il maintient ça parce que je sais qu'il est capable de tenir ça, je vais être contente (Nathalie, MN, cl. pop.).

La pensée de Nathalie est également partagée par Cynthia, Johanne et Hélène, de classe populaire, dont les enfants doivent composer avec des difficultés d'apprentissage reconnues. Ces mères associent la réussite à l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES). Elles entretiennent ensuite le désir de voir leur enfant développer un métier satisfaisant afin qu'ils puissent « gagner leur vie ». Détenant chacune un enfant avec difficultés d'apprentissage, ces mères comptent sur l'école pour les aider à pallier les lacunes de leur enfant, comme leur manque d'autonomie, et les accompagner dans leur réussite. Bien qu'il ressorte que leur style éducatif familial est de type démocratique – une condition propice à la réussite selon Bouchard, Deslandes et St-Amant (1998) –, le manque d'autonomie de leur enfant dû aux difficultés d'apprentissage diagnostiquées semble faire partie de leurs préoccupations et de leur tendance à se rabattre sur l'école pour protéger et accompagner leur enfant sur le chemin de la réussite. Ce manque d'autonomie, combiné à leurs limites parentales dans le suivi scolaire, semble contribuer à confier à l'école la majeure partie du travail scolaire comme celui de l'acquisition de connaissances et compétences (fonction de distribution de l'école – Dubet et Martucelli, 1996), de même que de lui léguer la tâche de « prendre soin de leur enfant » et de veiller à ce qu'il soit pris en main dès les premiers signes de difficulté. Ces parents semblent ainsi miser sur l'école publique pour espérer voir leurs enfants réussir leur secondaire.

Une troisième conception de la réussite s'arrime avec la nécessité d'avoir de « bonnes notes ». Bien entendu, la conception d'« avoir de bonnes notes » varie d'un parent à l'autre. Nous avons retrouvé cette conception de la réussite avec quelques références au bulletin ou aux notes relativement élevées dans les discours de Sara (ci-dessous), Yasmine (ci-dessous) et Martin, qui font partie respectivement des classes moyenne et supérieure. La référence aux notes vient parfois avec le souhait d'atteindre un certain niveau académique (Yasmine).

[La réussite c'est...] C'est d'avoir un bon bulletin. Ça c'est vraiment...ouais. (...) Tu sais, la question ne se pose pas vraiment parce qu'elle n'a aucune note en bas de 80 % (Sara, RLPP, cl. moy.-sup.).

C'est important qu'il réussisse. (Pause.) Pas nécessairement qu'il réussisse avec des 90, des 95, mais qu'il réussisse, oui, qu'il ait... oui, parce que je pense qu'aujourd'hui tu ne peux pas t'en sortir dans la vie, avoir une *job* intéressante, si tu n'as pas un minimum d'études. (Yasmine, CDNNDG, cl. moy.-sup.).

La quatrième conception de la réussite scolaire a été constatée chez les parents qui qualifient leur enfant « d'élève talentueux » où cette réussite est plus souvent quantifiée par des notes supérieures à 85 %. Nous observons cette conception de la réussite chez Sonia, Caroline et Paul, mais aussi chez de nombreux parents de catégories sociales variées qui considèrent que leur enfant est en mesure d'obtenir des notes supérieures (p. ex. Pierre-Luc):

[Mon fils,] c'est un élève qui est capable d'avoir des...des 90-95 % fait que quand il a un 80 %, je dis écoute c'est pas mal. Mais si t'es capable de ben mieux tu sais, si tu mets l'effort, tu vas réussir, vas-y pousse c'est le temps, là (Pierre-Luc, MHM, cl. pop.).

D'après Véronique, la réussite est étroitement liée aux notes scolaires, mais ses attentes sont proportionnelles aux capacités de son fils. Le fait que ces dernières soient quantifiées en termes de notes aide cette mère à déterminer si son enfant va au maximum de ses efforts :

« Les notes c'est important, mais en même temps [c'est] en fonction de la capacité de ton enfant (...). Mais Marco, il est capable d'avoir de supers bonnes notes, c'est sûr que les notes sont importantes dans le sens où... je veux qu'il donne toujours le meilleur de lui-même (...) c'est un enfant qui est quand même capable d'avoir des 85-89 %, ben je m'attends à ce qu'il ait des 85-86 % » (Véronique, MHM, cl. moy.-sup.).

Le point de vue de Véronique est également partagé, par exemple, par Julien. En outre, les pères rencontrés se montrent, de manière unanime, particulièrement sensibles à l'atteinte de notes précises. Toutefois, plus le parent est scolarisé, plus le barème jugé acceptable est élevé. De plus, le fait d'avoir de « bonnes notes » est associé à la possibilité de réaliser des études longues chez plusieurs parents, dont Véronique, cl. moy.-sup. (extrait précédent) ; Caroline (cl. sup.); Francesco, (cl. sup.), etc., spécialement des diplômés d'études postsecondaires. L'enjeu pour ces parents consiste à offrir un contexte d'apprentissage où l'enfant détient de plus grandes chances de réussir en fonction de son talent et des aspirations parentales. La majorité des parents de ce groupe ont un enfant sans statut EHDAA et pour la plupart issus des classes moyenne et supérieure, à l'exception de Pierre-Luc, de classe populaire. Ainsi, cette conception de la réussite basée sur l'atteinte de notes n'est pas réservée à un seul groupe social. Le principal critère de réussite semble être focalisé sur les talents de l'enfant.

Certains parents envisagent la réussite de leur enfant comme une forme de projection ou de « souhait » découlant de leurs ambitions personnelles non réalisées qui recourent parfois les conceptions de la réussite précédemment évoquées (Sonia, cl. moy.-inf.; Pierre-Luc, cl. pop.). Par conséquent, aux yeux de ces répondants, le succès de leur enfant passe par la compensation de leurs propres échecs ou « limites » qu'ils espèrent voir celui-ci corriger. Autrement dit, ces parents

aspirent à ce que leur enfant « fasse mieux » qu’eux, autant sur le plan de l’obtention de diplômes que du marché de l’emploi (visée de mobilité sociale). En outre, il se dégage, selon nous, une forme modérée de pression parentale mise sur l’enfant, une pression visant le succès ou la prospérité qu’eux-mêmes n’ont pu atteindre étant jeunes, et ce, pour diverses raisons individuelles ou sociales. Les enfants de Sonia et de Pierre-Luc, sans diagnostic EHDAA, sont dotés, selon leurs parents, de qualités personnelles et scolaires facilitant la réussite. Le reste du « travail » appartient, d’après eux, à l’école et à sa capacité à faire avancer leurs enfants. Ces parents sont séparés et issus de milieux socioéconomiques modestes, visent tous deux des PPP de type sport-études pour leur fils. Ils aspirent donc à voir leur enfant s’élever sur l’échelle sociale.

Nous avons observé une dernière forme de réussite qui, elle, n’est pas rattachée à l’école, mais qui était dominante dans l’esprit de certains parents. Cette conception de la réussite pourrait être liée aux visées réflexives qu’entretiennent ces mêmes parents au regard de l’école. Ainsi, nous qualifions cette conception de la réussite de « philosophique » (fonction éducative de l’école – Dubet et Martucelli, 1996). Cette conception de la réussite est présente chez Francesco (cl. sup.), et chez Maude et Lise (cl. moy.-sup.), tous trois universitaires aux cycles supérieurs. Ces parents associent la réussite scolaire à la « réussite dans la vie en général » et au fait de devenir des citoyens capables de penser et de réfléchir critiqueusement.

En somme, nous remarquons, chez un bon nombre de nos répondants, une tendance à entrevoir la réussite comme l’atteinte d’un sentiment de fierté personnelle et le fait « d’avoir fait de son mieux » qui peut être associé aux précédentes conceptions de la réussite. Cette dernière est perçue chez ces parents comme la capacité de l’enfant à apprendre de ses erreurs, à se dépasser et à évoluer à travers des difficultés, que l’enfant possède un statut EHDAA ou non. Chez les parents de classes moyenne et supérieure, « faire de son mieux » est souvent corrélé à l’atteinte d’un « bon niveau » académique. Cette conception de la réussite est partagée de manière semblable par les parents sans diplôme. La différence réside néanmoins, dans l’insistance, chez les classes populaires, à exiger de leurs enfants, la note de passage ou le maintien de sa moyenne plus que le fait d’atteindre un certain barème de notation ou encore, d’accéder à des programmes d’études supérieures.

Enfin, bien que ce ne soit pas une forme de réussite explicite en cours d’entretiens, certaines familles aspirent clairement voir leur enfant réaliser une longue trajectoire scolaire (Paul, cl. sup.; Véronique, cl. moy.-sup., Julien, cl. moy.-sup., Yasmine, cl. moy.-sup.). Nous voyons cela comme un projet familial plutôt que comme une forme de « réussite scolaire », bien qu’il puisse y avoir des liens entre les deux. En effet, Nathalie (ci-dessous) considère que la réussite est d’abord

associée aux valeurs familiales. Véronique (ci-dessous) de son côté, mise sur les économies familiales pour nourrir les projets scolaires de ses enfants. Il s'agit-là également d'un projet qui réunit les membres de la famille :

Ben dans ma vision à moi la réussite de l'enfant, ne va pas juste à l'école, la réussite part de l'attitude des parents à la maison (Nathalie, MN, cl. pop.).

Tu sais, nous on met de l'argent de côté pour l'Université (...) (Véronique, MHM, cl. moy.-sup.).

Véronique complète son propos en soutenant que la réussite dépend grandement des valeurs éducatives familiales et non pas uniquement de l'école (les facteurs internes). Elle insiste sur le rôle de la famille dans la réussite scolaire :

[C]'est super important qu'ils [mes enfants] réussissent bien à l'école, mais ça ne s'arrête pas là. Je trouve que l'école, c'est comme un aspect de l'apprentissage que tu peux faire... Les voyages que tu peux faire avec tes parents, les expériences que tu peux vivre avec tes parents, les lectures que tu peux discuter avec tes parents, tu sais, c'est aussi important (...) Je pense que l'enfant va être aussi cultivé s'il est stimulé dans son milieu à la maison s'il va dans une école régulière [publique] sans programme particulier (Véronique, MHM, cl. moy.-sup.).

Dans cet extrait, Véronique soutient que la réussite passe par les voyages, les expériences et les discussions au sein de la famille. Cependant, cela est possible à condition que les parents aient suffisamment de bagage culturel et économique pour stimuler leurs enfants et leur faire vivre des expériences comme des voyages. Véronique justifie donc son choix d'opter pour le programme régulier de l'école secondaire Chomedey, un établissement jugé de mauvaise réputation dans son quartier de résidence, par le fait que la famille peut, dans son cas, pallier les « limites » de l'école secondaire choisie. Caroline entretient une vision similaire à celle de Véronique, mais elle semble dire qu'une longue trajectoire « va de soi », puisque cela est en adéquation avec ce que sa fille souhaite.

#### 1.2.4 La valeur accordée à l'enseignant et à l'environnement scolaire de l'école

Nous savons que la trajectoire scolaire d'un élève dépend de nombreux facteurs; il peut être le fruit de l'origine sociale ou du bagage hérité (Bourdieu et Passeron, 1970), ou encore d'un calcul rationnel entre les avantages et désavantages d'un cheminement ou d'un autre (Boudon, 1973) (voir chapitre consacré au cadre théorique). Les médiations liées aux contextes d'apprentissage, dont l'établissement scolaire, peuvent également exercer une influence sur les parcours scolaires (Draelants, 2013). Il semblerait que la relation entre la réussite scolaire et la poursuite d'une trajectoire prometteuse peut appartenir à l'établissement scolaire (Draelants, 2013), et aux yeux des répondants, cette responsabilité repose largement sur l'enseignant.

Comme nous le savons, « avoir un bon enseignant » est un facteur clé de réussite pour la majorité des parents, que ce soit au primaire ou au secondaire (voir chapitre 6). Outre les compétences affectives, les compétences académiques ou pédagogiques des enseignants, lorsqu'elles sont évoquées par les répondants, traitent des capacités de l'enseignant à « encadrer » les élèves, à « transmettre la matière » et « à détecter les difficultés », des dimensions à la fois expressives et instrumentales liées au bien-être de l'élève (expressive) en situation d'apprentissage en classe et à sa progression scolaire (instrumentale). D'après cet extrait de Francesco (cl. sup.), on peut remarquer un exemple de discussion qu'il entretient avec ses proches, en lien avec l'école. On constate la place prédominante qu'occupent les enseignants dans la conversation :

On aborde les profs, la qualité des profs, la Direction, la qualité de la Direction, les activités disponibles, les activités parascolaires (Francesco, AC, cl. sup.).

Cependant, pour Martin, lui-même enseignant dans un CÉGEP, la relation pédagogique passe avant toute chose, en particulier la stabilité du corps enseignant :

[L]'enseignement et la qualité de l'enseignement ça... ça définit fondamentalement ce que c'est une école et une *bonne* école, là (...) c'est des professeurs intéressés, bien ça va nécessairement intéresser les étudiants, ça va les amener ailleurs, ça va les amener à vouloir aller ailleurs, plutôt que de subir, ils vont vouloir accompagner, tu sais (...), mais questions de stabilité du *staff* tu sais c'est fondamental, puis euh... (...) Ça [le manque de stabilité], ça me faisait pognier les nerfs un petit peu là (Martin, AC, cl. sup.).

Pour Martin, les compétences « pédagogiques » des enseignants semblent s'additionner à la « stabilité » du corps enseignant. Les effets bénéfiques de la relation élèves-enseignants, dans sa dimension affective, ont par ailleurs été démontrés à de nombreuses reprises par des chercheurs comme Davis (2003); Émond, Fortin et Picard (1998); Fallu (2000), dont leurs liens avec la motivation scolaire et la prévention du décrochage. Cette croyance en l'importance de la relation élèves-enseignants de la part de nos parents peut constituer la prolongation des valeurs familiales à l'école, comme l'a soulevé Duru-Bellat (2003), mais peut aussi être le résultat de ce qui est popularisé depuis la réforme de l'éducation du début des années 2000, soit l'accompagnement de l'enfant vers sa vie de citoyen. En effet, s'il est demandé aux enseignants d'encourager les élèves à devenir de « bons citoyens » et de lier les contenus de programmes aux « apprentissages de la vie de tous les jours » par l'entremise des cinq domaines généraux de formation du nouveau curriculum (Gouvernement du Québec, 2001), on peut se demander si les parents accordent autant d'importance aux savoirs scolaires plus conceptuels qu'aux dimensions relationnelles et affectives durant la scolarité secondaire. Ainsi, cette composante du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), dont l'enseignant est le principal messenger, favorise un enseignement où les

élèves (et leurs parents) sont amenés à considérer les apprentissages scolaires au-delà du contexte de la classe et cet apprentissage se limite donc pas seulement aux connaissances scolaires. Cela pourrait expliquer, du moins en partie, pourquoi la relation pédagogique est secondaire. Nous suggérons que, pour ces parents, l'enseignant est en quelque sorte un « intervenant de première ligne » dans le continuum scolaire de chaque élève. Il serait donc, selon ces répondants, du ressort de l'enseignant d'identifier rapidement les problèmes et d'effectuer le suivi nécessaire auprès des personnes concernées (parents, orthophoniste, orthopédagogue, etc.).

Certains répondants mettent néanmoins l'accent sur la responsabilisation de l'enfant envers son « métier d'élève », et ce, avant toute chose. C'est par exemple le cas de ces répondants, des pères, pour qui la réussite repose en grande partie sur l'effort dans le travail scolaire de l'enfant (Martin, cl. sup. et Julien, cl. moy.-sup.):

[La réussite] pour moi au niveau de l'effort [de mon enfant] c'est important (Martin, AC, cl. sup.).

(...) [Je lui dis] va voir ton professeur, pis regarde avec elle. Pis d'après moi, (...) tu vas t'apercevoir que ton professeur a raison, c'est toi qui a peut-être mal compris les choses. Je lui dis, parce que les enfants... c'est facile de dire que c'est tout le temps les autres [la cause de leurs problèmes] (Julien, MHM, cl. moy.-sup.).

La place de l'enseignant, bien qu'importante dans la réussite, est pour ces deux pères somme toute assez secondaire. Il se peut donc que l'accent mis sur la responsabilisation de l'enfant en tant qu'élève ait des effets sur la recherche de la « bonne école ».

## **2. Les jugements parentaux et qualités éducatives**

À ce stade-ci, nous constatons que nos répondants élaborent ce que Karpik (2007) appelle des jugements à partir de leur vision normative de la parentalité, de valeurs éducatives, de croyances, mais aussi à partir de ressources sociales plurielles. Selon Felouzis et Perroton (2007), ces jugements parentaux pourraient aussi être conditionnés en fonction de la possession de ressources. Ces jugements sont donc à la base des processus qui mènent les parents à jeter leur dévolu sur une école plutôt qu'une autre. Entrons maintenant au cœur de l'élaboration de ces jugements parentaux, des mécanismes à l'origine des CScO. Nous verrons que ces jugements sont fondés sur des médiations, contraintes ou préférences, qui visent avant tout l'objectif d'être en adéquation avec leur perception du métier de parent.

Comme Felouzis et Perroton (2007) le soulignent, seuls les jugements régulent les marchés de la qualité. Il s'agit de mécanismes qui « transforment » la réputation en « valeur » ou en « qualité » éducative, et à travers lesquels circule la voix de diverses médiations (experts, réseaux de parents, voisinage, etc.). Les jugements entretenus de part et d'autre conduisent à réduire les incertitudes par l'intermédiaire de la confiance accordée aux médiations (Felouzis et Perroton, 2007).

La notion de qualité éducative est au cœur de notre analyse. Elle participe à l'élaboration des jugements parentaux par le biais de dispositifs de jugement et structure le fonctionnement des MS ainsi que les marchés des qualités. Nous reprenons donc, dans cette partie, la manière dont les parents définissent et catégorisent la qualité d'une « bonne école » secondaire pour leur enfant, à partir des travaux de Felouzis et Perroton (2007). Ensuite, nous en ferons une analyse d'après les catégories de la qualité de Felouzis et Perroton (2007). Nous verrons, par la suite, les dimensions cognitives et normatives qui, selon nos données, interviennent dans la définition de la qualité éducative. Par exemple, nous verrons quelle pondération est accordée aux visées expressives, instrumentales ou réflexives dans les jugements des parents et quelle place est accordée aux croyances individuelles liées à l'école.

## **2.1 Qu'est-ce qu'une « bonne école » secondaire aux yeux des parents ?**

Nous avons vu que Felouzis et Perroton (2007) mobilisent deux dimensions pour définir la qualité d'une bonne école : l'efficacité de l'établissement à mener l'enfant à la fin de sa scolarité et la socialisation qui s'y développe pour l'enfant (voir le Tableau 4 dans le chapitre 2). Ces dimensions ont été en grande partie reprises par nos parents, mais avec certains ajouts et précisions que nous avons pris soin d'inclure dans cette analyse. Il faut dire que ces dimensions ont tendance à s'entrecouper et à se superposer dans l'esprit des parents. Nous avons tâché de clarifier la position que prend chacune de ces dimensions en tenant compte du fait qu'elles soient parfois entremêlées.

Premièrement, nous avons regroupé dans la dimension « qualité de l'instruction » les éléments entourant les qualités « scolaires » de l'école, comme l'offre de programmes (régulier et PPP), les compétences pédagogiques du personnel, le rythme d'apprentissage, ainsi que les aspects relatifs au suivi et au soutien à l'école ou en classe. Nos données d'enquête nous invitent à inclure, dans la dimension de l'efficacité, les appréciations liées aux contenus de savoirs dans le sens d'acquisition de connaissances.

Deuxièmement, comme Felouzis et Perronton (2007) l'ont fait, nous avons inclus plusieurs éléments associés aux caractéristiques sociales ou ethnoculturelles des autres élèves dans la dimension liée à la socialisation. Nous y avons également ajouté ce qui se rapporte au climat social général de l'école (collégialité, entraide, etc.) où les relations sociales, non seulement entre élèves, mais aussi avec les professionnels de l'établissement, s'érigent. Enfin, cette catégorie rassemble les éléments qui se rapportent à la « considération de l'enfant » en tant qu'individu dans toute sa singularité, ce qui n'apparaissait pas à l'origine dans les catégories de Felouzis et Perroton (2007). Cette visée ou dimension se rapproche selon nous de la fonction de subjectivation de l'école où celle-ci participe à la construction d'un individu autonome (Dubet et Martucelli, 1996). Cependant, cette dernière dimension est, comme on le verra, étroitement associée aux qualités de l'instruction. Nous tâcherons également de distinguer si d'autres fonctions de l'école, soit les fonctions de distribution (puis de hiérarchisation) et de socialisation ou d'intégration à la société (Dubet et Martucelli, 1996), sont présentes chez nos parents. La première fonction réfère au fait que l'école distribue des connaissances et compétences scolaires possédant une utilité sociale, et la seconde soutient la formation où l'enfant intériorise les normes et aptitudes pour évoluer dans la société, des normes qui participent aussi à la distribution des positions sociales (Dubet et Martucelli, 1996).

Au-delà des dimensions de Felouzis et Perroton (2007) et des fonctions de l'école de Dubet et Martucelli (1996), nous avons également relevé des éléments relatifs à la qualité « matérielle » du service d'éducation ou de l'établissement d'enseignement, comme l'accès à des ordinateurs, l'état général extérieur et intérieur du bâtiment, les aspects relatifs à l'environnement scolaire lié à la structure et l'organisation de l'établissement, sécurité, aire de jeux, activités parascolaires, qui revenaient explicitement dans le codage de notre matériau. Nous avons choisi d'inclure ces dimensions dans la catégorie liée à la qualité de l'instruction. Voyons plus précisément comment nos répondants définissent la qualité d'une bonne école secondaire.

### 2.1.1 La qualité de l'instruction

Une première remarque que nous faisons concerne la fréquence des arguments relevant de la catégorie efficacité de l'instruction, et particulièrement ceux de l'encadrement et de l'environnement scolaire. Ces arguments revenaient continuellement dans les discours de nos répondants et dans leur manière de qualifier la qualité d'une bonne école. En voici quelques démonstrations :

[C]'est sûr que l'enseignement et la qualité de l'enseignement ça, ça, ça définit fondamentalement ce que c'est une école et une bonne école, là. Parce que c'est quand



même le rôle premier de... (...) des professeurs intéressés, bien ça va nécessairement intéresser les étudiants, ça va les amener ailleurs, ça va les amener à VOULOIR aller ailleurs, plutôt que de subir, ils vont vouloir accompagner, tu sais (Martin, AC, cl. sup.).

Dans cet extrait, la qualité scolaire apparaît liée à la qualité de l'instruction. Martin associe cette qualité au rôle que tiennent l'encadrement, l'enseignant et l'environnement scolaire dans la scolarité de l'enfant, des conditions de réussite essentielles et donc très recherchées dans la quête de l'école souhaitable. Ces exigences de qualité sont par ailleurs récurrentes chez les parents de classes moyenne et supérieure. Dans ce cas-ci, nous constatons que la pensée du père est associée à une ascension sociale puisqu'il évoque le souhait de voir les élèves se hisser (« aller ailleurs ») plutôt que de demeurer en position subordonnée (« subir »).

Chez nos parents ayant un enfant aux prises avec des difficultés ou un statut d'EHDAA, la capacité de l'école à soutenir leur enfant et à le tenir loin des échecs scolaires était un critère principal d'appréciation de l'école (catégorie efficacité-encadrement). C'est d'ailleurs ce que soutient Yasmine (CDNNDG) :

[A]vec son TDAH euh, c'était important pour moi d'avoir une école... où je savais qu'il allait être bien encadré (Yasmine, CDNNDG, cl. moy.-sup.).

Cependant, cette dimension liée à l'efficacité de l'instruction prend un autre sens lorsque l'enfant est considéré comme « doué » par son parent. C'est le cas de Caroline (cl. sup.), dont la fille, sans statut EHDAA et particulièrement talentueuse en classe, espère essentiellement qu'une bonne école puisse mener sa fille à la hauteur de ses ambitions et lui offrir un contexte propice à son épanouissement scolaire et professionnel (dimensions liées à l'efficacité en matière de contenu d'apprentissage).

Isabelle est une enfant ambitieuse, puis que... c'est comme si elle a la graine de l'ambition, elle a le germe (...). Elle se projette, elle se voit avocate, puis elle se voit faire ses études à Harvard ou à Oxford. (...) Puis elle était très, très attirée par cette école-là [Collège Jean-de-Brébeuf], elle connaissait la réputation de l'école, elle sait que des premiers ministres y sont allés, et pour elle, c'est important (...), oui c'est ça, c'est vraiment drôle, elle se, elle se projette (Caroline, CDNNDG, cl. sup.).

Cet argument de Caroline est davantage associé au niveau d'exigences (pouvoir aller à Harvard) et à la poursuite d'études longues à la hauteur des désirs scolaires de l'enfant et donc peu en lien avec l'encadrement, comme souhaité chez les parents d'enfant avec statut EHDAA. Une forme « d'épanouissement professionnel » est par ailleurs jumelée au « contenu de savoirs » acquis dans la trajectoire scolaire de l'enfant. La qualité éducative est également associée au statut professionnel et social auquel peut aspirer atteindre l'enfant de Caroline. Nous décelons également

chez Caroline un souci de reproduction sociale très manifeste dans une perspective de maintenir les avantages et les privilèges familiaux. Par conséquent, dans ce précédent extrait, la catégorie « contenu de savoirs » est associée implicitement au type d'école ou de programme ciblé.

À première vue, ce qui précède se distingue fortement des travaux de Felouzis et Perroton (2007), qui soutiennent que pour les parents français, les catégories liées à la socialisation détenaient une place plus substantielle par rapport aux parents mobilisés dans la présente étude. Voyons maintenant comment est perçue la dimension socialisante de l'école.

### 2.1.2 Socialisation et rapport aux autres : la qualité d'une bonne école indexée aux caractéristiques sociales ou ethnoculturelles des élèves ?

Nous constatons que les catégories de la qualité éducative associées exclusivement à la perception des caractéristiques ethnoculturelles des autres élèves ont peu d'incidence majeure et directe sur l'élaboration des jugements d'une bonne école dans la plupart des cas qui seront abordés plus loin. Il y a cependant quelques nuances à apporter, mais avant d'aller plus loin, il faut mentionner qu'à la lumière de nos données, les parents rencontrés évoquent rarement, du moins de manière explicite et de leur plein gré, les caractéristiques sociales ou ethniques des élèves susceptibles de côtoyer leur enfant dans l'établissement scolaire primaire actuel. Toutefois, ils nous exposent certains détails qui nous permettent de constater que leurs angoisses augmentent au fur et à mesure que leur enfant avance dans sa scolarité, en particulier si l'enfant a un statut EHDAA et s'il est une fille. Il est donc possible de croire que l'attention portée par les parents aux « autres », soit au public d'élèves des écoles secondaires ciblées, ira en augmentant à partir du moment où l'enfant terminera sa scolarité primaire.

Dans un premier temps, pour Judith (cl. sup.), Karine, Suzie, Irina (toutes trois de classe moy.-sup.), Sabrina et Christine (toutes deux de classe moy.-inf.) précisément, l'incidence des autres élèves a nettement ses effets sur leur réflexion et vient en priorité dans leur échelle d'appréciation des établissements scolaires. Les caractéristiques sociales perçues conditionnent, selon ces parents, la qualité de l'instruction dans laquelle pourrait évoluer leur enfant. Dans un second temps, pour la plupart de nos répondants, la qualité perçue de « l'instruction » (efficacité) et la qualité de la socialisation sont souvent intimement liées. Par exemple, Sabrina, précise sa pensée en évoquant le public d'élèves et ses caractéristiques sociales et scolaires pour expliquer sa position relativement à l'école de quartier qu'elle juge problématique :

Hum, l'équipe-école, à l'intérieur, est vraiment bien puis en ce moment, ce qui se produit à Chomedey, ce qui est intéressant c'est que là ils permettent aux parents à... à rentrer un

peu plus dans l'école, ce qui fait en sorte que ça... que l'offre est un peu plus intéressante, effectivement. D'un autre côté euh... bien c'est ça, c'est, c'est, c'est la clientèle [le problème] (Sabrina, MHM, cl. moy.-inf.).

Dans les extraits suivants, ces mères expliquent que le climat social général de l'école est associé aux caractéristiques sociales perçues de l'établissement. En effet, elles font état de « violence » et de « sang » de la part « d'autres » élèves, et à quel point l'exposition de leur enfant à un climat nocif dans sa scolarité (qualité de l'instruction) pourrait lui être nuisible :

C'est le type de personnes (...) beaucoup de familles (...) peut-être au niveau socioéconomique là, c'est peut-être un petit peu plus en difficulté, donc ça fait des enfants qui ont beaucoup de problèmes d'adaptation, donc ils ramènent ça à l'école. Donc pour notre fille, juste pour donner un exemple (...) dans les trois premières semaines [de la rentrée] y a des batailles entre filles, puis aux [coups de] poings, puis il y a du sang. Donc ça a beaucoup traumatisé notre fille (...) (Judith, RLPP, cl. sup.).

Je dirais qu'il y a un manque de (...) on laisse un peu faire, comment je pourrais dire, c'est l'éducation (...) il y a beaucoup de ce qu'elle me rapporte, il y a beaucoup de violence. Violence verbale [en classe] (Karine, MHM, cl. moy.-sup.).

Au niveau de la violence ça... ça me faisait vraiment peur pour [Lucas], qu'il tombe dans un groupe d'amis [et] qu'il... qu'il ait de la difficulté à... à dire non, qu'il veuille tellement se faire aimer... qu'il soit prêt à tout puis essayer des choses que je ne veux pas nécessairement... Pour ça, ça, ça me faisait peur puis comme il y en a beaucoup ici [de la violence] (...) (Christine, MN, cl. moy.-inf.).

Les inquiétudes de deux de ces mères (Judith et Karine) peuvent être aussi liées au fait qu'elles ont chacune un enfant de sexe féminin aux prises avec des difficultés d'apprentissage, pour qui elles expriment un intérêt plus marqué envers la sécurité dans le contexte scolaire. Notons également que Judith et Karine auraient aimé voir leur fille évoluer dans une école composée exclusivement de filles, alors que nous n'avons pas fait cette observation chez les parents de garçons. Il semble que la qualité scolaire associée à la sécurité soit, pour ces mères, fréquemment liée aux caractéristiques socioéconomiques des autres élèves, ce qui semble recouper les qualités sociales d'une bonne école. Selon elles, ces autres sont responsables du mauvais climat scolaire, ce qu'elles jugent néfaste pour leur enfant. Par conséquent, ce « laisser-aller » dénoncé par Karine, alimente son jugement sur la qualité de l'instruction des écoles publiques du quartier. Selon elle, il revient aux professionnels de l'éducation d'intervenir en cas de dérive. Karine, elle-même enseignante dans le réseau d'enseignement public, considère que les lacunes observées chez les professionnels dans le cadre de ses fonctions, pourraient nuire à la scolarité de sa fille et donc à la qualité de l'instruction. Ainsi, Karine finira par préférer une école privée pour sa fille. Toutefois, Judith et Christine opteront pour une école publique autre que l'école de quartier afin d'éviter à leur enfant

un climat social qu'elles considèrent comme étant inadéquat.

Irina, résidente de Montréal-Nord tout comme Christine, fait aussi partie des parents pour qui les caractéristiques ethnoculturelles détiennent une forte incidence sur sa perception de la qualité éducative d'une école. Elle fait preuve d'un jugement plutôt défavorable au regard des personnes issues de sa propre communauté d'origine (haïtienne) et leurs valeurs éducatives qu'elle associe à leur appartenance ethnoculturelle :

Tu vois que ce n'est pas... ce n'est pas la même, la même éducation que toi t'essaies de faire à ton fils... Tu vois que ce n'est pas... ce n'est pas du jugement, mais c'est un fait. Puis là, je vais répéter, James, était beaucoup influencé, bouleversé... c'est le genre de petits garçons [à l'école] (...) qui écoutent de la musique gangster, parce que la plupart reste à Montréal-Nord, donc les trois quarts de l'école, ils sont d'origine haïtienne, les enfants, donc c'est à peu près ça (Irina, MN, cl. moy.-sup.).

Maude, « blanche », également résidente du secteur Montréal-Nord et ayant réalisé plusieurs séjours en Haïti est, pour sa part, entièrement favorable au fait que sa fille évolue aux côtés d'élèves issus de communautés ethnoculturelles variées, bien qu'elle ait tendance à fréquenter des gens qui lui ressemblent :

Je pense que les enfants sont plus pauvres ici [à Montréal-Nord] que... qu'à Laval. Mais tu sais, moi je travaille avec des clientèles vulnérables quand même, ça fait que tu sais, les [mes] filles ne sont pas... ne s'arrêtent pas à ça, là. Au contraire, elles vont leur donner à manger (...) Des fois, elles peuvent passer des week-ends entiers chez ses amis (...) de statuts socioéconomiques moyens, comme nous autres, là. Je pense que tu sais, de façon naturelle, les gens vont s'associer à des gens qui leur ressemblent. Tu sais autant au niveau du statut socioéconomique que, tu sais, des valeurs (Maude, MN, cl. moy.-inf.).

Pour Francesco (cl. sup.), Sonia (cl. moy.-inf.) et Pierre-Luc (cl. pop.), les références aux qualités sociales de l'école sont principalement liées aux élèves « perturbateurs » pouvant exercer de mauvaises influences sur leur enfant. Par exemple, Sonia mentionne dans l'extrait suivant que la catégorie associée à l'encadrement dans une bonne école secondaire est intrinsèquement liée à la dimension socialisation. Elle unit la capacité de l'école au fait « d'outiller les élèves » face à des élèves « intimidateurs », qu'elle considère comme défavorables à la scolarité de son fils :

[Dans une bonne école], il y aurait un encadrement, puis évidemment une supervision au niveau du *bullying*, puis de la discrimination, puis de tout ce que les jeunes peuvent faire endurer à d'autres... pour ménager ceux qui peuvent décrocher (...) parce que Frédéric va rentrer au secondaire, puis il pourrait se faire débarquer psychologiquement par un enfant qui n'est pas bien dans sa peau. Donc une école, ça serait ça (Sonia, AC, cl. moy.-inf.).

Bien qu'elles soient indifférentes au fait que leur enfant ait des amis d'autres origines culturelles

en dehors de l'école, Sonia (extrait précédent) et Karine (extrait suivant) estiment que le climat d'apprentissage, soit l'ambiance propice à l'étude en tant que qualité de l'instruction, est très fortement rattaché aux caractéristiques sociales des élèves. L'importance du climat d'apprentissage semble s'inscrire dans la dimension socialisation, mais avec de fortes incidences sur l'efficacité scolaire. Cette perception peut être à l'origine d'une stratégie d'évitement de la part du parent et l'encourager à opter pour une autre école que celle du quartier (Karine ci-dessous). Rappelons au passage que la répondante suivante est enseignante au primaire dans une école publique de Montréal :

Est-ce que mon enfant va mieux apprendre [dans une école privée]? Je le souhaite, en tout cas, que le niveau, le climat de classe (...) moi c'est ce qui a pesé dans la balance de dire, bien, dans les écoles publiques avec tout le *melting pot* d'enfants qui peut y avoir, parce qu'on est obligé de les intégrer, parce qu'on est obligé de côtoyer toutes sortes d'élèves (...) est-ce que je veux que mon enfant soit dans une classe comme ça? (...) ou je préférerais (...) qu'elle côtoie des gens qui sont pareils comme elle (Karine, MHM, cl. moy.-sup.).

De par son expérience d'enseignante, elle évalue la qualité sociale d'une école publique comme défavorable à la scolarité de sa fille avec un statut d'EHDAA. La catégorie de socialisation est ici dominante, mais alimentée par la « peur de l'autre » ou des caractéristiques des autres.

Dans l'extrait suivant, cette mère exprime, d'une certaine manière, sa reconnaissance au regard des enseignants, qui, selon elle, font de leur mieux pour aider les autres élèves. Cependant, cela ne semble pas suffisant pour la convaincre de maintenir son fils EHDAA dans le programme régulier de l'école Père-Marquette, l'école secondaire de quartier :

[L]es professeurs sont toujours en train de gérer des jeunes qui ne vont pas bien (...) Ils n'ont pas le choix de le faire, sauf que c'est toute la classe qui n'est pas capable d'avancer ou ceux qui ont plus... qui auraient... qui vont bien puis qui voudraient être là pour apprendre, bien, ils ne peuvent pas pendant ce temps-là... puis ce n'est pas la faute à personne, mais c'est juste que... si t'as la possibilité d'aller dans un programme, bien (...) [Mon fils,] il va bénéficier d'aller dans le programme puis d'avoir, peut-être une classe plus calme euh, (...) plus un focus sur l'apprentissage, aider la concentration, tout ça là, t'sais c'est... (Lise, RLPP, cl. moy.-inf.).

Nous constatons dans l'extrait précédent que Lise est affectée, comme Karine, par la peur des autres, soit « des jeunes qui ne vont pas bien ». Selon elle, la dimension socialisation est structurante des appréciations qu'elle a du programme régulier de l'école secondaire de quartier. Cependant pour Lise, cela ne constitue pas un critère prioritaire au même titre que pour Karine. En effet, pour Lise (tout comme pour Suzie ci-dessous), la dimension socialisation est abordée du point de vue des relations sociales de leur enfant, sans qu'il y ait de lien explicite avec les caractéristiques

sociales de ces relations :

[J]e pense que son premier critère [pour mon enfant] c'est : je veux aller là où il y a mes amis (Lise, RLPP, cl. moy.-inf.).

[P]our lui [mon fils], l'important c'était ses amis, ils vont à quelle école? (Suzie, AC, cl. moy.-sup).

Ces deux extraits montrent que ce qui est majeur c'est que, d'une part, les relations amicales sont primordiales pour l'enfant et que d'autre part, l'important est de respecter le besoin de socialisation amicale de son enfant EHDAA, qui est intimement lié à son épanouissement à l'école (visées expressives). La catégorie socialisation est donc, dans ces extraits, alimentée par les « désirs de l'enfant » et non pas la peur de l'autre comme pour Karine.

Paul, quant à lui, considère clairement que seule l'école privée, de par ses ressources financières et les caractéristiques du public scolaire, est en mesure d'offrir à son fils des conditions appréciables pour sa réussite. Il associe la qualité de l'instruction à la qualité sociale de l'établissement :

[À] Sophie-Barat, ben là c'est qu'il a le programme Défi. Mais moi ce qui me gênait c'est que peut-être qu'il n'y a pas autant de choses pour stimuler les enfants, ils n'ont peut-être pas autant de moyens. C'est sûr que le privé, ben, avec tous les sous qu'on donne à l'école, il y a des moyens, il y a des voyages, il y a des activités, beaucoup d'activités parascolaires, il y en a énormément dans les écoles privées. Pis ça, ça peut être enrichissant pour les enfants. J'avais l'impression qu'à Sophie-Barat, il y avait moins ces choses-là. Pis ensuite, il y avait tous ceux qui allaient juste à Sophie-Barat non Défi [programme régulier], que là... t'as tous les gens qui sont là parce qu'on est obligé d'aller à l'école jusqu'à l'âge de 16 ans au Québec. C'est un peu tout le monde qui se ramasse là, ceux qui veulent aller à l'école, ceux qui ne veulent pas y aller, ceux qui n'ont pas les moyens d'aller au privé, ceux que les parents n'en ont strictement rien à foutre (...) (Paul, AC, cl. sup.).

Nous avons vu que pour des répondants (Suzie, Karine, etc.), certaines catégories d'élèves, perçues comme dissemblables par rapport à leur enfant, peuvent être vues sous un jour défavorable, car ils seraient susceptibles, selon eux, d'avoir des effets négatifs sur les conditions d'apprentissage de leur progéniture. Nous pensons que ces parents considèrent leur enfant avec statut EHDAA, et en particulier si l'enfant est de sexe féminin, comme plus « vulnérable » face aux « risques » que présentent les autres identifiés comme différents. Nous faisons le même constat si l'enfant est une fille sans statut EHDAA. Les parents de garçons peuvent émettre des réserves et cela se produit si l'enfant est à la fois talentueux et en provenance de familles où un bon nombre de difficultés (personnelles, scolaires ou professionnelles) ont été partagées par les parents. C'est notamment le cas de Pierre-Luc et Sonia qui ont connu des difficultés scolaires ou professionnelles au cours de leur vie. Ces deux parents sont habités par la crainte de voir leur enfant se faire influencer de

manière négative par les autres et les faire dévier de leur projet scolaire.

En somme, nous retenons que les caractéristiques sociales, en matière de déviance et de problématiques sociales des autres élèves, semblent préoccuper nos répondants plus qu'ils ne le laissent entendre. Autre exemple, cette mère (Johanne), qui aime que sa fille ait les relations sociales amicales avec des enfants de nationalités différentes (extrait 1), souhaite toutefois que celle-ci, lorsqu'elle sera au secondaire, évolue aux côtés d'autres personnes avec d'autres caractéristiques sociales (extrait 3), un jugement élaboré sur l'expérience de ses autres enfants plus âgés et sur les caractéristiques ethniques (les musulmans) et genrées (les filles) d'un groupe ethnique en particulier (extrait 2) :

C'est pas mal multiethnique. Sa meilleure amie c'est une, une...je dirais une petite Chinoise, mais là elle me dirait : non maman ce n'est pas une Chinoise, elle vient du Laos (...) Une Laotienne et super bonne famille, vraiment euh... c'est vraiment sa meilleure amie. Son ami préféré de garçon c'est un Espagnol (...) Fait que qu'ils [mes enfants] sont vraiment multiculturels. Mes enfants ont été vraiment élevés... Moi à leur fête-là, je pense que la seule Québécoise c'est ma fille parce que sinon il y a des Chinois, des Haïtiens, des... Ma plus grande [fille] sort avec un Africain fait que ça te donne une idée que... on n'est pas raciste. On essaie de mêler toute nationalité, ce n'est pas toujours facile, parce que ça a souvent des... il y a souvent quand même des jugements auprès des autres enfants des fois : qu'est-ce que tu fais avec elle ? Oh tu sais... (Johanne, MHM, cl. pop.).

[l'école] Marguerite[de Lajemmerais] ce qui me fait peur c'est... beaucoup tu sais... comme je te disais, je suis multiethnique, mais il y a beaucoup, beaucoup, beaucoup de musulmans, sans porter de préjugés, c'est que je trouve les parents [sont] sévères un petit peu alors les filles quand [elles] sortent, tu sais... il n'y a pas de gars [à l'école, ça] fait que quand [elles] sortent entre l'école pis la maison, on dirait que les niaiseries se passent là, tu sais, on dirait qu'ils sont comme libres tout ce temps-là fait que c'est la mauvaise influence qui me faisait un petit peu peur parce que ma plus vieille, qui a maintenant 21 ans, elle est allée à Marguerite pis ça été un petit peu ça l'influence des filles (Johanne, MHM, cl. pop.).

[M]oi je trouve plus le *fun* qu'elle change d'école un peu plus loin pour se faire justement un nouveau cercle d'amis(es), ce n'est pas nécessairement les amis(es) à côté de la maison, tu fais d'autres connaissances c'est... c'est d'autres valeurs, c'est d'autres aspects de la vie, c'est d'autres... ouain (Johanne, MHM, cl. pop.).

Johanne conçoit les autres élèves du secondaire comme bénéfiques dans les relations amicales et scolaires, en fonction de l'admission dans un établissement scolaire autre que celui du quartier (l'école Chomedey-de-Maisonnette) ou ailleurs sur le territoire de la CS (Marguerite de Lajemmerais). Toutefois, cette perception positive nous apparaît conditionnelle au changement d'établissement et donc au changement de « réseau d'amis ».

Suzie, par exemple, adhère aux avantages de la diversité (on suppose la diversité ethnoculturelle) en ville pour elle et sa famille, mais éprouve un malaise concernant les conditions de scolarisation de son enfant. En effet, elle apprécie la présence des autres enfants d'origines diverses près de la résidence, mais estime que le fait que son enfant soit en forte minorité [ethnique] dans sa classe au primaire pose problème. Ce rapport aux autres se construit sur des catégorisations ethnoculturelles entre immigrants et « Québécois de souche<sup>160</sup> » :

(...), Mais on aime beaucoup Montréal pour la diversité, pour l'action, toute la culture. Je ne veux pas que ce soient tous des Québécois de souche qui sont à l'école, je trouve qu'il y a une richesse à apprendre des autres, mais quand c'est ton enfant qui est l'exception, c'est comme si tu vis un problème de... d'immigration dans ton pays (Suzie, AC, cl. moy.-sup.).

Il se peut que Suzie sous-entende que les caractéristiques sociales, ethnoculturelles et identitaires des autres origines ethniques jugées trop différentes de son enfant puissent avoir des effets négatifs sur la réussite scolaire de celui-ci, s'il est minoritaire dans sa classe. Les parents pourraient ainsi vouloir éviter à l'enfant l'expérience de la minorité, alors qu'il est en position majoritaire dans l'ensemble de la province québécoise. Les jugements de cette résidente du secteur Ahuntsic-Cartierville ont été élaborés sur une expérience difficile ayant conduit au retrait de l'enfant de l'école primaire de quartier. La mère, Suzie, estime que son fils (ainsi que son second enfant, une fille) a été fortement discriminé dans l'école publique de quartier où les élèves sont, selon ses propos, d'origine maghrébine :

[...] puis tu vois, quand [mon fils] était à François-de-Laval ici, à côté, il a eu des problèmes d'intimidation, là, il a vécu beaucoup d'intimidation (...) Tu sais, si je te dis que moi, les gens qui éduquent leurs enfants comme moi ne les envoient pas à François-de-Laval, leurs enfants, ils vont les envoyer encore moins à La Dauversière. (...) (Suzie, AC, cl. moy.-sup.).

La position de cette participante (Suzie) est fondée sur l'importance d'aligner les valeurs familiales et identitaires sur celles de la future école secondaire (« les gens qui éduquent leurs enfants comme moi »). Sa position est, de plus, fondée sur ces expériences dont elle garde des souvenirs douloureux la convainquant de porter une attention particulière aux caractéristiques des élèves que côtoiera son fils une fois au secondaire et ainsi l'éloigner de la population maghrébine. Cette perception est

---

<sup>160</sup> L'expression « Québécois de souche » en langage populaire québécois peut référer de façon neutre au fait que la personne n'a pas d'ascendance étrangère ou n'est pas issue de l'immigration récente. Dans l'extrait, on observe une opposition entre Québécois (« de souche ») et non Québécois (migrant), avec aussi une association entre « problèmes » et « immigration », dans un pays qui est « ton pays » (soit un possessif). Il y a une définition de la situation (et des autres) qui se réfère à des catégorisations ethnoculturelles et qui devient négative pour l'enfant lorsque les migrants deviennent majoritaires.



renforcée par sa crainte de voir son enfant vivre une transition personnelle et identitaire difficile, ce qui survient parfois lors de ce passage critique vers le secondaire (Duval, 2017). Suzie souhaite donc faciliter le passage de son enfant, comme le dicte sa vision de sa responsabilité parentale.

D'autres mères, Christine (cl. moy.-inf.), Judith (cl. sup.) et Karine (cl. moy.-sup.), sont davantage préoccupées par les populations ayant des déviances et problématiques sociales diverses, ce qu'elles considèrent comme défavorables à la scolarité de leur enfant. Christine mentionne par ailleurs avoir carrément peur, non pas des caractéristiques ethnoculturelles, mais de la violence des « autres » :

Au niveau de la violence ça... ça me faisait vraiment peur pour [Lucas], qu'il tombe dans un groupe d'amis [et] qu'il... qu'il ait de la difficulté à... à dire non, qu'il veuille tellement se faire aimer... qu'il soit prêt à tout puis essayer des choses que je ne veux pas nécessairement... Pour ça, ça, ça me faisait peur puis comme il y en a beaucoup ici [de la violence] (...) (Christine, MN, cl. moy.-sup.).

Un autre parent estime que les valeurs éducatives des autres sont trop divergentes par rapport aux valeurs familiales (Yasmine), sans mentionner que ces autres sont défavorables à la scolarité de son fils identifié EHDAA :

(...) je voulais qu'il soit avec des gens pour qui l'éducation, le... les apprentissages, c'est quand même important (Yasmine, CDNNDG, cl. moy.-sup.).

Le fait que Yasmine souhaite à son fils de côtoyer des gens qui ont des valeurs « comme lui » contribue à favoriser « l'entre-soi », très fréquent chez les parents de classes moyenne et supérieure (p. ex. chez Paul et Suzie également). L'ouverture de Yasmine aux différences apparaît être conditionnelle à ce partage des valeurs éducatives qui, selon elle, devraient se traduire en pratiques éducatives proches des leurs comme la mise en place d'une attitude et d'une routine favorable à la réalisation des travaux scolaires. Ainsi, le milieu de vie ainsi que le contexte scolaire ont un effet sur le rapport aux autres de ces parents qui visent un public d'élèves avec des valeurs et un rapport à l'école et à l'apprentissage jugé favorable à la scolarité.

Les caractéristiques sociales, culturelles ou ethniques des autres ne sont pas associées à des conséquences négatives et n'apparaissent pas explicitement dans les récits oraux de Julie, Pierre-Luc et Caroline, qui sont plutôt indifférents sur ce point. Lise est, quant à elle, enthousiaste face à l'idée que son fils côtoie régulièrement des personnes d'origines différentes, même en classe :

[C]'est complètement multiethnique : Russes, Slovaques, Latinos, Espagnols, Chiliens (...) il y a des Québécois, il y en a quelques-uns là, beaucoup d'Arabes (...). Ça fait que, il y a une multiethnicité qui est intéressante, là (Lise, RLPP, cl. moy.-inf.).

Il semble donc y avoir un lien entre un enfant identifié EHDAA de sexe féminin et une perception parentale défavorable à l'égard des autres différents d'eux sur le plan des caractéristiques sociales (déviances) et scolaires (valeurs éducatives).

Pour conclure cette partie, nous souhaitons aborder le rapport aux autres dans une perspective compétitive. En effet, il était fréquent chez certains de nos répondants de rechercher une école secondaire où leur enfant développerait un « petit quelque chose » qui le distinguerait des autres. Ce souci de distinction pourrait s'inscrire à la fois dans la distinction de l'enfant sur le plan de sa personnalité, mais aussi en matière de distinction sociale (Bourdieu, 1979a). Ainsi, dans l'esprit de ces parents, les « autres » peuvent être rattachés aux groupes d'élèves inscrits dans le programme régulier des écoles publiques. Par exemple, dans l'extrait suivant, Sonia déplore le sort réservé aux jeunes du secteur public régulier et donc souhaite que son fils s'en distingue de par ses talents scolaires :

[J]'ai l'impression que c'est comme... c'est vraiment les personnes qui m'ont dit... ben [ce sont] les jeunes qui ont des problématiques qui se ramassent là [au programme régulier] pis... (...) Mais j'aurais essayé quand même de l'inscrire [au PPP Défi de Sophie-Barat] parce que je pense que Frédéric a les capacités de pousser et d'être encouragé (...) peut-être s'il a du talent, il va se faire remarquer [en sport] (Sonia, AC, cl. moy.-inf.).

Sonia estime aussi que son fils « mérite d'être encouragé » et cela se manifeste en l'inscrivant dans un programme enrichi, surtout étant donné le fait qu'il en a les capacités. Il y a ici une forme de hiérarchie (d'abord scolaire, mais aussi sociale) entre les élèves du régulier et les élèves du PPP qui, eux, possèdent de meilleures chances de se distinguer par rapport aux autres.

Pour Véronique, il est important pour elle que son fils évolue dans un environnement scolaire propice aux apprentissages, mais que cela ne doive pas l'empêcher de voir la « vraie vie ». Ainsi, cette dimension de la socialisation n'est pas fondée sur la prise de distance vis-à-vis des autres, mais plutôt sur la volonté de s'en rapprocher, sans pour autant négliger les aspects « académiques » :

[I]l faut que ce soit pour les jeunes un lieu d'apprentissage de qualité, ça fait qu'un lieu où les jeunes vont être pris en charge au niveau de l'éducation, bien (se reprend) pas de l'éducation, mais l'académique là (...) [J]'aime mieux que mon enfant soit en contact avec toutes sortes de gens, je m'attends (...) qu'au secondaire ce soit un reflet de ce que la société est réellement que juste une image comme idéalisée ou, tu sais, je veux dire un endroit où est-ce que les parents gagnent bien leur vie, pis qui pensent que leurs enfants vont devenir les meilleurs sur terre (Véronique, MHM, cl. moy.-sup.).

Selon cet extrait, il y a ainsi chevauchement entre qualité de l'instruction et de la socialisation. Véronique veut épargner à son fils le fait de côtoyer des individus qui aspirent à certaines distinctions sociales (« les parents gagnent bien leur vie, pis qui pensent que leurs enfants vont devenir les meilleurs sur terre »). En contrepartie, la qualité sociale de l'établissement semble détenir peu d'importance lorsque le parent cible un programme particulier d'une école publique ou une école privée. La préoccupation du public d'élèves semble réservée aux écoles publiques.

## **2.2 Un « rapport aux autres » contextualisé et mécanismes de ségrégation**

La partie précédente a mis au jour l'importance des qualités de l'instruction et de la socialisation dans la définition d'une bonne école secondaire. Bien que les dimensions socialisantes soient d'une importance secondaire chez nos répondants (par rapport aux dimensions liées à l'instruction), nous jugeons incontournable de creuser leurs fondements. En effet, comme nous l'avons vu, la perception négative des différences peut encourager les parents à traduire ces perceptions en actes et à entretenir des barrières sociales, urbaines ou scolaires (Barthon et Monfroy, 2006; 2009; 2010; Oberti, 2004). Par ailleurs, une association plus franche avec les semblables est associée à des conséquences collectives négatives démontrées par de nombreuses études, comme des conséquences sur la mixité sociale et l'augmentation des inégalités (Felouzis et coll., 2013; van Zanten, 2009a, 2009b; Broccolichi et van Zanten, 1997; Langouët et Léger, 1991; Barthon et Monfroy, 2006, 2009, 2010; Maroy et van Zanten, 2007).

Nous souhaitons maintenant mieux saisir la place du rapport parental aux autres dans les mécanismes liés à la ségrégation. Pour commencer, à la lumière de nos données, nous distinguons deux « formes » de rapport aux autres : l'un est associé aux caractéristiques scolaires et académiques de ces derniers tandis que le second est basé sur leurs caractéristiques sociales et ethnoculturelles. Dans le premier cas, les caractéristiques scolaires des autres élèves sont implicitement mobilisées dans une perspective comparative et de distinction, comme on l'a vu, chez Sonia dans un extrait précédent (« peut-être s'il a du talent, il va se faire remarquer [en sport] » - Sonia, AC, cl. moy.-inf.). Dans le second cas, l'accent est mis sur les différences basées sur des catégories ethnoculturelles, comme les différences linguistiques ou physiques (couleur de la peau, habillement, etc.). Ces perceptions des différences peuvent conduire à des pratiques ségrégatives de CSco de la part des parents (van Zanten, 2009a, 2009b). Cependant, nos observations nous informent que le rapport aux autres de l'ensemble des parents varie quasi unanimement en fonction du contexte dans lequel les relations sociales prennent forme.

### 2.2.1 La perception subjective des différences exprimée en paroles et en actes : « mise à l'écart » et « prise de distance »

Les perceptions parentales au regard « des autres » s'organisent d'ailleurs selon trois principales catégories sociospatiales : il semble exister des relations amicales en dehors de la classe (près de la maison, dans les activités sportives, etc.), au sein de l'établissement scolaire primaire et les relations que les jeunes développeront éventuellement dans les établissements secondaires.

De façon générale, les différences des autres sont « bénéfiques » quant aux fréquentations amicales et cordiales en dehors de l'école, dans le voisinage, en particulier lorsque l'enfant est au primaire. Toutefois, les parents perçoivent ces différences de manière « négative » lorsqu'elles touchent directement les conditions de scolarisation secondaire de leur enfant. Les publics d'élèves des écoles secondaires ciblées font donc l'objet d'un examen plus approfondi, possiblement pour éviter des conditions de scolarisation trop en décalage par rapport aux visées éducatives parentales. Cela peut s'expliquer par le caractère déterminant de la scolarité au secondaire sur l'avenir de certains jeunes. Du moins, c'est ce que nos répondants ont révélé lorsque nous avons posé directement la question concernant les écoles secondaires identifiées comme potentielles.

Cela s'apparente, selon nous, à une « peur des autres » concernant les conditions de scolarisation au secondaire tout spécialement. Une perception négative des autres, jugés différents d'eux-mêmes, conduit ensuite nos répondants à mettre en œuvre des stratégies de type « évitement » ou de « fuite » par rapport aux publics d'élèves jugés indésirables les tenant ainsi à distance (van Zanten, 2006a, 2009a). Ces stratégies de clôture sociale, comme van Zanten l'a montré, peuvent entraîner des effets concrets sur la ségrégation. Nous verrons cela plus en détail dans le prochain chapitre. Pour le moment, voyons comment les parents articulent (ou pas) leur préoccupation de mixité sociale avec leurs préférences liées à l'école.

### 2.2.2 Des principes de mixité sociale éloignés des préoccupations des parents

Nos répondants se montrent sensibles, bien que timides face à leur adhésion aux principes d'égalité à l'école, comme le suggère le Rapport Parent. Nous l'avons observé, précédemment, à travers de nombreux entretiens, plusieurs répondants ayant conscience de la nécessité de favoriser une école publique solide et de qualité. Cependant, les intérêts de leur enfant passaient avant tout, même devant les principes d'égalité et de mixité sociale. Cela relève, de leur point de vue, des responsabilités parentales auxquelles ils tiennent et ces responsabilités ne doivent pas se fondre avec « rôle de l'État » qui, lui, doit s'assurer que des principes d'égalité d'accès pour tous soient respectés.

Cette absence de préoccupation pour la mixité ne se traduit pas pour autant en actes ou en mesures concrètes, du moins dans le choix de l'école secondaire pour leur enfant. Cependant, il est évident qu'aux yeux des parents, leur enfant ne doit pas être « sacrifié » pour la réalisation des principes de mixité :

« Puis il y a toute le... l'idée que... je veux bien la mixité sociale, tu sais, c'est pour ça que je suis ici [dans ce quartier], je n'aimerais pas un... une classe homogène [blanche pour mon enfant], mais quand ton enfant est rendu minoritaire [ethnoculturellement] dans son école, ça me dérange. » (Suzie, AC, cl. moy.-inf.).

Cet exemple de Suzie est éloquent et résume la pensée de nombreux parents. Suzie est en faveur de la mixité, sauf si son enfant doit se retrouver en position de « victime », qu'elle associe au statut ethnoculturel minoritaire.

Bien évidemment, rares sont les parents qui se disent *nettement* en défaveur de la mixité sociale; en effet, personne n'oserait s'opposer aux principes de mixité sociale. Cependant, lorsque vient le temps de prendre acte face à la scolarité de l'enfant, les choses se nuancent. En somme, on pourrait schématiquement synthétiser l'attitude majoritaire de la façon suivante :

- ✓ Oui à la mixité sociale à l'école, mais à condition que sa mise en œuvre ne nuise pas, d'une quelconque manière, à mon enfant durant sa scolarité.

Ainsi, nous constatons que les parents semblent avoir intériorisé le fait que la composition sociale du public scolaire des établissements risque d'affecter, de manière positive ou négative, l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage (Maroy, 2006a).

### **2.3 Les visées éducatives familiales, et dimensions cognitives et normatives**

Une lecture cognitive de nos entretiens met en lumière les schémas de pensées et systèmes de représentation (*habitus*) des acteurs en lien avec les CSco. La matrice normative souligne, quant à elle, les cadres régulateurs des normes, croyances et valeurs individuelles liées au processus de choix. Bien entendu, cette distinction est analytique, et dans les réponses et pratiques des répondants, ces dimensions cognitives et normatives sont enchevêtrées. Ainsi, ces dimensions comme le rapport parental à l'école, ou encore, la vision normative de la parentalité, entretiennent également des effets sur les attentes ou visées parentales en matière d'éducation.

Si notre lecture des données est tournée vers la compréhension des attentes ou des visées éducatives familiales (c'est-à-dire la pondération des visées instrumentales, expressives et réflexives en référence aux travaux de van Zanten, 2009a), nous voyons que les visées instrumentales, lorsqu'elles apparaissent (p. ex. pour l'enfant de Caroline), ne sont pas associées à une définition négative des autres, mais recourent la qualité scolaire de l'épanouissement d'un point de vue académique. Ces visées poursuivies par les parents peuvent, par ailleurs, nourrir la définition parentale d'une « bonne école ».

Nos données révèlent que nos répondants mettent l'accent sur les dimensions affectives de la relation élèves-enseignants. Cela nous porte donc à croire que les visées éducatives de nos répondants sont à forte dominante expressive, suivies de visées d'inspiration instrumentale. Nous constatons toutefois que ces visées sont parfois en tension avec ce que les parents considèrent être la qualité de l'instruction et de la socialisation. De plus, nous remarquons que la principale différence entre les attentes des parents d'enfants, avec ou sans statut d'EHDAA, réside dans la place variable qu'occupent les visées expressives et instrumentales dans les priorités de nos parents. Attardons-nous maintenant sur l'articulation entre ces visées et certaines des caractéristiques familiales les plus pondérantes, comme les caractéristiques scolaires (diplôme obtenu, rapport à l'école) des répondants.

### 2.3.1 Des visées expressives avant tout

Au regard des entretiens analysés, nous constatons une grande importance accordée à l'épanouissement de l'enfant entourant les services d'éducation comme le programme scolaire ou l'encadrement dans l'établissement. Ainsi, bien souvent, nos parents insistent sur le bonheur de l'enfant comme critère dominant dans le choix de l'école secondaire. C'est particulièrement le cas lorsque l'enfant détient un statut d'EHDAA. Par exemple, Yasmine ci-dessous estime que le bonheur de son fils (diagnostiqué avec un trouble de déficit d'attention – TDA) prédomine dans son choix, malgré les ambitions qu'elle a pour lui (l'école internationale<sup>161</sup> ou Brébeuf<sup>162</sup>) :

Oui je pense que [l'école] l'internationale aurait été un choix, définitivement, si j'avais senti que Marc serait bien là (...), mais j'avais des grands doutes que Marc ne serait pas heureux (...), tout comme je ne pensais pas qu'il serait heureux à Brébeuf (Yasmine, CDNNDG, cl. moy.-sup.).

---

<sup>161</sup> L'école internationale à laquelle fait référence la participante est une école publique sélective à vocation internationale. Pour plus d'information, voir le site Web de l'établissement : <http://ecole-internationale.csdm.ca/>.

<sup>162</sup> Le collège Jean-de-Brébeuf est un établissement d'enseignement secondaire et collégial francophone privé dont le nom est connu (Draelants et Dumay, 2015). Source : <https://www.brebeuf.qc.ca/>.

Pour Johanne, résidente de l'arrondissement MHM, elle tient par-dessus tout à ce que sa fille fréquente une école qui respecte son individualité (visées expressives) et qui démontre une sensibilité et un respect face à son statut particulier. Cette quête de l'école « sensible aux caractéristiques de sa fille » et de son individualité oriente même sa définition d'une bonne école qui serait corrélée à la sécurité des enfants sur le plan de « l'outillage des élèves » face aux mauvaises influences extérieures. Elle ne fait pas mention de la surveillance ou de l'exclusion d'élèves à problèmes, mais souhaite plutôt que son enfant soit encadré et renforcé par les enseignants (catégorie de l'encadrement de la qualité éducative) :

Euh... je pense [que c'est important pour elle] d'être écoutée, pis d'être... d'être respectée (...). Moi je dis tout le temps, tu sais, il faut qu'elle respecte, mais si l'adulte ne la respecte pas aussi, ce n'est pas mieux là, fait que... Il y a des professeurs des fois qui sont irrespectueux envers les enfants. Ça fait que si tu veux être respecté, il faut respecter ces petites personnes-là aussi même si ce sont des enfants (Johanne, MHM, cl. pop.).

[U]ne bonne école pour moi, c'est de croire en ton enfant, de... de donner les outils nécessaires à ton enfant, que les profs aident vraiment ton enfant du mieux qu'il peut, d'essayer de donner les bonnes explications (...) Ça fait qu'une bonne école, c'est d'avoir des bons profs, pis un bon... bon système scolaire finalement (Johanne, MHM, cl. pop.).

Il apparaît essentiel, selon la pensée de Johanne, que sa fille reçoive un enseignement qui respecte son individualité, sa personnalité et qui lui permette de s'outiller. La place de l'enseignant est centrale dans les souhaits de Johanne. Les caractéristiques de la catégorie portant sur l'encadrement scolaire (Felouzis et Perroton, 2007) (compétences des professionnels, encadrement) sont donc ici dominantes en plus de recouper les visées instrumentales de l'éducation. Ainsi, « outiller les élèves » est perçu par Johanne comme un rôle ou une fonction de l'école qui, selon elle, favorisera le développement de sa fille. Cette perception est, à notre sens, en partie liée aux caractéristiques sociales et scolaires du public d'élèves.

Lise, dont le fils a un trouble anxieux, possède un point de vue similaire à celui de Yasmine. Elle perçoit l'école comme un lieu qui dépasse la dimension académique et estime que l'école doit favoriser le développement personnel de son fils et donc son épanouissement. Faire autrement serait défavorable au bien-être de l'enfant, selon elle :

Puis pour moi, l'école c'est bien plus... Bien... l'apprentissage c'est important, mais... ils sont en train de devenir des citoyens, ils sont en train de devenir des gens qui ne sont pas juste des machines à apprendre et à fonctionner, et à faire (...) je trouve que c'est dommage, je trouve ça là, d'une... tristesse infinie pour eux autres (Lise, RLPP, cl. moy.-inf.).

Tout comme Yasmine, Pierre-Luc estime que la réussite de son fils à l'école, un élève talentueux et sans besoin particulier, est associée non seulement au « bonheur dans la vie en général », mais à la satisfaction qu'il retire de « faire quelque chose qu'on aime » à l'école :

Et puis, la réussite... moi je dirais que la réussite est dans le bonheur, tu sais. En quelque part, il faut que tu fasses quelque chose que t'aimes, tu sais (...) Je ne veux pas le forcer, c'est sûr que des fois, il faut motiver quand même les enfants, mais la réussite pour moi c'est de justement arriver à faire quelque chose que t'aimes, tu sais (Pierre-Luc, MHM, cl. pop.).

Nous détectons néanmoins chez Pierre-Luc des visées instrumentales (« faire [un métier] que tu aimes ») au sein des dimensions expressives liées au bonheur. Comme le fils de Pierre-Luc est qualifié par son père de « talentueux à l'école », cela peut expliquer la part instrumentale des visées perçues : le père juge son fils capable de performer et de poursuivre ses ambitions scolaires afin de réaliser ses aspirations que le père lie au fait d'être heureux.

Francesco, père d'une fille talentueuse en classe, laisse clairement transparaître ses visées de nature réflexive, sans pour autant rayer les visées expressives (être créatifs et innovants) et instrumentales (accompagnement pédagogique et relation avec l'enseignant) de ses aspirations éducatives :

« Une école idéale c'est celle qui forme un citoyen difficile à gouverner. Ça, c'est ma réponse la plus courte. C'est une école qui t'apprend, qui te donne les moyens de contester. C'est l'école qui t'apprend à apprendre. C'est l'école qui t'expose à d'autres choses que le programme. C'est l'école qui permet à des profs d'être créatifs et innovants. Pis de sortir du carcan pis qui permette aux élèves de sortir du carcan avec eux » (Francesco, AC, cl. sup.).

Dans sa définition d'une bonne école, Francesco s'attend à ce que celle-ci favorise la créativité et le développement citoyen en sortant l'élève des sentiers battus. Sa pensée est partagée par Sara, Maude et Lise, toutes titulaires d'un diplôme universitaire d'études supérieures. Le secteur résidentiel n'apparaît pas ici comme une variable déterminante dans l'expression des visées réflexives.

Enfin, il semble se dégager un « effet de genre » minime dans l'articulation des visées expressives et instrumentales dans les attentes parentales. Cinq parents de garçons considèrent les visées instrumentales de manière dominante ou complémentaire aux visées expressives (Pierre-Luc, cl. pop.; Sonia, cl. moy.-inf.; Véronique, cl. moy.-sup.; Irina, cl. moy.-sup. et Paul, cl. sup.). Si le répondant est un homme, cela est presque automatiquement le cas (père et parent d'un garçon). Les écarts nous apparaissent toutefois plus marqués chez les enfants avec ou sans statut d'EHDA. Regardons cela de plus près.



### 2.3.2 Des visées instrumentales en fonction des capacités de l'enfant

Si les visées expressives sont particulièrement significatives chez nos répondants, les visées instrumentales (centrées sur l'atteinte d'un niveau d'étude visant à favoriser son insertion professionnelle ou la position socioéconomique de l'enfant) apparaissent généralement en seconde position chez la forte majorité de parents rencontrés<sup>163</sup>. Chez les autres, soit le parent n'en faisait pas mention, soit ces visées instrumentales n'étaient guère centrales à ses yeux. Cela ne signifie pas pour autant qu'elles soient absentes des jugements, mais seulement que le parent, en répondant à nos questions, n'a pas laissé échapper d'indice à ce sujet.

Lorsque ces orientations instrumentales sont évoquées, elles touchent souvent la préoccupation d'avoir « de bonnes notes » et d'obtenir un diplôme que l'on peut lier à l'atteinte d'un bon niveau d'étude. Ainsi, les visées éducatives renvoient à une dimension du rapport parental à l'école, soit la définition de la réussite déjà survolée dans une partie précédente. Nous ne reviendrons pas sur ces conceptions de la réussite, mais nous mettrons de l'avant celles qui visent à outiller l'enfant pour son avenir.

Sonia, qui a un enfant sans statut particulier, entretient des visées instrumentales avant tout. Bien qu'elle souhaite comme la plupart des parents, le bonheur de son fils, les orientations instrumentales entretenues par Sonia prennent une place prédominante à laquelle elle lie une forme d'épanouissement :

Pis Frédéric, ce que je veux... ben pour lui, pour réussir... je pense que je veux qu'il ait le niveau pour qu'il puisse vraiment faire tout ce qu'il veut. Pour ne pas qu'il soit barré comme moi je l'ai été (Sonia, AC, cl. moy.-inf.).

Le bonheur du fils de Sonia est ici associé au fait de détenir un bon niveau académique, en vue de favoriser la mobilité sociale et « faire ce qu'il veut » d'un point de vue des professions à sa disposition. Nous retrouvons une posture similaire chez Paul et Irina, également parents d'un garçon. Caroline et Julien, quant à eux parents d'une fille, entretiennent des aspirations semblables, dont nous parlerons plus loin.

Certains parents souhaitent ou « s'attendent » explicitement à que leur enfant fasse de longues études, notamment Yasmine qui mentionne clairement qu'elle désire que son fils trouve un

---

<sup>163</sup> Pour les détails concernant le positionnement des visées éducatives des répondants, voir le tableau en annexe 2, dans la colonne « Visées ».

domaine qui l'intéresse et que cela passe nécessairement par des études qui excèdent le niveau secondaire :

Et pour moi, un minimum d'études ce n'est pas un secondaire cinq, c'est un cégep, c'est même et, un cégep avec... une technique, si VRAIMENT il ne veut pas aller plus loin puis qu'il a une technique qui l'intéresse, mais c'est idéalement euh, universitaire (Yasmine, CDNNDG, cl. moy.-sup.).

En ce sens, pour Yasmine, le fait d'étudier rime avec une longue trajectoire (idéalement jusqu'à l'Université). Il est ainsi possible de recouper la conception de réussite de parents de classe populaire où la réussite correspond à terminer son année scolaire ou obtenir son DES avec des visées de nature instrumentales. Cependant, ces visées ne concourent pas à stabiliser l'enfant dans une position sociale élevée comme c'est le cas ici pour Yasmine (cl. moy.-sup.).

Nous mentionnions que, règle générale, les visées instrumentales arrivent en seconde position ou en complémentarité avec des visées expressives dominantes. Par exemple, les attentes instrumentales de Suzie, mère d'un garçon EHDAA, sont présentes dans ses attentes éducatives qu'elle conjugue avec les attentes expressives (être heureux). Son témoignage révèle qu'un certain niveau de réussite scolaire est néanmoins important, tout en préférant d'abord que l'établissement scolaire permette à son enfant de s'épanouir :

(...) je ne veux pas nécessairement que mon enfant performe, je veux que mon enfant soit heureux (Suzie, AC, cl. moy.-sup.).

Suzie laisse ici sous-entendre qu'elle « désire » subtilement voir son enfant performer, mais que cela ne doit pas se faire au détriment de son épanouissement. Bien que les visées expressives soient dominantes, ce dernier extrait montre l'étroitesse de l'écart entre les différentes visées, qui arrivent pratiquement à égalité dans l'esprit de cette mère.

Pour Caroline, dont l'enfant a de la facilité en classe, les visées instrumentales semblent cependant prendre autant, sinon plus d'importance que les visées expressives. Cette mère estime que le bonheur de sa fille passe par l'entretien de visées instrumentales. En effet, ce serait une des façons d'alimenter les talents scolaires de sa fille et ses compétences sociales qui vont lui permettre, à terme, de réaliser ses ambitions académiques (aller à Harvard) et professionnelles (devenir avocate):

[Mes attentes] c'est une école qui nourrit les enfants d'un point de vue académique, connaissances, mais évidemment aussi beaucoup au niveau des, des aptitudes sociales aussi, les liens, ce qu'ils peuvent développer. Oui, ça tourne autour de ça (Caroline, CDNNDG, cl. sup.).

Caroline semble, tout comme Sonia, nourrir une conception de l'épanouissement liée à l'ambition, le succès et la réussite professionnelle (fonction de distribution de l'école – Dubet et Martucelli, 1996). Toutefois, Caroline et sa fille semblent constituer une exception en matière d'ambitions hautes. Mis à part ce dernier extrait, Francesco (cl. sup.), Sonia (cl. moy.-inf.) et Suzie (cl. moy.-sup.), qui espèrent que leur enfant atteigne un bon niveau (visées instrumentales), aucun parent ne faisait preuve, de manière explicite ou implicite, de « projections parentales » en lien avec des ambitions académiques spécifiques et élevées sur son enfant. Certains parents entretiennent toutefois des attentes claires qui se traduisent en termes de notes<sup>164</sup>.

Trois parents (Francesco – avocat, MBA et enseignant; Lise – responsable d'une équipe de recherche et détentrice d'un doctorat; Maude – psychoéducatrice et doctorante) semblent conjuguer, dans leurs visées éducatives, le fait de « s'accomplir » (visées expressives), « détenir un bon emploi grâce aux études » (visées instrumentales) et « être un bon citoyen » (visées expressives). Ces derniers soulèvent l'importance d'articuler ces trois modèles dans leur processus de choix d'une école secondaire. Nous dressons néanmoins le constat que ces trois parents détiennent minimalement un diplôme universitaire de deuxième cycle (maîtrise et plus).

Au regard de nos entretiens, certains déterminants nous semblent affecter les orientations éducatives des parents. Ceux dont l'enfant détient un statut d'EHDAA mettaient principalement l'accent sur le développement personnel et l'épanouissement de l'enfant dans le cadre scolaire (p. ex. Lise et Yasmine); les visées instrumentales, quant à elles, sont surtout présentes en premier ou en second plan chez les parents dont l'enfant n'a pas de besoin particulier. Lorsque les visées instrumentales sont dominantes, elles sont pratiquement indissociables des visées expressives qui viennent très rapidement ensuite. Nos répondants avaient par ailleurs tendance à entretenir davantage d'aspirations académiques pour leur enfant (Caroline et Sonia), si celui-ci n'était pas limité par des difficultés particulières. Les limitations scolaires ou l'absence de celles-ci influent donc sur les attentes parentales en éducation (Lanners et Lanners, 2008).

## **2.4 Les jugements portés sur les établissements scolaires**

Nous présentons ce qui, d'après notre analyse, s'apparente à des jugements ou au rapport qu'entretiennent les parents vis-à-vis des établissements d'enseignement. Ceux-ci peuvent émerger par exemple, par l'intermédiaire de leur trajectoire personnelle ou encore en lien avec leur rapport

---

<sup>164</sup> Voir pour rappel, Véronique, dans la partie consacrée aux conceptions de la réussite (partie 1.2.3 de ce chapitre).

à l'école. Ces jugements participent, tout comme les jugements sur la qualité de l'instruction, à définir, aux yeux des parents, la qualité d'une « bonne école secondaire ». Par exemple, les jugements portés sur la sécurité ou le climat scolaire recoupent ceux de la qualité de l'instruction si ces derniers peuvent avoir, à leurs yeux, des effets sur l'enseignement.

Les jugements sur les établissements peuvent porter sur différents objets comme la réputation de l'établissement, les publics d'élèves (qualité de la socialisation) associés aux programmes scolaires des établissements, ou encore, le rôle de l'enseignant ou de l'équipe-école dans la réussite éducative, qui participent à l'évaluation ou la caractérisation des établissements par les répondants. En premier lieu, nous présentons des perceptions parentales en lien avec la réputation des écoles et leurs programmes pédagogiques respectifs suivies des croyances liées à l'école. Ensuite, nous montrons que les parents tendent à prioriser les établissements sélectifs lorsque leur enfant traverse ou compte traverser le processus de sélection. Ces parents semblent consentir de manière somme toute assez généralisée, à ce que l'école participe, en quelque sorte, à la stratification d'un système d'enseignement déjà ségrégué. Ces parents perpétuent ainsi, sans le savoir, la légitimation des principes méritocratiques.

#### 2.4.1 Des jugements prudents en lien avec la réputation des programmes scolaires et du réseau d'enseignement

Un facteur, celui-là plus externe à l'établissement, paraît détenir une importance assez grande dans le choix d'une école secondaire, selon nos répondants. En effet, une valeur modérée (et pas excessive) est associée à la réputation de l'établissement scolaire. Celle-ci est partagée par l'ensemble des parents interrogés.

Martin, résident d'Ahuntsic-Cartierville, considère que la réputation n'a pas vraiment d'importance, mais que c'est plutôt l'absence de mauvaise réputation qui détient plus de poids dans ses jugements :

[E]n fait c'est plus l'absence de mauvaise réputation qui est importante que la réputation en tant que telle, là (Martin, AC, cl. sup.).

Bien que la réputation « résonne » néanmoins aux oreilles de la plupart des répondants, certains choisissent de passer outre. Véronique, ci-dessous, n'accorde que peu ou pas du tout de crédit à « ce qu'on dit » sur l'école publique de quartier. Elle a choisi d'y inscrire son fils malgré tout, principalement pour des raisons pratiques et pour le bien de l'ensemble de la famille:

Je ne te dis pas que c'est un choix qui est assumé, mais tu sais, si ça ne va pas bien, je ne suis pas fermée à l'idée d'aller ailleurs. Je ne vois pas pourquoi ça n'irait pas bien, (...) ça va être une bonne école, ça va être correct, tu sais, c'est notre école de quartier, ça va être simple pour tout le monde, puis simple pour la famille parce qu'on va avoir les enfants proches, l'adaptation va être plus facile (Véronique, MHM, cl. moy.-sup.).

Sabrina (extrait suivant), issue de la strate inférieure de la classe moyenne et résidente du même secteur que Véronique (MHM), désapprouve l'idée d'inscrire son enfant dans cette même école secondaire du quartier (école secondaire Chomedey-de-Maisonnette). Elle tient davantage compte des « oui-dire » et l'école de quartier est, selon elle, une école qui fait trop parler d'elle en mal, bien que les choses soient en train de changer.

[L]'équipe-école, à l'intérieur, est vraiment bien puis en ce moment, ce qui se produit à Chomedey, ce qui est intéressant c'est que là ils permettent aux parents à, à rentrer un peu plus dans l'école, ce qui fait en sorte que ça, que l'offre est un peu plus intéressante, effectivement. D'un autre côté euh... bien c'est ça, c'est, c'est, c'est la clientèle. Elle [l'école] respire effectivement beaucoup la pauvreté (Sabrina, MHM, cl. moy.-inf.).

À ses yeux, il était inconcevable d'envoyer ses enfants dans cette école et elle souhaite se satisfaire des options des écoles publiques en libre choix. De manière générale, elle estime que les écoles primaires répondent bien aux besoins des élèves du quartier, mais elle ne peut émettre le même commentaire pour la principale école secondaire du coin:

[I]l y a vraiment trop d'écoles primaires pour l'école secondaire qu'il y a présentement [dans le quartier – en référence à l'école secondaire Chomedey-de-Maisonnette] (Sabrina, MHM, cl. moy.-inf.).

Lorsqu'on leur demande les raisons d'éliminer le programme régulier de leurs options, nous constatons que la vaste majorité des parents entretiennent une forte réticence liée à ce programme et à la composition du public d'élèves sur le plan des caractéristiques sociales. Certains parents, comme Francesco, se montrent par ailleurs contradictoires sur ce point. Autant ce dernier valorise l'école publique pour la diversité qu'il s'y trouve, autant il considère le programme régulier comme « négatif » en ce qui concerne les caractéristiques sociales des élèves inscrits dans le programme (déviances, violence, etc.). Celui-ci étant père d'une fille, l'argument de la sécurité revient clairement; selon lui, le fait que les enfants du programme régulier « se mêlent » avec les enfants du programme Défi pose problème :

[L'école secondaire publique] Sophie-Barat pour moi c'est des parents de partout, de tous les horizons... de cette diversité sociale, ethnique avec des enfants qui sont éduqués dans l'autonomie, la gestion de projets, la pédagogie par projets, pour moi ça me branche énormément. Le côté négatif c'est qu'ils aient à se mêler... secondaire un et deux... avec Sophie-Barat régulier donc la possibilité de... la possibilité... la possible insécurité qu'ils

peuvent vivre pour leur intégrité physique et morale... c'est cette idée du potentiel taxage, exposition à la drogue. Sophie-Barat... Sophie-Barat maintenant c'est... ses programmes particuliers pour différentes clientèles particulières qui est extrêmement positives avec un uniforme avec un environnement extraordinaire. Sophie-Barat vient aussi avec son lot de... de défis puis de proto gangs, de taxage et d'intimidation et de violence (Francesco, AC, cl. sup.).

Cette sensibilité en lien avec la sécurité de sa fille pousse Francesco à se montrer critique envers la réputation du programme régulier. Espérant minimiser ses inquiétudes, cela se traduit par une préférence envers l'un ou l'autre des réseaux d'enseignement, soit le réseau public à projet particulier ou le réseau privé. Dans ce cas-ci, Francesco préférera s'orienter vers une école privée. Il ne semble pas y avoir de lien entre la trajectoire scolaire de Francesco (ancien élève du privé) et les décisions prises pour sa fille. Ce point de vue recoupe cependant la dimension du rapport aux autres et est à l'origine des stratégies de choix.

À l'opposé, le jugement de Yasmine est, quant à lui, nettement fondé sur sa propre trajectoire scolaire au privé et sur son expérience personnelle qui lui permet de réduire l'incertitude du choix. Son jugement n'est donc pas nécessairement lié à la réputation, mais plutôt à l'effet d'un habitus familial que Yasmine souhaite respecter. En outre, elle met en avant une forme de délibération liée à son habitus qui lui fait opter pour un « choix qui va de soi ». Celle-ci l'encourage à se tenir loin du programme régulier des écoles publiques :

[c]'est sûr que, moi je me suis toujours dit, même avant d'avoir des enfants, que probablement que mes enfants, si je pouvais me le permettre, suivraient le même cheminement que moi, c'est-à-dire école publique pour le primaire, école privée pour le secondaire. Donc, je pense que je ne me suis pas posé énormément de questions par rapport au public, privé, au secondaire (Yasmine, CDNNDG, cl. moy.-sup.).

Paul va dans le même sens et projette sur ses enfants la satisfaction qu'il a tirée de sa propre trajectoire scolaire au privé. Faire autrement ne leur serait pas bénéfique, considérant que lui et son épouse (avocate) détiennent les ressources financières suffisantes pour leur offrir autre chose que l'école publique :

Dans mon cas, j'étais dans l'Outaouais, il y avait deux polyvalentes à Hull. Je ne peux pas vraiment dire si elles étaient bonnes ou pas, mais mes parents avaient valorisé l'école privée. C'était leur choix puis moi, j'ai aimé ça. J'ai eu une bonne expérience. Financièrement, on [mon épouse et moi] a les moyens puis je peux leur offrir la même chose [à mes enfants]. Puis j'arrive à Montréal puis il y a tellement d'écoles privées, puis il y a beaucoup de gens qui envoient [leurs enfants] dans des écoles privées que je ne suis pas sûr que ça serait le meilleur service de pas envoyer mes enfants au privé (Paul, AC, cl. sup.).

La majorité de nos répondants nous apparaissent « prudents » voire anxieux lorsque les choix à leur portée sont élaborés entre les programmes pédagogiques réguliers ou particuliers d'une école publique. Par « prudents », nous voulons dire que les parents apparaissent mitigés et soucieux à la fois, quant à leur perception du programme régulier. Ils déplorent entre autres « l'état du programme » qui, en creusant bien, est souvent combiné à la composition du public d'élèves de ce programme. Pour pallier cet enjeu, ils tendent à utiliser l'argument lié au développement du potentiel de leur enfant pour « trancher » entre les programmes pédagogiques réguliers et particuliers. Ils sont, tout compte fait, portés à prendre en compte une caractéristique de l'établissement ou du programme qui pourrait permettre à leur enfant de se démarquer, légitimant leur désir de s'éloigner du programme régulier de l'école publique. Ces jugements sont ainsi construits sur la réputation générale associée aux programmes réguliers et particuliers. On peut interpréter ces jugements comme une forme d'évitement des programmes réguliers, indépendamment du statut de l'enfant (EHDA ou non) ou de l'arrondissement de résidence. Ces mêmes jugements peuvent orienter les parents vers l'école privée en tant que réponse rassurante au regard du programme régulier de l'école publique du quartier. En procédant ainsi, ces parents perpétuent et encouragent la ségrégation au sein du système d'éducation comme moyen de satisfaire leur vision de l'éducation « idéale » pour leur progéniture.

Les jugements portés sur la réputation, bonne ou mauvaise, des établissements participent aux décisions parentales qui sont d'abord fondées sur les « peurs » plutôt que sur le « potentiel » ou les bienfaits associés à l'idée de voir son enfant évoluer dans un environnement de mixité sociale. Nos extraits le montrent, nos répondants participent à la stratification des programmes scolaires en y associant des perceptions négatives qui se traduisent en actes, qui, à leur tour, produisent de la ségrégation sociale et scolaire, qui ensuite affectent à nouveau la réputation des écoles et ainsi de suite. Ces parents très critiques des établissements scolaires et sensibles à leur réputation sont, pour la plupart, issus des classes moyenne et supérieure.

#### 2.4.2 Une légitimation des principes méritocratiques liés à l'école

Les éléments de réponses qui permettent de savoir si les parents rencontrés dans le cadre de la présente recherche ont intériorisé et mobilisé certains des principes méritocratiques dans leur processus de choix, nous apparaissent somme toute assez clairement. Le caractère élitiste des programmes ou des établissements scolaires, tant primaires que secondaires, nourrit la fierté du parent lorsque son enfant a traversé ou compte traverser un processus d'admission sélectif. Par exemple, Sara fait état du plaisir de voir sa fille évoluer dans une classe multiniveau grâce à une sélection préalable spécifiquement basée sur les caractéristiques scolaires des enfants :

Ben sa classe a l'air vraiment super chouette parce que tu sais, les enfants qui ont été mis dans cette classe-là, ont été en quelque sorte choisis parce que justement ils étaient... ils n'avaient pas de difficulté d'apprentissage (Sara, RLPP, cl. moy.-sup.).

Paul, quant à lui, associe le processus sélectif de l'école Fernand-Séguin – école primaire actuelle de son fils – à ses propres valeurs éducatives axées sur le mérite scolaire. Il croit, par ailleurs en l'existence d'un lien entre mérite scolaire et mérite social. Il estime que ces principes sont partagés par les familles qui entretiennent la même vision que lui en matière d'éducation. Il établit ainsi, indirectement, une corrélation entre le statut socioéconomique des familles qui s'intéressent au même établissement que lui (être capable de comprendre la démarche de sélection) et « valorisation de l'éducation ». Paul laisse entendre que ces autres familles « méritent » tout comme lui, de participer au processus de sélection :

Déjà, vu que c'est une école où y faut passer un examen, il y a quand même une démarche spéciale pour les parents : savoir que l'école existe. Les parents s'intéressent à ça... ou envoient un chèque ou font toute la démarche. Donc, déjà pas juste les enfants qui vont être triés, mais c'est que les parents qui sont là, sont intéressés aux projets pis nécessairement, vont valoriser l'éducation plus que d'autres (Paul, AC, cl. sup.).

Cette perception de Paul est basée sur des critères de différenciation socioéconomique valorisant certaines catégories « d'autres », une valorisation qui ne peut conduire à autre finalité que la ségrégation. Du moins, cette perception ne permet pas davantage de mixité sociale, comme souhaité dans une société démocratique (Schnapper, 1997). En écho à notre cadre théorique, rappelons que lorsque les systèmes d'éducation misent essentiellement sur le mérite pour définir leurs orientations, mais aussi, la place de chacun dans la société, cela contribue à verrouiller prématurément les trajectoires scolaires des élèves (Brown et coll., 2010). L'idéologie méritocratique légitime la hiérarchisation des positions sociales en fonction de qualités et de talents individuels (Duru-Bellat et Tenret, 2009). En effet, ces talents, eux-mêmes mis en valeur durant les processus de sélection, sont nettement valorisés par exemple, chez Sonia, Sara et Maude (toutes trois de classe moy.-inf.), et Francesco, Caroline et Paul (tous trois de classe sup.).

Cependant, il faut mentionner qu'un esprit de compétition et une dynamique axée sur la performance, qui semblent exister dans certaines écoles, rebutent plusieurs parents. Sara, ci-dessous, se montre néanmoins très critique vis-à-vis la culture de performance en général, bien qu'elle légitime, d'un autre côté, la sélection des élèves sur la base d'éléments ou critères préférentiels (extrait déjà présenté plus haut) :



[J]’ai un malaise avec l’espèce de compétition qui semble y avoir entre les élèves pis tu sais, l’espèce de culture de l’excellence tout le temps, moi j’ai du mal avec ça dans la vie en général (Sara, RLPP, cl. moy.-sup.).

Cela illustre un paradoxe entre légitimation de la « sélection » et malaise lié à la performance. En effet, la sélection est pratiquement, en tout temps, fondée sur la performance scolaire (dossier général, audition, test d’admission, etc.). Même le tirage au sort parmi « les meilleurs » peut constituer une forme de sélection sur la base de la performance, car seuls ceux qui détiennent des notes supérieures font ultimement partie du bassin de sélection. Quoi qu’il en soit, les valeurs éducatives de Sara semblent en tension : d’un côté, elle valorise la sélection que les talents de sa fille peut satisfaire, d’un autre côté, elle dénonce cette logique de compétition qui, pourtant, légitime la sélection.

Francesco, même s’il se montre critique face aux examens d’admission dans certaines écoles, estime qu’ils représentent un passage obligé qui prépare les élèves pour la suite (fonction de distribution de l’école – Dubet et Martucelli, 1996). En effet, il laisse sous-entendre que la sélection fera partie de la vie professionnelle et académique de ses enfants :

C’est un contexte qui est stressant. Mais je crois que ça peut... c’est pertinent seulement dans la mesure où ça devient une pratique pour... pour des contextes d’entrées qui vont arriver un peu plus tard, anyway (Francesco, AC, cl. sup.).

Par conséquent, Francesco adhère aux principes de la sélection, tout en se montrant défavorable sur le plan éthique et moral. Maude partage une vision semblable, mais estime que le tri des élèves est nécessaire :

Je pense que, je pense que c’est correct ça en prend... ça prend une sélection. Je pense que c’est important une sélection parce que c’est tout le monde qui ne « fitte » pas dans un programme (Maude, MN, cl. moy.-inf.).

Maude semble dire qu’il est indispensable de regrouper entre eux les élèves dotés de caractéristiques semblables pouvant permettre à ces élèves la réalisation d’un programme scolaire, des principes inspirés de l’égalité basée sur le mérite scolaire. Sans le laisser entendre clairement dans cet extrait, Maude, tout comme Paul, voit néanmoins un lien entre mérite scolaire et caractéristiques des élèves, que ces caractéristiques soient scolaires ou sociales.

### **3. La scolarisation des enfants : entre désenchantement, inquiétudes et espoirs**

Les résultats présentés jusqu'à maintenant dans cette thèse révèlent le poids qu'entretiennent les CSco, à la fois pour les répondants, mais aussi, pour les enfants concernés. Les parents rencontrés ont partagé leur expérience et vécu personnels en lien avec l'élaboration des jugements sur les écoles à leur portée. Il en ressort que les CSco sont vécus, chez nos sujets, comme responsabilités morales inhérentes au rôle du « bon parent ». Certains vivent de profondes inquiétudes tout en entretenant de l'espoir en lien avec la scolarisation de leur enfant. Ils comptent sur le système scolaire pour faire avancer ce dernier, sur le plan tant personnel que scolaire. On a constaté que certains processus de choix constituent une manifestation des inquiétudes parentales en matière de scolarisation, comme l'a relevé Léger (1987) dans Ben Ayed (2011). Voyons maintenant comment ces inquiétudes se manifestent chez nos répondants, en commençant par distinguer les catégories « de peurs » qui les affectent.

#### **3.1 Peurs, inquiétudes et anxiété parentales**

Nos données révèlent que les inquiétudes parentales ayant des effets sur le choix de l'école secondaire sont de deux ordres : elles peuvent être alimentées par des peurs relatives à la trajectoire de scolarisation globale de l'enfant ou uniquement par les craintes associées à la transition de l'enfant vers le secondaire. Dans le premier cas, les peurs peuvent être conditionnées par des tensions et à des contradictions que peuvent vivre certains parents sur le plan de leurs valeurs éducatives familiales ou encore, être associées au système scolaire en général dans lequel évoluera l'enfant durant les prochaines années. Dans le deuxième cas, les craintes peuvent être liées à la préparation en amont des examens d'admission, à l'échec de l'enfant aux examens ou encore par l'absence de « plan B » en cas d'échec. Toutes ces sources d'inquiétudes remuent la vision des responsabilités parentales de nos répondants. Certains d'entre eux aspirent, par le choix de l'école secondaire, à correspondre à la vision normative de leur rôle de parent afin d'accompagner leur enfant au meilleur de ses capacités, jusqu'à en développer de véritables angoisses.

Nous pensons que Cynthia est, parmi nos répondants, la mère la plus préoccupée par la trajectoire scolaire de sa fille. Cette dernière persévère, bien qu'elle possède un diagnostic et un rapport à l'école qui ne facilitent pas toujours sa réussite:

[E]lle a de la difficulté à l'école. C'est difficile, elle n'a pas beaucoup d'estime d'elle-même avec le TDA, les difficultés, les échecs, ça ne l'aide pas. Euh... son père qui n'est

pas présent non plus, qui a disparu ça fait un an et demi, fait que ça aussi c'est euh... démoralisant, elle a vécu... on a vécu beaucoup de choses dans la dernière année mettons là... Mais sinon, je pense que son pire défaut c'est la maudite tendance à prendre les choses... l'impulsivité à prendre sans y penser ce qui n'est pas à elle, à voler carrément dans le fond que ça soit à ses sœurs, ma sœur, ça c'est son pire défaut (...). Elle a de la difficulté, mais j'ai hâte qu'on réussisse à la stabiliser parce que j'ai peur qu'elle perde ce vouloir-là, cette volonté-là, tu sais, à force de tout le temps avoir des échecs, des échecs à un moment donné, ça se peut que la motivation foute le camp là. Jusqu'à présent, elle continue à aimer ça [aller à l'école], elle continue à vouloir, elle persévère, elle est intriguée, est curieuse (Cynthia, MN, cl. pop.).

En effet, l'enfant de Cynthia démontre peu d'estime d'elle-même en ce qui concerne ses capacités scolaires, une condition essentielle à la réussite éducative selon Charlot (1999) et Bouchard et coll. (1998). Cynthia mentionne également que sa fille a tendance à entretenir de mauvaises habitudes, comme voler les choses d'autrui. L'ensemble de ces facteurs, combinés à des événements difficiles vécus à la maison et au manque de suivi relativement aux difficultés scolaires de l'enfant, nourrissent les peurs de la mère peu instruite, que sa fille perde sa motivation en classe.

Dans le premier groupe de peurs, nous montrons les appréhensions associées à la trajectoire scolaire générale de l'enfant. Le cas le plus éloquent est, selon nous, le discours de Lise qui estime être en situation de conflit entre ses valeurs et le système d'éducation dans lequel son fils baignera :

Ah je trouve ça dur (ton affirmé) ... Je trouve ça très difficile (...). Puis, ça me fait suer de voir jusqu'à quel point... pour avoir accès à de la bonne éducation publique, il faut être dans ce cirque-là, où les enfants doivent passer euh quatre examens, parce qu'on ne sait pas (ton exaspéré, découragé) qu'est-ce qui va arriver, parce que... Puis, puis, puis, de ... Comment je pourrais dire? Je trouve que c'est comme une espèce de gros cirque (...) (Lise, RLPP, cl. moy.-inf.).

Ce témoignage de Lise dénonce non seulement la perception d'un « abandon » face à l'éducation publique, mais aussi le fait que pour une obtenir une bonne éducation publique, il faille nécessairement passer au travers un processus de sélection, ici lié à un PPP, et que les enfants subissent les examens d'admission.

Dans le second groupe de peurs, il y a l'exemple de Suzie. Comme on l'a vu précédemment, elle vit des dilemmes éthiques et des tensions entre ses valeurs personnelles en matière de scolarisation et ses idéaux. Outre ces peurs, elle craint également l'absence de « plan B » en cas d'échec:

Moi, comme parent, j'angoissais parce que je voulais absolument qu'il ait les notes pour qu'il soit pris, mais je ne voulais pas lui mettre de pression, mais c'est comme contradictoire (...) tu sais, toute ma belle philosophie était, un petit peu moins vraie, là (rires). J'étais plus, plus stricte, mettre plus de pression sur l'étude (...) J'avais peur qu'il n'ait pas d'options [dans le choix de l'école secondaire] puis qu'on soit pognés

[coincés] à aller à La Dauversière, tu sais ça m'inquiétait vraiment beaucoup (Suzie, AC, cl. moy.-sup.).

D'autres parents, comme Sabrina, se sont engagés dans un véritable marathon de visites des écoles secondaires publiques à leur portée, que ces écoles soient au non dans son secteur de résidence. Particulièrement anxieuse, Sabrina a visité puis comparé de nombreuses écoles, pour constater qu'au bout du compte, elle n'avait pas autant d'options qu'elle ne le pensait. Le tempérament de sa fille, aux prises avec des difficultés, est ce qui a pesé dans la balance:

[M]oi je suis un peu une maniaque psycho, je suis allée visiter comme 12 000 écoles, là (...) bien je te dirais qu'on a, finalement on n'a pas tant le choix que ça hein, finalement, là (...) Bien c'est au niveau... le tempérament de [ma fille] Mia (Sabrina, MHM, cl. moy.-inf.).

D'autres inquiétudes parentales émergent lorsque le « risque » de recourir au programme régulier fait surface. En effet, face aux échecs de son fils aux examens et auditions d'admission dans un programme de musique, Marie-Louise (cl. moy.-sup.), anciennement une élève talentueuse qui a évolué dans un programme spécialisé en ballet classique au secondaire, se résigne à inscrire son fils dans un programme régulier d'une école publique. Elle a ainsi l'impression que ce geste « gâchera » la vie de son enfant Sam, diagnostiqué TDAH combiné à la douance. Il semble que sa vision de ses responsabilités de parent n'ait pas été atteinte, d'autant plus qu'en l'envoyant dans un programme général, elle fait courir le risque à son fil de « passer à côté » d'occasions scolaires prometteuses.

Là, là, je me suis retrouvée là euh en décembre, hey le... stress au fond, là, j'avais raté la vie de mon enfant, je l'envoyais dans une polyvalente, tu sais alors que son père est allé aux Jésuites à Québec, tu sais là à... St-Charles-Garnier, les bonnes écoles, il a fait du latin. Moi je suis allée à Pierre-Laporte, j'ai fait du ballet, tu sais, j'avais comme l'opportunité du siècle, puis lui [mon fils] avait comme une Polyvalente à Saint-Michel, dans un programme régulier, là j'étais comme (sourir)... (Marie-Louise, RLPP, cl. moy.-sup.).

On dénote, à travers ce dernier extrait, une grande inquiétude de Marie-Louise. Il s'agit selon nous d'une déception scolaire et sociale par rapport, à la fois, aux aspirations qu'elle détient pour son fils et à sa propre trajectoire. En effet, cette peur semble marquer la « fin » d'une trajectoire sociale ascendante dont elle-même ainsi que le père de l'enfant ont pu bénéficier. Il s'agit pour Marie-Louise d'un constat d'échec qui affecte autant sa vision du « bon parent » que la reproduction sociale. La crainte de faire un mauvais CSco semble exacerber ces inquiétudes. Elle poursuit en mentionnant qu'elle arrive néanmoins à neutraliser ses inquiétudes en acceptant les différences de ses enfants, en particulier de son fils Sam :

[Si mon fils évolue dans un programme régulier,] ce n'est pas plus grave que ça, là, tu sais, tu ne vas pas rater ta vie pour autant, là. (...) il faut que j'apprenne à accepter que mes enfants aient des limites euh qui ne sont pas les mêmes que moi (Marie-Louise, RLPP, cl. moy.-sup.).

### **3.2 Des parents critiques face à l'école québécoise : la présence dénotée d'une « désolation » généralisée**

Nous avons vu que plusieurs parents entretiennent des peurs et inquiétudes face à la scolarité de leur enfant. Cela semble transcender les catégories sociales de nos répondants. Certains ont exprimé leurs réserves, voire leurs préoccupations, pour l'accès de l'ensemble des élèves aux services dont ils ont besoin. Chez les classes populaires, lorsqu'elle apparaît, cette désolation touche surtout le fait de « ne pas avoir de choix ». Chez les parents des autres catégories, les explications et les raisons sont plus élargies. Par exemple, Lise exprime sa désolation face aux professionnels de l'enseignement. Elle reconnaît les efforts déployés chez les enseignants pour parvenir, avec certaines limites, à « fournir » le soutien nécessaire aux enfants. Selon elle, ces efforts de la part des professionnels de l'éducation ne permettent pas de répondre à l'ensemble des besoins des élèves (« ils ne fournissent pas ») :

[M]ais ils [les enseignants], mais ils ne fournissent pas! Ils ne fournissent pas euh, en, à, à offrir euh... du soutien avec les, aux enfants puis... les enfants vivent toutes sortes de problématiques euh, euh... les parents perdent leur emploi..., les parents se séparent, euh... il y a des maladies, il y a des ceci, des cela, puis ce n'est pas vrai que les enfants arrivent à l'école dans toutes leurs conditions euh top, numéro un pour apprendre (Lise, RLPP, cl. moy.-inf.).

Il se dégage, dans cet extrait, ce que nous appelons une désolation exprimée au regard de l'école publique généraliste particulièrement, et qui vise du même coup, l'organisation du système éducatif québécois. Nos répondants se sont montrés préoccupés par les compressions budgétaires des dernières années. Ils gardent en tête qu'un tel contexte de restrictions affecte nécessairement les services aux élèves et par conséquent la qualité sociale des écoles publiques de quartier. Ces angoisses peuvent conduire certains parents (comme Lise) à se montrer critiques envers les systèmes d'éducation québécois en général, en particulier envers les compressions budgétaires :

[J]e trouve que c'est dommage parce que (...) en tout cas pour mon plus grand, c'est que l'école n'est qu'un lieu d'apprentissage donc c'est pénible. Ce n'est pas *l'fun* d'aller là (...) ce n'est plus un milieu social, ce n'est plus un milieu de vie [l'école] (...). Puis je... je le comprends le manque de moyens, puis le manque... puis que les écoles sont grosses, puis qu'il faut surveiller, puis tout ça, mais, mais... je pense que nos jeunes ont besoin... Elle est où, la place des jeunes, t'sais (ton indigné)? (...) Euh... en ce moment, je pense que les écoles n'ont pas les moyens pour le faire, mais pour moi, mon idéal d'école, ce

serait une école où les élèves sont (...) connus et reconnus pour ce qu'ils sont, soutenus dans leurs défis, dans leurs besoins particuliers (Lise, RLPP, cl. moy.-inf.).

Néanmoins, Lise se refuse « d'abandonner » le réseau d'enseignement public par conviction, malgré une forme de déception face aux aléas qu'elle observe dans ce réseau d'enseignement (voir autres extraits) :

[D]ans mon [entourage] immédiat (...) [les enfants] sont tous dans le public. Puis euh... puis il y a une conviction que l'école... que c'est correct d'envoyer son enfant dans le public, c'est-à-dire une espèce de, de volonté là de le... de ne pas l'abandonner (Lise, RLPP, cl. moy.-inf.).

Des sentiments cette fois, non pas de peur, mais de tristesse ont été constatés chez certains de nos parents, qui entretenaient la croyance que l'école de quartier correspondait à ce qu'il y avait de mieux pour eux-mêmes ainsi que pour leurs enfants :

[J]e suis triste que l'école de quartier..., je n'aurais jamais pensé qu'on aurait une école de quartier comme ça, parce que pour moi c'était un beau quartier. Tu sais, la défavorisation est quand même, il y a quand même des classes sociales, tu sais, c'est, c'est varié, là (Suzie, AC, cl. moy.-sup.).

Marie-Louise déplore l'état actuel des écoles publiques, en particulier l'école Joseph-François-Perrault, qu'elle considère comme déplorable. Elle doit néanmoins passer outre, étant donné que son fils envisage de rejoindre ses rangs.

[M]oi je trouve que c'est déprimant une école secondaire euh, je trouve ça laid là euh. (...) Puis tu sais les cours de musique à... à Joseph-François-Perrault là, il y a des affiches sur les murs qui datent de 1987 là, fait que tu te dis que la peinture n'a pas été faite depuis euh, depuis avant ça, là, c'est laid, ça pue, ça... c'est comme... ça n'a pas dû changer depuis 40 ans, puis les vieux casiers euh bleus ciel tous égratignés, puis les portes toutes beurrées [sales], puis tu sais... Moi je trouve ça déprimant comme environnement d'école (Marie-Louise, RLPP, cl. moy.-sup.).

Cependant, certains parents bien dotés en capital culturel et économique (exemples, Maude et Francesco) sont inquiets pour d'autres raisons que la scolarité de leur enfant. En effet, ils évoquent la tendance de certains parents proches d'eux à « désertier » le réseau scolaire public, malgré le fait que la fille de Francesco sera éventuellement inscrite dans le secteur privé une fois au secondaire. Ils déplorent cette tendance allant à l'encontre de leurs convictions en matière d'éducation et qu'ils qualifient, en leurs mots, de préoccupante pour la démocratie et l'éducation au Québec.

Par exemple, Francesco dénonce ce soi-disant avantage de l'école privée qui, selon lui, nuit au développement personnel et social des enfants. Cela contrevient à ses valeurs en matière

d'éducation, qui devraient être centrées sur le développement du citoyen. Les visées éducatives de ce père, qui s'apparentent à des visées réflexives, apparaissent plus nettement dans cet extrait :

Parce que [juron] sortir les meilleurs élèves des écoles publiques, c'est une [juron] de catastrophe. Ils se retrouvent entre cancre [juron], tu ne tires pas vers le haut, il n'y a pas d'émulation, il n'y a pas de partage, t'es pas en contact avec le vrai monde, t'es dans ton [juron] de vie fermée, dans ta bulle entre blancs, riches, entre nous autres, ce n'est pas la vraie vie. Tu ne développes pas la résilience des enfants. [Il ironise :] Oh! Ils ont une [juron] belle éducation, il y a pleins d'activités, profs, toute, *écœurant* [incroyable] (...). Philosophiquement, politiquement pour moi, c'est insensé (Francesco, AC, cl. sup.).

On constate que dans l'extrait précédent, Francesco est particulièrement émotif en ce qui concerne sa perception du réseau d'enseignement public (« c'est une catastrophe », « c'est insensé »). Lise, de son côté, constate avec désolation que le système scolaire québécois est en crise. Son point de comparaison est sa propre trajectoire scolaire :

Je trouve qu'une bonne école aussi euh, c'est une école qui est euh, un lieu d'apprentissage, mais aussi un milieu de vie. Euh ça, ça m'a frappée, la différence entre moi ce que j'ai vécu au secondaire, puis ce que les élèves du secondaire vivent (...) Mon fils, l'école... où... les cours commencent à 8 h 15, l'école ouvre à 8 h 05 [accent mis sur l'heure]. [Les élèves] ont juste le temps d'aller à leur casier, prendre leurs livres, ils ne peuvent pas flâner sur l'heure du dîner, ils ne peuvent pas flâner après l'école, ils ne peuvent pas euh, s'approprier les lieux pour faire euh, des projets qui seraient euh... qui seraient autres [qu'académiques] finalement. Tu sais, pas nécessairement encadré, mais... des jeunes qui voudraient jouer à Donjons et Dragons après l'école ne peuvent pas. (...) il faut qu'ils soient dans des activités toujours structurées et, et, et ça je trouve que c'est dommage (Lise, RLPP, cl. moy.-inf.).

Ces parents, les plus critiques ou les plus sensibles face à ce soi-disant état de crise, détiennent majoritairement un diplôme d'études universitaires, bien que cela ne soit pas en tout temps le cas. Le secteur de résidence ne semble pas détenir de poids dans cette perception de cet état de « crise » du système scolaire québécois. En effet, les parents, dont les critiques étaient les plus argumentées, résident dans des arrondissements différents et ne semblent pas regroupés entre eux, selon nos données.

Il nous apparaît toutefois que le choix de l'école secondaire privée, ou même d'un PPP au sein d'une école publique constitue une forme de remède calmant les angoisses parentales face aux tensions, au désenchantement et aux inquiétudes que suscite le réseau d'enseignement public. Pour atténuer ces sentiments négatifs, les parents se lancent ainsi dans l'entreprise de « trouver la bonne école » pour leur enfant.

### 3.3 Des espoirs (ou désespoirs) en l'école publique... sous condition !

Nos répondants ont mentionné entretenir des inquiétudes et préoccupations de diverses natures, que nous qualifions néanmoins d'« habituelles » par le fait que ces tourments au regard du passage de leur enfant vers le secondaire, sont partagés par l'ensemble des parents rencontrés. Comme nous l'avons vu au chapitre 6, certains de nos répondants se montrent confiants relativement aux capacités personnelles et scolaires de leur enfant pour traverser ces épreuves avec plus ou moins d'écueils. Cependant, d'autres comme Martin, Francesco et Lise, fortement diplômés, ont une *foi* quasi absolue en l'école publique :

[J]'ai confiance dans les écoles euh du quartier (Martin, AC, cl. sup.).

Moi c'est le public *all the way* (Francesco, AC, cl. sup.).

Tu sais, j'ai *foi*, moi, dans l'éducation publique (Lise, RLPP, cl. moy. inf.).

Cette *foi* en l'école publique, nous l'avons vu précédemment, est également partagée par Maude. Il faut toutefois rappeler que tous ces parents sont titulaires de diplômes universitaires de cycles supérieurs. Ces espoirs envers le réseau d'enseignement public sont généralement partagés par les parents de classe populaire et moyenne, ce réseau d'enseignement étant généralement le plus répandu auprès de ces individus. Cependant, il s'agit d'une valorisation « pratique » plutôt « qu'idéologique ». Toutefois, chez Lise (cl. moy.-inf.), Maude (cl. moy.-sup.), Martin (cl. sup.) et Francesco (cl. sup.), qui détiennent un capital culturel et économique suffisant pour évaluer d'autres options en cas de constat d'échec, il s'agit selon nous d'une valorisation idéologique, même si certains d'entre eux (exemple, Francesco), conditionnés par les orientations de leur ethos/habitus qui se manifestent dans leurs pratiques et discours, se tourneront en « pratique » vers le privé.

Cependant, à quelques nuances près entre les réseaux d'enseignement public et privé, il se dégage que, selon la perception parentale, c'est à l'école publique qu'appartient le fardeau de la preuve, et non à l'école privée. Cette dernière correspond bien souvent, à l'école de la qualité dans l'esprit de nombreux parents, même les plus critiques, alors que l'école publique correspond à l'école de « la vie démocratique » sans référence nette à la qualité éducative. Par ailleurs, opter pour une école privée devient possible si l'école publique ne remplit pas la mission qu'elle s'est donnée ou si l'enfant n'y est pas heureux :

Même si je n'ai pas nécessairement les sous [pour envoyer mon enfant à l'école privée] ben je vais vraiment essayer de faire des efforts pour l'envoyer dans un endroit où elle est



bien. Même si admettons, idéologiquement, je ne suis pas en faveur ou même si financièrement... mais j'aimerais mieux qu'on se débrouille sans ça [sans le privé] (Sara, RLPP, cl. moy.-sup.).

On retrouve, encore une fois, l'importance des dimensions expressives liées à la scolarité, des dimensions qui, si elles ne sont pas respectées, peuvent conduire le parent à opter pour le privé, au risque d'aller à l'encontre de ses valeurs. C'est ce que Sara exprime dans l'extrait précédent.

Lise, quant à elle, semble dire que la qualité éducative devrait tout autant être au rendez-vous pour son fils, comme elle l'a été lorsqu'elle était elle-même au secondaire:

Moi je me souviens que quand je suis allée à l'école secondaire [publique], je pouvais arriver plus tôt puis faire des activités. Je pouvais aller nager à l'avance, je pouvais aller au gymnase faire des activités, je pouvais aller à la bibliothèque rencontrer des amis. Euh, l'école était mon lieu, était mon lieu d'appartenance et dans mon contexte où euh, moi j'étais une, une adolescente qui avait vraiment le goût de prendre une distance par rapport à mes parents, ça a été mon lieu d'épanouissement (...). Je pense vraiment qu'on devrait avoir une belle, bonne éducation publique (Lise, RLPP, cl. moy.-inf.).

Sara, de son côté, semble signaler que sa confiance est conditionnelle à l'assurance de sécurité au sein des établissements. Bien qu'elle estime apprécier les qualités pédagogiques des écoles, cela ne semble pas suffire à la rassurer. Nous voyons l'importance des qualités de l'instruction dans l'attribution de sa confiance, des qualités qu'elle rattache néanmoins aux qualités sociales des écoles publiques :

Pour moi la confiance c'est plus, genre, sur le plan de la sécurité de mon enfant (...), mais au plan académique oui je fais confiance à toutes les écoles (...) Pis bon Père Marquette, ben ce qui m'inquiète un peu plus c'est comme je te disais c'est tout ce qui concerne comment les élèves vivent et interagissent ensemble, mais... mais au plan académique, tu sais, je pense que ça serait bien... bien correct (Sara, RLPP, cl. moy.-sup.).

En somme, nous souhaitons souligner que, bien que certains répondants fassent preuve d'une valorisation idéologique au regard de l'école publique, ils peuvent néanmoins mettre en œuvre des orientations pratiques tournées vers des écoles privées ou les programmes pédagogiques particuliers. Il est possible d'expliquer ce phénomène par le fait que les acteurs, dans ce cas-ci les parents, se dissocient de leurs opinions et manifestent des pratiques et des discours portés par leur éthos/habitus, ceux-ci ayant plus de poids que leurs opinions conscientes.

## Conclusion du chapitre

Cette partie de la thèse a su révéler de nombreux points d'ancrage sur lesquels nos répondants construisent leurs préférences scolaires. Les motifs pour lesquels ils mettent en œuvre des pratiques de choix sont bien souvent alignés sur leur vision de leur parentalité, c'est-à-dire leur perception de leurs responsabilités parentales au regard de leurs enfants. De tels résultats nous ont amenée à nous questionner si le choix de l'école secondaire répond d'abord à cet impératif d'atteindre la vision normative et morale des responsabilités parentales. Il a été constaté que les parents prennent très à cœur les tâches relatives au suivi scolaire tout en tentant de l'arrimer les besoins socioscolaires et expressifs de l'enfant.

Il a notamment été possible de constater que les parents construisent des jugements sur la qualité éducative d'une bonne école secondaire et que cette qualité peut porter sur l'instruction ou encore sur les caractéristiques sociales des « autres ». Nous avons constaté que la perception de la qualité varie également d'après le bagage culturel et économique des parents. Elle est également modulée en fonction des configurations familiales comme le rôle du parent dans l'accompagnement scolaire de son enfant, l'offre scolaire relative aux établissements secondaires dans leur arrondissement de résidence et enfin les considérations sociospatiales de leur milieu de vie.

Bien que nous sachions que choisir une « bonne école secondaire » constitue, pour la plupart des familles, une des composantes du métier de parent, ce choix est intrinsèquement lié au rapport parental à l'école ainsi que leurs perceptions des qualités éducatives et sociales des établissements. La qualité de l'instruction passe parfois, selon plusieurs parents, par l'assurance de la sécurité au sein de l'établissement et aussi, par la confiance en l'encadrement scolaire. En effet, nos répondants mentionnent rechercher un « environnement scolaire » propice à l'épanouissement et la réussite de leur progéniture. Les catégories de la qualité touchant l'encadrement et le climat scolaire global de l'établissement et au centre duquel l'enseignant gravite dans sa dimension affective ressortent particulièrement de nos analyses.

Cette manière de qualifier une bonne instruction est parfois liée directement à la qualité sociale d'une bonne école. Cette perception de la qualité sociale s'érige également en fonction du rapport aux autres, c'est-à-dire la manière dont les parents se représentent les autres dans l'environnement scolaire ou social de leurs enfants. Nous avons également montré que les parents rencontrés en cours de collecte de données perçoivent, qualifient ou catégorisent les individus dotés de caractéristiques semblables ou dissemblables par rapport aux leurs, et dans quelle mesure ils

souhaitent que leurs enfants (et eux-mêmes) interagissent avec ces catégories d'autres, semblables, ou pas, dans quel contexte, dans quel niveau d'enseignement et également, au sein de quelles catégories de relations sociales (voisinage, scolaire, amicale, etc.).

Tout comme l'a montré van Zanten (2009a), nos répondants, au même titre que de nombreux parents français, accordent de l'importance à ce que souhaitent les enfants, et l'articulation des visées éducatives de type expressif par rapport aux visées instrumentales apparaît assez serrée. Cependant, ce qui semble différer du contexte français est, chez nos répondants, la place des « autres » jugés dissemblables d'eux-mêmes qui semble moins décisive que chez les parents français du fait que ces préférences sont, chez ces derniers, beaucoup plus centrales que chez nos répondants. Ultiment, on remarque que ces visées et perceptions ont des impacts sur les opérations mentales liées au choix de l'école.

Ce choix est donc structuré et réfléchi suivant de nombreuses préférences. Toutefois, il n'en demeure pas moins que ce processus constitue une source importante de stress et d'anxiété que seul un examen plus ou moins approfondi des options à leur portée peut partiellement aider à atténuer. Nos répondants ont révélé les « peurs » qui les habitent quant à la scolarité secondaire de leur enfant; ces peurs se poursuivent dans leur esprit lorsqu'ils se représentent le futur passage de l'enfant vers le marché du travail. Ces peurs peuvent être relatives à la trajectoire de scolarisation globale de l'enfant ou associées au passage de l'enfant vers le secondaire. En effet, cette imminente transition les préoccupe, spécialement si l'enfant détient un statut EHDAA. Les répondants les plus inquiets, au regard de la trajectoire scolaire secondaire éventuelle de leur enfant, se trouvent dans une situation économique plus difficile et sont moins dotés en capital culturel (Nathalie, Johanne, Cynthia, Pierre-Luc, de classe populaire). Leur principale crainte est de voir leur enfant, souvent déjà en situation de difficulté scolaire, « décrocher de l'école » ou, aux yeux de Pierre-Luc, entretenir de mauvaises fréquentations susceptibles de l'influencer négativement dans sa scolarité, même si l'enfant est relativement talentueux en classe (Sonia). Autrement dit, c'est dire qu'aux yeux de ces répondants, ce qui est appelé l'effet de composition, l'effet des pairs ou l'effet contextuel, selon les écrits, prend une place importante dans l'énonciation de leurs craintes (Rompré, 2015).

Ces nombreuses peurs et inquiétudes qui guettent chacun de nos parents les conduisent à prioriser une forme de « garantie de sécurité » par l'intermédiaire des CSco au détriment de la mixité sociale. Si nos répondants ne sont pas a priori, contre la mixité, ils ne souhaitent toutefois pas que leur enfant souffre de mauvaises fréquentations durant sa trajectoire scolaire. Certains parents vont

préférer aller à l'encontre de leurs valeurs et idéologies, et renoncer au réseau d'enseignement public pour se tourner vers le privé (ou vers un PPP) en guise d'assurance de la qualité de l'instruction et de la socialisation. Cela est toutefois possible lorsque le parent est doté du capital économique lui permettant de financer les études de son enfant.

En somme, la plupart de nos répondants légitiment les principes méritocratiques de plusieurs manières. Par exemple, le caractère élitiste de certains programmes ou établissements scolaires, tant primaires que secondaires, nourrit la fierté du parent lorsque son enfant a traversé ou compte traverser un processus d'admission sélectif. Le caractère élitiste de ces établissements agit comme filtre rassurant le parent sur les qualités sociales du public d'élèves entre leurs murs. Nous avons toutefois constaté chez certains parents une forme de paradoxe entre légitimation de la « sélection » et malaise lié à la performance.

## **Chapitre 8 : La construction des choix scolaires : stratégies, quête d'information et rôle de chacun**

### **Introduction**

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats de l'analyse interprétative détaillée que nous avons effectuée à partir des perceptions parentales. À travers un regard porté sur des données de nature descriptive du chapitre 6 (contextes locaux, caractéristiques de l'offre scolaire, conditions de vie des répondants, types de familles, profils parentaux, styles d'autorité, etc.), nous tenterons de comprendre *comment* ces choix sont orchestrés. Nous nous attarderons à l'analyse explicative et interprétative des CSCO, c'est-à-dire les déterminants pondérants et mobilisés en cours de processus d'élaboration de jugements. Nous verrons, en écho avec notre cadrage théorique et conceptuel, que ces jugements sont « bâtis » à travers l'orchestration de stratégies de natures diverses et à partir d'une recherche et du traitement plus ou moins fin de l'information fournie par les établissements.

Dans cette partie, nous proposons d'abord de reprendre certaines des catégories descriptives pouvant aider à fonder nos interprétations dans une posture compréhensive (Weber, 1913). Par exemple, au chapitre 6, nous avons abordé les caractéristiques parentales, sociospatiales et locales des contextes étudiés. Nous reviendrons, dans ce chapitre, sur ces caractéristiques et tenterons de déceler si la profession des parents, le statut EHDAA des enfants ou encore les configurations sociospatiales des secteurs de résidence produisent un effet sur l'élaboration de stratégies favorisant les CSCO de nos répondants. Cela permettra d'effectuer des microcomparaisons interquartiers, mais aussi entre groupes socioprofessionnels. Nous montrerons ainsi, indirectement, comment les stratégies parentales contribuent à l'élaboration de la concurrence des qualités et la hiérarchie de l'offre scolaire locale à petite échelle, mais aussi à plus grande échelle en brossant le portrait global des MS locaux de nos cinq arrondissements.

Le chapitre 7, quant à lui, nous a davantage éclairés sur les motifs, jugements de qualité, valeurs et principes sur lesquels est fondée la quête de la « bonne école ». Nous poursuivrons donc dans cette même avenue avec une exploration approfondie des différentes stratégies parentales, lesquelles s'érigent bien souvent sur les valeurs, mais aussi sur les visées, les attentes et le rapport que les parents ont envers l'école. Nous nous pencherons notamment sur les similitudes et ce qui est commun et partagé par l'ensemble des parents et, par la même occasion, ce qui varie, contraste ou s'oppose et en fonction de quelles caractéristiques. Tout d'abord, voyons dans quelle mesure nos

répondants souhaitent choisir l'école secondaire de leur enfant ainsi que leurs capacités théoriques de pouvoir mettre en œuvre ces choix.

## 1. Un désir de choisir partagé unanimement

Pour amorcer cette partie, nous commençons par affirmer qu'en somme, nos parents ressentent tous un « désir » ou un « souhait » de pouvoir choisir l'école secondaire de leur enfant. Il se sont, pour la plupart, montrés « attentifs » et « actifs » face à l'école secondaire à laquelle leur enfant sera inscrit. À l'exception de deux parents, Maude et Julien – plus libéraux dans leurs styles parentaux et plus critiques vis-à-vis du système scolaire<sup>165</sup>, et sur lesquels nous reviendrons plus loin, aucun d'entre eux ne voulait se « contenter » de l'école secondaire de quartier, sans étudier d'autres options. Ces options pouvaient être situées près du secteur de résidence, dans un autre quartier ou arrondissement montréalais (dans un seul cas, Julie) ou à l'extérieur de Montréal. Ce sont des dernières stratégies que Christine, infirmière, et Irina, titulaire d'un baccalauréat, toutes deux résidentes de MN, comptent mettre en œuvre. L'envie de choisir une école secondaire est donc partagée de manière unanime chez les répondants, sans égard à la possibilité ou aux « capacités » de choisir. Toutefois, ceux qui se disaient dans « l'impossibilité effective de choisir » l'étaient en fonction de contraintes territoriales, financières ou une combinaison de ces contraintes (par exemple, Hélène et Cynthia, de classe populaire, mères monoparentales d'un enfant avec un statut d'EHDAA et ayant accès à l'école publique de quartier uniquement). Nathalie, de statut socioéconomique précaire, mentionne avoir « peu de choix » à moins d'obtenir une recommandation de la direction actuelle, aussi minime cette possibilité soit-elle, en vue de pouvoir faire admettre son enfant EHDAA dans une école spécialisée privée, d'intérêt public (école Vanguard). Autrement, son enfant, Marco, devra évoluer dans une école publique de quartier.

Certains parents pour qui le choix de l'école secondaire n'était pas, selon eux, à leur portée (comme Maude et Julien bien dotés en capital; culturel pour Maude et économique pour Julien), expliquent qu'ils n'ont *pas* fait le choix de l'école parce que cette décision revenait catégoriquement à leur enfant. En effet, ces parents ont expliqué que leur enfant, essentiellement, choisit lui-même son école, avec leur approbation et leur soutien dans la quête d'information (visite, accès au transport, etc.) :

---

<sup>165</sup> Bien que très critique et libéral au regard du système d'éducation, nous n'incluons pas Francesco, cl. sup. dans cette catégorie étant donné qu'il souligne le rôle de son épouse dans le choix de l'école secondaire.

[E]lle [ma fille] a décidé qu'elle voulait faire les démarches fait que... puis dans le fond... moi j'ai commencé à regarder comment ça fonctionnait, où on pouvait s'inscrire [dans le programme international], puis euh... tu sais ce n'est pas vraiment un choix (Maude, MN, cl. moy.-inf.).

Cette forme d'absence de choix, chez Maude, ne semble donc pas fondée sur des limites territoriales ou financières, mais plutôt sur la base de traits de personnalité de l'enfant, de valeurs et de principes idéologiques associés à la scolarité de celui-ci. Il en va de même pour Julien. Dans ces deux cas, cette « absence de choix » ne nous semble pas être liée à des contraintes du secteur de résidence.

Nos répondants ont révélé que, bien qu'ils apprécient le fait de choisir une école secondaire et que ce choix soit possible dans la plupart des cas, le processus décisionnel est considéré comme un « stress énorme » :

Je trouve ça très difficile, je trouve que c'est beaucoup de stress puis de pression pour... pour les parents, c'est beaucoup de stress puis de pression pour les enfants (Lise, RLPP, cl. moy.-inf.).

Aucun de nos sujets n'a mentionné « aimer » cette responsabilité de choisir une école secondaire. Par ailleurs, ils en ont tiré peu de plaisir, et selon eux, leur enfant était exaspéré, la plupart du temps, de constater la manière dont ce processus était vécu par ses parents. C'est particulièrement le cas de Chantal :

[J]'étais hyper inquiète pour les examens, moi j'étais inquiète, autant elle [ma fille], elle s'en foutait complètement. Elle s'en foutait, mais elle a travaillé sérieusement quand même, mais ça prit du temps avant qu'elle travaille sérieusement (Chantal, CDNNDG, cl. sup.).

D'après ce que mentionnent les répondants, certains enfants, par exemple, les filles de Julie (cl. moy.-inf.) et de Caroline (cl. sup.), appréciaient les visites dans les écoles et étaient parfois éblouies par ce qu'elles voyaient. Cependant, nous avons l'impression que cet émerveillement peut s'expliquer par le caractère « séduisant » des visites dans les écoles, plus que par leur envie réelle de participer au processus de choix aux côtés de leurs parents. Marie-Louise prétend par ailleurs que son fils ne retient pas grand-chose des visites dans les écoles :

Tu sais, je ne suis pas sûre que mon gars (...) quel souvenir il a de la visite euh portes ouvertes (...) il ne doit pas avoir, ça ne doit pas avoir... avoir eu une très forte impression (...) parce que c'est étourdissant, là (Marie-Louise, RLPP, cl. moy.-sup.).

Cette tâche, que de nombreux parents jugent déplaisante et désagréable, est donc considérée comme un stress inutile par nombre d'entre eux, alors que, d'après leur discours, leur enfant perçoit le processus de manière plus détachée.

## 1.1 La capacité « théorique » de choisir

Nous souhaitons maintenant nous pencher sur la capacité théorique de choisir, c'est-à-dire, la marge théorique de choix. Nous partons du principe que les commissions scolaires francophones sur l'île de Montréal (CSDM, CSPÎ, CSMB) autorisent sur leur territoire le choix d'une école publique autre que celle de quartier, grâce à leur politique de libre choix. Cela signifie que les parents résidant sur le territoire de la CS détiennent, en théorie, une gamme de choix envisageables entre écoles publiques. Les CS affirment agir dans le sens des dispositions prévues dans la *Loi sur l'instruction publique* (LIP), selon laquelle « les parents ont le droit de choisir pour leur enfant, chaque année, parmi les écoles de la Commission scolaire dont il relève, celle qui répond le mieux à leur préférence » (LIP, chap. I - Élève, section I - Droit de l'élève, art. 4, 1988). Toutefois, ce droit est assujéti aux critères d'inscription établis en application des articles 239 et 240 de la LIP. En effet, selon la politique de libre choix de la CSDM<sup>166</sup>, cette possibilité est conditionnelle au nombre de places disponibles :

Selon la capacité d'accueil de l'école, et après avoir accueilli en priorité les élèves du territoire, la CSDM pourrait accorder aux parents qui en font la demande la possibilité de choisir une école ordinaire en libre choix, c'est-à-dire une école située dans un autre quartier que le vôtre (CSDM, s. d.).

À la CSPÎ, qui couvre le territoire de Montréal-Nord, il est également possible d'inscrire son enfant en libre choix ou encore, de faire admettre son enfant dans une école « extraterritoriale ». Cela signifie qu'un parent peut faire la demande à la CS à travers un formulaire d'inscription<sup>167</sup>. Le transport scolaire n'est pas couvert pour les parents ayant inscrit leur enfant en « libre choix », sauf pour ceux optant pour un projet pédagogique particulier (PPP)<sup>168</sup>. À la CSMB, les détails relatifs à la politique de libre choix se déclinent de cette manière :

L'élève qui souhaite fréquenter une école autre que son école de quartier doit d'abord s'inscrire dans l'école de quartier qui lui est désignée et remplir l'un des formulaires suivants :

1. Les élèves qui s'inscrivent au primaire doivent remplir le document *Choix d'école primaire à la demande des parents* et le remettre à leur école de quartier.
2. Les élèves qui s'inscrivent au secondaire doivent remplir le formulaire électronique *Choix d'école secondaire à la demande des parents*.\*

---

<sup>166</sup> La politique détaillée relativement à l'admission et le transport des élèves de la Commission scolaire de Montréal ainsi que les règles d'application de la CSDM sont disponibles à cette adresse : <http://csdm.ca/wp-content/blogs.dir/6/files/P2015-1-admission-transport.pdf>.

<sup>167</sup> Il est possible de consulter le formulaire de requête de la CSPÎ à cette adresse : <https://www3.cspi.qc.ca/cspi/formulaires/demandes-extraterritoriales>.

<sup>168</sup> À brûle-pourpoint, nous distinguons ici l'expression d'une inégalité de traitement, en faveur des élèves inscrits au PPP.



La Commission scolaire donnera suite à cette demande dans les limites des conditions suivantes :

- L'école choisie doit offrir les services éducatifs auxquels l'enfant a droit.
- L'école choisie doit avoir des places disponibles à cet effet, les élèves pour qui elle constitue l'école de quartier y ayant priorité.
- Les élèves qui choisissent de fréquenter une école autre que leur école de quartier n'ont pas accès au transport scolaire.

Une confirmation de l'école que fréquentera l'enfant sera acheminée avant le 30 juin.

Pour fréquenter une école située à l'extérieur du territoire de la commission scolaire, l'élève doit remplir le formulaire **Demande pour fréquenter une autre commission scolaire** (CSMB, 2019<sup>169</sup>).

On constate donc que d'une CS francophone à l'autre, les politiques de libre CSco proposées sont semblables. Une marge théorique de choix existe donc pour les familles résidant sur ces territoires<sup>170</sup>.

Il ressort de nos données que tous les parents rencontrés dans le cadre de cette thèse détenaient cette possibilité « théorique » de choisir. Cette capacité théorique, rappelons-le, est liée aux règles institutionnelles implantées depuis la loi 180, dont le projet a été déposé par la ministre de l'Éducation Pauline Marois en 1996 (adopté en 1997)<sup>171</sup>. Cette loi a eu pour effet d'attribuer des pouvoirs accrus à l'établissement d'enseignement doté de la capacité de créer un Conseil d'établissement au sein duquel « les usagers ont le même nombre de voix que le personnel et dont le président est obligatoirement un parent » (Lessard, Henripin et Larochelle, 2007, p. 6). Bien que nos répondants disposent tous d'une capacité *théorique* de choisir, nous pensons néanmoins que la capacité *effective* de choisir diffère grandement en fonction de l'offre scolaire locale et des caractéristiques personnelles, résidentielles et familiales de nos répondants. Rappelons aussi qu'au bout du compte, les écoles décident qui entrera par la grande porte à la suite du processus d'admission.

---

<sup>169</sup> Un abrégé de la procédure d'inscription de la CSMB se trouve à cette adresse : <http://www.csmb.qc.ca/fr-CA/enseignement/tous-niveaux/inscription-admission/frequenter-autre-ecole.aspx>.

<sup>170</sup> Il existe des « zones grises », c'est-à-dire des secteurs de résidence situés à cheval sur deux territoires de CS. C'est le cas par exemple des résidents du quartier Cartierville situé dans l'arrondissement Ahuntsic-Cartierville, l'arrondissement Outremont ainsi que l'arrondissement Côte-Saint-Luc/Hamstead/Montréal-Ouest, dont les enfants peuvent fréquenter l'une ou l'autre des CS (CSDM et CSMB) sans entente territoriale. Source : Politiques d'admission et d'inscription de la CSMB - Critères d'admission des élèves au secteur des jeunes pour l'année scolaire 2018-2019 et les suivantes : <https://bit.ly/3dlqQ2W>.

<sup>171</sup> Pour lire le texte complet de la loi 180, voir : <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-180-35-2.html>.

Pour réaliser un portrait global des capacités de nos répondants à choisir, nous présentons, dans le Tableau 11, les différentes « marges » dont ils disposent dans leurs CScO. Nous les avons classifiés en trois grandes familles, c'est-à-dire ceux qui disposent d'un grand éventail de choix possibles entre les deux réseaux d'enseignement. Ensuite viennent ceux qui élaborent leur décision sous des contraintes diverses parfois combinées (principes idéologiques, le statut EHDAA de l'enfant ou les limites financières, familiales ou territoriales). Les parents de cette catégorie pouvaient néanmoins « choisir » entre les écoles publiques. Enfin, on retrouve, dans la dernière colonne, les parents pour lesquels choisir une école secondaire n'est peu ou pas envisageable. Les situations personnelles des mères identifiées dans cette catégorie limitent grandement leur possibilité de choisir.

**Tableau 11. Marge de choix possibles décrite par nos répondants**

LARGE ÉVENTAIL DE CHOIX (ACCÈS AUX RÉSEAUX PUBLIC ET PRIVÉ) <sup>172</sup>	CHOIX LIMITÉS OU CONTRAINTS			ABSENCE DE CHOIX <sup>173</sup>
	Principes idéologiques (liés à l'école publique) <sup>174</sup>	Statut EHDAA de l'enfant <sup>175</sup>	Contraintes financières, territoriales ou familiales <sup>176</sup>	
Paul (cl. sup.), Caroline (cl. sup.), Francesco (cl. sup.), Chantal (cl. sup.), Yasmine (cl. moy.-sup.), Irina (cl. moy.-sup.), Karine (cl. moy.-sup.), Julien (cl. moy.-sup.)	Martin (cl. sup.), Suzie (cl. moy.-sup.), Maude (cl. moy.-inf.), Lise (cl. moy.-inf.), Véronique (cl. moy.-inf.)	Judith (cl. sup.), Marie-Louise (cl. moy.-sup.), Annie (cl. moy.-sup.), Sabrina (cl. moy.-inf.), Nathalie (cl. pop.)	Sara (cl. moy.-inf.), Sonia (cl. moy.-inf.), Julie (cl. moy.-inf.), Christine (cl. moy.-inf.), Geneviève (cl. moy.-inf.), Pierre-Luc (cl. pop.), Johanne (cl. pop.),	Hélène (cl. pop.), Cynthia (cl. pop.)

<sup>172</sup> À noter que les parents de cette catégorie, à l'exception de Julien, opteront le plus souvent pour une école privée. Ils ont tous un diplôme d'études universitaires (sauf Julien).

<sup>173</sup> Les deux mères de cette catégorie, peu scolarisées, sont séparées du père de l'enfant, vivent dans des conditions de vie difficiles et ont plus d'un enfant sous leur responsabilité.

<sup>174</sup> Dans ce groupe, seule Suzie ne possède pas de diplôme universitaire au moment où l'entretien a eu lieu.

<sup>175</sup> Les répondants de ce groupe mentionnent devoir jongler avec diverses contraintes (financières, familiales, etc.), mais que le statut EHDAA de leur enfant était ce qui a fait pencher le cours des choses. Seules Marie-Louise et Sara, toutes deux séparées du père de leur enfant, possèdent un diplôme universitaire.

<sup>176</sup> Les parents dans cette catégorie ne possèdent pas de diplôme d'études universitaires (sauf Sara). Certains ont effectué des études collégiales (Sonia et Christine) alors que d'autres ne possèdent pas de diplôme (Pierre-Luc et Johanne). Ces parents disposent toutefois d'une marge de choix entre écoles publiques. Les contraintes financières sont le plus souvent évoquées.

Nous souhaitons toutefois nuancer les données du Tableau 11 concernant les principes idéologiques de Maude et Julien en matière de choix. Dans leurs entretiens respectifs, ils mentionnent « ne pas avoir de choix » étant donné que leur enfant détenait une liberté quasi totale dans la décision. En réalité, toutefois, ils possèdent une marge de choix relativement large pour satisfaire le désir de leur enfant, tout en respectant leurs principes idéologiques face à l'enseignement public qui semble très décisif, surtout chez Maude.

## **1.2 Choix scolaires, talents et statut EHDAA de l'enfant**

Lorsque l'enfant détenait un statut d'EHDAA, le parent étudiait systématiquement toutes les options à sa portée et à celle de l'enfant. Les attentes éducatives des parents variaient ainsi en fonction des besoins particuliers de l'enfant, comme la nécessité d'avoir un suivi plus étroit sur sa scolarité (Rousseau et coll., 2009; Rousseau et coll., 2010; Poirier et Vallée-Ouimet, 2015; Lanners et Lanners, 2008). À la lumière du Tableau 11, on constate que certains parents élaborent leur choix spécifiquement en fonction du statut EHDAA de leur enfant, en tant que critère de grande importance. En creusant dans leur discours, on constate qu'ils perçoivent les CSco comme une nécessité pour assurer un bon suivi de l'enfant durant son secondaire et ainsi, mettre toutes les chances de son côté :

[D]ans le cas de mon fils qui a un peu plus de difficultés, ben [j'aimerais] qu'il y ait des ressources pour ces jeunes-là, mon fils en particulier, pour donner un coup de main, une chance aux jeunes pour une meilleure chance de réussite (Annie, MHM, cl. moy.-sup.).

À l'opposé, les enfants considérés comme « talentueux » ou « doués » aux yeux de leurs parents, bénéficiaient, eux aussi d'une sorte de traitement de faveur, comparativement aux élèves qualifiés de « normaux » ou « réguliers » par les répondants. En effet, les parents dont l'enfant a été qualifié de « doué » visent plutôt, par le choix de l'école secondaire, l'occasion de le « stimuler » et de l'encourager dans son épanouissement sur le plan intellectuel, et ce, à sa juste mesure :

Thomas a beaucoup de facilité à l'école (...) pis ça toujours été facile pour lui (...) Qu'est-ce que je cherche? C'est juste une école qui va le stimuler, le motiver, qui va aimer ça... qui va lui donner le goût d'apprendre (Paul, AC, cl. sup.).

Par conséquent, les processus de choix de l'école secondaire détiennent des portées différentes en fonction des aptitudes scolaires des enfants, dans le cas d'un élève doué ou de leur statut EHDAA, si des difficultés scolaires ont été constatées.

## **2. Qui choisit ? Motivations personnelles, familiales et médiations locales**

Les travaux de recherches que nous avons étudiés abordent essentiellement les CSco du point de vue parental. Dans la présente étude, ils ont été étudiés surtout sous un angle individuel guidé par des croyances, des habitus, des capitaux, des ressources plurielles. Nous sommes partis du principe que seuls les individus possèdent les référents de leurs propres actions, gestes et décisions. Ils détiennent leurs « lunettes » de la situation et peuvent s'appuyer sur des croyances, de souhaits et d'intentions, ainsi que de « bonnes raisons » (Boudon, 2003). Or, il ne faut pas sous-estimer l'apport des dimensions familiales comme les relations entre les membres de la famille ou les arrangements sociaux, ce que van Zanten (2009a) appelle les « médiations collectives ». Ces médiations accentuent le caractère social des CSco. Ces médiations ont pour source la famille, le quartier de résidence, l'offre éducative et la régulation politique comme les politiques de territoire ou d'inscription (processus d'admission, passerelles, etc.).

Dans cette partie, nous présenterons à la fois les données des parents « souhaitant » choisir et « profiter » de la marge de choix offerte par leur statut, leurs ressources ou les règles institutionnelles, ainsi que les parents qui ne « choisissent pas ». Nous pourrions plus facilement déceler ce qui conditionne les capacités de choisir dans ces deux groupes. Voyons d'abord quelles caractéristiques familiales agissent de manière plus accentuée sur les CSco.

### **2.1 L'enfant au centre : parfois désengagé, souvent acteur**

À la lumière de nos données, l'enfant est habituellement central dans les processus de choix. En effet, dans cette étude, aucun des vingt-sept parents rencontrés n'a insisté pour envoyer son enfant dans une école qui serait contraire au souhait de ce dernier, car, aux yeux de ces parents, l'enfant est un acteur incontournable dans les décisions touchant ses affaires scolaires. Par exemple, plusieurs répondants remettent entre les mains de leur enfant un bon nombre de responsabilités, comme les tâches liées aux études et aux devoirs à la maison. Bien souvent, la décision finale relativement au choix de l'école secondaire est prise en charge par l'enfant. Encore faut-il que ce dernier soit suffisamment autonome pour s'y affaier.

Mis à part trois parents, Maude (cl. moy.-inf.), Julien (cl. moy.-sup.) et Caroline (cl. sup.), qui ont accordé une liberté presque totale à leur enfant, nombreux étaient les répondants ayant spécifié que, malgré leur implication dans le suivi scolaire de l'enfant, le choix de l'école secondaire devait, d'après eux, revenir entièrement à celui-ci. Cela représente, selon eux et de manière unanime, une

étape inscrite dans le processus d'individualisation des membres de la famille centré sur la production d'identités individuelles plutôt que sur le maintien des traditions (de Singly, 2010). De plus, cela s'opère à travers un investissement dans le « présent » face aux incertitudes de l'avenir et cet investissement passe par l'autonomisation de l'enfant (Martin, 2003). En effet, l'autonomiser signifie l'encourager à faire preuve d'autodétermination visant à le rendre apte à délibérer, à juger et à prendre les rênes de sa destinée (Giddens, 1991). Ainsi, le choix de l'école revêt, pour l'enfant, une décision que ce dernier devait prendre lui-même en suivant ses préférences et intérêts. Dans ce contexte, l'encadrement prescrit par le parent consiste plutôt, dans ce cas, à guider son enfant dans l'exploration des possibilités en adéquation avec ses souhaits et ses aspirations personnelles. La place de l'enfant ou les désirs de celui-ci s'avèrent donc centraux dans le processus de choix de l'école secondaire chez nos répondants.

Il existe toutefois quelques variations dans cette marge de manœuvre laissée à l'enfant. En effet, certains parents affirmaient laisser l'enfant choisir, bien qu'en réalité, ils rétrécissent l'éventail des possibilités. D'autres devaient choisir « à la place de l'enfant », soit par manque d'intérêt de la part de celui-ci, soit parce que les contextes scolaire, financier et familial complexifient le processus décisionnel. Soulignons que ces parents, sur lesquels repose toute la responsabilité de choisir, sont des mères d'un garçon avec difficultés d'apprentissage. Il a été difficile de déterminer les raisons pour lesquelles l'enfant se tenait à l'écart du processus de choix de l'école. Cela peut s'expliquer soit par manque d'intérêt de la part de l'enfant ou par ses traits de personnalité moins tournés sur ce genre d'initiative. Ainsi, nous pensons que l'accent mis sur l'autonomisation de l'enfant est surtout un processus réservé aux familles dont l'enfant n'éprouve pas de difficultés déclarées et est en mesure de faire preuve de suffisamment d'autonomie au regard des affaires scolaires.

## **2.2 Parents modélisateurs de possibilités et choix négociés**

Nous avons fait ressortir la place décisive de l'enfant dans le processus de choix. Précisons maintenant l'implication du répondant lui-même. Il ressort de la présente recherche que le rôle parental, ou ce que de Singly (2010) appelle la vision normative de la « parentalité » en matière de CSco, consiste essentiellement à encadrer la progéniture et à lui présenter des options possibles. À la différence de certaines études européennes (van Zanten, 2009a; 2009b), nous observons dans nos familles des pratiques de choix négociées dans une perspective égalitaire et contractualiste; les familles étudiées n'actualisent donc pas leur décision en fonction de relations intrafamiliales qualifiées d'autoritaires ou statutaires (Lautrey, 1980). Le parent se retrouvait néanmoins à revêtir le rôle de modélisateur des possibilités en élaborant subtilement l'éventuel choix de l'école

secondaire parmi les options présentées, sans toutefois l'imposer (van Zanten, 2009a). Si cela peut être une forme de stratégie, l'implication des parents consistait à formuler les attentes en fonction des considérations de l'offre pour lesquelles l'enfant prenait la décision finale, une stratégie de négociation que l'on peut résumer de cette manière : « voici les options près de la maison, qu'en penses-tu? » Judith en est un exemple :

À notre fille, on lui a expliqué c'était quoi nos raisons, pis nos préférences et puis pourquoi... puis le choix ultime était à elle (Judith, RLPP, cl. sup.).

Cependant, nous voulons mettre en lumière quelques nuances que nous avons observées dans le rôle attribué à chacun des membres. Par exemple, si l'on se fie à leur discours, Christine (cl. moy.-inf.), Irina (cl. moy.-sup.), Karine (cl. moy.-sup.) et Marie-Louise, (cl. moy.-sup.), bien qu'elles affirment le contraire, semblent en réalité avoir élaboré leur choix elles-mêmes; un choix auquel leur enfant et leur conjoint consentent. Cela laisse penser qu'il y a, dans ces cas-ci, une légère forme « d'imposition » du choix de l'école secondaire, face à un enfant (ou l'autre parent) plutôt désengagé.

Certains parents rencontrés « façonnent » donc, avec plus ou moins de fermeté, les préférences scolaires de leur enfant en leur présentant essentiellement les options d'établissements secondaires à leur portée. Lorsque cela était possible, la plupart d'entre eux ont étudié les options aux côtés de leur enfant; des options qui peuvent être ou non situées dans leur secteur de résidence. Ces parents sont, pour la plupart, issus de la classe moyenne et de la classe supérieure. Leur plus longue scolarité, soit leur capital culturel, leur permet d'enquêter sur les écoles et de les discriminer en fonction des préférences de l'enfant.

Plusieurs répondants réfèrent systématiquement à leur propre histoire scolaire et leur trajectoire dans le système d'enseignement pour « décider » des options à présenter à leur enfant. En effet, les répondants semblent souvent prendre appui sur leur expérience vue « de l'intérieur » pour modeler de manière plus fine les options qui s'offrent à eux. Cela permet ainsi d'atténuer le flou entourant la singularité d'un réseau d'enseignement, voire des établissements au sein même de ce réseau, ce qui peut être relativement difficile à faire sans expérience concrète. Voyons maintenant comment la trajectoire scolaire parentale peut agir comme filtre guidant les préférences à présenter aux enfants.

### 2.2.1 La trajectoire scolaire du parent comme principal « point de repère » des stratégies de choix

À la lumière de nos données, deux types de trajectoires scolaires parentales semblent détenir un effet sur l'espace des CSco envisagés et leurs stratégies de choix d'écoles : les parents ayant réalisé leur scolarité dans une école publique et ceux ayant évolué dans une école privée.

Les parents préférant le réseau privé pour leur enfant estiment en général qu'il s'agit du seul réseau capable de conduire leur enfant vers la réussite (scolaire, professionnelle, etc.) tout en alliant les besoins d'encadrement spécifiques à leur personnalité (performance scolaire générale, préférence pour le sport ou les sciences) ou à leur condition (EHDAA). On observe également une tendance à croire que les élèves de ce réseau d'enseignement partagent les mêmes valeurs liées à l'apprentissage (Julien et Yasmine, cl. moy.-sup.), bien que cela ne semble pas lié aux caractéristiques ethnoculturelles des élèves, sauf pour Irina, qui opte pour le réseau privé pour éviter que son fils ne côtoie des enfants de sa communauté d'origine (haïtienne).

Ces parents, qui préfèrent le privé, ont bien souvent eux-mêmes fréquenté ce même réseau à l'adolescence. Ils sont par ailleurs portés à élaborer leurs jugements autour des seules écoles privées à l'exception de Maude (cl. moy.-inf.), Véronique (cl. moy.-sup.) et Francesco (cl. sup.), anciens élèves d'écoles privées, et qui visent un programme particulier public pour leur enfant. Rappelons que l'enfant de Véronique (cl. moy.-sup.) détient un statut d'EHDAA et que Francesco (cl. sup.), malgré ses préférences pour le réseau public, finira par se tourner vers une école privée comme le souhaite sa conjointe. Les parents issus du privé soutiennent avoir apprécié leur expérience scolaire au point de souhaiter la même à leur enfant. Les parents rencontrés ayant évolué dans le réseau privé possèdent tous minimalement un diplôme d'études universitaires de premier cycle (bacc. et plus). Nous avons ici une démonstration de classement social par l'entremise des caractéristiques scolaires de ces parents (diplôme universitaire et trajectoire dans le privé).

Pour les parents ayant évolué dans le secteur public, le discours est plus nuancé. Certains souhaitent à leur enfant une vie sociale près de la maison que seule l'école secondaire publique du quartier est en mesure d'offrir. Le second argument évoqué par les parents privilégiant le secteur public est le non-sens du fait de défrayer de l'argent pour une école privée alors que l'école de quartier est près du domicile et donc plus « pratique » pour la conciliation de la vie de famille, indépendamment de leur statut socioprofessionnel (exemples : Martin, enseignant dans un cégep et Sabrina, adjointe administrative). Maude fait selon nous, figure d'exception à ce qui précède. Bien qu'elle ait réalisé

des études dans une école privée, elle estime inconcevable, par principe idéologique, d'envoyer sa fille dans une école privée :

Moi je n'enverrai jamais mes enfants à l'école privée, ça c'est sûr (...). Parce qu'on a des écoles publiques puis je paye mes taxes (Maude, MN, cl. moy.-inf.).

Les trajectoires professionnelles détiennent une influence modérée sur les CSco. Toutefois, si le parent n'a pas pu réaliser ses souhaits ou rêves d'enfance dans sa jeunesse, de plus amples efforts sont consentis afin de s'assurer que l'enfant « fasse mieux que son parent ». Ce souci de donner les chances de « faire mieux » est motivé soit par un concours de circonstances (grossesse à un jeune âge, décès, etc.), soit par des mauvaises décisions personnelles. Les cas de Pierre-Luc, Sonia, Cynthia et Johanne, de situation socioéconomique modeste, sont particulièrement éloquentes à ce sujet. Ces répondants agissent néanmoins dans un souci de mobilité sociale.

Le fait que le parent détienne une trajectoire professionnelle bien établie depuis plusieurs années ne semble pas influencer le processus relativement au choix de l'école secondaire. Nous voulons dire par là qu'aucun parent n'a mentionné souhaiter que son enfant fasse carrière de manière précise ou « comme lui », au contraire. Cela ne signifie pas pour autant que le parent n'ait pas d'aspirations ou de souhaits pour la vie sociale ou professionnelle de son enfant, mais seulement qu'aucune forme d'imposition stricte n'est ressortie des données. Par ailleurs, certains répondants comme Maude, dont la mère détient deux postdoctorats dans le domaine de la génétique, et Francesco, détenteur de plusieurs diplômes, semblent encourager leur enfant à devenir des citoyens responsables plutôt que de mettre l'accent sur leur insertion professionnelle. Par conséquent, leur capital culturel et économique combiné à leurs trajectoires scolaires et personnelles axées sur la performance qui ne les rendaient pas heureux durant leur enfance peut possiblement justifier cet « assouplissement » ou cette absence d'insistance sur les ambitions projetées sur l'enfant.

### 2.2.2 L'apport du père... présent, mais modérément

Bien que nous ayons été surpris de la place que prend l'enfant dans la décision, nous avons voulu connaître le rôle des autres membres de la famille, en particulier celui de l'autre parent (le plus souvent le père) selon le point de vue du parent interrogé.

Si dans la plupart des entretiens, la mère est présente tout au long du processus de choix, comme l'ont soulevé les recherches européennes menées par Ballion, (1982); van Zanten (2009a); Duru-Bellat et van Zanten (2012), les pères vont également faire preuve d'implication, mais de manière variable en fonction de leur statut et de la configuration de la famille. Par exemple, chez les mères



se déclarant « célibataires » ou « monoparentales », le père est généralement absent du paysage familial et dans le suivi scolaire de l'enfant. Cela ne signifie pas pour autant qu'il n'y ait pas présence de « beaux-parents » dans la négociation familiale. Toutefois, cela est peu évoqué par nos répondants, mères et pères confondus. Le choix de l'école secondaire nous apparaît ainsi être une affaire de famille « proche » au sens de de Singly (2010). En revanche, lorsque le répondant se disait « marié » ou « en couple » avec l'autre parent de l'enfant, il était fréquent d'entendre que les deux parents étaient impliqués dans le processus de choix.

Nous devons d'ores et déjà faire remarquer que dans les cas où les deux conjoints étaient de concert investis dans le processus de choix, les parents avaient tendance à opter pour une trajectoire scolaire autre que le programme régulier de l'école publique. A contrario, lorsque nos sujets se disaient « séparés et en garde partagée »<sup>177</sup>, le père faisait généralement confiance au jugement de la mère. Nous voyons également apparaître dans ce contexte une forme d'effacement de la part du père dans le processus de choix, du moins selon le discours des mères. Selon le seul père se déclarant monoparental, Julien, l'effacement de la mère dans l'éducation des enfants est également perceptible :

Pis en couple, ben ex-couple, en séparation, disons que j'assume aussi. (...) C'est quelque chose que j'assumais avant [de me séparer] donc j'assume encore parce que les enfants je trouve qu'on n'a pas... on a toujours eu une bonne relation de couple. On n'avait pas le même type de vie. (...) Et puis avec mes enfants, je trouve que s'ils ne sont pas bien encadrés, ou s'ils ne font pas de sport, là, ça chicane, l'ambiance familiale en mange un coup (Julien, MHM, cl. moy.-sup.).

Julien, comme on le remarque dans l'extrait précédent, assume l'entière responsabilité concernant les tâches de nature éducative.

### **3. Que choisir : une école, un programme scolaire, un environnement d'apprentissage ou un réseau social ?**

Bien que l'on puisse penser que les parents optent pour une école, ils sélectionnent en réalité, et bien souvent, un « environnement d'apprentissage ». Cet environnement, qui se traduit par la recherche d'un programme, est synonyme soit de réseau public, soit de réseau privé et peut inclure des variables associées au quartier de résidence. Lorsque les parents se tournent du côté du réseau

---

<sup>177</sup> Nous excluons dans cette définition les parents monoparentaux puisqu'ils possèdent la garde de leur enfant à temps complet.

d'enseignement public, l'environnement d'apprentissage souhaité est fréquemment rattaché à un programme pédagogique particulier. C'est ce choix de programme qui les conduit par la suite à une école spécifique (Julie, Pierre-Luc, Annie, etc.) en fonction de l'offre scolaire de proximité. Il nous apparaît toutefois qu'une corrélation peut être établie entre « choix du programme » et qualité perçue de l'instruction et, indirectement, des aspects touchant la socialisation de l'enfant.

Cependant, pour Véronique (cl. moy.-sup.), « environnement d'apprentissage » rime avec le fait d'offrir une « vie d'enfant » avec relations amicales épanouissantes à l'extérieur de l'établissement. Il s'agit pour Véronique de créer un « noyau dur » autour duquel son fil peut prendre appui pour se hisser en cas d'épreuve. Véronique souhaite ainsi marier, dans le PR de l'école publique de quartier, ses valeurs parentales et les besoins « d'enfant » de son fils tout en évitant de lui imposer une situation d'extrême performance. Véronique rattache la notion de performance au réseau privé et aux PPP.

Ce serait donc à partir de la définition de la qualité éducative que les parents optent d'abord pour un environnement d'apprentissage. Cela conduit les parents à s'orienter vers un programme en association avec ses perceptions qui, par la suite, les conduit à une école, ou dans certains cas un réseau d'enseignement. Il va sans dire que, de manière indirecte, les parents mettent l'accent sur des choix de conditions de scolarisation, comme le rôle de l'enseignant dans la réussite, et en second lieu, sur le réseau de fréquentations sociales de l'enfant. Cela s'apparente à une forme de contrôle parental sur le groupe de pairs (Felouzis et Perroton, 2009), du moins, un contrôle sur le public d'élèves gravitant autour de l'enfant, que ce soit, en classe ou dans l'environnement scolaire proche de celui-ci (cour de récréation, chemin vers la maison, etc.). Maintenant que nous en savons un peu plus sur *qui choisit quoi*, voyons maintenant *comment* sont mises en œuvre, de manière empirique, les pratiques de choix et par l'intermédiaire de quelles ressources.

#### **4. Comment choisir ? Contraintes, ressources et processus de choix de parents « stratégies »**

Au sein des MS, certains parents « consommateurs d'écoles » (Ballion, 1982) mettent en œuvre des stratégies de CSco (Felouzis et coll., 2013; van Zanten, 2009a). L'admission ou la fréquentation d'un établissement particulier de même que la quête d'un diplôme prestigieux sont des exemples d'objectifs pour lesquels des parents élaborent des stratégies éducatives. La revue de littérature du chapitre 2 a toutefois montré que les parents en mesure de prévoir, d'organiser et de mettre en œuvre des stratégies sont bien dotés en capital économique et culturel.

Nous sommes intéressés à la manifestation de ces stratégies éducatives. Les données tirées de notre matériau révèlent que les parents montréalais ont effectivement tendance, d'une part, à *vouloir* choisir l'école secondaire de leur enfant et à mettre en œuvre diverses mesures ou des stratégies pour répondre à leur souhait. Nous les avons définies, analysées et exposées dans les parties suivantes.

#### **4.1 Le « magasinage », l'approche client et les consommateurs d'écoles**

D'abord, mentionnons que nombreux ont été les parents ayant fait mention qu'un « magasinage » était nécessaire pour choisir la « bonne école » secondaire pour leur enfant. Nous voyons ressortir, dans cette démarche de magasinage, la dimension « consommateurs d'écoles » (Ballion, 1982) qui porte à croire que les parents n'élaborent pas seulement leurs stratégies de manière à correspondre à leur vision du bon parent, mais aussi à choisir une école secondaire en toute connaissance de cause; c'est en comparant les services d'éducation entre eux que certains parents espèrent y parvenir.

Dans la plupart des cas, les parents mentionnent commencer à étudier les « options » alors que l'enfant est en 5<sup>e</sup> année du primaire. Cependant, le processus de réflexion semble commencer vers la 4<sup>e</sup> année du primaire et parfois même avant (dès l'entrée au primaire pour Paul, cl. sup.), afin « d'être prêts », pour reprendre les mots de nos répondants, à visiter les écoles au bon moment. Le but étant de cibler certains établissements et ensuite réaliser les examens d'admission une fois l'enfant en 6<sup>e</sup> année. Chantal décrit comment cette démarche a débuté :

Ben quand l'enfant va en 4<sup>e</sup> année tu sais que... ben tu sais, elle a des amies qui sont en 5<sup>e</sup> qui vont faire la tournée [des écoles], mais là, tu sais que l'année prochaine, il va falloir que tu fasses une tournée d'écoles secondaires pis que tu fasses ton shopping, c'est du shopping (Chantal, CDNNDG, cl. sup.).

De son côté, Karine avoue que la réflexion portant sur le passage vers le secondaire a commencé, pour sa fille, alors qu'elle était en 5<sup>e</sup> année. Elle précise que certaines écoles secondaires considèrent le bulletin d'étude de 5<sup>e</sup> année dans l'admission, d'où le début de son processus, dans son cas. Dans l'extrait suivant, on remarque la précision du séquençage des événements afin « d'être prête » pour le secondaire. Cela témoigne de la préparation nécessaire au PPS :

Oui, ici on... on n'a pas le choix en cinquième. D'abord parce le, le bulletin que l'école secondaire demande, c'est le bulletin de cinquième année et évidemment, ça se passe tellement rapidement pour le choix de l'école, ça se passe... il faut, il faut s'inscrire au

mois d'octobre ou novembre, ce qui fait qu'un moment donné, il faut le faire avant, au moins, pour aller visiter les écoles, faire les choix des écoles, pour que l'année suivante, quand elle est rendue en sixième année, si il y a des écoles qui demandent des examens d'admission, bien qu'on puisse savoir [si] (...) c'est encore ça qui nous intéresse (Karine, MHM, cl. moy.-sup.).

Sabrina, quant à elle, insiste sur l'importance de « magasiner » une école à l'image de l'enfant, et dans laquelle il se sentira à son aise. Afin de conjuguer ces souhaits avec l'offre scolaire, elle ne voit d'autres options que de faire la tournée des établissements :

C'est important parce que euh, je crois qu'en fait tu magasines quelque chose qui a... une entité, qui est à l'image de ton enfant aussi (Sabrina, MHM, cl. moy.-inf.).

Marie-Louise, une mère particulièrement angoissée face au processus de choix, comme nous l'avons vu, a la conscience qu'elle, ainsi qu'un bon nombre d'autres parents, se trouvent dans un marché scolaire et dénonce du même coup toute la frénésie entourant les visites dans les écoles :

[T]u peux passer tout le mois de septembre, octobre, début novembre à faire ça. Toutes les euh fins de semaine tu peux visiter les, les portes ouvertes. Fait que c'est comme un marché, là (...) j'aimerais ça dire que les écoles elles *cruisent*, elles charment beaucoup les parents, elles cherchent beaucoup à attirer l'intérêt des parents et s'intéressent très peu à l'intérêt des enfants, là-dedans (Marie-Louise, RLPP, cl. moy.-sup.).

Ce témoignage de Marie-Louise vient nuancer nos premiers constats et nous invite à nous questionner à savoir si, cette fois-ci, le choix de l'école secondaire est effectué d'abord en fonction de ce rôle idéalisé du « bon parent », ou pour véritablement répondre aux besoins, aux aspirations et aux souhaits de l'enfant.

D'autres parents constatent l'existence « d'attentes de services » ou « d'approche client » lorsque les écoles (publiques et privées) sont évoquées :

Moi, j'ai l'impression des fois qu'avec toute l'offre des écoles privées qu'il y a je trouve qu'à un moment donné, ça devient un peu, un peu fou honnêtement d'avoir autant de choix (...) parce que ça place les gens dans une logique où... c'est des clients qui vont consommer quelque chose qui n'est pas si tangible que ça en fait, pis après ça les services auxquels ils s'attendent, les privilèges auxquels ils s'attendent, je trouve qu'à un moment donné (...) c'est comme si ça parlait de la logique que les écoles publiques ont failli à ça (Sara, RLPP, cl. moy.-sup.)

Sara est, dans l'extrait précédent, particulièrement affectée par cette logique de « consommation d'écoles ». Elle met par ailleurs le doigt sur un point intéressant : cette logique de consommation, selon elle, part des difficultés des écoles publiques, spécifiquement. Francesco, quant à lui, dénonce cette approche client, qu'il considère comme nuisible :

Tu te rends compte, fait que tu... tu as vraiment une attitude client... en privé t'as une attente de services de personnalisation à la limite, c'est extrêmement nocif comme approche à l'égard de l'école (Francesco, AC, cl. sup.).

Dans cet extrait, Francesco précise que l'attitude ou l'approche client est associée à la culture organisationnelle de l'école privée.

Nous venons de présenter quelques extraits faisant la démonstration que l'esprit du MS fait son œuvre dans les processus de CSco. En effet, il a été fréquent de le constater à travers les discours de nos répondants. Il semble donc y avoir deux principales postures de consommateurs d'écoles : 1) l'une motivée par l'attitude de consommation qui vise spécifiquement à remettre en question (par l'intermédiaire du « magasinage ») le réseau d'écoles publiques sous prétexte qu'elles auraient failli à la tâche, et 2) une seconde posture axée sur la recherche d'une approche d'individualisation de la scolarité (« approche client ») qui se rapporte à la culture de l'enseignement privé.

## **4.2 Tous des parents « stratèges » ?**

Nos données révèlent que des stratégies de CSco, quelle que soit leur nature, sont présentes chez vingt-six des vingt-sept parents rencontrés. Par ailleurs, ces vingt-six parents, que nous qualifions de « stratèges » à leur façon, ne sont pas tous issus de groupes sociaux favorisés. Toutefois, ils entretenaient, en priorité, le souhait ou l'objectif que leurs enfants « soient heureux » (visées expressives). Cela passait aussi, selon eux, par les encourager à aller « au bout de leur potentiel/de leurs capacités » sur le plan scolaire. C'est par ailleurs leur vision de la « réussite », portée principalement par des visées expressives conjuguées, en second plan, à des attentes instrumentales, comme aller au bout de ses capacités académiques, qui motivaient l'élaboration de stratégies éducatives. Satisfaire la vision parentale relativement au potentiel scolaire de l'enfant, qui diffère néanmoins d'un sujet à l'autre, peut être considéré par ces familles comme l'objectif à atteindre. Pour ces parents, les CSco et les stratégies apparaissent donc coordonnées à cette fin.

Les répondants stratèges mentionnent avoir élaboré des stratégies portant sur trois objets différents :

1. des stratégies vis-à-vis le secteur de résidence, par exemple les déménagements fréquents ou les décisions de s'établir ou non dans un secteur en particulier;
2. des stratégies d'accès à l'information et d'usage de cette information dans l'élaboration des jugements parentaux portés sur les écoles;
3. des stratégies portant sur le soutien ou l'accompagnement prodigué à l'enfant durant sa scolarité, soit les stratégies identitaires, motivationnelles et de colonisation.

Nous avons décortiqué ces stratégies pour en comprendre le contenu, les conditions qui facilitent leur élaboration, ainsi que leur manifestation. Nous avons pu établir des liens entre ces stratégies et certaines caractéristiques comme la scolarité des parents rencontrés, soit le plus haut diplôme et les caractéristiques de leur arrondissement de résidence. Ces thèmes relevés à partir du codage ont été croisés entre eux, laissant émerger quelques tendances. Par exemple, lorsque ce rapport parental à l'école est élaboré de manière à planifier une trajectoire scolaire dans un but précis, il y a bien souvent combinaison de stratégies dans l'agencement des ressources et des actions posées à cette fin (Bourdieu, 1979a; Lareau, 1989).

### **4.3 Les principaux types de stratégies de choix**

Nous présentons maintenant les catégories de stratégies mises en œuvre par nos parents en montrant comment elles se manifestent d'une catégorie sociale et d'un arrondissement de résidence à l'autre. Nous montrerons également quels déterminants y sont associés dans leur mise en œuvre. Précisons que dans cette thèse, nous ne proposons pas de typologie de parents stratèges. Nous les présentons toutefois suivant quelques qualificatifs par commodité.

Parmi ces parents stratèges, plusieurs d'entre eux détenaient une position objective dans l'espace urbain qui facilitait la mise en œuvre des stratégies de choix. Ces parents, en position d'effectuer des choix, entretenaient les mêmes espoirs pour leur enfant, soit le souhait ou l'objectif que ce dernier « soit heureux », mais selon eux, ces souhaits ne passaient pas impérativement par le choix de l'école secondaire. Pour ces parents, il ne semble donc pas exister de lien discursif entre les attentes et les espoirs envers leur enfant et leurs CSco. Ces parents pourraient être qualifiés de « vigilants » et d'« intéressés » parce qu'il y a curiosité par rapport aux options à leur portée, sans orchestrer une orientation précise des parcours scolaires en vue de l'atteinte d'un objectif scolaire particulier (accéder à une école ou un diplôme spécifique). Leurs stratégies éducatives visent donc à favoriser le développement personnel de l'enfant, plus que la poursuite de trajectoire scolaire dite « prestigieuse » ou axée sur de longues études.

La seule mère « peu » stratège vis-à-vis l'élaboration de stratégies éducatives, se trouve dans une position plus rude sur le plan tant familial (trois enfants) que personnel (monoparental) et professionnel (revenus modestes). Cette mère, Hélène, résidente de l'arrondissement CDNNDG, nous a par ailleurs fait part de son impossibilité de choisir une école secondaire autre que l'école de quartier. Il semble même qu'il ne lui est pas non plus possible d'élaborer des stratégies de choix. Ce « non choix » effectif est, d'une part, fondé sur sa situation financière, et d'autre part, renforcé

par le fait que ses enfants aînés évoluent déjà dans l'école de quartier, la même école également ciblée pour son dernier enfant. Dans ce cas-ci, élaborer des stratégies se révélerait infructueux.

Pour les autres parents, les stratégies sont bel et bien influencées par leur territoire de résidence. En effet, leur arrondissement facilite (ou décourage, selon les cas) la mise en œuvre de stratégies de type résidentiel. Celles-ci peuvent être intra ou extraterritoriales et viser à éloigner l'enfant de l'école secondaire de quartier. Pour aider les parents à mettre en œuvre des stratégies résidentielles, un bon nombre d'entre eux comptent sur des stratégies d'accès à l'information facilitées par leurs capitaux. Certaines stratégies entretiennent des visées identitaires, motivationnelles ou encore, « colonisatrices », mais toutes ont pour principal levier, le secteur de résidence.

#### 4.3.1 Stratégies de choix et effet du territoire

Si nous avons déjà montré que l'offre scolaire diffère grandement en fonction de l'arrondissement, nous pouvons affirmer qu'elle détient certains effets sur les choix parentaux. Par exemple, si nous nous penchons sur l'offre scolaire secondaire privée à MHM, la situation s'apparente à celle de RLPP. En effet, les écoles privées n'ont pas été sollicitées par les parents – aucun d'entre eux n'a opté pour les collèges privés de ces secteurs (collège Jean-Eudes, collège Ville-Marie et collège Mont-Royal). Cela peut s'expliquer par le fait que l'offre scolaire publique sur ces territoires satisfait l'ensemble des parents rencontrés pour des raisons diverses (appréciation des écoles du quartier, question de principe, valeurs familiales plus en adéquation avec les valeurs des écoles publiques). Il est possible aussi que ce soit parce qu'un grand nombre d'écoles publiques est présent sur ces territoires, répondant ainsi au souhait des parents de « pouvoir choisir » entre écoles publiques sans nécessairement avoir à délier les cordons de la bourse familiale. En effet, les parents de ces quartiers ont généralement souligné que l'offre de services d'éducation, publique particulièrement, leur convenait.

Cependant, à AC, l'offre scolaire s'apparente à celle de CDNNDG : les écoles publiques et privées reconnues par nos répondants sont localisées dans des secteurs où les résidences sont en demande, où le prix des propriétés est élevé, et où réside la population de classe moyenne-supérieure. Cela semble confirmer ce que dénonce le Rapport du CSE (2016) : une forte proportion des écoles privées et des écoles publiques qui dispensent des projets particuliers sont situées, en grande partie, dans des secteurs résidentiels de familles de classe moyenne ou de groupes favorisés.

Pour avoir l'heure juste sur l'ensemble de l'offre scolaire montréalaise, il faudrait pertinemment, tout comme Oberti (2004) le suggère, réaliser des études de cas approfondies afin de croiser les

données urbaines, scolaires et sociales de la population. Cela permettrait d'étudier les possibles dynamiques favorisant la ségrégation urbaine et de les confronter à celles conduisant à la ségrégation sociale et aussi scolaire au cœur d'un même territoire urbain. Il pourrait également être envisagé d'étudier les liens entre les profils sociaux des espaces urbains et les profils sociaux des écoles qui recrutent sur un territoire donné. Ce n'est toutefois pas l'objet de la présente thèse, mais pourrait faire partie d'un « prolongement » de notre projet.

Ainsi, le territoire de résidence a bel et bien des effets sur les stratégies de choix de nos répondants. Voyons plus en détail l'élaboration de ces stratégies en fonction du territoire, soit par le choix d'un arrondissement de résidence.

#### 4.3.2 Stratégies résidentielles et le phénomène des « fausses adresses »

Selon nos données, seules deux mères (Julie et Christine, cl. moy.-inf.) ont spécifié vouloir quitter leur quartier afin de se rapprocher d'une école secondaire publique autre que celle d'origine. Les principaux critères de choix d'un arrondissement étaient en lien (en ordre de préférences) avec les raisons personnelles et familiales comme les unions, les séparations, la proximité des proches, les services généraux dont les écoles, des raisons professionnelles, la facilité d'accès en transport, l'attrait pour la vie de quartier et l'accès à des espaces verts. Les écoles offertes sur un territoire, comme critère central à un déménagement (soit pour les fuir ou s'en rapprocher) ont été soulevées dans sept cas, des parents de classes moyenne et supérieure (Paul, Julie, Chantal, Yasmine, Judith, Christine et Marie-Louise). Par exemple, pour Paul, la décision de s'installer dans Ahuntsic-Cartierville était préparée en bonne partie en fonction des écoles primaires et secondaires établies sur le territoire. Aucun répondant résidant dans l'arrondissement Montréal-Nord n'a mentionné avoir choisi son quartier de résidence en fonction des écoles présentes sur ce territoire<sup>178</sup>. De plus, aucun des parents n'a envisagé déménager pour faire admettre son enfant dans une école particulièrement reconnue (p. ex. le collège Brébeuf).

Enfin, nous voulons signaler un dernier constat qui, selon nous, mérite d'être mis en relief. À la lumière des témoignages de nos répondants, le phénomène des « fausses adresses » existe à

---

<sup>178</sup> Toutefois, un parent en mesure de nous nommer les « bonnes raisons » (Boudon, 2003) pour lesquelles il a décidé de s'installer dans un arrondissement pour les services d'éducation qui s'y trouvent plutôt qu'un autre arrondissement, est selon nous, en train d'élaborer un calcul rationnel associé à une croyance forte - même si cette croyance peut être fausse -, qui peut être à l'origine de stratégies éducatives de types « résidentielles ». S'il est en mesure d'explicitier ses croyances ou son cheminement cognitif conduisant à des stratégies au sein des marchés scolaires locaux, cela se manifeste par la conviction que l'offre scolaire locale dans un secteur de résidence donné sera en mesure d'offrir les meilleures chances de réussite scolaire à leur enfant.



Montréal, et plus précisément dans le quartier Ahuntsic-Cartierville. Ce phénomène se caractérise par le désir de familles « évitantes », souhaitant déjouer la carte territoriale de l'attribution d'une école secondaire de quartier. Ces familles « empruntent » l'adresse d'un proche justifiant l'inscription d'un enfant dans un établissement scolaire jugé plus adéquat selon les parents, et associé à cette adresse :

[M]ais eux autres, ils ont... en tout cas, ils ont fait un tour de passe-passe, là, il... il [l'enfant] va à l'école Ahuntsic (...) En fait euh, ils ont pris l'adresse de ses parents (rires) (Martin, AC, cl. sup.).

Ce type de fraude avait été étudié en France par François et Poupeau (2008). Toutefois, nous ne disposons pas de témoignages nous permettant de confirmer si cette tendance existe aussi dans les autres arrondissements montréalais étudiés.

#### *4.3.2.1 Stratégies et rapport à l'espace*

Paul considère que le choix de son quartier de résidence actuel (AC en provenance de CDNNDG) aura des effets directs sur les conditions de scolarisation de son enfant. La proximité des écoles est le principal motif derrière sa croyance :

(...) on a trouvé le quartier Ahuntsic qui avait des écoles. On n'achetait pas une maison pour nous, on a acheté une maison pour bâtir une famille. On a trouvé une maison, un petit bungalow unifamilial en face du parc Ahuntsic sur la rue Saint-Hubert, qui est à proximité de deux écoles primaires, finalement on a utilisé les deux écoles primaires avec une artère commerciale (...) (Paul, AC, cl. sup.).

Paul entretient un rapport à l'espace qui vise à construire un style de vie souhaité pour ses enfants. Ainsi, pour plusieurs parents, comme Paul, la vie de quartier et la proximité des services, mais aussi son rapport aux autres résidents de l'arrondissement de résidence, ont conditionné ses stratégies résidentielles. En amont du choix de l'école secondaire, Paul choisit pour ses enfants un réseau de relations sociales en adéquation avec le style de vie désiré.

Nous précisons néanmoins qu'il est possible que les choix résidentiels, comme celui de Paul, ne constituent pas uniquement un processus réflexif individuel, mais puissent émaner, tout comme l'affirment François et Poupeau (2008), d'un « sens du placement » mobilisant des ressources différentes selon la catégorie sociale d'appartenance. Ce constat peut être renforcé par cet extrait de Marie-Louise (ci-dessous), bien dotée en capital culturel et économique. Comme Paul, elle détient un diplôme universitaire et a une carrière bien établie, dans son cas, dans la fonction publique fédérale. En effet, la répondante a choisi de s'établir dans le quartier RLPP au moment où elle se séparait du père de ses enfants. Elle et son ex-conjoint ont néanmoins tous les deux choisi

de s'établir à Montréal dans un quartier où les écoles étaient jugées « satisfaisantes ». La croyance en la qualité de l'école primaire Saint-Marc, qu'elle décrit dans l'extrait qui suit, comme étant très « blanche » (ethnoculturellement parlant) et dont elle avait entendu beaucoup de bien à travers ses réseaux de relations personnelles, était pour eux un critère central pour s'établir dans ce quartier. Cependant, il faut préciser qu'en cours d'entretien, les caractéristiques ethnoculturelles du public d'élèves ne constituaient pas un critère d'importance dans le choix de s'établir dans le secteur; il s'agit d'un constat qu'elle émet en référence à son ancienne vie, à Gatineau :

Moi je, j'avais décidé que je venais à Montréal à la suite de ma séparation, puis Xavier euh, qui ne venait pas de Gatineau, a décidé... Xavier c'est le père des enfants... a décidé qu'il, qu'il viendrait à Montréal lui aussi. Alors euh on a euh, on s'est installés... on avait décidé qu'on s'installait euh dans Rosemont, là euh... largement, là, dans Rosemont, puis on a comme ciblé l'école à laquelle on voulait que nos enfants aillent, parce qu'on savait que les écoles étaient très contingentes, fait qu'on voulait une bonne école, parce qu'ils étaient dans une super bonne école à Gatineau (...). [L'école Saint-Marc,] parce qu'on s'était fait dire que c'était une super bonne école (...) c'est une école très blanche euh contrairement à ce qu'on a connu à Gatineau. Fait que moi j'ai été très surprise de ça (Marie-Louise, RLPP, cl. moy.-sup.).

Cette croyance forte en la qualité de l'école primaire, une qualité perçue à partir de son réseau de connaissances, a nourri le désir de Marie-Louise de s'établir dans un arrondissement de résidence en particulier, même si elle ne connaît pas le secteur. N'étant pas, à l'origine, résidente de Montréal, mais bien de la région de Gatineau, elle s'appuie essentiellement sur les perceptions de personnes proches d'elle. L'objet sur lequel est centrée cette stratégie résidentielle apparaît, à première vue, être canalisé vers les écoles de l'arrondissement RLPP, mais en nous y penchant de plus près, les décisions résidentielles de Marie-Louise (cl. moy.-sup.) ont en quelque sorte été établies par ce que lui dictait son réseau social.

#### *4.3.2.2 Les choix résidentiels, une forme de capital spatial lié au capital économique?*

Comme Paul (cl. sup.), Marie-Louise (cl. moy.-sup.) met l'accent sur un style de vie en adéquation avec les aspirations de son réseau de relations personnelles, et donc en fonction de préférences sociales que lui offre son nouvel arrondissement de résidence. Cette décision est en soi très typique des classes moyenne et supérieure (Barthon et Monfroy, 2005, 2009; Oberti, 2004, 2005; van Zanten, 2009a).

Certains parents rencontrés dans le cadre de cette recherche, et passablement bien pourvus en capital économique et culturel, nous ont explicitement mentionné qu'ils avaient la possibilité et la capacité d'évaluer les avantages et les inconvénients des options résidentielles. Ces répondants

établissent des liens entre « lieu de résidence », « ressources et services éducatifs » et « réussite scolaire » de l'enfant. Ces parents sont par ailleurs en mesure d'offrir ces ressources à ce dernier grâce à leur capital économique et sont particulièrement capables d'élaborer des stratégies de nature résidentielle. Voyons comment ces parents ont mobilisé leur capital (spatial, social, culturel et économique) et s'ils associent cette ressource aux qualités sociales du secteur ou de l'environnement scolaire, ou encore, aux qualités des services d'éducation. Nous commençons par présenter l'extrait de Judith :

On cherchait un logement qui était disponible, puis y en avait un sur la rue Louis-Hémon coin Beaubien, puis même si c'était un peu petit... On connaissait quelqu'un qui habitait sur la même rue. Et donc... Puis, il nous en avait beaucoup parlé, le Nouveau-Rosemont... ça c'est le vieux, le noble, le Rosemont... puis après quand on a cherché la maison, ben le planétarium déménageait à côté du Biodôme donc on cherchait un rayon pas trop pire, puis bon moi j'avais déjà identifié l'école [primaire]. Donc (...) on cherchait un coin ici, pas loin de l'école (Judith, RLPP, cl. sup.).

D'après cette mère, titulaire d'un diplôme de maîtrise en astronomie, le point de départ de ses choix résidentiels est d'abord le fait qu'elle ait une connaissance établie dans le secteur, puis le fait que l'école primaire était déjà choisie en fonction du quartier de résidence. Son lieu de travail de l'époque (le Planétarium) étant situé dans le même secteur a ajouté du poids à la décision. Les qualités attribuées au quartier visé (RLPP) sont associées en grande partie aux ressources éducatives près du domicile recherché, ce que son bagage culturel et économique familial (son époux est chercheur à l'Université de Boston) peut lui permettre d'obtenir.

Selon ce père (ci-dessous), enseignant de psychologie dans un cégep hors de Montréal, c'est l'ambiance générale du secteur Ahuntsic-Cartierville qu'il juge attirante pour lui et sa famille, renforcée par le fait qu'il apprécie les écoles situées dans les environs. Si ses stratégies résidentielles ne sont pas exclusivement liées aux établissements scolaires présents dans son secteur, ceux-ci font néanmoins partie des « raisons de rester dans le quartier » :

C'est l'fun pour les familles ici, il y a beaucoup d'activités euh, puis effectivement, moi les écoles sont, je veux dire (...) je les trouve bonnes. Euh... c'est sûr que (...) mais l'école Saint-Benoît initialement, je ne la connaissais pas, puis quand je l'ai connue, j'avais des craintes initialement, mais par la suite j'ai appris à connaître cette école-là parce que je connaissais plus Saint-André, là... Puis euh (...) là avec [l'école secondaire] Sophie-Barat, il y a [l'école secondaire] Évangéline qui semble être une bonne école aussi (Martin, AC, cl. sup.).

C'est également l'avis de Francesco (cl. sup.), né au Québec de parents italiens, avocat de formation et titulaire d'un MBA de HEC Montréal, de même que de Paul (cl. sup.), détenteur d'une maîtrise

en informatique, tous deux également résidents d’Ahuntsic-Cartierville :

[Ça] fait qu’Ahuntsic, c’était encore la proximité d’un métro, Ahuntsic c’était le parc, Ahuntsic c’était...c’était tu pouvais aller à pharmacie à pied (rire), à l’école à pieds, tu pouvais tout faire à pied. Tu sais, un mode de vie actif, puis le transport actif c’est extraordinaire (Francesco, AC, cl. sup.).

Du côté de Paul, le caractère linguistique de l’arrondissement constituait le principal point de départ de l’élaboration de ses stratégies résidentielles. Toutefois, le facteur scolaire fait également partie de son plan d’action établi sur le long terme (bâtir une famille) :

(...) C’est sûr qu’il y avait l’aspect que c’était plus francophone à Ahuntsic que dans Côte-des-Neiges (Paul, AC, cl. sup.).

Quant à Christine, titulaire d’une technique en soins infirmiers et résidente de l’arrondissement Montréal-Nord, elle mentionne que les écoles et les services éducatifs ne font pas partie des raisons pour lesquelles elle s’est établie dans le secteur; ce serait d’abord pour des raisons personnelles (le père de l’enfant réside à Laval) et professionnelles (elle est infirmière en pédopsychiatrie à l’Hôpital Rivière-des-Prairies). Elle précise qu’elle aime particulièrement les services communautaires et scolaires de son secteur, des services établis afin de soutenir les familles défavorisées :

Euh je trouve que les services sont très rapprochés : l’aréna, la bibliothèque, euh... les parcs, les magasins, l’épicerie, toutes les... les... essentiels de la vie est proche; ce qui est très pratique. Je trouve que les écoles ont beaucoup plus de services je trouve, dans un milieu qui est défavorisé parce qu’ici c’est vraiment défavorisé. Euh je trouve qu’il y a plus de services (Christine, MN, cl. moy.-inf.).

Il ressort de cet extrait que Christine apprécie néanmoins les services de son quartier quelle juge très pratique bien que cela ne suffit pas à l’inciter à rester dans MN.

#### *4.3.2.3 Des stratégies résidentielles négociées entre le parent et l’enfant?*

Sur cette même lancée, Christine met clairement en œuvre des stratégies résidentielles spécifiquement pour le passage de son fils vers le secondaire. Elle juge que pour cette transition critique, l’offre éducative près de son domicile actuel ne convient pas à ses attentes. Ce constat, combiné au souhait de son fils de faire des études secondaires dans un programme de sport-études, et à des enjeux de nature personnelle et familiale, nourrit l’obligation pour elle et son fils de déménager :

Je me suis faite un tableau de critères de qu’est-ce que je veux pour l’école [secondaire] de mon garçon et j’ai été selon ces critères-là euh... mon premier critère a été la région [le secteur de résidence] dans un espèce de périmètre circonférence autour du domicile de son père [à Laval] parce que si je m’éloignais plus que l’école [primaire] où est-ce

qu'elle est présentement, là c'était la garde de [Lucas] que j'allais risquer [de perdre] puis je suis pas prête à risquer la garde pour juste changer d'école puis parce que je peux aussi bien perdre la garde à temps plein, je suis pas prête à la perdre. Donc ça été mon premier critère, c'était le lieu puis après ça au niveau sportif, qu'est-ce qu'il y avait comme école puis sauf que ça c'est... ça c'est...ça s'est restreint assez rapidement parce qu'il a juste une école [où mon enfant peut aller] (Christine, MN, cl. moy.-inf.).

Cette participante, Christine, mentionne mettre en œuvre des stratégies résidentielles en fonction de critères bien spécifiques. Le choix du secteur résidentiel est intrinsèquement lié aux conditions de scolarisation qu'elle souhaite pour son fils Lucas. Elle vise, pour ce dernier, une école offrant le programme sport-études. Étant donné que les options qui s'offraient à elle près de son lieu de résidence actuel n'étaient pas à sa portée, la mère en est venue à la conclusion qu'il valait mieux pour elle et son fils de quitter l'arrondissement MN pour s'établir à l'extérieur de Montréal. Rappelons que MN est le secteur où l'on pourrait qualifier une bonne partie de la population d'objectivement plus défavorisée sur le plan des ressources à la disposition de ses habitants par rapport aux autres arrondissements étudiés. Christine préfère donc s'installer à Laval, près de la résidence du père et où d'autres possibilités de scolarisation sont offertes. Elle estime ces possibilités plus intéressantes et plus en adéquation avec ses attentes et les souhaits de son fils. Cette décision est également prise dans le but de conserver la garde de l'enfant, en plus de réduire la distance à parcourir entre l'école et la maison. Ce choix permet aussi à son fils de réaliser ses aspirations, sans égard à ses performances scolaires plutôt moyennes, selon la mère.

Un autre facteur qui pousse la mère à s'éloigner de ce secteur et des écoles secondaires qui s'y trouvent est associé à un rapport négatif aux autres habitants du quartier actuel, que la mère lie à la présence de violence, mais aussi à l'idée « pessimiste » que son fils entretient d'« être adolescent » :

(...) Puis là avec le secondaire, de un... je ne voulais pas élever un adolescent dans Montréal-Nord; pas dans le quartier où je suis là. Donc ça me faisait peur (...) puis en même temps je voulais favoriser l'indépendance un peu [de Lucas] (Christine, MN, cl. moy.-inf.).

Mais lui [Lucas], il a peur de devenir méchant. [Ça] fait que là... Ok, il a vraiment une mauvaise image de c'est quoi les adolescents au secondaire, il faut que je change ça (Christine, MN, cl. moy.-inf.).

La vision plutôt négative qu'entretient son fils de ce que signifie le fait de « devenir adolescent » nourrit les craintes de la mère qui associe cette vision aux caractéristiques des « autres » jugés négativement, tant sur le plan des caractéristiques morales, sociales que scolaires. Cette perception des autres contribue à alimenter les stratégies résidentielles de cette participante.

Certains parents, contraints par divers facteurs, doivent alors élaborer des stratégies afin de trouver une école qui convient aux besoins particuliers et aux souhaits de leur enfant. C'est le cas de Julie, détentrice d'un diplôme en pâtisserie et d'une formation de préposée aux bénéficiaires qui, dans l'extrait ci-dessous, mentionne qu'elle a l'intention de déménager afin de se rapprocher de l'école souhaitée par sa fille, même si elle juge cette école inappropriée selon ses goûts :

Puis, on va déménager l'année prochaine pour se rapprocher, justement, de l'école secondaire que Anaïs va aller (...) Elle va aller à Édouard-Montpetit (Julie, MHM, cl. moy.-inf.).

Elle précise que cette école n'est pas officiellement choisie, mais est « ciblée » par obligation, d'après les préférences de sa fille aux prises avec plusieurs difficultés d'apprentissage. Julie précise dans l'extrait suivant que l'école Édouard-Montpetit est le seul établissement qui puisse soutenir sa fille EHDAA. La taille de l'école de quartier (Louise-Trichet) et les faibles revenus que cette dernière retire semblent expliquer l'absence de ressources pour les élèves avec des difficultés plus importantes, comme sa fille :

Choisie par..., choisie, pas choisie parce que... on avait ..., on voulait aller dans une plus petite école, comme, heu, Louise-Trichet, ou heu, Dunton. [Parce] Que Dunton, eux autres, ils ont un programme informatique qui aurait vraiment plu à Anaïs. Sauf que l'école, heu, c'est..., ce n'est pas..., ça a l'air d'une ancienne école de psy..., en tout cas, ça a l'air d'une..., d'un..., d'un département de psy-là. Je trouve ça désuet, puis je trouve ça..., puis Anaïs, vu qu'elle est attirée par l'art, le local d'art, il... il ne lui plaisait pas, heu..., Louise-Trichet, je me suis fait... dire par la directrice à la réunion, tu sais, quand..., quand on visite les écoles, que si ma fille a beaucoup de difficultés scolaires, il n'y aurait pas d'aide pour elle ici..., là-bas, parce qu'ils n'ont pas assez de..., de revenus pour, heu... Tu sais, ceux qui ont des petites difficultés, ils sont capables de..., de parer à... mais ceux qui ont des plus grosses difficultés, ils ne sont pas capables (...) (Julie, MHM, cl. moy.-inf.).

Le choix de l'école, même si la mère semble dire que ce choix est « obligé », est plutôt dicté par les préférences de l'enfant et le suivi scolaire possible à l'école Édouard-Montpetit, et non pas motivé par des stratégies d'évitement ou de fuite au même titre que Christine, par exemple. Julie fait toutefois défection de son école de quartier attirée. Bien qu'elle ne fasse pas partie de la classe moyenne supérieure, elle détient un certain bagage économique de par sa situation matrimoniale. Le fait qu'elle soit mariée avec le père de l'enfant peut faciliter la mise en œuvre de stratégie résidentielle du point de vue financier.

On constate également que Julie éprouve une peur, non pas en lien avec le public d'élèves comme Irina ou Christine, mais en lien avec la qualité de l'instruction des établissements scolaires. Elle

craint que sa fille n'obtienne pas les ressources dont elle a besoin durant sa scolarité. Cette peur semble, selon nous, le moteur central de l'élaboration de cette stratégie résidentielle.

En plus des préférences de l'enfant, les écoles secondaires localisées dans le secteur actuel de résidence sont considérées par la mère comme appauvries en matière de ressources financières destinées aux élèves en difficulté. Cela alimente l'opinion de Julie (cl. moy.-inf.) selon laquelle ces écoles ne peuvent accueillir sa fille. La mère, issue d'une classe modeste (strate inférieure de la classe moyenne), se trouve donc obligée de se tourner vers d'autres lieux de résidence dont l'offre scolaire serait davantage en mesure de soutenir sa fille dans ses difficultés d'apprentissage :

(...) j'habite dans Mercier [Hochelaga-Maisonneuve]. En haut de Tétreaultville (...). Puis, on va déménager l'année prochaine pour se rapprocher, justement, de l'école secondaire que Joëlle va aller. (...) je me suis fait... dire par la directrice à la réunion, tu sais, quand..., quand on visite les écoles, que si ma fille a beaucoup de difficultés scolaires, il y aurait pas d'aide pour elle ici [dans le quartier]..., là-bas, parce qu'ils n'ont pas assez de..., de revenus pour, heu... (...) tu sais, quand un enfant en difficulté a besoin d'aide, je pense que une grosse école comme, admettons, pour moi, [l'école] Édouard-Montpetit, je trouve ça ENORME, ça fait un petit village là... (...) puis Joëlle, bien, elle est tombée en amour avec [l'école Édouard-Montpetit] (...) tu sais, ça..., ça la stimulait plus. Bien, j'ai dit : bon, OK, on va y aller, puis... Ce qui me faisait peur, c'était les gangs, puis tout ça là, à Édouard-Montpetit, là... (Julie, MHM, cl. moy.-inf.).

Les stratégies élaborées par Julie ne visent pas nécessairement à permettre à l'enfant d'avoir accès à une longue scolarité et d'améliorer son statut social, mais à trouver les ressources d'aide scolaire nécessaires à l'accomplissement de sa trajectoire au secondaire. La famille est donc prête à déménager afin d'atteindre cet objectif. Ainsi, un parent détenant une position socioprofessionnelle moins élevée peut évaluer rationnellement et de manière instrumentale (Boudon, 2009) la relation coûts-bénéfices associée à un déménagement dans un secteur de résidence donné afin d'accéder à des services d'éducation qu'il juge plus appropriés pour son enfant. L'entretien montre aussi que Julie se laisse « influencer » par la direction de l'établissement secondaire qui lui fait comprendre que sa fille ne sera pas « bien servie » dans son école. Ce sont toutefois, chez ces parents d'enfants EHDAA, des stratégies associées aux choix d'une école publique la plupart du temps.

#### *4.3.2.4 Des stratégies de choix extra ou intra-arrondissement*

Déménager pour changer de quartier ou de ville ne constitue pas l'unique forme de stratégies résidentielles élaborées par nos répondants. Certains d'entre eux établissent des stratégies « intrarésidentielles », soit au sein même de l'arrondissement, visant à la fois à marier leurs objectifs éducatifs à leurs projets familiaux et à ce qu'offre le secteur de résidence. Certains parents prennent ainsi, comme critère d'ancrage, la distance respectable à parcourir pour scolariser leur

enfant. Ce critère « épure » de manière assez efficace l'éventail des choix possibles. Attardons-nous maintenant aux perceptions des répondants au regard de la distance entre les établissements scolaires et la maison familiale. Nous soulignerons du même coup, différents mobiles guidant l'élaboration de stratégies extra et intrarésidentielles (éviter la distance, fuir d'école de quartier, mais demeurer dans le secteur de résidence ou faire défection en allant vivre ailleurs).

#### a) Pour éviter la distance sociale et spatiale

La capacité effective de se déplacer, en voiture ou en transport en commun, pour envoyer son enfant dans une école, a été soulevée chez près de la moitié des parents de notre échantillon. Cependant, cette capacité (financière le plus souvent) à se déplacer qu'ont ces parents de familles montréalaises est, dans la majorité des cas, écartée des projets éducatifs et familiaux envisageables. En effet, la plupart du temps, ces parents priorisent le désir d'offrir à leur famille une forme de stabilité et une « vie d'enfant » près du lieu de résidence actuel, soit un réseau d'amis et une routine stable. Même si les moyens financiers sont au rendez-vous, ces parents ne souhaitent donc pas que leur enfant passe de nombreuses heures en transport, le privant ainsi de temps de loisirs et d'expériences socioaffectives hors de l'école.

Dans l'extrait suivant, cette mère de classe moyenne, titulaire d'un DEP en administration et commerce dont l'époux est facteur, préfère de loin trouver une école dans le quartier au fait de devoir trouver une école privée ou une école publique hors secteur. Selon la mère, son garçon, qui n'aime pas particulièrement l'école, a besoin de stabilité et de trouver un programme qui lui plaira. Sa stratégie est également soutenue par sa propre expérience dans une école secondaire publique qu'elle juge parfaitement convenable, de même que par la distance entre l'école et le domicile:

[J]'ai fréquenté l'école publique, puis je n'ai pas trouvé ça pire qu'ailleurs. J'ai très bien fonctionné, j'ai eu des bonnes notes alors je ne voyais pas pourquoi je devais payer 3 puis 4 mille dollars pour (...) un enseignement un peu plus poussé et puis aussi la distance. On était ici déjà puis les écoles privées, c'est soit dans Anjou ou bien Jean-Eudes, je trouvais que ça faisait loin un peu pour un enfant de 12 ans de voyager, ou bien nous être obligés de voyager ça (Annie, MHM, cl. moy.-sup.).

Annie et son conjoint, propriétaires d'une maison, et détenant tous deux des emplois stables et bien rémunérés, possèdent pourtant un capital économique suffisant pour opter pour d'autres écoles secondaires que celle du quartier. Cependant, dans ce cas-ci, détenir un capital économique ou le fait d'avoir les « moyens financiers » à leur portée ne semble pas suffisant pour souhaiter élaborer des stratégies éducatives visant à envoyer l'enfant dans une école privée ou une école publique hors secteur; ce qui paraît faire pencher la balance est clairement la distance entre l'établissement



scolaire et la résidence. C'est aussi le cas, par exemple, de ces deux pères de jeunes filles de classe moyenne strate supérieure (Julien, technicien en pétrochimie) et de classe supérieure (Francesco):

[M]oi j'ai fait les visites [dans des écoles secondaires], et puis dans... dans les deux écoles, c'était Louise-Trichet ou Dunton, parce que Louise-Trichet je ne la connaissais pas. Dunton puis Louise-Trichet, moi c'était la distance aussi [qui posait problème], je ne voulais pas qu'elle parte en autobus pendant 1h de temps pis euh... pour rallonger sa journée de... si on peut dire, de travail (Julien, MHM, cl. moy.-sup.).

Si Laura avait voulu aller à Sainte-Marcelline sur Gouin, on lui aurait dit : Chérie, c'est un peu trop loin... un petit peu trop loin. Si elle voulait aller au PSNM [Pensionnat St-Nom-de-Marie], tu peux prendre le métro. Elle aurait peut-être probablement pu y aller, on aurait été comme plus réticent, mais ce que je veux dire c'est qu'à la pondération, c'est pas mal 65 % Laura qui décide. Puis ça dépend où vont ses amies, là (Francesco, AC, cl. sup.).

Nous faisons remarquer au passage le rôle de la fille de Francesco, Laura, dans le choix de son école secondaire. Nous constatons que Francesco aurait probablement déployé les ressources nécessaires si sa fille avait souhaité s'inscrire dans une école secondaire loin de la résidence familiale, comme au Pensionnat du Saint-Nom-de-Marie dans l'arrondissement CDNNDG. Cela est possible parce que Francesco semble disposer de ressources suffisantes.

#### b) Choisir pour fuir l'école de quartier

Les perceptions, valeurs, préférences, raisonnements et expériences personnelles sous-jacents peuvent nourrir le désir de certaines familles de « fuir » certaines écoles publiques près de la résidence et de mettre en place des stratégies de choix vers l'école privée, qu'elle soit ou non près de la résidence (van Zanten, 2010). Tout comme Christine qui souhaite quitter MN, Chantal élabore une stratégie intra-arrondissement visant à éloigner son enfant de l'école publique. Chantal semble habitée par un « rapport aux autres » négatif qu'elle renforce par une expérience personnelle, celle de son frère, qui l'encourage à se tourner vers le choix d'une école secondaire privée du quartier (le collège Notre-Dame) pour sa fille :

L'école de quartier publique c'est Saint-Luc. Mon frère est allé à Saint-Luc, il s'est fait tabasser, il a lâché l'école, il a dû reprendre son secondaire à l'école d'adultes le soir, il se faisait taper dessus, il a pris du poids... mon frère était devenu gros parce que c'était une façon pour lui de se défendre. Il a fini par lâcher l'école, toutes sortes de fréquentations pas nécessairement super donc j'ai un préjugé très défavorable par rapport à Saint-Luc. Mais en même temps, ç'a beaucoup changé. Mais en même temps... je ne peux juste pas [inscrire mon enfant dans cette école]. Je ne peux pas, voilà! (Chantal, CDNNDG, cl. sup.).

Le vécu passé du frère de Chantal pèse lourd dans sa stratégie de défection de l'école publique de quartier. Elle est habitée par la crainte de voir son enfant vivre une situation semblable si elle l'envoyait dans l'école publique de quartier. La qualité de l'école est, pour Chantal, associée au vécu familial et nourrit des stratégies d'évitement. On constate également à quel point elle entretient la peur de voir sa fille vivre une expérience pouvant conduire à de sérieux échecs à la fois personnels, mais aussi professionnels.

Johanne, éducatrice en garderie sans diplôme, vit une situation similaire et souhaite épargner à son enfant le vécu de sa fille aînée dans l'école secondaire de quartier. Elle souhaite donc fuir l'école secondaire Chomedey-de-Maisonnette en se tournant vers une autre école publique accessible en libre choix:

[À l'Académie Dunton, une école publique accessible en libre-choix] il y a l'option arts dramatiques, ce qu'elle veut faire, ça fait qu'elle a choisi cette école-là, mais il n'y a rien de sûr. (...) Non c'est ça, ça fait que je trouve ça un peu... ouf! Un peu difficile, parce qu'on a les uniformes à acheter et tout ça (...). J'espère qu'elle va être acceptée, mais il n'y a rien de sûr encore. Fait qu'à ce moment-là, rendu là, on [n'aura] pas le choix de l'inscrire à l'école de son quartier [école Chomedey], (...) est-ce qu'elle va aimer l'école rendu là par obligation d'aller à l'école... pas de son choix. Je trouve ça dur un peu (...) Parce qu'elle ne voulait pas aller à l'école secondaire du quartier parce qu'elle connaît beaucoup d'élèves qui vont là avec des troubles de comportement. Il y a beaucoup d'enfants avec des troubles de comportement à Chomedey (Johanne, MHM, cl. pop.).

Le choix de l'école apparaît ici incertain puisqu'élaboré sur les options en libre choix au sein d'écoles publiques sur le territoire de la CS. Cela signifie que les places disponibles ne sont pas assurées d'une année scolaire à l'autre. Cette décision semble s'être développée en fonction de l'expérience scolaire de la fille aînée de Johanne qui a vécu des difficultés importantes durant son parcours au secondaire ayant conduit au décrochage scolaire de celle-ci et à une situation similaire à la mère (sans diplôme). Dans l'extrait suivant, « l'école de quartier » est associée pour Johanne à « difficulté scolaire » :

Oui ma deuxième fille est allée à cette école-là [école de quartier], ç'a été un échec total. Elle a été étiquetée dès le secondaire 1 et ça l'a suivie pendant trois ans pis euh... les profs la traitaient de petite princesse, etc., etc. En tout cas, je l'ai sortie de là, je l'ai mise dans une autre école (...) [L'école] Édouard-Montpetit... elle [y] a fait une année, mais elle a été tellement démolie de l'autre école, qu'elle a comme... elle a détesté l'école à un moment donné, fait que là elle a lâché. Euh... là, elle vise de rentrer à l'école des adultes peut-être en septembre prochain (Johanne, MHM, cl. pop.).

Une situation semblable se présente pour l'enfant de Sabrina. La mère a inscrit son enfant à l'Académie Dunton, une école publique sur le territoire de la CSDM. Cependant, pour Sabrina, il

existe tout de même un risque de voir son enfant revenir dans l'école publique de quartier. La répondante a donc tout de même effectué quelques visites de l'école de quartier (école Chomedey-de-Maisonnette) pour en avoir une idée précise en cas de retour aux sources:

[T]u sais étant donné que là je l'ai inscrite, mais en libre choix, oui c'est ça, en libre choix, je suis quand même allée visiter euh Chomedey parce que ça peut euh faire en sorte qu'elle se rende là quand même (Sabrina, MHM, cl. moy.-inf.).

En effet, à défaut de places disponibles à l'Académie Dunton durant les années subséquentes, la petite Mia, fille de Sabrina, risque de changer à nouveau d'école. Ce risque n'a toutefois pas arrêté Sabrina dans sa quête.

### c) Des stratégies de défection extra-arrondissement

Les stratégies de défection, comme nous les avons analysées, sont souvent motivées par les peurs des répondants. Alors que Julie souhaite quitter son arrondissement de résidence sous contraintes (trouver une école qui convient aux besoins particuliers puisque son école secondaire attitrée n'a pas les ressources pour lui venir en aide), Irina d'origine haïtienne (extrait ci-dessous) souhaite plutôt rester dans son arrondissement tout en optant pour une école à l'extérieur du quartier. Elle réside dans le secteur Montréal-Nord, occupe des fonctions professionnelles d'attachée politique et considère qu'elle a tout à gagner à éviter l'école de quartier. En outre, Irina est clairement habitée par des perceptions similaires à celles de Johanne et Christine (peur de la violence des « autres »), mais cette fois, qu'elle associe à sa communauté ethnique d'origine. Cet avis, renforcé par sa propre trajectoire scolaire dans le secteur privé et celle du père du garçon, persuade la mère d'envoyer son fils dans une école privée hors secteur, voire hors de la ville de Montréal. Cette stratégie de type « défection », sans envisager de déménager hors de l'arrondissement de Montréal-Nord, est motivée par ses peurs et son « rapport aux autres » négatif. En effet, après un essai dans une école primaire publique où, selon elle, l'encadrement n'était pas à la hauteur de ses attentes, elle en est venue à la conclusion qu'elle ne souhaitait pas voir son fils influencé par des élèves détenant des caractéristiques sociales et possiblement scolaires très différentes de ses valeurs familiales. Elle juge ses valeurs trop éloignées de celles des membres de la communauté haïtienne de Montréal-Nord et dont elle souhaite détourner sa famille. De plus, elle emploie le vocable « ça » pour désigner sa communauté d'origine. Cette manière de qualifier des individus contribue à reléguer « l'autre » au rang de « chose » ainsi qu'à le déshumaniser; une des composantes du racisme (de Rudder, et coll., 2000) :

[...] ils sont d'origine haïtienne, les enfants, donc c'est à peu près ça. Ça... ça s'habille de la même façon aussi (...) Moi j'ai dit à mon conjoint : Non! Moi, ce n'est pas ça que

je veux pour mon fils. Je n'ai rien contre ça, chaque personne mène sa vie comme il veut, mais ce n'est pas ça [que je veux]. Donc j'ai dit : là, le choix du privé s'impose, comme James est très influençable... Je viens du privé, j'ai fait toutes mes études à l'école privée, lui [mon conjoint] aussi. Je lui ai dit [à mon conjoint]: j'ai été vers le public c'est pour un service donné, un service que je pensais qu'il aurait eu besoin parce qu'au privé ç'aurait été trop cher. À l'époque, on n'avait pas de preuve d'assurance pour couvrir ces frais-là puis là j'ai dit : on va le mettre au privé (Irina, MN, cl. moy.-sup.).

Il ressort donc de l'extrait d'Irina, une conscience très nette de son objectif qui conduit ultimement à une forme de clôture sociale. Les pressions sur son enfant, James, ne sont pas sous forme de directives, mais en matière de projections ou d'influence, et de cadrage social. Pour elle, la suite logique des choses serait que la trajectoire scolaire secondaire de son fils se poursuive au privé, une pensée très caractéristique des parents de classe moyenne supérieure. Cette stratégie éducative a pu être élaborée par l'expérience vécue par des personnes dans son entourage proche (les réseaux comme dispositif de jugements; Karpik, 2007) en prenant en compte la distance du domicile et les souhaits de son fils :

Les deux autres [écoles secondaires privées], c'était une question de distance; Regina Assumpta, j'ai eu ma petite sœur par adoption qui a été là (...) J'ai des bonnes amies qui ont été là donc pour moi ç'a toujours été une bonne référence, comme école. Puis au collège Laval (...), j'ai eu des cousins quand j'étais plus jeune, c'était une école... ben les deux en fin de compte... des écoles religieuses, de renommée je savais que c'était quand même une bonne école, quand on nous l'a présentée j'ai dit : bon ben ok il pourrait aller là. Lui, il nous a dit aussi, parce que c'est important ce qu'il voulait : Oh maman moi c'est au collège Laval parce que mes amis vont au collège Laval (Irina, MN, cl. moy.-sup.).

Le capital économique et culturel d'Irina facilite sa capacité à porter des jugements sur les qualités sociales du public d'élèves des écoles secondaires de son secteur et à élaborer des stratégies lui permettant de les éviter. C'est également ainsi qu'elle justifie ses motifs de « fuir » le secteur public vers le privé.

Revenons à Christine (cl. moy.-inf.) qui, pour sa part, est habitée par une crainte similaire à celle d'Irina et réside dans le même quartier (MN). Selon Christine, les établissements ne la sécurisent pas suffisamment sur le plan des « chances » à offrir à son fils. Elle entretient la croyance que demeurer dans le secteur nuirait, voire pénaliserait son enfant :

Au niveau sportif... mais il y avait Henri-Bourassa aussi qui est sportif, mais elle est dans le quartier où je ne veux pas vivre. (...) Oui. Il y a beaucoup de programmes. Il y a des programmes internationaux, des programmes sportifs tout ça, beaucoup de diversité, mais ça ne m'intéressait pas de rester dans le quartier ici (...) je veux mettre toutes les chances du côté de mon garçon fait que... (Christine, MN, cl. moy.-inf.).

Tout comme Irina, Christine élabore une stratégie d'évitement de l'école publique de quartier, mais se dirige vers une autre école publique qu'elle juge plus adéquate ou convenable. Comme on l'a vu dans la partie consacrée aux stratégies résidentielles, elle combine différentes stratégies pour arriver à ses fins. Son capital économique et culturel, de par sa catégorie socioprofessionnelle, semble faciliter ce déplacement vers un autre territoire, en plus d'être combiné, comme Irina, à une perception négative des autres, en particulier ces « autres » issus de la communauté haïtienne spécifiquement.

#### *4.3.2.5 Les stratégies de « clôture sociale » et conditions de mobilité menant à un « repli » des parents plus défavorisés*

Il y a également présence de stratégies résidentielles de type « clôture sociale » (van Zanten, 2009a) chez certains de nos répondants. Ces stratégies, plus ou moins explicites, peuvent encourager la reproduction sociale des groupes plus favorisés. En contrepartie, cet « entre-soi » des classes moyenne et supérieure oblige souvent les classes populaires à se rabattre sur elles-mêmes ou à adopter attitude de « repli » ajoutant aux obstacles déjà présents dans leur compréhension du système scolaire et leur élaboration de stratégies éducatives (van Zanten et Veleda, 2001). Cet entre-soi agit comme un mécanisme de marquage des frontières sociales. Un exemple parmi d'autres consiste en la présence de difficultés de « mobilité » ou les difficultés liées aux mauvais résultats scolaires des enfants qui se traduisent par un repli chez quelques répondants qui se sentent « victimes » de ces contraintes.

Ainsi, certains parents ont soulevé être obligés, de par leur « non mobilité » prescrite par leurs conditions résidentielles intra ou extraterritoriales, de ne pas de profiter pleinement de la même marge théorique de choix que d'autres parents plus fortunés, et tout comme ces parents, d'élaborer des stratégies éducatives plus fines. Ces parents « non mobiles » font par ailleurs partie, le plus souvent, des classes populaires (Nathalie, Hélène, Cynthia). C'est par exemple le cas de Cynthia qui, face aux résultats peu convaincants de sa fille, doit se « contenter » à contrecœur de l'école publique de quartier, située dans l'arrondissement Montréal-Nord :

C'est juste que par choix... ben t'as quand même pas le choix, c'est ça qui est plate. (...) Tu ne peux pas t'intégrer dans un projet qui est lié juste à une école avec des tests et tout, mais t'as pas le choix, il faut que t'aïlles à celle du quartier. Fait que c'est ce côté-là que j'ai trouvé plate, tu sais (Cynthia, MN, cl. pop.).

Dans ce précédent extrait, le parent de situation socioéconomique précaire fait part de sa déception de ne pas « avoir accès » à d'autres écoles pour sa fille aux prises avec des difficultés

d'apprentissage. À notre sens, cela constitue un exemple de contraintes auxquelles peuvent faire face certaines familles à faibles revenus. En ce sens, il s'agit là d'une illustration de « présence théorique de choix », nourrie, entre autres, par la publicité<sup>179</sup> qui offre aux parents un éventail de possibilités, mais qui, en fin de compte, conduit dans ce cas-ci à une « absence effective de choix ». Devant cette absence de choix, Cynthia se montre néanmoins intéressée par les projets pédagogiques des écoles de quartier.

L'enfant de Nathalie (cl. pop.), qui doit aussi faire face à des difficultés importantes à l'école et dans la vie sociale (syndrome de Gilles de la Tourette, avec trouble de déficit d'attention avec hyperactivité – TDAH et trouble d'opposition), devra possiblement évoluer dans une école publique de quartier (Henri-Bourassa), à moins qu'il n'obtienne une place à l'école Vanguard située à Ville Saint-Laurent<sup>180</sup>. Elle aimerait offrir à son fils des conditions scolaires adaptées à sa condition tout en les conjuguant avec la sécurité dans le milieu scolaire (catégorie de la qualité liée à l'instruction), quitte à devoir s'éloigner du domicile familial :

[Dans] Le Parc Henri-Bourassa [près de l'école secondaire Henri-Bourassa], souvent, il y a des jeunes qui... qui se droguent, pis qui... je n'aime pas beaucoup ce quartier-là, c'est vraiment ça qui me *bogue* d'envoyer mon enfant là... (...) J'aimerais ça qu'il [mon fils] soit capable de faire ça [son secondaire], tu sais, dans une école sécuritaire pis c'est vraiment ça. Le collègue Anjou je le trouve loin pour y aller en autobus et tout là. Tu sais, je pense que c'est comme 1h de transport en commun [ça] fait que je trouve ça loin. Mais là-bas, on serait capable d'avoir des services. Je sais qu'ils ont des psychologues, des éducateurs spécialisés, ils ont des profs qui sont spécialisés dans les troubles d'apprentissage, ils ont un plan d'intervention qui peut être mis en place rapidement. Tandis qu'Henri-Bourassa [établissement public], je ne la connais pas beaucoup (...). Il [mon fils] n'est pas fixé pour lui non plus parce qu'on n'est pas allé voir Vanguard encore, [ça] fait que... ce n'est pas quelque chose que... lui, c'est sûr, il aimerait aller à Henri-Bourassa parce que c'est à côté de la maison, c'est à 5 minutes de marche, c'est... pis il y a beaucoup de sports, il y a beaucoup de... Tu sais... Lui, il a vu ça. Moi, je veux qu'il aille voir Vanguard aussi avant de se faire une idée (Nathalie, MN, cl. pop.).

---

<sup>179</sup> Selon nos répondants, certaines publicités destinées aux parents sont transmises par l'enfant, par l'intermédiaire de l'école (p. ex. enfant de Cynthia). Toutefois, cela constitue, à notre sens, une forme de publicité destinée aux enfants, ce qui semble porter atteinte à la *Loi sur la protection du consommateur - Publicité destinée aux enfants*. La publicité rend les services éducatifs attrayants pour les enfants qui servent de courroi de transmission entre les parents et le service publicisé. Source : Critère C, p. 7, <https://www.opc.gouv.qc.ca/fileadmin/media/documents/consommateur/bien-service/index-sujet/guide-application.pdf>.

<sup>180</sup> Pour être admis à l'école Vanguard, l'élève doit démontrer des troubles d'apprentissage et des retards scolaires liés à sa condition et être doté d'un potentiel intellectuel normal ou supérieur. Il doit, de plus, avoir été « recommandé », c'est-à-dire, qu'il bénéficie d'une entente de scolarisation de la CS. Le processus d'admission détaillé à l'école Vanguard est décrit ici : <https://www.vanguardquebec.qc.ca/school-fr/criteres-dadmission>.

Nathalie semble ouverte à l'idée, avec l'accord de son fils, de mobiliser des ressources (transport, somme d'argent) pour faciliter son accès à l'école Vanguard qui est située hors du secteur de résidence. La distance ne semble pas être une limite majeure pour Vanguard alors qu'elle l'est pour le collège d'Anjou, une autre école privée située à l'extérieur de l'arrondissement de résidence. Il est possible de croire que Nathalie élabore son jugement sur la base du soutien dont pourrait bénéficier son fils à l'école Vanguard (qualité de l'instruction) conjugué à un public d'élèves qu'elle considère comme convenable en contexte scolaire (qualité sociale de l'école). Dans l'optique où Nathalie n'obtiendrait pas la possibilité d'envoyer son fils à l'école Vanguard, elle devrait s'en remettre à l'école de quartier, donc à une forme de « second choix contraint ».

#### 4.3.3 Stratégies d'accès à l'information

Il a été démontré que les ressources culturelles des familles peuvent les aider à développer des stratégies de type « informationnel ». Ces ressources facilitent la recherche, le tri et le classement de l'information portant sur les établissements au sein des MS (Felouzis et coll., 2013; van Zanten, 2009a et b, Oberti, 2007; Duru-Bellat et van Zanten, 2009; Bélanger, 2011; etc.). Les familles les mieux dotées en ressources seraient ainsi plus aptes à manier l'information en vue de mettre en œuvre des CSco. Attardons-nous maintenant aux stratégies d'information relevées de nos données.

##### 4.3.3.1 *Le capital social ou la place des réseaux et de la parenté*

De nombreuses stratégies de recherche et d'accès à l'information peuvent être élaborées par les familles. Toutefois, d'après Gewirtz et coll. (1995) et van Zanten (2009b), les informations transmises de bouche à oreille seraient traitées par l'ensemble des familles. Cependant, ces informations sont maniées différemment en fonction des catégories sociales. Par exemple, chez les personnes plus favorisées (classes moyenne et supérieure), ces informations peuvent avoir été transmises à travers le capital social dans lequel elles baignent depuis plusieurs années. Le bagage culturel contribuerait à développer et à maintenir des relations sociales de confiance facilitant la construction d'un cadre de références normatives partagé entre les individus (van Zanten, 2009b). Du côté des classes populaires (et parfois certains parents de classe moyenne), ce sont des informations « récentes » qui ont été acquises dans un plus court laps de temps et à travers des canaux constitués au fil des années et des expériences. L'absence ou le manque de capital social peut s'expliquer par leur bagage culturel moins favorisé rendant plus difficile la discrimination des bonnes et des mauvaises sources d'informations.

Dans notre échantillon, les parents de classes populaire et moyenne auraient par ailleurs tendance à s'appuyer sur ces réseaux au sein du voisinage alors que ceux des groupes plus favorisés

privilégiaient l'information et l'expérience vécue par des personnes de confiance dans leur cercle de relations proches (fils d'une amie, fille d'une précédente relation du conjoint, enfant d'un collègue, etc.). Il faut mentionner que, selon les discours de nos sujets, la parenté d'origine n'a eu aucun impact sur les stratégies de CScO sauf pour Chantal. En effet, sa propre trajectoire scolaire antérieure prise comme référence évidente en particulier, concernant le vécu passé de son frère qui a été tabassé dans une école publique, constitue une forme (indirecte) d'influence de la parenté d'origine. À l'exception donc de Chantal, nos répondants n'ont aucunement fait référence à l'influence de la famille. Il se peut, comme pour Nathalie et Maude, résidentes de MN ayant élu domicile dans cet arrondissement dans le but de se rapprocher de membres de la famille, que la parenté ait eu un effet « faible à modéré » sur les choix résidentiels, qui par la suite, ont entraîné des effets sur les CScO. Toutefois, la parenté éloignée ne semble pas avoir eu d'impact direct sur les stratégies d'information.

#### 4.3.3.2 *Les informations chaudes et froides*

Nos données révèlent que, chez nos parents, les informations chaudes (Ball et Vincent, 1998) collectées par les réseaux offraient un aperçu de l'expérience scolaire vécue « de l'intérieur » des établissements scolaires en mire, surtout lorsque de nombreuses écoles se situent près du domicile. Ces informations chaudes acquises par « embranchements » (trad. libre de *Grapevine*, Ball et Vincent, 1998) constituent, selon les parents de classes moyennes et moyennes supérieures, une « porte d'entrée » fiable parmi les nombreuses incertitudes qui se présentent à eux, réduisant ainsi leur stress et leur anxiété face à l'avenir scolaire de l'enfant (Ball et Vincent, 1998). Ce serait à travers ces informations chaudes que les parents en quête de la « bonne école » ont accès à la réputation de l'établissement, même si celle-ci est basée sur des « pseudo-informations » comme des anecdotes (Ball et Vincent, 1998). C'est par ce type d'information en priorité que, comme d'autres parents du même groupe social, nos répondants jugent de la valeur ou de la qualité éducative d'une école secondaire.

Quant aux informations froides, elles tiennent somme toute une importance assez moindre. Elles ont servi de sources uniques d'information chez seulement une seule mère, technicienne en électronique, Geneviève. Cela peut s'expliquer par le fait que la profession de cette répondante lui fournit des outils nécessaires afin d'accéder et de traiter efficacement ces renseignements accessibles par Internet :

Sur Internet, oui, je suis abonnée à pas mal de... à pas mal de pages surtout dans le quartier, parents d'enfants âgés je pense que 5 à 17 ans quelque chose du genre, ça, c'est en est une des pages (...) quelques pages Facebook. Il y a des parents qui posent des



questions [en ligne]... Ben [Internet] c'est peut-être plus concret. Je voyais exactement qu'est-ce qui avait comme activités, qu'est-ce qui offrait comme services, il y avait quelques photos aussi, quelques anciens projets... des fois, des écoles font des projets avec les élèves (Geneviève, AC, cl. moy.-inf.).

Deux autres mères de classe moyenne ont, en premier lieu, consulté par curiosité les informations froides, puis ont, en second lieu, tenu compte des informations chaudes :

(...) Sur Internet, en posant des questions aux parents de l'équipe de soccer, aux parents de l'équipe de judo, en parlant avec les autres parents, en faisant les portes ouvertes euh... (Suzie, AC, cl. moy.-sup.).

Marie-Louise, bien qu'elle les ait consultées, est plus critique quant à la pertinence des informations froides comme les palmarès :

Il y a eu les fameux palmarès, qui comptent un peu, mais en même temps euh, ça vaut... ça dit... ça dit une certaine partie de l'information » (Marie-Louise, RLPP, cl. moy.-sup.).

Pour l'ensemble des autres mères, les informations froides de types documentation publique, sites Internet ou classement des écoles ont été des dispositifs de jugements largement secondaires (Karpik, 2007).

Toutefois, Johanne, de classe populaire, a mobilisé à la fois les informations chaudes et froides et a combiné plusieurs sources d'information par curiosité :

Ben j'ai été lire sur euh... sur les sites d'écoles en regardant combien d'élèves qui y avait, qu'est-ce qu'elles offraient comme cours, oui j'ai regardé sur Internet les écoles qui nous intéressaient à aller visiter quand c'était les portes ouvertes (...) Euh... à part Internet ben il y a un dépliant que l'école te donne avec toutes les... les écoles secondaires (...) je me suis plus fiée au palmarès, comme je te disais, tu sais, la réputation des écoles au palmarès, mais oui effectivement j'entends souvent les parents parler des écoles, fait que tu te fais une idée aussi, mais moi en garderie j'ai des profs comme parents fait que j'en ai une de Pierre-Dupuy que Pierre-Dupuy est en bas des palmarès pendant... ça été en bas des palmarès pendant plusieurs années (...) euh oui j'écoute un petit peu les... les ouï-dire des autres quand même (Johanne, MHM, cl. pop.).

Johanne est le seul parent de classe populaire à avoir trouvé une utilité à la consultation d'information froide. Les autres parents du même groupe social préféraient s'en remettre, dans cet ordre, aux dispositifs des réseaux locaux (voisinage, groupes de parents) et de confluence (visites dans les écoles). En plus des visites, Johanne est allée consulter les sites Internet afin de mieux connaître les programmes, les dates des journées de visite ainsi que le nombre d'élèves par école – le nombre d'élèves semble important pour sa fille qui se sentait intimidée par la taille de l'école Marguerite-De Lajemmerais – et a également consulté un dépliant sur les écoles secondaires.

Malgré le fait que la mère ne fasse pas partie (selon nos critères) de la classe moyenne, on constate qu'elle varie les manières de se renseigner sur les établissements secondaires possibles. Elle discute des écoles avec les parents qu'elle côtoie dans son lieu de travail, elle entend des choses, elle s'y fie, mais cela ne semble pas être une source d'information sur laquelle elle s'appuie solidement. Elle discute peu avec les gens du voisinage; cela rappelle un point déjà soulevé : elle semble vouloir se distancier des « gens comme elle » possiblement dans une volonté de mobilité sociale. Elle exploite donc activement plusieurs sources d'information et accumule des renseignements différents à travers ceux-ci (habituellement une caractéristique des classes moyenne et supérieure consommatrices d'écoles). C'est selon nous la particularité la plus intéressante chez ce répondant. Cynthia fait quant à elle un usage plus passif de l'information froide qu'elle ne semble pas inscrire dans une stratégie spécifique.

Nous estimons que ces stratégies de recherche ou de quête d'information sont élaborées, puis renforcées par la possession de capitaux, sauf pour Johanne qui, comme nous venons de le constater, aspire néanmoins offrir à sa fille un contexte scolaire différent de celui de ses autres enfants plus âgés. L'usage différencié de ces capitaux peut être à l'origine de pratiques ségrégatives, en particulier lorsque les stratégies parentales mobilisent le capital culturel et économique. Ces capitaux sont ainsi mis à contribution dans la compréhension des possibilités scolaires, tant résidentielles que temporelles, et de leurs finalités positionnelles (Gombert, 2008).

Nos répondants de sexe masculin avaient une propension à d'abord accéder à des informations froides pour se faire une idée des écoles ciblées qu'ils complétaient par des discussions avec leurs proches.

#### *4.3.3.3 Les dispositifs de jugements : usages et accès*

Lorsque nous leur avons posé directement la question : *comment vous êtes-vous renseignés sur les écoles secondaires ?*, les parents ont mentionné avoir fait usage de nombreux dispositifs de jugement. Cependant, lors de notre première analyse, nous avons noté une sensibilité marquée en faveur des « journées portes ouvertes » ou journées d'accueil (dispositif impersonnel de confluence). Ces visites dans les écoles secondaires ciblées permettaient aux parents de vérifier, et ce, à leur rythme et souvent en compagnie de membres de leur famille, s'il faut accorder du crédit à « ce qu'on dit sur l'école » (programmes, activités, etc.). Toutefois, en creusant davantage, nous avons constaté que les réseaux (locaux et familiaux) et les informations chaudes obtenues à travers ces réseaux détiennent une place plus importante que les répondants n'ont pu laisser croire en cours

d'entretien. Nous sommes arrivée à cette conclusion à la suite à l'information chaude perçue également en cours de visites dans les établissements scolaires.

Les visites des parents aux journées d'accueil organisées par les écoles font partie des stratégies de marketing de ces dernières (dispositif de confluence). Ces « tournées des écoles » servent le parent lorsque celui-ci souhaite constater par lui-même l'état des lieux et s'en faire un jugement tant du point de vue de la qualité de l'instruction que de la qualité sociale de l'école. Ces visites étaient orchestrées par des parents bénévoles, des professionnels de l'éducation ou encore par les élèves de l'école. Les répondants pouvaient ainsi, lors des visites, accéder à de l'information chaude puisée directement à la source, brisant de manière plus que crédible et convaincante, les incertitudes au regard de la qualité, tant éducative que sociale, du service scolaire convoité.

Ces visites aident aussi les parents à « trancher » entre deux écoles, en particulier s'ils sont indécis ou hésitants face au choix de l'école secondaire (Julie), ou à éliminer les options scolaires perçues comme inadéquates pour son enfant (Judith), notamment pour Julie et Judith, toutes deux mères d'une fille EHDAA :

[j]'ai trouvé ça super intéressant, sauf que ma fille [n']a pas allumé (Julie, MHM, cl. moy.-inf.).

(...) la visite à Marguerite De Lajemmerais, ils avaient un beau programme de musique puis ce qu'on aimait c'est qu'il semblait avoir une programmation similaire à Jean-Eudes. (...) (Judith, RLPP, cl. sup.).

Il se dégage par ailleurs que, pour les parents ayant un enfant avec des difficultés d'apprentissage importantes, les visites dans les écoles ciblées peuvent constituer pour eux un apport capital dans l'élaboration de leurs jugements de la qualité éducative. Nous pensons qu'en compagnie de leur enfant, ils sont plus à même de déterminer si celui-ci se sentira à son aise dans l'établissement et si les dimensions efficacité et socialisation peuvent favoriser sa réussite scolaire.

Certains en profitaient pour conforter leurs croyances au regard des enseignants, en plus de projeter les visées expressives de l'éducation qu'ils souhaitaient pour eux :

[C]'était important d'être capable de pouvoir aller visiter, aller regarder, aller rencontrer des enseignants (...) il y avait une disponibilité des enseignants, je voyais que les enseignants étaient quand même proches des élèves, proches d'une pédagogie qui faisait en sorte que les enfants soient bien (...) (Karine, MHM, cl. moy.-sup.).

Pour Karine (extrait précédent), qui lie étroitement « réussite » et « relation avec l'enseignant », la visite lui a permis de constater les compétences pédagogiques (compétences qui favorisent les apprentissages) et affectives des enseignants (disponibilité et écoute).

Les visites dans les écoles permettent également, d'après ce que nous constatons à la lumière des données analysées, d'évaluer si l'école a le potentiel de tenir compte de la spécificité de l'élève dans son apprentissage et donc de rencontrer les visées expressives des attentes parentales en matière d'éducation, et ce, en fonction des caractéristiques socioscolaires de l'enfant.

Parmi les dispositifs impersonnels distingués par Karpik comme les cicérones, les appellations et les classements (« palmarès » des résultats des écoles ou les communications marketing des établissements (Draelants et Dumay, 2015), peu d'entre eux interpellent de manière évidente les parents dans l'élaboration des jugements. Toutefois, si nous considérons les enseignants et autres professionnels de l'éducation comme les orthopédagogues ou la direction de l'établissement comme des « experts » au sens de Karpik (2007), on peut estimer que le dispositif de cicérones est fréquemment mobilisé par les parents à travers les visites dans les écoles et les interactions familles-écoles. Il a été relativement fréquent, dans nos entretiens, de constater à quel point les parents se référaient aux enseignants de leur enfant pour les aider à élaborer leur choix (p. ex., Caroline, cl. sup. et Nathalie, cl. pop.). Cependant, ce dispositif ne constituait pas la source d'information principale. Enfin, les stratégies de marketing « papier » des établissements n'ont pratiquement aucun impact sur leur jugement, mais servent surtout aux écoles à se rendre visibles auprès des parents qui les consultent par curiosité.

Étant donné la place négligeable qu'occupe le palmarès des écoles aux yeux des répondants, nos entretiens ne nous permettent pas de vérifier si l'idée générale que se font les parents par rapport à la qualité des écoles est liée au *Bulletin des écoles québécoises* (dispositif de classement des établissements secondaires), initié par l'Institut Fraser, un institut privé, qui a influencé le paysage des choix possibles depuis la fin des années 1990 (Desjardins et coll., 2011). Toutefois, nous pensons que le poids de leur propre expérience, de même que le vécu de leurs proches (dispositif de jugement personnel des réseaux), détiennent davantage d'effet. La proximité des réseaux et les rapprochements que les parents peuvent faire entre leurs propres attentes et visées parentales au regard de « personnes semblables » a davantage tendance à réduire les incertitudes et à amenuiser l'anxiété parentale qui pourrait en découler. La plupart du temps, les réseaux personnels (amis, parents proches, etc.) permettaient aux parents « de se faire une idée » théorique des options possibles pour l'enfant, qu'ils confirmaient par les visites (dispositifs de confluence) (Julie, cl.

moy.-inf.; Karine, cl. moy.-sup. et Judith, cl. sup.).

Toutefois, selon Caroline, l'école ciblée (collège Jean-de-Brébeuf) et la réputation qui y est rattachée sont considérées comme une « marque », ce que Karpik (2007) appelle un dispositif d'appellation. Ce dispositif nourrit la perception que l'établissement est axé sur la réussite et le prestige qui est associé, selon la perspective de la mère. De plus, cet extrait met en lumière le poids des informations chaudes obtenues de la part de relations sociales proches et à quel point elles alimentaient le dispositif d'appellation:

[L]a fille [de la voisine] est allée à Brébeuf et disait que pour les employeurs, quand ils voyaient que sa fille était allée à Brébeuf (...) c'est un élément très positif tout ça (Caroline, CDNNDG, cl. sup.).

La fille de Caroline est par ailleurs sensible aux personnes connues et célèbres, comme des ministres, ayant évolué dans cet établissement. La sensibilité à la « marque » et à l'effet de l'établissement secondaire sur l'atteinte du diplôme (et de la reconnaissance associée) nourrit les appétits de la jeune fille pour une trajectoire scolaire et professionnelle prometteuse, soit de reproduction de la position sociale des parents. Cela s'inscrit directement dans la construction de stratégies face à l'avenir déjà observée chez les personnes issues de classes moyenne et supérieure. Le rapport familial à l'école (haute estime de soi, image positive de l'enfant en tant qu'élève, suivi scolaire rigoureux, etc.) favorise cette perspective axée vers les études longues (Charlot, 1999).

Caroline est toutefois le seul parent pour qui la réputation positive de la marque de l'école a une importance claire dans l'élaboration de jugements de qualité. Ce parent entretient également des visées tant instrumentales qu'expressives, ce qui contraste avec les autres parents pour qui les visées expressives étaient dominantes. Cela peut s'expliquer par le fait que cette mère peut « se permettre » d'entretenir des visées qui dépassent l'épanouissement personnel étant donné les grandes ambitions et les talents scolaires manifestes de sa fille.

Pour certains parents, comme Yasmine, Chantal et Paul, leur jugement s'appuie sur la confiance en la tradition familiale. Bien que la tradition ne soit pas mobilisée en tant que dispositif de jugement par Karpik (1996; 2007), elle agit néanmoins comme dispositif de confiance transformant les engagements problématiques en engagements crédibles (Karpik, 1996). Cela réduit l'incertitude et induit un « raccourci » dans lequel sont mobilisés d'autres dispositifs de jugements (confluence, réseaux, etc.). La relation de délégation qui est habituellement reléguée à un tiers lorsque la confiance est établie contribue à circonscrire la « liberté » de jugement (Karpik, 1996).

#### 4.3.4 Stratégies de reproduction sociale

D'après Henriot-van Zanten (1996), les parents soucieux de la reproduction sociale, c'est-à-dire de la « transmission des qualités sociales permettant l'intégration à des groupes sociaux et à des univers de travail spécifiques » (p. 130), semblent davantage mettre l'accent sur la socialisation familiale que sur la socialisation en contexte scolaire comme principale courroie de transmission des rapports de classes.

Nos résultats, bien que très proches de ceux de Henriot-van Zanten (1996) et van Zanten (2009a), nous semblent néanmoins un peu plus nuancés, possiblement par la place plus grande laissée à l'enfant dans l'élaboration du choix de l'école. En matière de transmission de qualités morales et sociales, cela apparaît être du ressort de la famille. En revanche, en ce qui concerne l'acquisition des compétences scolaires favorisant la réalisation de longues études, elles sont déléguées à l'école.

Nous pensons que pour plus de la moitié des parents, il y a soit visée de reproduction sociale, soit visée de mobilité ou d'ascension sociale par le biais de l'éducation. On observe également, chez quelques parents issus des classes populaires et moyennes, que le désir de mobilité ou d'ascension sociale par l'éducation était relativement plus fort que chez les autres individus. De plus, le désir de reproduction ou de maintien de sa catégorie sociale par l'école est plus présent chez les catégories supérieures que chez les autres parents. Cela constituait même un objectif assez central dans l'élaboration de stratégies chez certains d'entre eux. Le Tableau 12 met en évidence les seize répondants, ainsi que certaines de leurs caractéristiques, souhaitant, d'une manière ou d'une autre, faire en sorte que leur enfant maintienne ou améliore leur position dans l'échelle sociale.

**Tableau 12. Répondants désirant explicitement le maintien ou l'ascension de leur enfant dans l'échelle sociale.**

Nom du parent	Arrondissement de résidence	Genre de l'enfant	Statut EHDAA	Classe sociale	But
<b>Pierre-Luc</b>	MHM	G	Non	Populaire	Ascension
<b>Johanne</b>	MHM	F	En évaluation	Populaire	Ascension
<b>Sonia</b>	AC	G	Non	Moy.-inf.	Ascension
<b>Lise</b>	RLPP	G	Non	Moy.-inf.	Reproduction
<b>Irina</b>	MN	G	Non	Moy.-sup.	Reproduction
<b>Suzie</b>	AC	G	Oui	Moy.-sup.	Reproduction
<b>Karine</b>	MHM	F	Oui	Moy.-sup.	Reproduction
<b>Yasmine</b>	CDNNDG	G	Oui	Moy.-sup.	Reproduction
<b>Julien</b>	MHM	F	Non	Moy.-sup.	Reproduction
<b>Véronique</b>	MHM	G	Non	Moy.-sup.	Ascension
<b>Sara</b>	RLPP	F	Non	Moy.-sup.	Reproduction
<b>Caroline</b>	CDNNDG	F	Non	Supérieure	Reproduction
<b>Chantal</b>	CDNNDG	G	Oui	Supérieure	Reproduction
<b>Paul</b>	AC	G	Non	Supérieure	Reproduction
<b>Martin</b>	AC	F	Non	Supérieure	Reproduction
<b>Francesco</b>	AC	F	Non	Supérieure	Reproduction

Cela ne signifie pas pour autant que les autres parents qui n'apparaissent pas dans ce tableau (Christine, Annie, Marie-Louise, Judith, Julie, Cynthia, Nathalie, Hélène, Sabrina et Maude), toutes des femmes, ne souhaitent pas une forme d'ascension sociale pour leur enfant. Cependant, elles n'y ont guère fait référence ou mettent moins l'accent sur cette avenue dans leur discours respectif. Parmi ces dix répondantes, six d'entre elles sont issues de situations socioéconomiques entre précaire et moyenne.

Nous ne pensons pas qu'il y ait un « effet quartier » dans l'élaboration de ces stratégies d'ascension sociale. Toutefois, un effet de position sociale peut en être à l'origine. Par exemple, il se peut que pour ces parents, la reproduction de rapports de classe guidait les stratégies vers leur projet scolaire, jusqu'à en élaborer des attentes précises pour le long terme. C'est le cas de Véronique qui émet très clairement un souhait en ce sens :

Je m'attends à ce qu'il ait un niveau de vie peut-être équivalent à celui qu'on a, peut-être mieux, parce qu'on veut toujours plus pour nos enfants que ce que nous on a eu (Véronique, MHM, cl. moy.-sup.).

Le fait que Véronique ait des attentes précises en matière de scolarisation contribue à nous laisser croire qu'elle élabore une stratégie axée sur une trajectoire scolaire longue, typique des classes moyenne et supérieure.

Certains répondants (Maude et Francesco) semblent souhaiter ce que nous appelons une forme de « décroissance » ou de trajectoire académique et professionnelle « raisonnable » pour leur enfant. Maude, dont la mère est titulaire de deux postdoctorats en phytogénétique, estime que face à des parents très hautement scolarisés, la pression mise sur les enfants peut devenir importante :

[J]e pense... des parents qui vont trop à l'école longtemps, qui sont trop performants, ce n'est pas si intéressant non plus pour les enfants, je pense (...). Parce que ça met de la pression... je voyais vraiment ma mère travailler... puis tu sais ma mère ça a été... la pionnière, dans les femmes dans son domaine. Ça fait qu'elle a encore doublement travaillé... Ça fait que... quand tu vois toujours des gens bûcher comme ça, tu te dis est-ce que c'est vraiment ça que je veux dans ma vie, est-ce que c'est... tu sais c'est plus une question de... un questionnement personnel... (Maude, MN, cl. moy.-sup.).

Francesco relate sa trajectoire scolaire axée sur la performance et qui, selon lui, n'était pas favorable à son bien-être général :

Nadia [la mère de l'enfant] pis moi on vient de familles où il y a eu beaucoup de pressions et la dernière affaire qu'on veut faire c'est mettre de la pression [sur nos enfants]. On a eu Éliane [notre premier enfant] (...) qui fait de l'anxiété de performance pis... elle est allée en thérapie, pis au moment de la thérapie, on embarquait les parents [dans le processus], pis Éliane avait dit : « vous savez, même si vous ne me dites rien, vous me mettez de la pression ». Nous [Nadia et moi, on voulait], réussir notre famille, c'est ne pas mettre de pression sur nos enfants. Pis elle [Éliane] a dit « tu sais papa, tu passes à la TV, tu passes à la radio, ton nom est dans les journaux, tu fais une *job* qui change le monde, vous avez une belle maison, vous avez deux autos, vous voyagez quand vous voulez, vos enfants sont beaux, vous avez pas de problème de santé... ben juste ça, vous allez me mettre de la pression ». J'ai tellement brillé [pleuré] (...) *Fuck* la performance, vive la reconnaissance! (Francesco, AC, cl. sup.).



Francesco est donc sensible à ce que vit son premier enfant et souhaite lui épargner le fait de vivre dans la culture de la performance. Toutefois, le fait que Francesco et sa conjointe optent pour une école privée pour leur second enfant, Laura, nous laisse penser, malgré cette sensibilité, qu'ils ne désirent pas pour autant « sacrifier » le positionnement de Laura sur l'échelle sociale.

#### 4.3.5 Stratégies dites « motivationnelles »

Pour certains parents, les principales stratégies éducatives visent à « motiver leur enfant » par l'intermédiaire d'un programme particulier de sport-études, de sorte qu'une fois au secondaire, l'enfant apprécie suffisamment l'école pour qu'il se rende au bout de sa scolarité secondaire. Ces stratégies, que l'on qualifiera de « motivationnelles » dans le cadre de cette recherche, expriment du même coup une certaine inquiétude de la part des parents (Christine, Annie, Geneviève, Sonia et Pierre-Luc), principalement ceux de statut socioprofessionnel moins favorisé (Geneviève et Pierre-Luc). Ces stratégies visent particulièrement à trouver un cadrage scolaire motivant pour l'enfant. Annie qui est plutôt issue de la classe moyenne n'en est pas épargnée :

Ben... François a un peu plus de difficulté à l'école. Donc, déjà là, c'était une plus grande réflexion parce que pour moi je me disais : oh mon Dieu! Il n'aime pas l'école, ça c'est clair ! Il a toujours répété... il n'aime pas ça... C'est toujours de pousser pour : fais tes devoirs, fais ci, fais ça, donc lui c'est une corvée l'école. Alors il fallait que je trouve une école ou quelque chose qui va le motiver et puis qui ne deviendra pas une aversion pour lui d'aller à l'école, déjà que c'est complexe pour lui (...). Puis par la suite, ben évidemment, lui il fait du soccer puis il est dans le compétitif. Moi je me suis dit : est-ce que je le force à faire du 30-35 heures semaine de façon académique toujours dans les études puis dans de la formation un petit peu poussée ou bien je l'envoie à sport-études. Alors, on a discuté avec lui, puis ça s'est décidé qu'on l'inscrivait aux sports-études, c'est à Édouard-Montpetit (Annie, MHM, cl. moy.-sup.).

Cette stratégie, de type instrumental (le motiver à aller à l'école) et axée sur l'enfant, et non pas sur l'espace résidentiel ou sur l'accès à l'information, semble avoir été d'abord initiée par la mère dans son objectif de trouver une école « motivante » pour son garçon. Pour Annie, cette stratégie a, tout comme d'autres parents, été consolidée par les aspirations de l'enfant :

Ben il [François] voulait le sport-études. Moi j'ai dit : écoute on peut aller à Édouard en régulier, il me dit ah non j'aimerais mieux le sport-études. J'ai dit : oui, mais il faut les notes pour le sport-études puis pour l'instant tu ne les as pas. Alors c'est là qu'il a fait comme... je pense qu'il a poussé un peu plus pour avoir des bonnes notes dans son premier bulletin pour que je puisse prendre ce bulletin-là puis aller l'inscrire [au programme sport-études] (Annie, MHM, cl. moy.-sup.).

Dans la même foulée, les stratégies de ce père (Pierre-Luc, dans l'extrait suivant), qui se considérait comme talentueux à l'école durant son adolescence, s'orientent non pas pour donner le goût à son

fil d'aller à l'école, comme c'est le cas pour Christine et Annie, mais pour éviter qu'il ne décroche et qu'il reproduise une trajectoire d'échecs scolaires semblable à celle de son père :

Ben c'est sûr que là il « trippe soccer », ça fait qu'il aimerait ça être un joueur professionnel, ça, il me l'a dit souvent, tu sais. Je lui ai dit : écoute, ce n'est pas un milieu qui est facile, puis je lui ai dit : sers-toi en juste pour être capable de... d'avoir du plaisir à la base, tu vois où est-ce que ça t'amène, tu sais (...) il s'en va à sport-études (...) Parce que je le sais que ça va le motiver à rester à l'école (...) Moi, c'était ma crainte... ben ma crainte c'était qu'il fasse comme moi. Moi, je n'en n'avais rien à foutre, il n'y avait rien qui me gardait à l'école, il n'y avait rien qui me motivait à y aller, tu sais. Si j'avais été impliqué dans un sport plus jeune, puis [si] quelqu'un m'avait dit : ben là, on t'envoie dans une école où est-ce que tu vas faire tant d'heures de sport par semaine puis il faut que tu réussisses pour être capable de garder ça...Wow ! Peut-être que ç'aurait été différent, tu sais (Pierre-Luc, MHM, cl. pop.).

Contrairement à l'enfant de Pierre-Luc qui n'éprouve pas de difficulté, l'enfant de Geneviève est quant à lui aux prises avec des lacunes importantes. Après avoir reçu un diagnostic neuropsychologique négatif, cette mère se trouve devant une forme d'impasse. Ces stratégies ne sont pas de nature résidentielle, mais concernent plutôt la programmation des écoles publiques en matière de sport-études du secteur :

[J]'essaie de savoir parfois qu'est-ce qui l'allumerait, qu'est-ce qui aimerait faire (...) [Il lui faut une école] très axée peut-être sur les sports. Je pense que pour lui ça serait l'idéal parce qu'il adore les sports (...) peut-être que ça peut lui donner le petit coup de pied au derrière pour un peu s'intéresser à l'école (Geneviève, AC, cl. moy.-inf.).

De ces trois répondants (Geneviève, Pierre-Luc et Annie), deux ont en commun le fait d'être séparés de l'autre parent de l'enfant, ce qui peut indiquer que les ressources familiales peuvent être limitées. Ainsi, les stratégies motivationnelles identifiées dans cette recherche ne s'élaborent qu'entre écoles publiques. Chez ces trois parents, leur enfant respectif est un garçon dont deux éprouvent des difficultés importantes en classe (fils de Geneviève et d'Annie) et expriment une perte d'intérêt totale envers la chose scolaire ce qui nourrit les inquiétudes des mères. Pour le troisième parent, Pierre-Luc, lui-même décrocheur, il craint que son fils, plutôt talentueux en classe, perde intérêt au cours de sa scolarité secondaire. Dans ces trois cas, les CSco sont ainsi orientés stratégiquement afin de redonner le goût ou d'inspirer les garçons à demeurer sur les bancs d'école jusqu'à la fin de leur scolarité secondaire.

Il nous semble donc détecter également un effet de genre dans l'élaboration de stratégies éducatives recoupant les stratégies utilitaristes. Sans être au centre du projet scolaire des familles, certaines orientations stratégiques (Pierre-Luc, Geneviève et Annie ont besoin de motiver leur garçon par le sport-études, tandis que Irina et Christine, de Montréal-Nord, préfèrent éviter l'école de quartier

pour leur garçon) peuvent y être dégagées en fonction du genre de l'enfant. Quant aux stratégies que nous appelons « motivationnelles », il s'agit d'une manière explicite d'associer « programme scolaire » et « réussite ». Nous nommons ces stratégies ainsi parce qu'elles constituent une façon, pour les parents moins dotés en capital, d'augmenter les chances de l'enfant de mener à terme ses études secondaires. Cela représente également une forme de modelage subtil du choix (van Zanten, 2009a), car le fait de vouloir envoyer l'enfant dans un programme particulier de sport-études est une façon de le motiver à terminer son secondaire, à aimer l'école ou à y trouver son compte et ainsi à calmer l'anxiété parentale. Nous souhaitons faire la remarque que l'ambition ne constitue pas un moteur d'importance dans la mise en œuvre de ces stratégies, sauf pour Pierre-Luc.

#### 4.3.6 Stratégies de colonisation

Nous avons observé la mise en œuvre de stratégies de colonisation chez un seul parent, résidant dans l'arrondissement de MHM. Ces stratégies de colonisation, observées chez les parents de classes moyenne et supérieure en France (van Zanten, 2009a), consistent à créer un groupe ou un réseau social composé de parents favorisés afin de « coloniser » ou de regagner un établissement scolaire de quartier particulièrement déserté par les parents de classe moyenne supérieure, et où l'effectif scolaire est bien souvent hétérogène sur le plan des caractéristiques sociales, ethnoculturelles et scolaires. Véronique fait d'ailleurs partie d'un groupe de parents<sup>181</sup> engagés dans des stratégies de colonisation de l'école secondaire Chomedey-de-Maisonnette, dans l'arrondissement MHM, une école publique de quartier bien souvent délaissée par de nombreux parents :

Puis tu sais, on a choisi Chomedey beaucoup parce qu'on est un groupe de parents qui se tient beaucoup ensemble pis qu'on a... on considère que l'amitié que nos enfants ont développée pendant le primaire est importante pis qu'elle vaut la peine d'être poursuivie [au secondaire] (Véronique, MHM, cl. moy.-sup.).

Ce type de stratégie vise à créer un capital social pouvant permettre à la population de regagner confiance en l'école de quartier en y créant une « cellule » composée d'individus de classe sociale supérieure. Suzie, de son côté, espère que ce même genre de stratégies soit mis en œuvre dans son école de quartier :

Mais s'il y avait un groupe de parents qui, tu sais, si on s'unissait, puis on se disait : on les envoie tous [à l'école secondaire publique du quartier]. Tu sais, on, on va tous les

---

<sup>181</sup> Le regroupement « Option Chomedey » est présent sur les médias sociaux et rassemble plusieurs parents favorisés qui souhaitent s'unir et envoyer leur enfant dans l'école publique de quartier : <https://www.facebook.com/groups/691563674247996/>.

envoyer à l'école de quartier, bien, je pense que ça prend, un moment donné, un mouvement, parce que c'est ça la problématique je trouve, là (Suzie, AC, cl. moy.-sup.).

Bien que les stratégies de colonisation puissent, à première vue, sembler nobles, elles contribuent à nourrir « l'entre-soi » social homogène si les enfants de ces parents ne se mélangent guère aux autres élèves de l'école.

## **5. Les configurations urbaines et logiques de concurrence. Bassins propices à l'élaboration de stratégies ?**

Nous savons que la catégorie sociale à laquelle appartient le parent conditionne ou influence les pratiques de choix. Cependant, nous constatons à quel point l'environnement urbain qui contribue à la morphologie des MS locaux est aussi une condition affectant l'élaboration de stratégies éducatives. Par exemple, les ressources disponibles près de la résidence, les services et activités pouvant nourrir la culture scolaire de l'enfant contribue à l'élaboration de stratégies différenciées. Pour Marie-Louise, tout comme pour Paul, l'espace résidentiel incarne l'ensemble des propriétés nécessaires (« effet quartier » et style vie) à la trajectoire scolaire souhaitée pour leur enfant (Authier, 2006).

Ainsi, l'offre scolaire n'est donc pas à la portée de tous géographiquement parlant. Par ailleurs, un public d'élèves bien précis est ciblé par les écoles privées et publiques à programmes particuliers, et ce, pour l'ensemble des arrondissements sélectionnés dans le cadre de cette thèse. Les établissements scolaires établis dans nos arrondissements sélectionnés incluent ou excluent les élèves dotés de compétences spécifiques comme les qualités scolaires et caractéristiques sociales. Le caractère sélectif de plusieurs de ces écoles sur des bases résidentielles et scolaires (examens d'admissions, bulletins des élèves) constitue, d'après notre analyse, une manifestation d'une logique de concurrence entre ces établissements. Cela indique également que l'accès à certains espaces résidentiels et scolaires convoités est à la portée de quelques individus ayant mis en œuvre des stratégies résidentielles que leur permettent leurs capitaux économique et culturel. De plus, on observe une clôture résidentielle près de certaines écoles privées, où les pratiques scolaires, normes et valeurs sociales sont alignées. Par exemple, le secteur CDNNDG est particulièrement révélateur de cette dynamique. Chantal explique l'évolution sociale (homogène – classe supérieure) et transgénérationnelle près de sa résidence :

C'est vraiment particulier sur ma rue, en particulier c'est les grands-parents qui sont là, pis c'est les petits-enfants qui achètent les maisons des grands-parents. Sur ma rue, ma 3<sup>e</sup>

voisine, est allée à l'école NDG, sa fille va à l'école NDG, elle a grandi dans la même maison, elle a racheté [la maison] genre... (...) C'est très surprenant je te dirais de ce côté-là, c'est-à-dire qu'il y a aussi comme... quand on a vendu notre maison sur Wilson (...) on était à NDG, mais trois rues plus loin, on a vendu à un couple lui français pis elle, américaine, elle, d'origine asiatique. Et c'est un couple de médecins parce qu'il y a le CHUM [Centre hospitalier universitaire de l'Université de Montréal] pas loin pis bon... (Chantal, CDNNDG, cl. sup.).

On constate que les propriétés résidentielles sont transmises aux membres soit d'un même groupe social ou d'une même famille. Cette homogénéité générationnelle et sociale de certaines familles n'a pas été observée ailleurs dans les arrondissements étudiés. Par exemple, les secteurs RLPP, MHM et AC sont convoités par les jeunes familles disposant des moyens pour être propriétaires, s'installant dans les résidences autrefois habitées par des personnes âgées (Martin, AC, cl. sup.; Francesco, AC, cl. sup.; Suzie, AC, cl. moy.-sup.; Véronique, MHM, cl. moy.-sup.; Judith, RRLP, cl. sup.; Sara, RLPP, cl. moy.-sup.). Ces parents, diplômés d'établissements universitaires, à l'exception de Suzie, élaborent leurs stratégies en visant, pour leur enfant, une école privée ou publique à programme particulier.

## Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons tenté de comprendre *comment* les CSco parentaux sont orchestrés en nous attardant, à partir de données de nature descriptive (contextes locaux, caractéristiques de l'offre scolaire, conditions de vie des répondants, types de familles, profils parentaux, styles d'autorité, etc.), à l'analyse explicative et interprétative des CSco, c'est-à-dire les déterminants pondérants et mobilisés en cours de processus d'élaboration de jugements. Nous avons ainsi montré, indirectement, comment les stratégies parentales contribuent à l'élaboration de la concurrence de qualité et à la hiérarchie de l'offre scolaire locale à petite échelle, mais aussi à plus grande échelle en brossant le portrait global des MS locaux de nos cinq arrondissements à travers une analyse des stratégies résidentielles et de l'effet du territoire.

Les répondants rencontrés mentionnent disposer de possibilités de choix « théoriques », c'est-à-dire que, par l'intermédiaire de la politique de libre-choix de leur CS, ils *pouvaient* théoriquement inscrire leur enfant dans un établissement autre que l'école de quartier tant qu'elle se situe sur le territoire de la CS. Cependant, dans les faits, nombreux étaient les répondants soumis à diverses contraintes parfois combinées (principes idéologiques, le statut EHDAA de l'enfant ou les limites financières, familiales ou territoriales, etc.). Les seuls parents qui détenaient un large éventail de

choix étaient issus des classes moyenne et supérieure d'après notre classification multicritères (voir Tableau 5).

Nos données montrent qu'aux yeux de nos répondants, l'enfant est un acteur incontournable dans les décisions touchant ses affaires scolaires. En effet, pour plusieurs parents, le choix d'une école secondaire constitue une étape inscrite dans le processus d'individualisation des membres de la famille, centré sur la production d'identités individuelles plutôt que sur le maintien des traditions (de Singly, 2010). Les parents agissent plutôt en « périphérie » du choix, en tant que modélisateurs et en tant que conseillers dans l'exploration des possibilités. Cela s'apparente selon nous à une forme de contrôle modéré de la trajectoire scolaire de l'enfant. Cependant, leur propre trajectoire au secondaire guide l'essentiel de leur accompagnement.

À partir de leur définition de la qualité éducative, nos familles déterminent d'abord un « environnement d'apprentissage » propice à la réussite de leur enfant et recherchent les programmes pédagogiques d'intérêt qui peuvent s'y rattacher. Cela les oriente par la suite vers une école (publique ou privée). Il va sans dire, tout comme Barthou et Monfroy (2009; 2010) l'ont montré, que les configurations spatiales et les caractéristiques des écoles à la portée des familles diffèrent d'un quartier à l'autre. L'espace résidentiel n'est donc pas un simple « décor » dans lequel les jeux des acteurs prennent forme, mais constitue un espace rempli soit de ressources, soit de contraintes (Authier, 2006) à travers lesquelles les parents tissent des stratégies éducatives diverses. À la lumière des résultats présentés dans ce chapitre, mais aussi dans les précédents, il est possible d'affirmer que la plupart des parents en mesure d'élaborer des stratégies, d'abord résidentielles, visant à éviter l'école publique de quartier, sont effectivement bien dotés en capital économique et culturel et font partie minimalement de la classe moyenne. Cela ne signifie pas que des parents de classes populaires n'élaborent pas de stratégies, mais ils semblent moins en mesure de les exprimer et de les mettre en œuvre avec ce dont ils disposent comme ressources (financières, résidentielles, etc.).

Nous avons également constaté que les parents n'élaborent pas seulement leurs stratégies de manière à correspondre à leur vision du bon parent, mais aussi à choisir une école secondaire en toute connaissance de cause; c'est en comparant les services d'éducation entre eux que certains parents espèrent y parvenir, soit à travers une démarche de « consommateurs d'écoles » (Ballion, 1982). En outre, nos répondants sont pour la vaste majorité, des acteurs « stratèges » en quête d'écoles ou de PPP plus « exclusifs », tenant l'enfant loin des difficultés et déviances constatées dans des écoles jugées plus hétérogènes sur le plan des caractéristiques sociales ou scolaires. Il a

été démontré que cela a pour effet d'accentuer la compétition au sein du MS (Maroy, 2006a).

En somme, parmi les données descriptives auxquelles nous nous sommes référée et qui semblent détenir des effets, nous avons retenu le secteur de résidence, la classe sociale, le rapport à l'école et la trajectoire personnelle et scolaire de nos répondants. Nous avons également mobilisé certaines caractéristiques des enfants, comme leur genre, leur statut d'EHDAA si connu, leur performance scolaire générale et quelques éléments de leur vécu socioscolaire, comme les relations amicales ou encore, la composition du public d'élèves, selon la perception parentale. Par conséquent, nous pensons être en mesure de mieux saisir *qui choisit quoi* (une école, un programme, un bassin d'élèves, un quartier de résidence, etc.) et par l'intermédiaire de quelles stratégies (résidentielles, informationnelles, identitaires, socialisantes, motivationnelles ou encore, « colonisatrices »).

Le chapitre suivant réalise une synthèse des éléments d'intérêt et apporte des éléments de réponses aux questionnements et aux hypothèses d'origine.

# Chapitre 9 : Discussion sur les choix scolaires de parents montréalais et remise en contexte

## Introduction

À l'origine, cette thèse espérait modestement apporter des éléments de réponses à plusieurs questionnements. Elle visait aussi à clarifier les processus de choix selon une perspective parentale et, à terme, à mettre en relief le rôle des parents dans l'orchestration de mécanismes favorisant les inégalités par le biais des CScO. Les questions qui ont guidé la présente recherche sont, par exemple : les parents montréalais choisissent-ils l'école secondaire de leur enfant ? Si oui, quelles stratégies mettent-ils en œuvre ? Quelles ressources sont mobilisées dans les jugements de qualité éducative en amont de ces choix ? Pour quels motifs ces choix sont-ils effectués ?

Les chapitres précédents rendent compte de manière détaillée du processus entrant dans les CScO, comment certains parents peuvent les vivre. Ce dernier chapitre, quant à lui, souhaite présenter de manière intelligible ce que nos analyses ont révélé sur ces processus de choix de la part de parents montréalais. Cette démarche se divise en trois temps. Premièrement, nous allons synthétiser les principaux constats relevés en cours d'enquête. Ensuite, nous illustrerons les principales caractéristiques et certains traits de la pensée des parents « stratèges » en nous inspirant de ce que Berthelot (1990) appelle un schème d'intelligibilité<sup>182</sup>. Seulement, pour notre part, nous présenterons ces caractéristiques les plus fréquemment observées sous la forme d'un schéma. Nous souhaitons aussi y présenter des éléments clés souvent constatés chez nos parents en amont de l'élaboration de stratégies de choix, selon les explications obtenues de nos répondants. Ce schéma tient compte de la complexité, de la singularité et de la multidimensionnalité de notre objet de recherche. Nous montrerons, dans une partie subséquente, comment ces constellations de significations peuvent produire des mécanismes susceptibles de mener à des inégalités sociales.

Deuxièmement, nous proposons de situer ces mécanismes perçus dans des recherches internationales antérieures, comme celles que nous avons recensées dans le chapitre consacré à la revue de littérature (chapitre 2). Nous effectuerons un retour sur nos principaux constats, que nous confronterons aux modèles théoriques mobilisés au chapitre 4. Nos résultats permettront de voir si

---

<sup>182</sup> Nous reprendrons la définition de Berthelot (1990) : « Un schème d'intelligibilité (...) est une matrice d'opérations (...) permettant d'inscrire un ensemble de faits dans un système d'intelligibilité, c'est-à-dire d'en rendre raison ou d'en fournir une explication (au sens non restrictif) » (p. 23).



certaines hypothèses des auteurs clés peuvent être validées ou observées en contexte montréalais. Il sera également possible de témoigner de l'existence du quasi-marché scolaire montréalais et d'en dégager quelques caractéristiques locales. Les différences et les points communs significatifs trouveront également écho au sein d'écrits d'auteurs d'intérêt.

Finalement, notre attention se posera sur ces idées et constats, nous amenant à réfléchir sur les répercussions qu'entraînent des pratiques fréquentes de CSco, comme elles se manifestent dans les contextes étudiés. Cela nous invitera à proposer, plus normativement, quelques pistes de réflexion destinées aux acteurs du monde de l'éducation.

## **1. Retour sur les questionnements initiaux**

Le principal questionnement d'origine qui a guidé la présente enquête visait à comprendre pourquoi des parents montréalais étaient tentés de choisir (ou non) l'école secondaire de leur enfant lors du PPS et comment ils élaboraient ce choix. La question générale de recherche comme elle est rédigée dans le chapitre 3 se présente comme suit : *Pourquoi et comment choisir une école secondaire pour son enfant, en prévision du PPS, à Montréal ?*

À partir de cette question générale, nous avons élaboré des questions de recherche spécifiques qui permettent de déplier notre réflexion de manière plus précise. Nous avons divisé nos questions spécifiques en deux groupes :

1. Les questions qui visaient à mieux connaître le contexte local et les conditions de vie des familles, le rapport parental à l'école, etc., des éléments de nature descriptive qui pouvaient conditionner l'élaboration des choix.
2. Les questions portant sur le « pourquoi » et le « comment » choisir, soit les principes directeurs de l'élaboration de ces choix (comment ces individus définissent une bonne école, par quels jugements et par quelles stratégies, etc.).

À la suite de ces questions, nous avons proposé de poursuivre les hypothèses de recherche qui stipulent que, d'après les écrits internationaux, il y ait de fortes raisons de croire que les parents montréalais, auxquels cette thèse s'intéresse, mettent en œuvre des pratiques de choix pour l'école secondaire de leur enfant et que ces pratiques soient élaborées à partir notamment du bagage et des configurations familiales, des ressources plurielles et des trajectoires personnelles. Enfin, nous avons poursuivi l'hypothèse que les pratiques de choix peuvent participer à la ségrégation sociale et scolaire. Ces hypothèses nous ont guidée vers la poursuite de buts et d'objectifs de recherche qui

nous permettent maintenant de rendre compte du processus des CSco tel que vécu par certains et ainsi de mettre en évidence quels aspects des pratiques de CSco peuvent encourager l'apparition de conditions propices à la ségrégation sociale et scolaire, et ce, du point de vue des principaux usagers des MS.

## **2. Synthèse des principaux constats et éléments de réponses aux questionnements initiaux**

Nous présentons maintenant les éléments synthèses tirés des analyses précédentes. Certaines données de nature descriptive et interprétative ont été confrontées aux publications officielles de chacun des arrondissements sélectionnés afin d'offrir des précisions sur ces secteurs, comme l'occupation de logements locatifs, l'accès aux transports publics ou le taux de diplomation des résidents. Commençons par présenter nos constats relatifs aux contextes locaux.

### **2.1 Les contextes dans lesquels les choix s'élaborent**

D'abord, malgré le fait que cela ne faisait pas partie de nos questions de recherche initiales, nous avons voulu valider les éléments théoriques de départ qui se sont avérés pertinents pour dégager les jugements parentaux, révélateurs du MS montréalais. Nous pouvons maintenant affirmer qu'il semble bel et bien exister, à Montréal, des marchés des singularités au sens de Karpik (2007) au cœur desquels l'élaboration des jugements constitue le principal levier régulateur du fonctionnement du marché. Ainsi, les contextes dans lesquels les jugements parentaux prennent forme peuvent être désignés de « marchés des qualités », étant donné la place occupée par les propriétés qualitatives des établissements qui remplacent une régulation par les prix. De plus, les marchés des qualités locaux constituent également des quasi-marchés où des relations entre acteurs (parents, école, État) s'articulent autour de la qualité éducative.

Nos données révèlent que, dans les cinq arrondissements étudiés, les pratiques de choix sont incontestablement courantes, voire fréquentes. Il est cependant difficile d'affirmer si ces pratiques sont en hausse à ce jour. Toutefois, les écrits internationaux et les indicateurs du ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec, 2015) les plus récents nous permettent d'émettre l'hypothèse que ces pratiques de choix continueront d'augmenter dans les années à venir.

En outre, une compétition semble bel et bien à l'œuvre entre les établissements publics et privés, si on en croit la place importante que prennent les établissements privés, en particulier aux yeux des répondants résidant dans les arrondissements AC et CDNNDG. En jetant un coup d'œil au

Tableau 9 du chapitre 6, on peut remarquer que les individus résidant dans ces arrondissements sont parmi les plus diplômés en comparaison avec ceux qui résident dans les autres arrondissements. Si les pratiques de choix scolaires sont fréquentes chez les classes moyenne et supérieure, leur capital culturel peut expliquer, en partie, la tendance à « choisir » l'école secondaire dans ces arrondissements, particulièrement entre les réseaux public et privé. Les résidents de MN, RLPP et MHM disposaient quant à eux d'une marge de choix essentiellement entre écoles publiques et entre programmes (réguliers ou particuliers). Nos répondants de ces arrondissements ont, en outre, effectué leur choix entre établissements publics.

Par ailleurs, les cartes des arrondissements présentées dans le chapitre 6 montrent les contrastes dans l'offre scolaire selon les secteurs. En effet, l'emplacement des écoles publiques semble corrélé aux profils sociaux des habitants (Oberti, 2004). Par exemple, l'arrondissement de Montréal-Nord, où le taux de chômage est le plus élevé parmi nos cinq arrondissements, dispose d'une offre scolaire concentrée autour de deux principales écoles secondaires publiques (Henri-Bourassa et Calixa-Lavallée) et où les familles peuvent y inscrire leurs enfants, et ce, à moindre coût. Bien que les résidents de MHM aient la possibilité d'inscrire leurs enfants dans deux écoles secondaires privées (collège Mont-Royal et collège Ville-Marie), ils n'émettent guère d'intérêt envers celles-ci; leur choix s'élaborait autour des écoles publiques de quartier ou dans les environs (p. ex., l'arrondissement RLPP). Il faut préciser que le fait que le réseau d'enseignement public soit gratuit pesait dans certaines décisions de parents moins dotés en capital économique, et ce, peu importe leur arrondissement de résidence. C'est le cas pour Cynthia (MN) et Hélène (CDNNDG), issues de la classe populaire, mais aussi pour les parents qui entretenaient des principes idéologiques en faveur de l'éducation publique (par exemple, Maude, cl. moy.-inf.; Lise, cl. moy.-inf. et Martin, cl. sup.).

En général, les parents optent pour un quartier de résidence d'abord pour le caractère « commode » de celui-ci pour y fonder leur famille. Ils sont généralement attachés à leur milieu de vie et ne songent nullement à le quitter dans un avenir rapproché (sauf Christine et Julie). Cette valeur fonctionnelle (plus que sociale ou symbolique) s'élargit pour englober non seulement les établissements scolaires, mais aussi des membres de leur famille, la proximité du travail, les commerces locaux et le voisinage, soit la vie de quartier près de la maison. Ils estiment comme un privilège le fait d'habiter Montréal pour l'offre scolaire qui se trouve sur l'ensemble du territoire.

## 2.2 Qui choisit quoi, comment et pourquoi ?

Comme dans plusieurs pays, les mères sont le plus souvent responsables du suivi parental lié au choix de l'école secondaire, auquel participe le père de manière variable. Si les parents de l'enfant sont séparés, le père s'en remet souvent au jugement de la mère ou est carrément absent du paysage. Lorsque les parents sont en couple, le père participe au suivi scolaire, spécialement s'il est titulaire d'un diplôme universitaire.

Il a été frappant de constater à quel point l'enfant était impliqué dans le processus de choix de son école secondaire, processus néanmoins guidé le plus souvent par des préférences parentales ou des contraintes familiales et géographiques. Le rôle des parents consistait à rétrécir l'éventail de choix possibles et à guider leur enfant dans cette transition. Lorsque l'enfant était plus autonome et qu'il pouvait de lui-même choisir l'école qu'il souhaitait, le parent participait avec lui à la quête d'informations et aux visites durant les journées d'accueil. Les questions relatives au fonctionnement des écoles étaient toutefois posées par les parents en cours de visite. Les familles composées de plus d'un enfant vivaient le processus différemment. Par exemple, si l'enfant concerné était l'aîné de la fratrie, il en ressortait souvent un stress parental vécu relativement au « manque de préparation » au regard des décisions prises en prévision du passage vers le secondaire. Lorsque l'enfant était en seconde position dans la fratrie, l'expérience du « choix » se vivait de manière plus avisée et renseignée.

Nous avons perçu que, d'après les discours parentaux, les enfants pour lesquels les CSco s'élaborent ne vivent pas de stress ou d'angoisse au même titre que leurs parents. Autrement dit, ce choix semble davantage préoccuper les parents que les enfants eux-mêmes, du moins si l'on se fie aux répondants. Il ressort de nos données que le choix de l'école secondaire se construit en bonne partie pour répondre aux besoins de l'enfant, mais aussi pour satisfaire la représentation que les répondants se font de leur rôle du « bon parent », ou encore pour combler ce que de Singly (2010) appelle la vision normative de parentalité en matière de scolarisation. Ainsi, choisir ou « magasiner » une bonne école, comme le soulignent quelques-uns de nos répondants, vise à réaliser cette vision des responsabilités parentales en tant qu'obligation morale envers sa famille. Ce rôle est perçu par nos répondants comme une responsabilité majeure dont l'échec, en l'occurrence le choix de la « mauvaise école », nourrit les angoisses de nos répondants. Soulignons qu'une majorité de parents dits de classe supérieure dans cette thèse envisagent un établissement privé. Bien qu'ils ne choisissent pas en fonction du « prix » de l'école, leur revenu familial et leur rapport à l'école semblent ainsi faciliter les décisions entourant la trajectoire scolaire de leur enfant

vers ce réseau d'enseignement. Ces parents perçoivent des affinités avec le style éducatif familial et donc cet établissement paraît plus « rassurant » aux yeux de ces répondants. Cependant, ce type d'angoisse n'a pas été observé chez les répondants de sexe masculin. Comme nous l'avons souligné en début de chapitre, la responsabilité de « choisir une école » revient la plupart du temps aux mères. Les pères semblent donc moins composer avec les incertitudes qu'engendre l'élaboration des jugements de qualité d'un service singulier comme l'école secondaire.

Certaines inquiétudes parentales constituent le mobile central sur lequel sont fondées les préférences scolaires au sein du processus de choix de l'école secondaire, en particulier si l'enfant détient un statut EHDAA. La peur que l'enfant décroche de son parcours scolaire, qu'il soit exclu d'un groupe d'amis, qu'il subisse de la violence et de l'intimidation, ou qu'il soit limité dans sa trajectoire professionnelle occupe l'esprit des parents de manière assez centrale.

Bien que l'on puisse penser que les parents optent pour une école, ils sélectionnent en réalité, et bien souvent, un « environnement d'apprentissage ». Cet environnement peut comprendre différentes conditions de scolarisation, comme le rôle de l'enseignant dans la réussite. Cette quête du « bon environnement » est soit synonyme de réseau public, soit de réseau privé et peut inclure des variables associées au quartier de résidence. Lorsque les parents se tournent du côté du réseau d'enseignement public, l'environnement d'apprentissage souhaité est fréquemment rattaché à un programme pédagogique particulier. C'est ce choix de programme qui les conduit par la suite à une école spécifique (Julie, Pierre-Luc, Annie, etc.) en fonction de l'offre scolaire de proximité. Il nous apparaît toutefois qu'une corrélation peut être établie entre « choix du programme » et qualité perçue de l'instruction et, indirectement, des aspects touchant la socialisation de l'enfant.

La qualité éducative (Felouzis et Perroton, 2007) est établie selon les qualités de l'instruction de l'établissement, spécialement la capacité de l'école à mener l'enfant au bout de sa scolarité. Cela concerne les qualités de l'encadrement (suivi en cas de difficultés, relation avec l'enseignant, etc.). Comme second critère viennent les qualités sociales de l'établissement, qui sont souvent, aux yeux des parents, corrélées avec les qualités de l'instruction. Par exemple, une relation trilatérale étroite entre encadrement, environnement scolaire et public d'élèves a été constatée. Cette remarque a été notée par plusieurs parents, bien que seuls ceux disposant de ressources économiques et culturelles aient été en mesure de mettre en place des stratégies en conséquence (p. ex. : des stratégies résidentielles, de colonisation ou de socialisation).

Les préoccupations touchant les qualités sociales des écoles affectent particulièrement le parent si l'enfant détient des difficultés d'apprentissage reconnues par un statut EHDAA. Ces préoccupations sont d'abord vécues au regard des comportements perturbateurs. Ainsi, les parents sont davantage soucieux en ce qui concerne les populations caractérisées par des déviances et des problématiques sociales diverses, ce qu'ils considèrent comme défavorable à la scolarité de leur enfant. Dans certains cas, ces caractéristiques sociales sont corrélées, aux yeux des parents, avec les caractéristiques ethnoculturelles de la population, en particulier à Montréal-Nord, mais aussi, à quelques occasions, à Ahuntsic-Cartierville.

La perception parentale des autres différents de soi est somme toute relativement positive dans les différentes sphères du quotidien (relations amicales en dehors de l'école, voisinage, loisirs, etc.). Bien qu'elle soit modérément engagée de manière explicite dans le choix de l'école secondaire, cette perception des caractéristiques sociales, ethniques ou culturelles des publics d'élèves a davantage d'effets sur les conditions de scolarisation des enfants. Ainsi, le parent tente de détecter les caractéristiques des autres élèves et peut donc envisager d'effectuer des CSco en conséquence, selon s'il perçoit ces « autres » de manière favorable ou défavorable. Lorsque l'enfant est au primaire, le parent a tendance à « tester » le public d'élèves jugé convenable pour son enfant. Il peut ainsi rectifier le tir lors du passage vers le secondaire et ainsi mieux déterminer quel sera le bassin de pairs de son enfant. Ce contrôle du groupe de pairs semble surtout lié au souhait d'épargner à l'enfant des expériences négatives durant ce passage critique vers le secondaire (Duval, 2017), plutôt qu'à une perspective de mobilité sociale (Felouzis et Perroton, 2009). Lorsque l'enfant a connu des épisodes de violence durant son primaire, le parent a tendance à porter une attention particulière au public d'élèves dans les écoles secondaires ciblées. Même si la qualité de l'instruction arrive en première position dans l'échelle d'appréciation d'un service d'éducation, ce rapport aux autres constitue un point plus décisif pour le parent dans l'étude des options d'écoles secondaires à sa portée ou à la portée de son enfant.

Les parents qui « ne choisissent pas » privilégient les critères liés à la fratrie en plus de mentionner les contraintes financières et territoriales qui les affectent. Par exemple, le fait que les frères et sœurs soient assignés à une école en particulier explique l'absence de choix possibles auxquels certains répondants à faible revenu, surtout des mères, sont confrontés (p. ex. : Hélène, cl. pop., Cynthia, cl. pop. et Geneviève, cl. moy.-inf.).

### **2.3 La mobilisation différenciée et contextualisée de ressources plurielles dans l'élaboration de stratégies**

La majorité des parents rencontrés dans le cadre de cette recherche peuvent être qualifiés de « parents-stratèges » : ils sont motivés par le souhait de connaître l'offre scolaire locale en vue de faire des choix éclairés et appropriés pour leur enfant. Parmi les stratégies observées en cours d'enquête, nous relevons des stratégies résidentielles, des stratégies d'accès à l'information, des stratégies que nous appelons « motivationnelles », des stratégies identitaires et socialisantes ainsi que des stratégies de colonisation. Ces dernières n'ont cependant été observées que dans un seul arrondissement, soit MHM.

Nous avons constaté que l'élaboration de stratégies est facilitée par la possession des parents en capital (spatial, social, culturel et économique) et qu'ils associent cette ressource aux qualités sociales du secteur de résidence, de l'environnement scolaire, ou encore, aux qualités des services d'éducation. Certains de nos répondants (Christine, Paul) mentionnent également établir des stratégies résidentielles en fonction d'un rapport négatif aux autres habitants (résidents et enfants). Chez une autre mère (Julie), ses stratégies résidentielles visent plutôt à trouver les ressources d'aide scolaire nécessaires à l'accomplissement de la trajectoire au secondaire tout en s'arrimant aux désirs et préférences de l'enfant. Nous avons également remarqué des stratégies au sein même de l'arrondissement, visant à la fois à marier les objectifs éducatifs à leurs projets familiaux et à ce qu'offre le secteur de résidence. Certains parents prennent ainsi, comme critère d'ancrage, la distance respectable à parcourir pour scolariser leur enfant. Ce critère « épure » de manière assez efficace l'éventail des choix possibles. En effet, la plupart du temps, ces parents priorisent le désir d'offrir à leur famille une forme de stabilité et une « vie d'enfant » près du lieu de résidence actuel, soit un réseau d'amis et une routine stable. Ainsi, la distance entre l'établissement scolaire et la résidence est un facteur clé de choix.

Des stratégies de choix scolaires extrarésidentielles de type « défection », sans envisager de déménager hors de l'arrondissement, ont été notées chez Irina, de Montréal-Nord. Elle est motivée par ses peurs et son « rapport aux autres » négatif, associée à sa communauté ethnique d'origine (haïtienne). Elle en est venue à la conclusion qu'elle ne souhaitait pas voir son fils être influencé par des élèves détenant des caractéristiques sociales et possiblement scolaires très différentes de ses valeurs familiales. Elle juge ainsi ses valeurs trop éloignées de celles des membres de la communauté haïtienne de Montréal-Nord et dont elle souhaite détourner sa famille en optant pour une école privée à l'extérieur de Montréal (à Laval).

Nos analyses révèlent également des stratégies résidentielles de type « clôture sociale » (van Zanten, 2009a) pouvant encourager la reproduction sociale des groupes plus favorisés. En contrepartie, cet « entre-soi » des classes moyenne et supérieure oblige souvent les classes populaires à se rabattre sur elles-mêmes ou à adopter attitude de « repli » ajoutant aux obstacles déjà présents dans leur compréhension du système scolaire et leur élaboration de stratégies éducatives (van Zanten et Velede, 2001). Cet entre-soi crée un climat social homogène, spécialement si les enfants de ces parents ne se mélangent guère aux autres élèves de l'école. De plus, certains parents ont soulevé être obligés, de par leur « non-mobilité » prescrite par leurs conditions résidentielles intra ou extraterritoriales, de ne pas de profiter pleinement de la même marge théorique de choix que d'autres parents plus fortunés, et tout comme ces parents, d'élaborer des stratégies éducatives plus fines.

Du côté des stratégies d'accès à l'information, les ressources culturelles des familles des classes moyenne et supérieure peuvent les aider à développer des stratégies de type « informationnel ». Ces ressources facilitent la recherche, le tri et le classement de l'information portant sur les établissements au sein des MS (Felouzis et coll., 2013; van Zanten, 2009a et b, Oberti, 2007; Duru-Bellat et van Zanten, 2009; Bélanger, 2011; etc.). Les familles les mieux dotées en ressources seraient ainsi plus aptes à manier l'information en vue de mettre en œuvre des CSco. Nos parents préfèrent de loin s'appuyer sur les dispositifs de confluence, comme les visites dans les écoles, et les dispositifs de réseaux proches de la famille pour les aider à définir la qualité d'une bonne école (Karpik, 2007). Les parents souhaitent en premier lieu conjuguer les visées expressives qu'ils entretiennent pour leur enfant avec le respect de sa personnalité, de ses besoins et de son individualité. Selon nos répondants, cela passe par une relation affective solide avec l'enseignant. Cette relation est valorisée lorsque l'enfant est au primaire et est également souhaitée pour le secondaire. Les compétences pédagogiques de ce dernier viennent en second dans la hiérarchie de leurs préférences, sauf pour les parents entretenant des visées éducatives de type instrumental, des visées davantage axées sur l'atteinte d'un niveau d'étude visant à favoriser l'insertion professionnelle ou la position socioéconomique de l'enfant (van Zanten, 2009a). Lorsque l'enfant détient un statut EHDAA, cette relation affective devient plus essentielle que la nécessité de voir son enfant être respecté dans son individualité par l'enseignant. Le Tableau 13 montre la répartition des CSco envisagés en fonction du statut EHDAA des enfants.



**Tableau 13. Répartition des choix envisagés en fonction du statut EHDAA de l'enfant.**

<b>Genre de l'enfant</b>	<b>PR d'une école publique</b>	<b>PPP d'une école publique</b>	<b>École privée</b>	<b>Total</b>
<b>Filles sans EHDA</b>	1	3	2	6
<b>Filles avec EHDAA</b>	4	1	2	7
<b>Garçons sans EHDAA</b>	1	2	2	5
<b>Garçons avec EHDAA</b>	5	3	1	9
<b>Total</b>	11	9	7	27

Les stratégies motivationnelles, quant à elles, visent particulièrement à trouver un cadrage scolaire motivant pour l'enfant par l'intermédiaire d'un programme particulier de sport-études. Ces stratégies ont été plus fréquemment observées chez les parents de garçons, de statut socioprofessionnel moins favorisé (Geneviève et Pierre-Luc), mais aussi chez certains répondants de classe moyenne (Christine, Annie, Sonia). Les CSco sont ainsi orientés stratégiquement afin de redonner le goût ou d'inspirer les garçons à demeurer sur les bancs d'école, et ce, jusqu'à la fin de leur scolarité secondaire et ainsi éviter de connaître trop d'échecs scolaires (Geneviève et Annie), sociaux (Christine) ou professionnels (Sonia et Pierre-Luc) et ainsi calmer l'anxiété parentale.

Les parents de jeunes filles se préoccupaient surtout des enjeux de sécurité, que ce soit dans l'école, autour de l'école, dans les parcs environnants ou dans les transports, comparativement aux parents de jeunes garçons. Cela semblait par ailleurs être au cœur de leurs stratégies. Les pères de filles se sont montrés tout aussi préoccupés par les déviances des publics d'élèves de certaines écoles que les mères. Le Tableau 14 illustre le nombre de parents de filles pensant opter pour le privé en comparaison avec les parents de garçons.

**Tableau 14. Répartition des choix envisagés en fonction du genre de l'enfant.**

<b>Genre de l'enfant</b>	<b>PR d'une école publique</b>	<b>PPP d'une école publique</b>	<b>École privée</b>	<b>Total</b>
<b>Filles</b>	5	4	4	13
<b>Garçons</b>	6	5	3	14
<b>Total</b>	11	9	7	27

À la lumière de ce tableau, nous remarquons un nombre de filles orientées vers le privé légèrement plus élevé que le nombre de garçons. Nous avons toutefois constaté que ces préoccupations de sécurité pouvaient aider le parent à trancher entre une école publique et une école privée, encore une fois spécialement pour l'enfant de sexe féminin.

Cependant, une vue d'ensemble des profils socioéconomiques de nos répondants réfléchissant sérieusement à inscrire leur enfant au privé nous fait remarquer que leur caractéristique commune ne repose pas sur le genre, mais sur le revenu. Le Tableau 15 brosse d'ailleurs un portrait de la situation.

**Tableau 15. Répartition des choix envisagés en fonction de la classe sociale du répondant**

<b>Classe sociale du parent</b>	<b>PR d'une école publique</b>	<b>PPP d'une école publique</b>	<b>École privée</b>	<b>Total</b>
<b>Supérieure</b>	1	1	6	8
<b>Moyenne-supérieure</b>	2	3	1	6
<b>Moyenne-inférieure</b>	4	4	0	8
<b>Populaire</b>	4	1	0	5
<b>Total</b>	11	9	7	27

En effet, tout comme d'autres recherches l'ont montré, le profil socioéconomique de ces répondants parle de lui-même : dans notre échantillon, aucun parent de classe populaire ni de classe moyenne inférieure n'envoie son enfant au privé. Massé (2005) a aussi documenté ce phénomène : « Le revenu de 32,3 % des parents dont les enfants fréquentent le privé était, en 2005, de 110 000 \$ et plus; (...) et 6,34 % des parents déclaraient un revenu familial de 30 000 \$ et moins » (p. 29). En outre, il ressort des discours de certains répondants que des établissements mettent sur pied des fondations dans lesquelles les parents sont invités à verser des sommes d'argent pour financer certaines activités de l'école (Vermot-Desroches, 2007). Cependant, cette pratique n'est pas uniforme dans les écoles des arrondissements étudiés.

Enfin, lorsque la population de certains arrondissements est davantage nantie en matière de capital économique et culturel, les parents sont en général mieux outillés pour comprendre et « contrôler » le système scolaire local, que ce soit par leur capital économique ou par leurs influences sociales.

### **3. Rendre intelligible le phénomène des choix scolaires par des parents montréalais**

À la lumière de nos données, nous avons identifié deux principaux phénomènes découlant des CSco faits par les parents montréalais, soit les processus de choix vers les établissements secondaires publics et ceux vers les établissements privés. Chacun de ces phénomènes est constitué d'un ensemble de facteurs, d'actions et d'interactions qui se ressemblent, mais qui sont parfois opposés, guidant les parents dans leur réflexion. L'ensemble des éléments constitutifs des processus des CSco, selon notre compréhension, part donc de ce principe.

En nous inspirant des travaux de Berthelot (1990), nous proposons, dans cette partie, de donner une intelligibilité aux CSco par l'intermédiaire d'un schéma qui en identifie les principales caractéristiques relevées chez les parents qui mettent en œuvre des stratégies de choix, comme nous les avons discernées et comprises à travers nos analyses. Ainsi, ces caractéristiques englobent, entre autres, des dimensions, des conditions, des motivations, des contraintes, des raisons ou encore des significations, autant d'éléments engagés dans un tel processus et facilitant l'élaboration de stratégies de choix, comme les répondants nous l'ont rapporté.

En vue d'élaborer notre schéma, nous sommes partie du principe que tous les parents sondés souhaitent avoir la possibilité de choisir l'école secondaire de leur enfant. Cependant, d'après les résultats, seuls certains d'entre eux possèdent la capacité « réelle » de choisir, et certaines caractéristiques dominantes conditionnent cette capacité. Ainsi, l'appartenance aux classes moyenne et supérieure, à laquelle on peut ajouter des facteurs objectifs et subjectifs, favorise l'élaboration de ces stratégies.

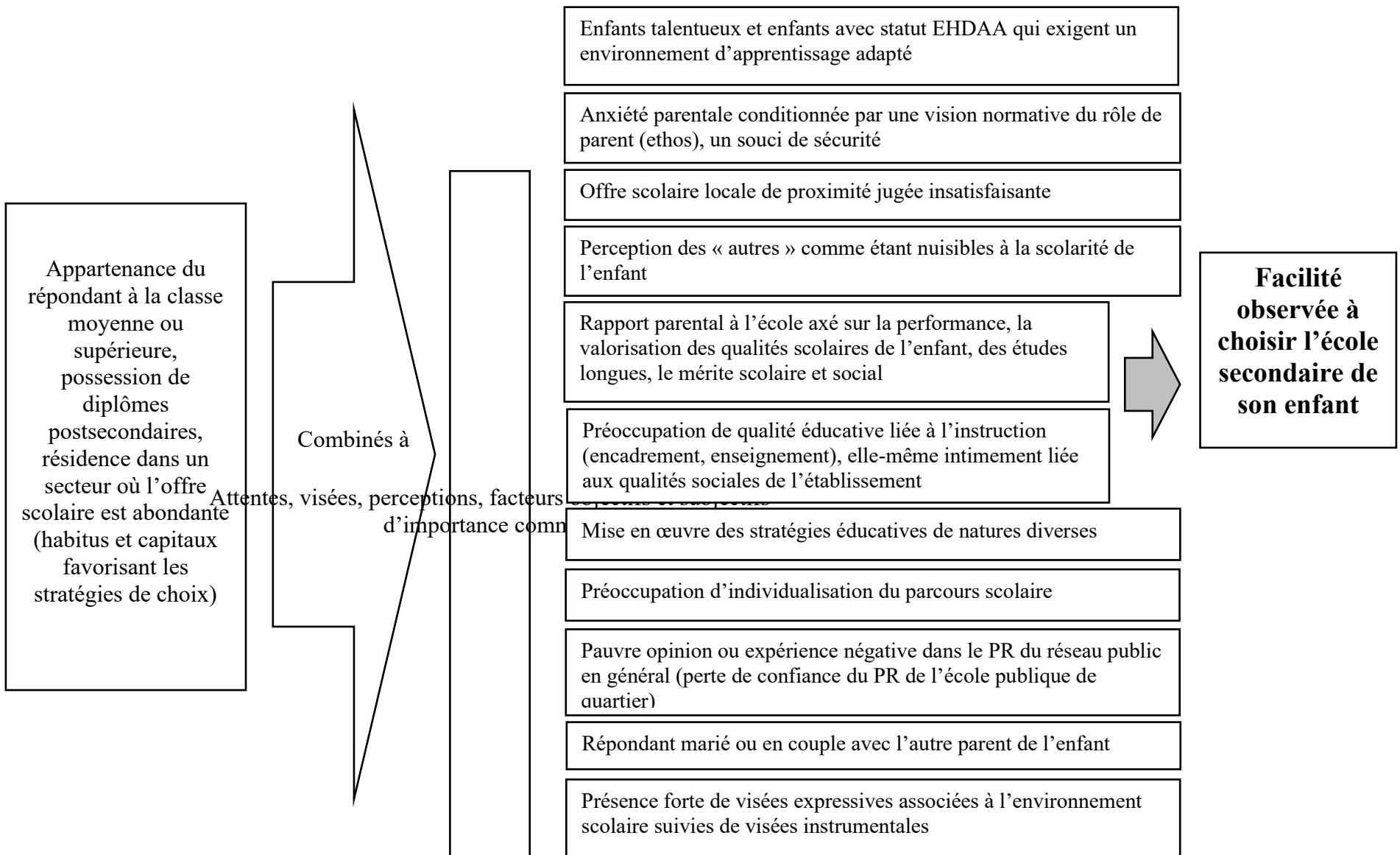


Figure 15. Caractéristiques fréquemment observées chez nos répondants au regard de l'élaboration du choix de l'école secondaire

D'entrée de jeu, précisons que la Figure 15 proposée ici tente de rendre compte d'un phénomène d'après le raisonnement que nous faisons à partir de ce que révèlent nos données. Mise en mots, cette figure peut être comprise de cette manière : les caractéristiques socioprofessionnelles, à gauche (appartenance à la classe moyenne ou supérieure, diplôme, quartier de résidence), combinées à des perceptions, des visées, des attentes et des représentations parentales en matière de scolarisation, à droite, expliquent en partie la capacité et la facilité à orchestrer des stratégies de CScO. Ces choix constituent la résultante du comportement et des actions des parents dans une situation singulière. Ainsi, pour être mis en œuvre, les CScO nécessitent des actions de la part de nombreux acteurs dans une situation, un contexte ou un système d'actions singulières comme un espace (social, scolaire, urbain). En d'autres mots, déchiffrer cette situation permet de comprendre le phénomène des CScO dans un lieu donné.

## **4. Choix de l'école, ségrégation et enjeux de justice scolaire : de l'analyse à la réflexion sociopolitique**

Nos résultats montrent certains autres constats qui méritent d'être discutés. Par exemple, il semble bel et bien exister « trois vitesses » d'enseignement, telles qu'observées par Maroy et Kamanzi (2017) ; le système scolaire québécois évolue donc en « strates ». Ces strates ne se limitent pas aux deux réseaux d'enseignement (public et privé), ils se déclinent plutôt en trois couches qui évoluent en parallèle et qui rassemblent les élèves en fonction de leur profil scolaire et, bien souvent, social lié au revenu familial. La première strate est représentée par le réseau public régulier, la seconde, par le réseau public particulier et la troisième, par le réseau privé. Cette triple division peut conduire à un écrémage des publics d'élèves, où ces derniers « n'ont pas tous droit au même traitement » (CSE, 2016, p. 41) ni à la même « qualité » du service d'éducation. Les parents en sont, par ailleurs, bien au fait. On assisterait ainsi à une forme « d'élitisation de la qualité », où cette dernière ne serait réservée qu'aux seuls enfants provenant de familles les mieux nanties. Ce mécanisme, parmi d'autres, produit ou favorise la ségrégation sociale et scolaire. Nous allons maintenant énumérer et présenter d'autres mécanismes de ségrégation, détectés à partir de nos analyses approfondies.

### **4.1 Une crise de l'enseignement public ?**

Si plusieurs de nos répondants dont la socialisation primaire a eu lieu au Québec entretenaient une vision et un attachement relativement positifs au regard du secteur d'enseignement public en général, ils entretenaient néanmoins une pauvre opinion du programme d'enseignement régulier. Par ailleurs, Chantal, Francesco, Irina et Yasmine, quatre parents soit nés à l'extérieur du Québec

ou ayant des origines d'un autre pays, ont tous opté pour l'école secondaire privée. Notons toutefois que ces quatre répondants font partie de la strate supérieure de la classe moyenne ou encore de la classe supérieure et ont eux-mêmes réalisé leur scolarité dans le privé. Est-ce à dire que l'effet de « crise » de l'enseignement public, comme institution démocratique, décriée par de nombreux auteurs avant nous (Dubet, 2003; van Zanten et Rayou, 2017; Lascoumes et Le Galès, 2004; Lessard et Mathurin, 1989; Lessard et LeVasseur, 2007; Corbo, 2002), nourrit la piètre figure du programme régulier ? Il est, selon nous, prématuré de nous aventurer dans cette avenue. Cependant, une chose est claire : le manque d'intérêt des classes moyenne et supérieure pour le programme régulier alimente les MS et les pratiques de choix entre les programmes particuliers et entre les deux réseaux d'enseignement (public et privé). Cela s'avère être un levier menant à la stratification du système scolaire.

Certains auteurs suggèrent qu'en effet des liens peuvent exister entre crise de l'école publique et CSco (Maroy et Kamanzi, 2017; Lessard et LeVasseur, 2007). Nous devons néanmoins demeurer prudente face à ce constat puisqu'il est difficile d'affirmer si cet état de crise consiste en un phénomène généralisé ou seulement constaté dans les contextes montréalais de cette recherche. Nous pensons également qu'établir des liens précis entre ces deux phénomènes (crise de l'école et CSco) dépasse le cadre de cette thèse. Toutefois, il semble possible d'observer chez nos répondants un certain manque de confiance au regard du système éducatif public, en particulier envers le programme régulier des écoles secondaires, et que ce manque de confiance est relativement répandu au sein des classes moyenne et supérieure. Le fait que cette perception soit fréquente au sein de ces groupes sociaux favorise, comme van Zanten (2009a) l'a conclu, l'émergence de pratiques de choix chez les parents.

## **4.2 Des trajectoires scolaires secondaires à trois vitesses : vers une stratification scolaire et sociale ?**

Les résultats de cette thèse montrent que les préoccupations parentales pour une école de « qualité » et la remise en question du réseau d'enseignement public, dans sa capacité à offrir cette qualité aux élèves, constituent des éléments centraux dans les pratiques de CSco. En effet, parmi nos répondants, de nombreux parents choisissaient d'inscrire leur enfant dans le réseau privé ou dans un programme d'enseignement particulier au sein d'une école publique en réaction à la « mauvaise réputation » du secteur public régulier ou encore de leur école de quartier (fréquemment observé dans MHM). Ce serait l'une des raisons poussant les familles, en particulier les mieux nanties

résidant dans les grandes villes, à porter une attention particulière à la scolarité de leur enfant et à se tourner vers des options, filières ou établissements pouvant mieux répondre à leurs attentes.

Il a déjà été démontré que certaines inégalités continuent de faire leur œuvre, entre autres par le biais de la hiérarchisation des disciplines scolaires, elle-même conduisant à la stratification des établissements (Doray et Guindon, 2016). Nous pouvons, à la lumière de nos constats, affirmer que l'accès à des programmes pédagogiques particuliers au secondaire est étroitement lié à l'origine sociale des élèves et, par conséquent, à celle de leur famille (Kamanzi et Pilote, 2016). Il est bien évident que si les CSco constituent une pratique courante dans de nombreux arrondissements à Montréal, il se peut que cette tendance, tout comme la présence de MS, soit là pour de bon.

De plus, il est possible de constater que ce phénomène de stratification nourrit à la fois une ségrégation basée sur une séparation des élèves selon leurs caractéristiques (profil socioéconomique ou leur performance scolaire) et les inégalités scolaires en contexte québécois. Cela se reflète par l'homogénéisation des profils d'élèves admis dans les écoles privées et dans les programmes publics particuliers, ce qui constitue l'un des facteurs nuisant à la mixité sociale et scolaire. Pour en savoir plus, il faudrait mettre en œuvre une étude dans laquelle le portrait complet des élèves dans ces trois « couches » ou « strates » d'enseignement serait brossé.

### **4.3 Les exigences de qualité des services éducatifs comme leviers de la concurrence**

La qualité en éducation, nous l'avons vue au chapitre 2, est un concept polysémique qui participe à d'innombrables systèmes de sens (Behrens, 2007). Les préoccupations parentales de la recherche de la qualité, une qualité perçue – inhérente au rôle de « bon parent responsable » et basée sur des critères externes et visibles –, s'avèrent par ailleurs fréquentes chez nos parents de classes moyenne et supérieure. Cela laisse penser que les préoccupations, voire les exigences, liées à la qualité d'une bonne école secondaire se trouvent être dans la présente recherche une affaire de classes sociales plus favorisées. Ainsi, l'école représente, pour ces parents, un prolongement de l'éducation familiale déjà passablement « élaborée » sur le plan de la transmission de capitaux. D'une part, même si ces parents ne l'ont pas évoqué explicitement en entretien, ils sont, dans les faits, davantage en mesure de contrôler les conditions de scolarisation ainsi que le groupe de pairs. Ce contrôle conduit, selon eux, à l'atteinte de la qualité éducative recherchée, à la fois au regard de l'instruction et du public d'élèves. Ces conditions favorisent, à leurs yeux, les apprentissages et la progression de leur enfant (Felouzis et Perroton, 2009). D'autre part, les parents de milieux moins

favorisés se sont montrés plus vagues concernant la recherche de la qualité éducative, préférant rechercher un environnement où l'enfant pourra réaliser ses études secondaires, selon ses goûts et ses aspirations. Le fait que ces exigences de qualités soient davantage observées chez les parents de classes moyenne et supérieure peut conduire à une inégale répartition d'un bien scolaire (des acquis, connaissances, savoirs, diplômes, etc.), ce bien n'étant pas accessible à tous les enfants. Cela corrobore ce que Felouzis et ses collègues (2016) appellent une « inégalité de la qualité de l'éducation donnée aux élèves » (p. 9).

Nous ne détenons pas le point de vue des écoles quant aux réponses offertes aux parents face à ces exigences de qualité. Toutefois, nous pouvons affirmer que nous nous situons bel et bien dans un marché des qualités où les jugements activent la concurrence entre les établissements scolaires. Le fait que nos parents participent à la « quête » d'une école secondaire pour leur enfant, selon leurs critères de qualité éducative, alimente l'élargissement des possibilités de CSco et la diversité de l'offre de services éducatifs. Cet élargissement profite aux familles, mais aussi aux acteurs du monde scolaire qui mettent ainsi en concurrence les élèves entre eux par le biais d'examens d'admission et d'autres mesures sélectives. Ces dynamiques de concurrence ont été soulevées par bon nombre de parents de classe moyenne supérieure à l'affût des processus d'admission dans les établissements ciblés, des processus que ces parents légitiment, ayant particulièrement à cœur le mérite scolaire et social.

#### **4.4 « L'élitisation » de la qualité des services d'éducation**

Les enjeux liés à la qualité de l'offre de service d'éducation constituent, selon Felouzis et ses collègues (2016), un des mécanismes à l'origine de phénomènes de ségrégation. L'enjeu principal entourant la recherche de la « qualité » éducative, que nous voulons maintenant mettre en évidence, concerne « l'élitisation de la qualité éducative ». Celle-ci touche à la fois les préoccupations parentales liées à la recherche de la qualité éducative, dont nous avons déjà discuté dans cette thèse, mais aussi la qualité différentielle des services d'éducation offerts aux élèves (qualité effective de l'enseignement dispensé) en fonction de leurs caractéristiques sociales, culturelles ou ethniques. Cette qualité du service dépendra de nombreux facteurs, que l'on pense à « la composition du public (proportion d'élèves en rupture scolaire, d'élèves en difficulté, etc.), au contexte de l'établissement (le climat notamment), à l'expérience et la maîtrise du métier par les enseignants » (Felouzis et coll., 2016).



Il arrive donc, selon Felouzis et ses collègues (2016), que les élèves en difficulté ou évoluant en contexte scolaire défavorisé, comme à l'école secondaire Chomedey-De-Maisonnette, héritent d'enseignants moins expérimentés ou de remplaçants successifs :

J'ai même... bon j'ai connu des professeurs qui ne veulent même plus aller comme suppléant à [l'école secondaire] Chomedey, parce que ce n'est vraiment pas *le fun* d'aller enseigner comme suppléant, déjà qu'un... un prof normal, des fois, a de la misère tandis qu'un suppléant... il y a plein de suppléants qui ne voulaient plus retourner à cette école-là (Johanne, MHM, cl. pop.).

Il se peut aussi que les classes d'élèves « plus faciles » rebondissent paradoxalement entre les mains d'enseignants plus expérimentés, bien souvent dans des milieux et des conditions plus confortables. Cela peut toutefois constituer une hypothèse pour des recherches subséquentes.

Une autre forme d'élitisation de la qualité éducative réside dans la restriction de l'accès à certaines ressources en contexte scolaire pour en faire bénéficier d'autres groupes d'élèves. Par exemple, Lise dénonce le fait que son enfant n'ait pas accès à un ordinateur à l'école. Le seul local d'ordinateurs est à la disposition des élèves d'un programme pédagogique particulier (le programme international) :

Tu sais puis je regarde l'école de mon grand... il n'y a pas de classe d'ordinateurs, ils n'ont pas d'ordinateurs. C'est une école qui est pauvre comme Job... Ils... ils... la seule classe d'ordinateurs, ils nous ont dit à la réunion de parents que c'était pour la classe de... d'international (Lise, RLPP. cl. moy.-inf.).

Ce que dénonce Lise dans le précédent extrait est le traitement différencié des élèves en fonction de leur programme pédagogique d'appartenance, par le biais de la disponibilité des ressources, ici, les ordinateurs. Rappelons que l'accès des élèves aux vocations particulières ou, au Québec, aux programmes pédagogiques particuliers, est conditionné le plus souvent par la possession de capital culturel et économique (Bourdieu, 1979a, 1979b). Cela nous laisse penser que plus un parent dispose de ressources plurielles, plus il sera à la recherche, pour son enfant, d'un programme ou d'un établissement permettant de perpétuer l'accès à de plus amples ressources et de choisir les conditions de scolarisation en conséquence.

Que retenons-nous de ces révélations? Celles-ci nous indiquent qu'une inégalité de traitement dans la qualité de l'offre de formation peut s'observer dans certaines écoles publiques montréalaises en fonction des caractéristiques des élèves et pas seulement entre les réseaux public et privé.

## 4.5 Des passerelles ou des accès réservés aux élèves talentueux

Certains de nos répondants nous faisaient part, non pas sans une touche de fierté, du fait que leur enfant évoluait dans un parcours scolaire qualifié d'« enrichi », « intensif » ou de « sélectif » au cours de la scolarité primaire. Ils qualifiaient également leur enfant de « doué » ou de « talentueux », ce qui justifiait le fait qu'il ait droit à des accès ou des passerelles menant directement à des programmes de type « douance » une fois au secondaire.

Par exemple, Paul, dont le fils réalise sa scolarité primaire à l'école Fernand-Séguin, une école primaire à vocation scientifique réputée pour son caractère sélectif, mentionne en cours d'entretien que son fils aura le privilège d'accéder directement à deux écoles sur base de dossier scolaire, sans passer par le processus d'examen d'admission conventionnel :

[L]es gens de Fernand-Séguin ont accès directement à Sophie-Barat Défi (...) on est allé visiter Regina Assumpta (...) Pis après cette visite-là, ben son choix était fait pis on en avait reparlé, on a envoyé le dossier pis il y a été accepté sans examen (Paul, AC, cl. sup.).

Cet extrait de l'entretien de Paul est un exemple d'accès privilégié destiné aux seuls élèves dont les compétences scolaires sont reconnues non pas par un seul établissement, mais par plusieurs. Le fils de Suzie, étant dans le programme AIDA<sup>183</sup> à l'école Ahuntsic, a également droit à des accès privilégiés dont une passerelle directe, donc sans examen d'admission, vers le programme « Défi » de l'école secondaire publique Sophie-Barat. Les filles de Francesco (cl. sup.) et de Caroline (cl. sup.) détiennent également l'embarras du choix et opteront pour le secteur privé. Ces parents sont tous issus des classes moyenne et supérieure.

Cette thèse le montre, plusieurs enfants issus de familles détenant de nombreuses ressources ont le « privilège » d'accéder quasi automatiquement à des programmes pédagogiques, des programmes qualifiés de particuliers ou de prestigieux. Nous ne pensons pas que ces accès réservés soient soutenus par un effet de genre; cela nous semble plutôt un avantage lié au statut socioéconomique des répondants qui peuvent jouir de ces passerelles ou accès réservés.

---

<sup>183</sup> AIDA est l'acronyme pour Anglais Intensif / Défi Académique, un programme qualifié d'enrichi. Pour avoir une idée du programme AIDA, voir le site <http://ahuntsic.csdm.ca/programmes/aida/>

## 4.6 Une vision de l'école en adéquation avec des principes méritocratiques

La manière dont nos répondants perçoivent le mérite est également vue comme une croyance forte en l'existence d'un lien entre mérite scolaire et mérite social. Cette perception est renforcée si l'enfant détient un certain talent pour les matières scolaires et si le parent est situé dans une position élevée dans l'échelle sociale (Duru-Bellat et Tenret, 2009). En ce sens, plusieurs de nos répondants estiment que le rôle de l'école est de « faire réussir les bons élèves », surtout s'ils sont dotés de qualités pour y arriver.

Ainsi, nos parents d'élèves sans difficulté, quel que soit leur genre ou leur secteur de résidence, semblent entretenir la croyance que le talent fait la réussite et qu'il appartient à l'école de faire rayonner ce talent à travers, notamment des mécanismes de sélection. Nos parents, plus favorisés et dont l'enfant ne possède pas difficulté scolaire, semblent avoir intériorisé « l'idéologie du don », légitimant la position sociale de l'individu (Bourdieu et Passeron, 1970). Bien qu'il y ait des exceptions chez certains profils de parents, cette observation s'adjoit aux constats de Duru-Bellat et Tenret (2009) à l'effet que plus nos parents sont dotés en capital économique et culturel, moins ils accordent de l'importance à la réduction des inégalités et plus ils estiment que le rôle de l'école est de récompenser les bons élèves (idéologie méritocratique). Dans les cas où des parents étaient moins bien positionnés sur l'échelle sociale, certaines caractéristiques individuelles parentales peuvent expliquer leur penchant pour l'idéologie du mérite. Par exemple, si l'enfant est talentueux en classe, combiné au fait que le parent ait eu une vie comportant certains défis importants, un accent sera mis sur des CSco facilitant l'ascension sociale de sorte que l'enfant évolue loin de ces mêmes difficultés.

Lise, titulaire d'un doctorat et de statut modeste (du fait qu'elle est monoparentale et qu'elle travaille à temps partiel), en est un autre exemple. Elle estime que le talent de son enfant ne doit pas être « gaspillé » :

[J]e ne veux pas les terroriser [mes enfants] ou les traumatiser avec l'école, je ne veux pas non plus qu'ils gaspillent leurs dons ou leurs talents, c'est-à-dire que... quand t'as, quand t'as la chance d'avoir cette intelligence-là ou ce... cette ouverture-là ou cette curiosité-là ou cette facilité-là ou cette... capacité de travailler malgré que c'est dur... bien tu ne le gaspilles pas (Lise, RLPP, cl. moy.-inf.).

Ainsi, il nous apparaît alors que la conception de la justice scolaire de Lise est, comme de nombreux parents, de type égalité méritocratique. Rappelons que dans notre cadre théorique (chapitre 4), nous

avons rapporté que selon Duru-Bellat (2009), le mérite s’oppose à la justice scolaire, car il agit sur les mécanismes de reproduction sociale par divers leviers au sein du fonctionnement même de l’école. Autrement dit, si cette vision, qu’entretient un bon nombre de nos parents au regard de l’école, participe aux décisions qu’ils prennent concernant la scolarité de leur enfant, cela nous amène à penser que les pratiques de choix, lorsqu’elles sont portées par cette idéologie méritocratique, ne peuvent favoriser davantage d’égalité entre les élèves.

## **5. Réguler les choix scolaires au Québec?**

Le choix de l’école peut être vu comme une manière d’exercer sa liberté individuelle. La question qui demeure toutefois sans réponse est *comment* concilier cette liberté ou cette volonté de choisir une école secondaire, sans pour autant contribuer aux inégalités. Le problème est qu’aucune politique en matière de régulation ou de limitation des effets négatifs relatifs aux choix n’est présentement en place ni même en voie de l’être.

De plus, nous voulons éviter de tomber dans un discours réducteur visant l’interdiction des CSco ou à les restreindre. En effet, la liberté de choisir est une valeur promue dans les sociétés libérales comme celle dont nous faisons partie. Rappelons que, pour les tenants des MS (Chubb et Moe, 1990), certains effets et conséquences de cette liberté de choix s’avèrent bénéfiques pour plusieurs familles. Par exemple, il est possible d’arrimer la personnalité ou l’individualité de l’enfant avec un encadrement scolaire permettant son expression. De plus, la marge de manœuvre théorique dont disposent les parents facilite cet arrimage. Le fait d’augmenter cette marge apporte aussi, selon ces mêmes auteurs, son lot d’avantages pour les écoles. En effet, encourager la concurrence entre les écoles les inciterait à se parfaire. Celles-ci se verraient dans l’obligation de se réformer sur le plan de l’efficacité, permettant par la suite d’attirer les élèves (Felouzis et coll., 2013). La concurrence tendrait à améliorer, modestement du moins, les résultats académiques globaux des établissements scolaires (Belfield et Levin, 2002). D’autres travaux (Hoxby, 2002) font état de l’amélioration de « la productivité » des établissements scolaires publics que permet la concurrence entre les écoles. Cependant, Caldas et Bernier (2012) n’arrivent pas au même constat qu’Hoxby. En effet, selon Caldas et Bernier (2012), il ne semble pas y avoir de lien entre compétition et augmentation de la performance des écoles publiques. Néanmoins, la liberté seule, comme cette thèse peut le montrer, peut poser problème du point de vue d’autres valeurs ou finalités de l’école dans une société démocratique.

Face à ces résultats « positifs » liés à l'implantation de politiques de marchés dans le monde scolaire, il est difficile de statuer s'il faut ou non, réguler l'un ou l'autre de ces principes de fonctionnement (offre, choix, concurrence) puisque, rappelons-le, c'est l'école qui détient le choix quasi absolu entre les différentes candidatures d'élèves. En effet, dans le cas de l'école publique, les élèves qui résident sur le territoire de l'établissement sont admis en priorité, mais aussi ceux qui réussissent les processus d'admission lorsque requis, par exemple, dans un PPP. Ainsi, pour *envisager* choisir une école, et notre thèse le démontre, il faut en avoir la possibilité et les capacités.

Du côté des régulations politiques, il faudrait, pour être admises par la population et par les établissements, qu'elles puissent démontrer des signes significativement positifs et tangibles, et ce, pour l'ensemble d'une population. En effet, la littérature a par ailleurs montré que l'introduction dans le monde scolaire de politiques comme les *vouchers* n'entraînait, chez nos voisins du sud, que des résultats faiblement positifs sur la réussite des élèves (Belfield et Levin, 2002). Cela nous laisse penser que, pour l'heure, cette mesure ne semble pas suffisamment solide pour limiter les inégalités dans la situation montréalaise.

D'un autre côté, si aucune régulation politique ne peut être mise en œuvre dans un (relativement) court laps de temps, il faut reconnaître que, même si la « liberté » de choisir son école fait partie des libertés individuelles d'une société démocratique, une hausse des pratiques de CSco, surtout si ces pratiques sont inégalement réparties, continuera de nourrir les inégalités tant sociales, économiques que scolaires par l'intermédiaire de la ségrégation, d'une part, par le biais de l'effet de composition (on scolarise ensemble les élèves dotés de caractéristiques semblables) et, d'autre part, par l'intermédiaire des pratiques pédagogiques différenciées, surtout lorsque l'autonomie des établissements est grande (Felouzis et coll., 2013). Il reste maintenant à se questionner sur les manières de concilier les visées de liberté parentale et de justice sociale que promeut notre système scolaire, tout en limitant la génération de ces effets négatifs (Felouzis et coll., 2013). C'est ce que nous tentons de faire dans la partie suivante.

## **6. Quelques recommandations**

Pour lutter contre les effets négatifs de la ségrégation par le choix de l'école, il faut nécessairement, et en premier lieu, une volonté politique, scolaire et aussi sociale. À la lumière de nos résultats de nature qualitative, la volonté et l'intérêt des parents ne sont pas présents de manière significative pour suggérer qu'un mouvement social en cette voie soit une avenue prometteuse. Il faut, selon nous, concentrer les efforts sur d'autres acteurs que les parents, du moins, pour le moment. Ainsi,

pourquoi ne pas plutôt penser à prioriser des actions aux paliers politiques supérieurs ou au sein des institutions d'enseignement elles-mêmes ?

Du côté de la régulation politique par les autorités publiques, il s'avère également ardu de déterminer quelles actions publiques devraient viser quels acteurs, considérant la variabilité interne des MS locaux. Nous l'avons par ailleurs constaté dans le cadre de cette thèse : chaque arrondissement, par l'intermédiaire de la CS, dispose d'une offre scolaire variée en fonction des cartes territoriales d'attribution des écoles, une offre susceptible d'alimenter des dynamiques de concurrences très hétérogènes. Nous sommes donc consciente de l'importance de mieux connaître, et ce, de manière pointue, l'ensemble des MS d'un espace urbain pour être en mesure d'émettre des propositions susceptibles d'être mises en œuvre, tout en laissant aux parents leur marge de manœuvre dans les CSco. Ceci étant dit, nous allons tenter d'en mettre quelques-unes sur papier tout en gardant à l'esprit que ces recommandations impliquent, à un moment ou à un autre, une réflexion en profondeur sur les orientations du système scolaire, la redistribution de ressources financières, humaines et scolaires ainsi que le rôle de chacun des acteurs, incluant les parents d'élèves. Pour ce faire, nous tenterons d'anticiper les « résistances » tant du côté des parents et que des établissements.

Avant d'aller plus loin, il faut garder à l'esprit que la ségrégation scolaire « est fortement liée à la ségrégation résidentielle et urbaine » (Maroy, 2006a, p. 367). Ainsi, il serait pertinent, en premier lieu, de suggérer une synchronisation des régulations de la part des autorités locales, municipales et nationales (Maroy, 2006a). Comme cette thèse ne visait pas spécifiquement à mieux connaître les politiques internes, par exemple, en matière de recrutement des établissements, nous nous garderons d'émettre à ce sujet des recommandations trop pointues. Toutefois, de plus amples études seront nécessaires pour faire aboutir cette harmonisation politique de même que les recommandations décrites dans les pages qui suivent. Nous présentons maintenant ce qui, à notre sens, pourrait être relativement facilement implanté à Montréal.

## **6.1 Repenser la composition des bassins et le fonctionnement des flux d'élèves**

Rompré (2015) énumère de nombreuses mesures pour davantage de mixité à l'école. Nous en avons identifié certaines qui pourraient être mobilisées en contexte de CSco. Par exemple, il peut être envisagé d'assouplir les cartes territoriales des CS ou de diversifier les bassins de recrutement. Voyons comment mettre cela en œuvre.

Premièrement, il est possible d'agir sur la composition des « bassins d'élèves » sur le territoire de l'école, par exemple en assurant le transport scolaire pour tous les élèves – et pas seulement pour les élèves des projets pédagogiques particuliers – vers une école publique hors secteur, comme certaines politiques de libre choix le laissent entendre. Cette politique permettrait aux élèves moins favorisés de se déplacer plus aisément sur un territoire et, possiblement, de faire partie eux aussi de programmes particuliers.

Deuxièmement, comme West (2006) le suggère, il pourrait être possible de délimiter l'autonomie des écoles en s'assurant que ces dernières respectent des critères stricts et clairs favorisant la mixité scolaire et sociale dans leur établissement. De même, laisser au second plan les critères d'admission focalisés uniquement sur la performance et sur base du dossier scolaire serait une avenue à considérer. Ainsi pourrions-nous assister à un rééquilibrage des profils scolaires et sociaux des élèves.

Troisièmement, dans la foulée de la proposition précédente, on peut également intervenir sur les flux d'élèves et proposer des critères de priorité pour leur admission, en particulier pour les écoles très demandées, comme cela est le cas dans les LEA londoniens (Gorard et coll., 2001). Les critères priorisant les familles défavorisées ou les élèves avec statuts EHDAA pourraient être ajoutés aux critères de sélection basés sur le dossier scolaire. On pourrait alors observer davantage d'élèves de milieux populaires aux examens d'admission d'établissements plus sélectifs.

Quatrièmement, nous pourrions envisager d'autres manières de sélectionner les élèves que sur la base d'examen. Pourquoi un tirage au sort ou davantage d'entrevues individuelles ne pourraient-ils pas venir se substituer aux modes de sélection habituels, ou les compléter ?

Bien entendu, nous ne proposons pas de solutions miracles à l'issue de la thèse, mais nous voulons amorcer un dialogue et renvoyer la question à des acteurs déterminants.

## **6.2 Pour une diversité des profils socioéconomiques dans les contextes locaux et dans les PPP des écoles publiques**

Parmi les inégalités liées au choix de l'école sur lesquelles il est possible d'agir, nous pensons qu'il pourrait être opportun de porter une attention particulière aux arrangements institutionnels de fonctionnement. Nous pensons notamment à la mise en place d'un mécanisme de « mixage » des profils socioéconomiques des élèves, tant dans les contextes locaux (en agissant sur les politiques

municipales liées au logement) qu'au sein même des établissements scolaires (dans les PPP, par exemple). Par exemple, valoriser la mixité sociale à l'école passe par l'ouverture des vocations et des projets pédagogiques particuliers sur « la base des intérêts » de l'enfant et en laissant en plan les mécanismes de sélection basés sur la performance scolaire, elle-même corrélée au statut socioéconomique des parents (Marcotte-Fournier, 2015a, p. 105) comme cette thèse le montre.

En outre, il peut également être utile d'amorcer une réflexion au sein de l'établissement portant sur d'autres mécanismes de régulation à leur portée, comme la distribution des services scolaires (transport, accès aux activités).

### **6.3 Limiter la sélection des élèves dès l'entrée au secondaire**

S'il n'est pas possible d'ouvrir les vocations sur base de l'intérêt de l'enfant, un autre levier pouvant atténuer les inégalités liées aux CSco consisterait à limiter la sélection des élèves à l'entrée au secondaire public et à réserver les choix de parcours scolaires à une période ultérieure, comme en 2<sup>e</sup> ou en 3<sup>e</sup> année du secondaire. Ainsi, cela offrirait aux élèves une chance « égale » de s'habituer à la nouvelle école secondaire lors de cette transition critique, tout en limitant les conséquences néfastes des orientations précoces tant sur les élèves que sur la ségrégation dénoncée par certains chercheurs (Marcotte-Fournier, 2015a, 2015b; Marcotte-Fournier et coll., 2016; Duval, 2017).

### **6.4 Améliorer la qualité de l'offre de services éducatifs**

Il est également possible de concentrer des efforts sur la qualité éducative à la disposition des élèves. En effet, cette offre doit proposer aux élèves la même « qualité » du service d'éducation en matière de formation et d'expérience des enseignants, d'encadrement et de programmes ou projets pédagogiques à leur portée (Felouzis et coll., 2016; Rompré, 2015). Les acteurs du monde de l'éducation pourraient également se mobiliser pour améliorer le climat général des écoles, en particulier celles décrites comme « violentes » par nos répondants. Il peut également être possible de réfléchir à l'attribution d'enseignants expérimentés aux classes où les besoins des élèves sont les plus grands, spécialement dans le réseau d'enseignement public.

Si de nombreux parents coordonnent leurs stratégies dans le but d'éviter le PR des écoles publiques, une refonte pourrait avoir lieu afin de redorer la place du programme dans l'opinion publique spécialement.



## **6.5 Agir sur l'information transmise aux parents concernant les processus de sélection**

Le précédent chapitre a mis en lumière de nombreuses stratégies mises en œuvre par nos répondants dans le but de s'informer des processus de sélection. Certaines de ces stratégies de type informationnel visent à traiter l'information utile à l'élaboration de jugements de qualité éducative et facilitent ultimement la participation des élèves au processus d'admission d'écoles sélectives. En effet, un parent informé des mécanismes d'admission d'un établissement désiré sera plus à même de les comprendre et d'y inscrire son enfant. Ainsi, en uniformisant le processus d'admission entre les établissements (et aussi les visites de type portes ouvertes), on limiterait les dépenses publicitaires et on serait plus à même d'encourager les écoles à utiliser ces économies à des fins scolaires uniquement (Rompré, 2015). En définitive, la compréhension des processus d'admission serait ainsi facilitée pour de nombreuses familles.

## **6.6 Intervenir dans la rhétorique en faveur du marché scolaire**

Au cours de cette recherche, nous avons été étonnée de la prégnance, dans les discours de nos répondants, de termes comme « clientèle » pour désigner les élèves, ou d'expressions comme « magasinage des écoles ». Ces expressions prenaient une place telle que c'était comme si, dans l'esprit des parents, le choix d'une école secondaire s'effectuait à partir de dynamiques séances de « lèche-vitrine » comparatives au cours desquelles ils optaient pour la mise en scène la plus séduisante, à la principale différence qu'il n'est pas possible « d'essayer » l'école en amont du choix, comme on le ferait pour l'achat d'une voiture, à l'instar des marchés conventionnels (Maroy, 2006a). Nous pensons qu'il pourrait être avantageux, tant pour les acteurs du monde de l'éducation que pour les médias et les décideurs politiques, de porter une attention particulière à ce type de discours, notamment en encourageant la cessation de l'emploi de ces termes, lesquels réduisent les élèves et les écoles à de simples produits de marchandage. Nous sommes bien consciente que, dans le cadre de cette thèse et à des fins de compréhension du phénomène du choix de l'école secondaire, nous employions nous-mêmes des notions liées aux marchés, comme la « concurrence scolaire » ou l'« offre scolaire ». Qui plus est, il n'est pas rare d'entendre ces mots chez les parents et de retrouver ces expressions sur les sites Web de CS<sup>184</sup>. En effet, la naturalisation d'un vocabulaire axé sur la « consommation d'écoles » (Ballion, 1982), comme nous l'avons si souvent observée durant la tenue de nos entretiens, est à nos yeux une preuve supplémentaire de la place croissante

---

<sup>184</sup> Il suffit d'effectuer une recherche avec le terme « clientèle » sur, par exemple, les sites Web de n'importe quel Centre de service scolaire québécois (anciennement CS) pour constater son utilisation fréquente.

occupée par les logiques de concurrence en éducation que promeuvent les MS. Cela consiste, selon nous, en un traitement déshumanisant envers les enfants, les professionnels de l'éducation et l'environnement scolaire. Nous pensons qu'un mouvement social exigeant des changements dans la rhétorique en faveur des MS constituerait un bon point de départ. Nous suggérons par ailleurs d'opter pour les notions de « public scolaire » ou « public d'élèves » en remplacement du terme « clientèle » pour désigner les enfants.

### **6.7 Reconnaître les « différences de perception » et valoriser la mixité sociale**

Nos analyses ont révélé qu'il arrive que des parents fondent leurs jugements sur des dimensions liées à l'instruction d'un ou plusieurs établissement(s) pour en définir la qualité éducative. À d'autres occasions, ces jugements sont dirigés vers le public d'élèves pour aboutir au constat qu'il est, ou pas, bénéfique pour l'enfant de côtoyer certaines catégories d'autres durant sa scolarité. Ainsi, cela nous amène à la conclusion que certains enfants (et leurs familles) ne sont pas perçus selon les mêmes critères d'appréciation. En effet, une valeur sociale différenciée est attribuée aux élèves en fonction de leurs caractéristiques sociales, ethniques ou culturelles, de l'école d'appartenance ou encore en fonction du secteur de résidence. Ces « différences de perception » ou de « regard », observées chez les individus entre les groupes sociaux, mais aussi, au sein même de ces groupes (p. ex. Irina envers sa communauté ethnique d'origine), font ainsi subir aux enfants des différences de « regards » portés sur eux qui risquent de les suivre tout au long de leur scolarité et même au-delà. Il faut donc prendre le temps de reconnaître ces différences de perception et de sensibiliser les individus en ce sens.

En guise de première étape, il est nécessaire, selon-nous, de miser sur une politique de mixité sociale claire qui s'élargirait au monde de l'éducation et qui prendrait en considération les contextes scolaires et les conditions socioéconomiques des familles.

## **7. Quelle (in)cohérence entre choix scolaires et les visées démocratiques des politiques éducatives québécoises ?**

Notre programme scolaire est l'héritage d'une vaste réforme issue de la Révolution tranquille. C'est au cours de cette réforme que la Commission Parent a pu mettre au jour un projet de système scolaire dans une perspective démocratique axée sur le principe d'égalité des chances d'accès à une école de qualité (Proulx et Charland, 2009). Le Rapport Parent recommande par ailleurs de mettre

fin à différentes formes de ségrégation, que ce soit la ségrégation fondée sur les différences sociales ou le genre, ou celle nourrie par les référents linguistiques ou les origines ethniques (Rapport Parent, 1963). L'un des moyens d'y parvenir est d'ouvrir l'accès à tous, et à moindre coût, l'ensemble des paliers éducatifs (scolarité primaire, secondaire, collégiale et universitaire).

Toutefois, devant la montée d'une logique de concurrence révélée tout au long de cette thèse, des dynamiques sociales, politiques et économiques nourrissent la différenciation de l'offre scolaire ainsi que les inquiétudes parentales quant aux réalités du monde de l'éducation et du marché du travail, comme la valeur économique des diplômés et la compétition entre les diplômés (Maroy et Kamanzi, 2017). On peut alors constater que le modèle de l'école « idéale » issu du Rapport Parent s'en trouve, encore à ce jour, incomplet. Sur ce point en particulier, nos résultats montrent que la ségrégation peut être renforcée par le choix de l'école secondaire, en particulier au sein des écoles publiques (entre projets pédagogiques particuliers et programme régulier) et entre les réseaux public et privé. Cette ségrégation peut également être interétablissement, et aussi, intraétablissement comme le soulève Paul. Qu'elle soit sociale, scolaire ou urbaine, la ségrégation semble poursuivre sa lancée au moment où ces lignes sont écrites, à moins qu'une volonté politique claire visant à en atténuer les effets ne soit mise en œuvre.

Face à ce constat, nous sommes du même avis de Kamanzi (2018) : on ne peut faire autrement que penser que les principes de fonctionnement des MS et les logiques de concurrence qu'ils alimentent soient de « moins en moins compatible[s] avec ses visées de justice, d'équité et de cohésion sociale que le discours des politiques publiques en éducation n'a pourtant cessé de répéter » (p. 223). C'est également le constat du Comité d'expert sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires (CEFAGGCS, 2014), qui conclut que la sélection, « qui dépouille les classes des élèves les plus forts, conjuguée à la politique de maintien en classe ordinaire des élèves en difficulté ou handicapés, nuit à la réussite de l'ensemble des élèves » (p. 11). Pour pallier ce problème, le comité soutient qu'« améliorer la mixité sociale et scolaire d'un établissement bénéficie à l'ensemble des élèves sur le plan de leur réussite, quelles que soient leurs caractéristiques ethnoculturelles et socioéconomiques » (CEFAGGCS, 2014, p. 57). Il ajoute que le caractère sélectif de certaines écoles trie les élèves sur la base, d'une part, de leurs résultats scolaires et, d'autre part, sur la capacité de leurs parents de choisir une école ou un programme d'enseignement, ce qui « est à la fois inéquitable et inefficace, car [cela] entraîne systématiquement une diminution substantielle dans les taux de réussite scolaire de l'ensemble des élèves et contribue à maintenir les inégalités sociales » (CEFAGGCS, 2014, p. 57).

D'autres rapports ont mis au jour ces « incohérences » entre les logiques de concurrence en éducation avec les visées démocratiques à l'origine du Rapport Parent. Le CSE est d'ailleurs clair sur ce point : « Ironiquement, les élèves qui n'ont pas accès aux écoles privées ou aux programmes enrichis [dans les écoles publiques] sont ceux qui auraient le plus à gagner à fréquenter un milieu scolaire plus stimulant, parce qu'ils peuvent moins que les autres compter sur les ressources de leur milieu familial pour enrichir leur bagage culturel » (2016; p. 42). On peut lire plus loin dans le rapport que lorsque des différences d'accès à la qualité éducative sont observées, cela pose d'emblée un problème de justice sociale et scolaire.

Enfin, comme le souligne le CSE (2016), le fait que le système scolaire québécois soit engagé dans des logiques de concurrence promues par les quasi-marchés peut conduire, si rien n'est fait, à de sérieux problèmes d'égalité risquant à leur tour de compromettre l'ensemble du système éducatif. En outre, des coûts sociaux importants peuvent être générés par un système scolaire inéquitable. En portant une attention particulière à l'instauration de logiques de concurrence dès le primaire (compétition entre les élèves, évaluation encourageant le tri social, etc.), l'État peut intervenir sans compromettre la liberté des parents. Libre à lui, maintenant, de poser les actions nécessaires.

## **8. Limites et principaux obstacles rencontrés**

Pour arriver aux résultats que nous venons de présenter, il a fallu franchir de nombreux obstacles. Nous pouvons donner l'heure juste quant à ce qui peut limiter la réalisation d'un projet de recherche comme celui-ci. D'abord, le fait que les Cseo ont été très peu étudiés au Québec mène à deux constats : le premier plus positif que l'autre. Le champ d'études étant presque entièrement vide (si l'on ne tient pas compte de textes publiés dans les médias populaires), réaliser une recherche de cette ampleur laisse libre cours à l'inventivité du chercheur; le deuxième, le revers de la médaille, constitue un défi de taille étant donné les attentes du monde universitaire au regard de la présente thèse.

Il a également été nécessaire de s'approprier les démarches et cadrages théoriques et méthodologiques de nombreux travaux, et ce, dans des contextes nationaux très différents de celui du Québec (France, Belgique, États-Unis, reste du Canada, etc.), et de tenter d'en réaliser une traduction pouvant offrir des avenues d'études prometteuses. Pour ce faire, il a fallu user de créativité afin de trouver et de constituer des modèles d'études situés à mi-chemin entre les traditions de recherche de diverses disciplines que cette thèse effleure.

Un obstacle important que nous avons rencontré est la prise de contact difficile avec des parents en situation socioéconomique précaire. Cela a conduit à la fragile variance sociale de notre échantillon. Bien que nous ayons redoublé d'efforts pour rechercher ces parents, nous avons fait face à de nombreuses difficultés de recrutement. Par exemple, parmi les parents de classe populaire s'étant montrés ouverts à participer à notre étude, nombreux étaient ceux qui, finalement, ne se présentaient pas au rendez-vous le jour de l'entretien ou qui, pour diverses raisons, ne donnaient pas suite à nos prises de contact. De plus, nous sommes consciente que les parents rencontrés dans le cadre de cette thèse se sont montrés les plus sensibles à l'importance de tenir une telle recherche. Il en ressort donc que les parents les plus « proactifs », donc les plus entreprenants, se sont manifestés plus souvent que les parents plus discrets.

Une autre limite de sélection réside dans le recrutement à l'aide des médias sociaux. Les parents recrutés par l'intermédiaire des médias possédaient nécessairement un ordinateur et étaient habiles avec l'usage de sites comme Facebook. Nous sommes d'ailleurs bien consciente que seul un sous-ensemble de parents a pu être rejoint grâce à ce média. De plus, certains d'entre eux étaient plus frileux, ce que nous comprenons, à nous révéler leur lieu de résidence. Dans ces cas, nous les avons localisés grossièrement sur nos cartes en fonction des informations qu'ils ont bien voulu nous offrir.

Concernant les limites méthodologiques, nous allons aborder les contraintes relativement au découpage du territoire d'enquête ainsi qu'à l'absence de croisements avec des données quantitatives. Les décisions prises pour la réalisation de cette thèse nous ont conduite à circonscrire notre enquête à cinq arrondissements du grand centre de Montréal. Ces décisions ont été prises en partie pour des raisons pragmatiques (l'auteure demeurant à Montréal), financières et matérielles, contraintes issues de notre statut d'étudiante. Nous aurions également pu élargir notre enquête aux régions en périphérie de Montréal, mais cette option aurait entraîné d'autres défis méthodologiques dans la sollicitation et le recrutement des répondants, nos réseaux personnels étant moins développés hors de Montréal et la variance sociodémographique interne apparaissant moins importante dans ces régions<sup>185</sup>. De plus, nous avons préféré mettre de côté le croisement avec données quantitatives (nombre d'élèves dans les écoles, salaire précis, âge des participants, etc.) afin de laisser l'entière place à une perspective compréhensive des perceptions parentales. Des croisements plus élargis pourraient bien entendu être effectués dans des recherches subséquentes.

---

<sup>185</sup> Voir à ce sujet la carte des indices de défavorisation des familles avec enfant de moins de 18 ans. Par exemple, le secteur de Vaudreuil-Soulanges, considéré comme moins défavorisé par rapport à MN ou MHM. Source : <https://www.cgtsim.qc.ca/fr/9-francais-quebec/65-carte-de-defavorisation-de-l-ile-de-montreal>.

Il aurait pu être intéressant d'inclure dans nos entretiens les perspectives d'autres membres des familles, dont l'enfant lui-même, et de les questionner, comme West (2006) l'a fait. Cependant, cela aurait nécessité plus de temps, à la fois pour la chercheuse, mais aussi pour la famille étudiée, ce qui ne nous semblait pas réaliste compte tenu des occupations personnelles et professionnelles de chacun. De plus, cela n'aurait pas autant mis en lumière la manière dont le principal usager (le parent-acteur répondant à notre lettre de sollicitation) « cohabite » avec le quasi-marché montréalais et comment il répond aux principes de fonctionnement du marché.

Dans une perspective de réaliser un tableau plus large des pratiques de choix, il pourrait également être intéressant d'impliquer d'autres acteurs du monde scolaire (enseignants, direction d'établissements primaires et secondaires, psychoéducateurs, etc.) et de les questionner sur leur perception – d'un point de vue professionnel – des CSco et sur la façon dont ils vivent ce processus. Toutefois, cela dépassait le cadre de la présente thèse, mais peut constituer une amorce vers d'autres possibilités qu'offre notre étude.

Une autre lacune méthodologique qu'il est possible d'identifier consiste en la faible présence de personnes socialisées hors Québec ou d'immigrants récents. Notre intention de départ était d'opter pour des parents dont la socialisation primaire avait été réalisée au Québec, et ce, pour des raisons que nous avons évoquées au chapitre consacré à la méthodologie. Il pourrait être intéressant, à l'avenir, de faire abstraction de ce critère et de ratisser un plus vaste éventail de parents aux profils ethnoculturels plus différenciés dans le but ultime de rechercher d'autres types de contrastes par rapport aux résultats issus du présent projet. Toutefois, cela ne nous assure pas que les répondants connaissent aussi bien le système scolaire québécois bien qu'on pourrait voir que les habitus de classe acquis par la socialisation primaire au sein de la famille, exercent autrement leur influence sur les stratégies de choix en sol québécois (van Zanten, 2009a; Bourdieu, 1979a; 1980).

Sur le plan théorique, nous avons, en fin de compte, choisi une avenue différente de la trame théorique de départ. Nous avons ainsi décidé de laisser plus de place à un modèle de type interactionniste en laissant au second plan la sociologie de la reproduction sociale de Bourdieu. Ce cadrage nous permettait de bénéficier de davantage de souplesse dans la lecture de nos résultats en nous évitant d'entrer dans un déchiffrement rigide et fermé, axé sur des écrits théoriques européens de type déterministe. En effet, il fallait veiller aussi à laisser parler les données sur la place occupée par les capitaux, sans pour autant réduire les décisions parentales au déterminisme social.

## Conclusion du chapitre

Nous arrivons à la fin de ce chapitre avec de nombreux éléments de réponses à nos interrogations d'origine. En effet, nos données ayant été raisonnablement fructueuses, nous avons pu valider nos hypothèses de départ et répondre à nos questionnements initiaux. Ces données nous ont offert suffisamment de substance pour rendre compte, de manière intelligible, du processus empirique des CSco comme des parents montréalais les vivent. Nous pensons avoir fourni des détails permettant de brosser un tableau sociologique relativement juste et fidèle des CSco de nos répondants. Nous avons été en mesure de constater si nous assistions à des jugements différenciés selon des variables spécifiques en fonction des contextes locaux, comme le rapport à l'autre des parents (surtout s'il est négatif), exprimé en fonction de contraintes, de choix résidentiels, de conditions de vie, de position sociale ou d'autres variables, comme le genre de l'enfant. Nous avons tenté de voir si la définition de la qualité éducative se basait sur la qualité de l'instruction ou la qualité sociale des services d'éducation. Cela nous a donné des indications selon lesquelles les pratiques de CSco peuvent être conditionnées par le souci de reproduction sociale des parents favorisés et par leur rapport aux autres.

Toutefois, cette recherche laisse en plan de nombreux profils parentaux ainsi que plusieurs angles et subtilités qui auraient pu faire l'objet d'analyses approfondies. Cela s'explique notamment par le fait que l'auteure de cette thèse était externe du quotidien des familles et que de nombreuses interactions, nuances et tissages intersubjectifs resteront hors de notre portée. De plus, pour des raisons méthodologiques déjà évoquées au chapitre 5, mais aussi de faisabilité, la présente thèse s'est concentrée sur une population dont la socialisation primaire a eu lieu majoritairement au Québec. Cela a fait ressortir le fait que certains de ces parents se préoccupent des caractéristiques des autres surtout si leur enfant ou eux-mêmes ont vécu des expériences négatives. On peut considérer cela comme un fait révélateur des préférences parentales en matière de scolarisation qui poussent certaines familles à faire des CSco, en particulier au regard du choix du quartier de résidence et des publics d'élèves autour desquels les enfants graviteront une fois rendus au secondaire.

Pour arriver à nos fins, nous avons réalisé une démarche sociologique en trois étapes : comprendre, interpréter et expliquer le phénomène social (approche wébérienne). Cela rendait plus visible ou palpable un processus complexe et composite organisé d'éléments de rationalité (limitée) et de sens et significations subjectives. À partir de ces processus, nous avons pu dégager des mécanismes

favorisant les inégalités par la ségrégation et le rôle que les parents tiennent dans leur élaboration. Cela nous a enfin amenée à amorcer une réflexion de fond sur la nécessité de réguler (ou pas) des CSco dans les quasi-marchés, réflexion à laquelle, nous l'espérons, d'autres acteurs voudront bien se joindre. Nous nous dirigeons maintenant vers la conclusion générale de la thèse.



## Conclusion générale de la thèse

Au départ, cette thèse entretenait des objectifs ambitieux. D'une part, elle visait à répondre à un questionnement encore inexploré à ce jour dans le vaste monde de la recherche québécoise. D'autre part, elle souhaitait comprendre un phénomène, soit les pratiques de CSco, puis en expliquer et en interpréter les fondements. À la lumière des écrits étudiés, nous sommes davantage en mesure de déterminer les éléments critiques de la société québécoise et montréalaise pouvant justifier le fait qu'un projet d'études portant sur la pratique du choix de l'école mérite d'être mis en œuvre.

Nous avons mis sur papier le paysage sociopolitique national et international qui rend possible – voire qui favorise – l'essor des MS et la mise en œuvre de pratiques de choix chez certains parents montréalais. Les intentions derrière la présente thèse n'étaient pas de brosser un portrait complet de la situation des MS à Montréal, mais de poser un regard sociologique sur l'un de ses principes de fonctionnement, soit le choix de l'école secondaire, et de s'interroger sur ses possibles effets. Nous n'avons pas la prétention d'avoir apporté des solutions « magiques » pour pallier les effets négatifs des choix, comme nous n'avons pas non plus l'intention de promouvoir chez les lecteurs une logique « d'interdiction » des pratiques de choix.

À partir d'une mise en contexte et d'une revue de littérature effectuées dans les premiers chapitres de cette thèse, nous avons précisé les champs d'intérêt portant sur notre thème et faisant l'objet d'études approfondies. Nous nous sommes inspirée de ces travaux pour proposer un cadre théorique pouvant nous aider à élaborer une grille de lecture visant à « déchiffrer » nos données et à en dégager des faits saillants. Ces données ont vu le jour suivant une démarche méthodologique de recherche qualitative fondée sur l'analyse d'entretiens semi-dirigés, dans une approche compréhensive wébérienne et une posture interprétative explicative. C'est au cours des entretiens de recherche que les répondants ont défini l'école secondaire « souhaitable » pour leur enfant. Il a également été question d'étudier la place qu'occupent les capitaux des parents engagés dans les processus de choix.

Nous avons constaté qu'au travers des entretiens, le choix d'une école secondaire peut être entrevu en tant qu'expression de l'individualité de l'enfant et comme un processus mis en œuvre par la famille. Ce processus, au centre duquel se situe l'enfant, répond à un impératif ou à une responsabilité morale parentale qui, au bout du compte, peut implicitement constituer l'expression

du capital de la famille. Ainsi, à la lumière des entretiens conduits dans le cadre de cette recherche, il semble y avoir trois types de CSco :

1. La recherche de l'efficacité scolaire;
2. La quête d'un environnement scolaire favorisant les dimensions relatives au bien-être de l'enfant sur le plan des visées expressives et de ses besoins de socialisation;
3. Les choix sociaux visant la transmission ou la reproduction de capital.

La composition du public d'élèves des écoles, selon leurs caractéristiques sociales plus qu'ethnoculturelles, influence de manière secondaire la représentation parentale de la qualité de l'école. En effet, l'accent était surtout mis sur les dimensions liées à l'instruction, comme l'encadrement ou encore le rythme d'apprentissage.

En outre, lorsqu'elle intervient sur les jugements des parents, une perception négative des autres (élèves des écoles ciblées), en particulier de ceux qui sont considérés comme très différents du répondant, participe aux processus ségrégatifs. En effet, face à cette perception négative, les parents peuvent élaborer des stratégies contribuant à cloisonner les groupes derrière des barrières sociales. Néanmoins, ce rapport aux autres intervient modérément dans l'élaboration des jugements de nos parents. On ne peut donc pas affirmer que des CSco sont largement basés sur une peur ou une « phobie excessive » des différences des autres. En effet, mis à part quelques exceptions, cette phobie excessive n'a pas été observée de façon importante chez nos répondants montréalais. Cependant, nous avons nettement dénoté des appréhensions, un certain inconfort ainsi que des craintes et inquiétudes au regard des déviances et des problématiques sociales diverses que certains parents associent à l'appartenance à des catégories ethnoculturelles (p. ex. : Irina, Suzie, Johanne, Christine). On peut toutefois avancer que, parmi les parents ayant une perception des autres considérée comme défavorable à la scolarité de leur enfant, plusieurs proviennent de classes moyennes strates inférieures et supérieures (p. ex. : Christine) et détiennent souvent une trajectoire de scolarisation dans le réseau d'enseignement privé (p. ex. : Irina, cl. moy.-sup.; Yasmine, cl. moy.-sup. et Paul, cl. sup.). De plus, leur vision des « autres différents » de leurs enfants semble surtout liée aux caractéristiques scolaires des élèves (p. ex. : Paul, cl. sup.; Francesco, cl. sup.; Sonia, cl. moy.-inf.), ethnoculturelles (p. ex. : immigrants vs non-migrants chez Suzie et Irina) et comportementales (p. ex. : comportements perturbateurs, chez Judith, Karine, Nathalie, Julien) des publics d'élèves susceptibles de fréquenter les écoles ciblées.

Si « la peur des autres » n'a qu'un effet modeste sur les choix parentaux, nous dénotons néanmoins un « effet de position » chez les parents optant pour le réseau d'enseignement privé. En effet, ces parents détiennent tous un diplôme d'études universitaires (p. ex. : Yasmine, cl. moy.-sup.; Paul, cl. sup.; Caroline, cl. sup.; Francesco, cl. sup.). Ils résident tous dans les arrondissements AC ou CDNNDG. Nous observons également une tendance similaire chez les parents optant pour un programme particulier dans une école publique. Toutefois, les profils sociaux des répondants optant pour ce type de programme nous apparaissent plus diversifiés sur le plan socioéconomique (p. ex. : Pierre-Luc, cl. pop. Sonia, cl. moy.-inf.; Julien, cl. moy.-sup.; Annie, cl. moy.-sup.).

Nous avons voulu savoir également sur quels dispositifs de jugements – réseaux, réputations et confluence (Karpik, 2007) – s'appuyaient les parents et comment ils utilisaient les informations qu'ils en retiraient pour élaborer un jugement de la qualité éducative de l'école. Nous avons constaté que les stratégies de mise en valeur des écoles lors des journées « portes ouvertes » contribuent à façonner leur image et leur réputation aux yeux des parents (confluence), surtout quand leur enfant est une fille EHDAA (p. ex. : Julie, cl. moy.-inf.; Karine, cl. moy.-sup. et Judith, cl. sup.). Les réseaux personnels (« ce qu'on dit », les réputations) et la « marque » de l'école jouaient un rôle significatif, spécialement si la réputation était négative, tout comme l'expérience scolaire personnelle ou la tradition scolaire des familles, que Karpik (2007) ne thématise pas comme dispositif. Quant aux dispositifs de classement, comme celui élaboré par le Bulletin des écoles québécoises, ils détenaient une influence superficielle, au mieux, très secondaire. Lorsque le parent s'appuyait sur ce type d'information, bien souvent, il l'utilisait pour compléter celle qu'il avait déjà en sa possession.

Nous exposons, dans la partie suivante, les principaux apports d'une thèse comme celle-ci, sur les plans tant social que politique et éducatif. Enfin, nous bouclerons cette thèse avec de nouvelles pistes de recherche auxquelles nous pouvons aspirer.

## **1. Quelques apports sociaux et scientifiques de la thèse**

Nous avons montré que chacun des cinq arrondissements étudiés, des quasi-marchés qui comportent également des caractéristiques de marchés privés, dispose d'une offre de services éducatifs au sein de laquelle les CSco sont théoriquement possibles, voire encouragés. Conjuguée à des principes régulateurs de l'État émanant du marché, cette offre scolaire se manifeste de manière morcelée et différenciée dans chacun des arrondissements. Le fait que cette thèse montre que l'offre scolaire est à la portée des répondants, en fonction de leurs capitaux (économique et culturel), des

ressources plurielles (capacité à s'informer sur les écoles, soutien familial et financier du conjoint ou du père, suivi scolaire régulier, etc.) et des caractéristiques sociospatiales (accès à des services de transport, offre scolaire) des contextes locaux, est d'une importance clé dans la lutte aux inégalités d'accès au service d'éducation.

Ces quasi-marchés semblent par ailleurs progresser en suivant des conditions de marchés, selon la théorie de l'économie néoclassique. En effet, en situation québécoise, les modalités de choix n'ont pas changé depuis le début de la présente recherche, c'est-à-dire que, mis à part une révision de l'offre scolaire de la Commission scolaire de Montréal, où une ouverture plus grande aux programmes particuliers est censée prendre forme à partir de la rentrée 2020<sup>186</sup>, les principes régulateurs des CSco sont demeurés intacts. Autrement dit, cela laisse présager que les pratiques de choix sont toujours fréquentes, sinon en hausse. Cela nous conduit, en outre, à émettre l'hypothèse que ce phénomène se présente ailleurs à Montréal et aussi dans d'autres grands centres urbains où l'offre scolaire est abondante ou présente plus d'une option à chaque famille.

Il est difficile d'affirmer que les parents montréalais participent largement à une « parentocratie » au sens de van Zanten (2007), « c'est-à-dire le développement d'un suivi plus intense de la scolarité des enfants par les parents des classes moyennes » (p. 3) par le choix de l'école. Toutefois, il est possible d'avancer que ceux qui participent très activement au choix de l'école secondaire (suivi scolaire étroit, visites, rencontre avec la direction, etc.) sont issus de classes moyenne et moyenne-supérieure, à l'exception de Johanne et Pierre-Luc, de classe populaire.

Les choix semblent subtilement guidés par des stratégies de reproduction sociale par l'intermédiaire de l'école, comme l'entend van Zanten (2007). En effet, il y a vraisemblablement une tendance à rechercher minimalement le maintien de sa position et, quelques fois, l'ascension vers une catégorie sociale supérieure. Nous pensons que, puisque les parents mentionnent peu explicitement la question du statut dans leur discours, ils sont davantage mobilisés par l'idée de répondre à leur vision de parent responsable que par des motifs de reproduction sociale, bien que cela puisse être relié<sup>187</sup>. Autrement, nous aurions plus fréquemment entendu des réponses concernant la « préservation ou l'amélioration du statut social » ou le fait de « faire mieux que ses parents en

---

<sup>186</sup> Une vaste consultation avait été engagée par la CSDM dans le but de réviser l'offre de service éducatif au secondaire sur son territoire. Voir à ce sujet : <http://csdm.ca/nouvelles/exprimez-vous-offre-de-services-secondaire/>

<sup>187</sup> Nous avons toutefois des réserves concernant cette explication de la part de nos répondants; il est possible que ces propos soient teintés d'un biais de désirabilité sociale face au chercheur qui les interroge.

termes financiers et statutaires ». Or, cela ne constitue pas un mobile décisif et central dans l'élaboration de leur jugement.

Enfin, le chapitre sur la méthodologie comporte des éléments pouvant être utiles à d'autres chercheurs intéressés à suivre nos pas. Par exemple, le code de conduite que nous avons élaboré pourra en inspirer certains à adopter une démarche similaire.

## **2. Ouverture et nouveaux horizons de recherche**

Au-delà des limites et des principaux obstacles que nous avons relevés dans le chapitre précédent, il est possible d'entrevoir de nombreuses perspectives et de nouvelles hypothèses de recherche. Les pages qui suivent mettent en lumière les avenues possibles que cette thèse permet d'entrevoir.

En vue de réaliser un portrait plus étendu de la situation, nous pourrions, par exemple, approfondir nos travaux dans une perspective comparative plus large. Il faudrait, selon nous, poursuivre des études semblables dans d'autres secteurs – pas seulement locaux, mais nationaux et internationaux – afin d'obtenir de nouveaux éléments éclairissants. Un observatoire des MS pourrait ainsi voir le jour dans le but d'étudier ces marchés et leurs effets en tenant compte des travaux et des réseaux de chercheurs internationaux.

Nous avons soulevé que, dans notre échantillon, la qualité des écoles est appréciée d'abord en fonction de visées expressives observées, surtout chez les parents d'enfants avec statut EDHAA. Les intentions nourrissant les processus d'individualisation pourraient expliquer ce phénomène. Il peut être intéressant de poser l'hypothèse que ce statut scolaire des enfants amène à prioriser des éléments autres que ceux liés à « l'académique » qui, eux, sont relégués au second plan. Cette hypothèse mériterait d'être approfondie et permettrait de tenir compte des spécificités dans l'étude des CSco en fonction du statut EHDAA de l'enfant.

En outre, dans des travaux ultérieurs, nous voulons également approfondir l'élaboration des jugements en lien avec les effets de genre (tant de l'enfant que des parents). Nous pourrions également creuser la possible présence d'une forme d'« anxiété parentale » (Poirier et Vallée-Ouimet, 2015) plus aiguë, alimentée par le choix de l'école secondaire chez ces parents, en particulier ceux d'enfants de sexe féminin à besoins particuliers. Il serait par la suite possible de comparer les perceptions parentales dans plusieurs régions et de déterminer si cette inquiétude est plus fréquente chez les parents d'une ou plusieurs catégories sociales en particulier. Nous serions,

par ailleurs, plus à même de déterminer si les contextes locaux, plus largement, ont leurs effets sur les jugements parentaux.

Cette recherche met également en lumière des formes de contrôle (modéré) de la scolarité par les usagers, c'est-à-dire les parents. Quand les choix éducatifs favorisent « l'entre-soi scolaire et nuisent à la mixité sociale et scolaire, cette tendance peut entretenir des effets sur la ségrégation scolaire et urbaine » (Felouzis et Perroton, 2009). Toutefois, pour l'heure et à la lumière de nos résultats, nous ne qualifions pas la situation de « critique », mais de « préoccupante » : il peut être judicieux – de la part des autorités, des parents et des acteurs du monde l'éducation – de s'y montrer attentifs. Cette thèse peut par ailleurs constituer le point de départ d'une « veille » portant sur les CSco.

Cette thèse n'a pas porté sur l'élaboration de CSco chez les parents parlant d'autres langues que le français ou qui optent pour une école secondaire anglophone. Il pourrait également être intéressant de questionner les CSco en fonction de la langue d'enseignement ou de la langue parlée dans les familles, et de se renseigner sur le poids de la langue dans l'élaboration des jugements. Nous pourrions aussi étudier le phénomène des régions et des banlieues près des grands centres urbains et étudier, par exemple, le processus de choix d'un parent résidant à Longueuil et souhaitant envoyer son enfant dans une école secondaire de Montréal. Dans cette même foulée, on pourrait certainement envisager de transposer la présente démarche d'analyse à d'autres contextes locaux dans la province du Québec (par exemple, Laval, Sherbrooke, Trois-Rivières, etc.) et de comparer de manière systématique les manifestations et les effets des MS, et l'élaboration des CSco par les parents. Pour ce faire, il pourrait être envisagé de tisser un réseau de partenaires œuvrant dans différents organismes locaux, ce qui pourrait faciliter le recrutement de nouveaux répondants. Cette démarche pourrait améliorer notre stratégie de prise de contact afin de rejoindre des profils parentaux plus variés et ainsi pallier les limites concernant la variance interne de l'échantillon de cette thèse. Nous aurions ainsi un éclairage plus précis de l'évolution possible des phénomènes de ségrégation ailleurs qu'à Montréal.

Dans nos travaux subséquents, nous pourrions en outre comparer les pratiques de choix entre populations immigrantes et non migrantes, interroger la famille élargie et connaître leur rôle et leur position dans l'élaboration de ce choix, ou encore nous pencher sur le rôle des enseignants de 5<sup>e</sup> ou 6<sup>e</sup> année du primaire. Réaliser une analyse des stratégies des établissements et étudier comment ces professionnels participent à la circulation des jugements parentaux constituerait également une

avenue prometteuse. Cette analyse mobiliserait un tout autre cadrage de recherche, lequel pourra être développé selon les travaux de nombreux chercheurs mobilisés dans cette thèse.

Enfin, dans une perspective longitudinale, il serait enrichissant de réaliser des études sur une plus longue période afin de mieux connaître l'évolution des choix pour un espace scolaire en particulier et de faire de même dans plusieurs régions du Québec. De plus, cette perspective permettrait de croiser les études de plusieurs disciplines, comme les études économiques, les sciences politiques, éducatives, sociales et urbaines, mariant les travaux de différentes facultés universitaires et d'autres groupes de recherche d'intérêt. Elle peut également encourager de futurs chercheurs, par exemple en études urbaines, à tenir compte des besoins des élèves et des établissements scolaires lors de la planification et du développement des villes (accès au transport, développement résidentiel abordable près d'écoles secondaires privées, etc.).

L'année 2020 aura été affectée par une « fracture » majeure appelée COVID-19 et qui aura laissé sa marque révélant d'autres manifestations d'inégalités d'accès au service d'éducation (Aubert et coll., 2020). Parmi les enjeux qui pourraient être creusés dans des travaux ultérieurs, nous soulignons, par exemple, le choix plus fréquent de l'école à la maison au même titre que le choix d'une école publique ou privée<sup>188</sup>. En effet, la rentrée scolaire 2020, au cœur de la pandémie, conduit de nombreux parents à se tourner vers l'enseignement à domicile, comme moyen de s'éloigner des risques de contracter le coronavirus. Cependant, il faudra voir si les parents moins favorisés peuvent, tout comme les parents mieux nantis, se prévaloir des mêmes conditions de scolarisation à la maison et offrir à leur enfant le matériel et l'équipement nécessaires à sa scolarité à distance de l'école (livres, accès à un ordinateur, à une connexion Internet, à des services de tutorat à domicile, etc.). En effet, cette thèse l'a montré, tous les parents ne sont pas outillés de la même manière pour assurer le suivi scolaire de leur enfant. En outre, des études seront nécessaires afin de mieux comprendre, par exemple, les inégalités chez ces élèves dont les familles sont en situation précaire, une situation que, particulièrement, cette ère « covidienne » a aggravé. Cette période pandémique ouvre donc la voie à de nouveaux enjeux de recherche portant sur les inégalités qui devront trouver écho chez les chercheurs.

---

<sup>188</sup> Le choix de l'éducation à domicile était, jusqu'ici, relativement marginal. Pour mieux saisir l'ampleur de la popularité de l'école à domicile à l'ère COVID-19, lire cette chronique dans *La Tribune* : [https://www.latribune.ca/retrospectives-de-la-decennie/20-ans-apres-lan-2000-leducation-9574fbc409d03f789abb7db51ea34d59/lecole-au-rythme-de-la-maison-57ae2be2f3c813215a613846f503dbc8?fbclid=IwAR2gjrShfPc6J-jHepxOpzT7qIfSXkKwg-YdyvL2QhGov\\_HxTa3GRtq\\_imQ](https://www.latribune.ca/retrospectives-de-la-decennie/20-ans-apres-lan-2000-leducation-9574fbc409d03f789abb7db51ea34d59/lecole-au-rythme-de-la-maison-57ae2be2f3c813215a613846f503dbc8?fbclid=IwAR2gjrShfPc6J-jHepxOpzT7qIfSXkKwg-YdyvL2QhGov_HxTa3GRtq_imQ)

Nous concluons cette thèse en dévoilant son principal apport. Elle aura permis de donner la parole à des parents, les laissant révéler dans leurs mots leurs perceptions, leurs expériences et les conditions d'exercice de leur parentalité. La posture compréhensive qu'a empruntée cette recherche nous a permis d'étudier la profondeur de leurs jugements qui participent à l'édification de leurs préférences en matière de scolarisation, ce que peu de travaux ont jusqu'ici examiné. La somme de ces préférences parentales aboutit ensuite à des choix et des décisions affectant non seulement l'enfant tout au long de sa vie scolaire, personnelle et professionnelle, mais aussi le système scolaire dans son ensemble en participant à la ségrégation sociale et scolaire.



# Bibliographie

- Abdallah-Preteceille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 123–132. DOI : <https://doi.org/10.7202/031907ar>.
- Alcaud, D., Bouvet, L., Contamin, J. G., Crettiez, X., Morel, S. et Rouyer, M. (2010). *Dictionnaire de sciences politiques*. Paris : Dalloz-Sirey.
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Perseus Books.
- Andrada, M. (2007). *Les effets du choix de l'école selon la nature du dispositif mis en œuvre: une approche comparative en terme d'équité* [thèse de doctorat, Université de Bourgogne]. HAL. <https://core.ac.uk/reader/47758324>
- Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Anjou, Québec : CEC.
- Attias-Donfut, C. et Segalen, M. (2001). L'invention de la grand-parentalité. Dans D. Le Gall et Y. Bettahar (dir). *La pluriparentalité* (p. 243-260). Paris : Presses Universitaires de France.
- Aubert, P., Dubost, C. L., Lapinte, A., Legendre, B., Loiseau, R., Papuchon, A., Pollak, C., Rey, S., Roy, D. et Sterchele, C. (2020). *Les inégalités sociales face à l'épidémie de Covid-19. État des lieux et perspectives*. Dossier de la DREES, (62). [http://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/131647/1/dossiers\\_62.pdf](http://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/131647/1/dossiers_62.pdf)
- Audet, A. (2013). *Le choix d'une école secondaire francophone : étude qualitative réalisée auprès de mères d'origines canadienne et djiboutienne/somalienne* [mémoire de maîtrise, Université d'Ottawa]. Recherche uO. [https://www.ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/26233/1/Audet\\_Alexandre\\_2013\\_these.pdf](https://www.ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/26233/1/Audet_Alexandre_2013_these.pdf)
- Authier, J.-Y. (2006). La question des "effets de quartier" en France. Variations contextuelles et processus de socialisation. Dans J. Y. Authier, M. H. Bacqué et F. Guérin-Pace (dir.), *Le quartier. Enjeux scientifiques, actions politiques et pratiques sociales* (p. 206-216). Paris : La Découverte.
- Ball, S. J. (2003). *Class strategies and the education market : the middle classes and social advantage*. London, New York: Routledge Falmer.
- Ball, S. J., Davies, J., David, M. et Reay, D. (2002). 'Classification and Judgement': social class and the 'cognitive structures' of choice of Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 51-72. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01425690120102854>
- Ball, S. J. et van Zanten, A. (1998). Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes français et britannique. *Éducation et sociétés*, 1(1), 47-71. <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/education-societes/RE001-4.pdf>
- Ball, S. J. et Vincent, C. (1998). 'I heard it on the grapevine': 'Hot' knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377-395. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0142569980190307>
- Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école*. Paris : Éditions Stock.
- Ballion, R. (1986). Le choix du collège: le comportement "éclairé" des familles. *Revue française de sociologie*, 719-734. <https://www.jstor.org/stable/3321709>

- Barry, L., Bonte, P., D'Onofrio, S., Govoroff, N., Jamard, J., Mathieu, N., . . . Zonabend, F. (2000). Glossaire de la parenté. *L'Homme*, (154/155), 721-732. <http://www.jstor.org/stable/40661802>
- Barthon, C. et Monfroy, B. (2005). Illusion et réalité de la concurrence entre collèges en contexte urbain: l'exemple de la ville de Lille. *Sociétés contemporaines*, (3), 43-65. <https://www.cairn.info/revue-societes-contemporaines-2005-3-page-43.htm>
- Barthon, C. et Monfroy, B. (2006). Une analyse systémique de la ségrégation entre collèges: l'exemple de la ville de Lille. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (156), 29-38. <https://journals.openedition.org/rfp/278>
- Barthon, C. et Monfroy, B. (2009). Les stratégies scolaires des familles: une approche en termes de capital spatial. Communication présentée dans le cadre du Colloque *Penser les marchés scolaires*. Rappe-Université de Genève, mars 2009. <https://www.unige.ch/fapse/ggape/files/9614/1570/7328/BarthonMonfroy.pdf>
- Barthon, C., et Monfroy, B. (2010). Socio spatial Schooling Practices: A Spatial Capital Approach. *Educational Research and Evaluation*, (2), 177-196. DOI: 10.1080/13803611.2010.484978.
- Bartlett, W. et Le Grand, J. (1993). *The theory of quasi-markets*. Basingstoke: Macmillan.
- Bartlett, W., Propper, C., Wilson, D. et Le Grand, J. (1994). *Quasi-markets in the welfare state: The emerging findings*. Bristol, UK: SAUS.
- Baudin, G. (2001). La mixité sociale : une utopie urbaine et urbanistique. Dans Y. Marin (dir.), *Les cahiers du CREHU; Les utopies de la Ville, Revue sue l'espace humain et urbain*, Dossier 10, 13-23. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00101442/document>
- Behrens, M. (2007). *Qualité en éducation: Pour réfléchir à la formation de demain* (Vol. 26). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, N. (2011). Le choix de l'école secondaire de langue française en Ontario par les parents. *Lien social et Politiques*, (66), 197-223. DOI: 10.7202/1008879ar.
- Belfield, C. R., et Levin, H. M. (2002). The effects of competition between schools on educational outcomes: A review for the United States. *Review of Educational research*, 72(2), 279-341. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543072002279>
- Bélisle, J. F., Belzile, G. et Gagné, R. (2005). La concurrence entre les écoles: un bilan des expériences étrangères. Montréal: HEC Montréal.
- Ben Ayed, C. (2001). *École et logiques de marché : réalités, risques et (dés)illusions?* Saint-Étienne, France : Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- Ben Ayed, C. (2011). À qui profite le choix de l'école ? Changements d'établissement et destins scolaires des élèves de milieux populaires. *Revue française de pédagogie*, (2), 39-57. <https://journals.openedition.org/rfp/3038>
- Ben Ayed, C. (2015). *La mixité sociale à l'école: Tensions, enjeux, perspectives*. Paris : Armand Colin.
- Bénicourt, E. et Guerrien, B. (2008). *La théorie économique néoclassique: microéconomie, macroéconomie et théorie des jeux* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : La Découverte.
- Berends, M., Springer, M. G., Ballou, D. et Walberg, H. J. (2009). *Handbook of research on school choice*. London: Routledge.

- Bernal, J. L. (2005). Parental choice, social class and market forces: the consequences of privatization of public services in education. *J. Educ. Policy*, 20(6), 779-792. DOI: 10.1080/02680930500293825.
- Bernardin, J. (2013). *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Bernier, S. (2003). *Le choix de l'école pour tous: un projet de bons d'études adapté au Québec*. Institut économique de Montréal. [https://www.iedm.org/sites/default/files/pub\\_files/bons.pdf](https://www.iedm.org/sites/default/files/pub_files/bons.pdf)
- Bernier, L. et de Singly, F. (1996). Familles et école. *Lien social et Politiques*, (35), 5-9. <https://www.erudit.org/en/journals/lsp/1996-n35-lsp346/005154ar/abstract/>
- Berthelot, J. (2006). *Une école pour le monde, une école pour tout le monde : l'éducation québécoise dans le contexte de la mondialisation*. Montréal: VLB Éditeur.
- Berthelot, J.-M. (1990). *L'Intelligence du social : le pluralisme explicatif en sociologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Betts, J. R. et Loveless, T. (2005). *Getting choice right : ensuring equity and efficiency in education policy*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- Bezes, P. (2005). Le renouveau du contrôle des bureaucraties. *Informations sociales*, (6), 26-37. <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2005-6-page-26.htm>
- Bezes, P. et Musselin, C. (2015). Le new public management : Entre rationalisation et marchandisation ? (chap. 5). Dans L. Boussaguet; S. Jacquot et P. Ravinet. *Une 'French Touch' dans l'analyse des politiques publiques ?* (p. 128-151). Paris : Presses de Sciences Po. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01520666/document>.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero26\(2\)/blais\\_et\\_martineau\\_final2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(2)/blais_et_martineau_final2.pdf)
- Blanchard, M. et Cayouette-Remblière, J. (2011). Penser les choix scolaires. *Revue française de pédagogie*, 175(2), 5-14. <https://journals.openedition.org/rfp/3025>
- Blanchet, A. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales: l'écoute, la parole et le sens*. Paris : Dunod.
- Blumer, H. (1980). Mead and Blumer: The convergent methodological perspectives of social behaviorism and symbolic interactionism. *American Sociological Review*, 409-419. <https://www.jstor.org/stable/2095174>
- Boote, D. N. et Beile, P. (2005). Scholars before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation, *Educational Researcher*, 34 (August/September, 2005), 3-15. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X034006003>
- Bosetti, L. (2004). Determinants of school choice: Understanding how parents choose elementary schools in Alberta. *Journal of Education Policy*, 19(4), 387-405. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0268093042000227465>
- Bosetti, L. et Pyryt, M. C. (2007). Parental Motivation in School Choice: Seeking the Competitive Edge. *Journal of School Choice*, 1(4), 89-108. DOI : 10.1300/15582150802098795

- Bosetti, L., Van Pelt, D. et Allison, D. (2017). The changing landscape of school choice in Canada: From pluralism to parental preference? *Education policy analysis archives*, 25(38), 1-30. <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2685/1902>
- Bouchard, P., Deslandes, R. et St-Amant, J.-C. (1998). Parents démocratiques et enfants autonomes. Dynamique familiale de la réussite scolaire? *Service social*, 47(3-4), 221-246. <https://www.erudit.org/en/journals/ss/1998-v47-n3-4-ss3527/706801ar.pdf>
- Boucher, A.-M. (2010). La volonté de vouloir : égalité, justice, mobilité, les représentations d'élèves fréquentant une école publique clivée [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/9492/1/M11744.pdf>
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin.
- Boudon, R. (1979). *La logique du social : introduction à l'analyse sociologique*. Paris : Hachette.
- Boudon, R. (2003). *Raison, bonnes raisons*, Paris : Presses universitaires de France.
- Boudon, R. (2004). Théorie du choix rationnel ou individualisme méthodologique? *Revue du MAUSS*, (2), 281-309. <https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2004-2-page-281.htm>
- Boudon, R. (2009). *La rationalité* (1<sup>e</sup> éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Boudon, R., Besnard, P., Cherkaoui, M. et Lécuyer, B.-P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Larousse.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice: Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française De Sociologie*, 7(3), 325-347. DOI : 10.2307/3319132
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. (1<sup>e</sup> éd.). Genève : Droz.
- Bourdieu, P. (1979a). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1979b). Les trois états du capital culturel, *Actes de la recherche en sciences sociales, numéro thématique : L'institution scolaire*, 30, 3-6. DOI : <https://doi.org/10.3406/arss.1979.2654>
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). Espace social et genèse des " classes ". *Actes de la recherche en sciences sociales*, 52(1), 3-14. [https://www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_1984\\_num\\_52\\_1\\_3327](https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1984_num_52_1_3327)
- Bourdieu, P. (1985). Effet de champ et effet de corps. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 59(1), 73. DOI : <https://doi.org/10.3406/arss.1985.2272>
- Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (2012). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brabant, C., Bourdon, S. et Jutras, F. (2004). L'école à la maison au Québec: l'expression d'un choix familial marginal. *Enfances, familles, générations*, (1). <https://www.erudit.org/en/journals/efg/2004-n1-efg761/008894ar/abstract/>

- Brassard, A. (2006). L'évolution de la gestion scolaire depuis les années 1950. *Le Point en administration scolaire*, 8(4), 25-27.
- Brassard, A., Lessard, C. et Lusignan, J. (2004). La liberté de choix de l'école existe déjà... et la diversité de l'offre est considérable dans le système scolaire public. Dans M. Vienne (dir.), *L'annuaire du Québec 2004* (p. 439-453). Montréal : Fides.
- Broccolichi, S. et van Zanten, A. (1997). Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. *Annales de la recherche urbaine*, (75), 5-18. [https://www.persee.fr/doc/aru\\_0180-930x\\_1997\\_num\\_75\\_1\\_2088?pageid=t1\\_17](https://www.persee.fr/doc/aru_0180-930x_1997_num_75_1_2088?pageid=t1_17)
- Brown, P., Duru-Bellat, M. et van Zanten (2010). La méritocratie scolaire. Un modèle de justice à l'épreuve du marché. [Meritocracy in School]. *Sociologie*, 1(1), 161-175. DOI : 10.3917/socio.001.0161.
- Brun, J. (1994). Essai critique sur la notion de ségrégation et sur son usage en géographie urbaine. Dans J. Brun et C. Rhein (dir.), *La ségrégation dans la ville* (p. 21-57). Paris: L'Harmattan.
- Brun, J. et Rhein, C. (dir.). (1994). *La ségrégation dans la ville*. Paris: L'Harmattan.
- Bullen, M. D. (2012). *Transitioning to high school: Parent involvement and school choice*. [thèse de doctorat, University of Toronto]. TSpace. [https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/32673/7/Bullen\\_Mary\\_D\\_2012\\_06\\_EdD\\_thesis.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/32673/7/Bullen_Mary_D_2012_06_EdD_thesis.pdf)
- Bunar, N. (2010). Choosing for quality or inequality: current perspectives on the implementation of school choice policy in Sweden. *Journal of education policy*, 25(1), 1-18. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02680930903377415>
- Burgess, E. W., Locke, H. J. et Thomes, M. M. (1963). *The family: from institution to companionship*. New York: American Books.
- Butler, T. et Robson, G. (2003). Plotting the middle classes: gentrification and circuits of education in London. *Housing studies*, 18(1), 5-28. DOI: <https://doi.org/10.1080/0267303032000076812>
- Caldas, S. J. et Bernier, S. (2012). The effects of competition from private schooling on French public school districts in the province of Quebec. *The Journal of Educational Research*, 105(5), 353-365. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00220671.2011.627400?needAccess=true>
- Gouvernement du Canada. (1982). Loi de 1982 sur le Canada, Charte canadienne des droits et libertés. <https://laws-lois.justice.gc.ca/fra/const/page-15.html#h-38>
- Gouvernement du Canada. (1867). Loi constitutionnelle de 1867. <https://laws-lois.justice.gc.ca/fra/const/page-1.html>
- Carroll, S., et Walford, G. (1997). Parents' Responses to the School Quasi-Market. *Research Papers in Education: Policy and Practice*, 12(1), 3-26. DO : <https://doi.org/10.1080/0267152970120102>
- Castonguay-Payant, J. (2017a). Le choix de l'école lors de la transition primaire-secondaire. Un état des connaissances. *Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation*, 8(1), 136-143. <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30751>

- Castonguay-Payant, J. (2017b). Le choix de l'école lors de la transition primaire-secondaire par les parents non-migrants à Montréal: esquisses théoriques et conceptuelles. *Sens public*, (n° de mars 2017). 1-20. <https://www.erudit.org/en/journals/sp/2017-sp03802/1048828ar/>
- Castonguay-Payant, J. et Maroy, C. (2020). Jugements de qualité et choix de l'école secondaire dans le marché scolaire montréalais. Dossier La construction sociale des marchés scolaires, *Éducation comparée Nouvelle série*, (23), 189-216.
- Chapoulie, J.-M. (2001). *La tradition sociologique de Chicago : 1892-1961*. Paris : Éditions du Seuil.
- Chapoulie, S. et Bosc, S. (1981). *Approches sociologiques des classes sociales*. Paris : Hatier.
- Charlier, J. É., Croché, S. et Leclercq, B. (2012). *Contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur*. Louvain-la-Neuve : L'Harmattan-Academia.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire: Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos Research et Publications.
- Charlot, B. et Bautier, E. (1993). Rapport à l'école, rapport au savoir et enseignement des mathématiques. *Repères Irem*, 10, 5-24. <http://numerisation.irem.univ-mrs.fr/WR/IWR97061/IWR97061.pdf>
- Charmes, E. (2007). Carte scolaire et « clubbisation » des petites communes périurbaines. *Sociétés contemporaines*, (3), 67-94. <https://www.cairn.info/revue-societes-contemporaines-2007-3-page-67.htm>
- Charmes, É. (2009). Pour une approche critique de la mixité sociale. Redistribuer les populations? *Puf-Vie des idées*. <http://www.laviedesidees.fr/Pour-une-approche-critique-de-la-mixite-sociale.html>.
- Chartrand, S.G et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian journal of Education*, 32(2), 317-343. <https://www.jstor.org/stable/pdf/canajeducrevucan.32.2.317.pdf>
- Chatel, E. (2006). Qu'est-ce qu'une éducation de "qualité"? *Education et sociétés*, (2), 125-140. <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2006-2-page-125.htm>
- Chauvel, L. (2001). Le retour des classes sociales? *Revue de l'OFCE*, (4), 315-359. <https://www.cairn.info/revue-de-l-ofce-2001-4-page-315.htm>
- Chouinard, R., Bowen, F., Fallu, J. S., Lefrançois, P. et Poirier, L. (2012). La transition au secondaire et l'incidence de mesures de soutien sur la motivation, l'adaptation psychosociale et les apprentissages des élèves (Action concertée). Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires. Québec : Fonds de recherche du Québec société et culture. [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PRS\\_ChouinardR\\_rapport\\_transitionsecondaire.pdf/738cc30a-4d0a-4f5a-a3e4-51e5c5a1efee](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PRS_ChouinardR_rapport_transitionsecondaire.pdf/738cc30a-4d0a-4f5a-a3e4-51e5c5a1efee).
- Chubb, J. E. et Moe, T. M. (1990). *Politics, markets, and America's schools*. Washington, D.C.: Brookings Institution.
- Cicchelli-Pugeault, C. et Cicchelli, V. (1998). *Les théories sociologiques de la famille*. Paris : La découverte.
- Clark, D. (2002). Neoliberalism and public service reform: Canada in comparative perspective. *Canadian Journal of Political Science/Revue canadienne de science politique*, 35(04), 771-793. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0008423902778438>

- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U. S. Dept. of Health, Education and Welfare, Office of Education.
- Comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires (CEFAGGCS). (2014). *Rapport du comité des experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/rapport\\_comiteCS\\_mai2014v3p.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/rapport_comiteCS_mai2014v3p.pdf)
- Commissariat aux langues officielles du Canada (CLOC) (1999). *Motivations en ce qui a trait aux choix scolaires chez les parents ayants droit hors québec : Rapport*. [https://www.cloco.gc.ca/html/stu\\_etu\\_011999\\_f.php#anchor1](https://www.cloco.gc.ca/html/stu_etu_011999_f.php#anchor1)
- Commission scolaire de Montréal (CSDM). (s. d.). Page Web *Autres cas*. Montréal : CSDM. <https://csdm.ca/parents-eleves/admission/autres-cas/>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2007). *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité*. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Ste-Foy, Québec : CSE. <http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0454.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2009). *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite*. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Ste-Foy, Québec: CSE. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2009/10/50-9464-AV-ecole-secondaire-qui-sadapte.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2016). *Remettre le cap sur l'équité : Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. Ste-Foy, Québec : CSE. <http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494.pdf>
- Cookson Jr, P. W. (1992). The ideology of consumerism and the coming deregulation of the public school system. *Journal of Education Policy*, 7(3), 301-311. DOI : <https://doi.org/10.1080/0268093910070304>
- Corbo, C. (2002). *L'éducation pour tous: une anthologie du Rapport Parent*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Cotnam-Kappel, M. (2014). *E nostre lingue sò e nostre vite: une étude comparative des paroles des enfants sur le processus de choix scolaire en milieu minoritaire en Ontario et en Corse* [thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. Archives ouvertes. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01127942/document>
- Crahay, M. (2013). *L'école peut-elle être juste et efficace?: De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Cuisenier, J. et Segalen, M. (1977). *The Family life cycle in European societies : Le cycle de la vie familiale dans les sociétés européennes*. The Hague: Mouton.
- Curchod, P., Doudin, P.-A. et Lafortune, L. (2012). *Les transitions à l'école*. Coll. « Éducation-Intervention ». Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dahrendorf, R. (1959). *Class and class conflict in industrial society*. London: Routledge and Paul.
- Dansereau, F., Villemaire, L. et Archambault, J. (2002). *Le logement social et la lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale*. Montréal : Observatoire Montréalais des inégalités sociales et de la santé (OMISS). <http://omiss.ca/seminaire/2002/fdansereau.pdf>

- Dardot, P., et Laval, C. (2010). Néolibéralisme et subjectivation capitaliste. *Cités*, (1), 35-50. <https://www.cairn.info/revue-cites-2010-1-page-35.htm>
- Dauber, J. J. (2013). *Public v. private: Parental choice of schools and the reasons why* [thèse de doctorat, The Rutgers State University of New Jersey-New Brunswick]. ProQuest. <https://search.proquest.com/docview/1356808429>
- Davies, P. et Adnett, N. (1999). Quasi-Market Reforms and Vocational Schooling in England: An Economic Analysis. *Journal of Education and Work*, 12(2), 141-156. DOI: 10.1080/1363908990120202
- Davies, S. et Aurini, J. (2011). Exploring School Choice in Canada: Who Chooses What and Why? *Canadian Public Policy / Analyse de Politiques*, 37(4), 459-477. DOI : <https://doi.org/10.3138/cpp.37.4.459>
- Davies, S. et Guppy, N. (2010). *The schooled society: An introduction to the sociology of education*. Toronto: Oxford University Press.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student-Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*, 38, 207-234. DOI: [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804\\_2](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_2)
- Debray-Ritzen, P. (1978). *Lettre ouverte aux parents des petits écoliers*. Paris : Alban Michel. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k4803495h#>
- Déchaux, J.-H. (2009). *Sociologie de la famille* (4<sup>e</sup> éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Dekeuwer-Défossez, F., Donval, A., Jeammet, P. et Rouland, N. (2001). *Inventons la famille!* Paris : Bayard.
- Delvaux, B. (2005). Ségrégation scolaire dans un contexte de libre choix et de ségrégation résidentielle. Dans M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise et A. Matoul (dir.). *Vers une école juste et efficace* (p. 275-295). Bruxelles : De Boeck.
- Delvaux, B., et Joseph, M. (2003). Les espaces locaux d'interdépendance entre écoles: étude de cas en Belgique francophone. *Rapport pour la commission européenne, 5e PCRD*. Louvain-la-Neuve: Université Catholique de Louvain, CERISIS. <https://pdfs.semanticscholar.org/8483/3024bf8bf94d79448b4810c232ab098be700.pdf>
- Delvaux, B. et Joseph, M. (2006). Hiérarchie scolaire et compétition entre écoles: le cas d'un espace local belge. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (156), 19-27. <https://journals.openedition.org/rfp/269>
- Delvaux, B. et Maroy, C. (2009a). Débat sur la régulation des inscriptions scolaires en Belgique francophone: où se situent les désaccords ? *Cahiers de la recherche en Éducation et Formation*, 68, 1-30. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561602/document>
- Delvaux, B. et Maroy, C. (2009b). Justice scolaire et libre choix de l'école : le débat récent en Belgique francophone. *Ethique publique*, 11(1), 32-43. <https://journals.openedition.org/ethiquepublique/1317>
- Delvaux, B. et van Zanten, A. (2006). Les établissements scolaires et leur espace local d'interdépendance. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (156), 5-8. <https://journals.openedition.org/rfp/260>
- Dembélé, M., Goulet, S., Lapointe, P., Deniger, M. A., Giannas, V. et Tchimou, M. (2013). Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur



- les résultats. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance: Les politiques de régulation par les résultats: trajectoires nationales, usages locaux* (p. 89-106). Bruxelles : DeBoeck.
- Demeuse, M. et Baye, A. (2012). Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens. *Revue française de pédagogie*, 165 | octobre-décembre. DOI : 10.4000/rfp.1140.
- Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M. H., Nicaise, J. et Matoul, A. (2005). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles : DeBoeck Université.
- de Rudder, V., Poiret, C. et Vourc'h, F. (2000). *L'inégalité raciste : l'universalité républicaine à l'épreuve* (1<sup>ère</sup> éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Desjardins, P.-D. (2006). La régulation marchande en éducation observée par le prisme de quatre établissements scolaires au Québec. [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://www.archipel.uqam.ca/3473/1/M9393.pdf>
- Desjardins, P.-D., Lessard, C. et Blais, J. (2011). Chapitre 6. Les effets prédits et observés du Bulletin des écoles secondaires du Québec. Dans Y. Dutercoq (éd.), *Où va l'éducation entre public et privé* (p. 105-123). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. DOI : 10.3917/dbu.duter.2011.01.0105.
- Desjardins, P.-D. et Doray, P. (2004). Les bons d'éducation: panacée ou illusion? Dans M. Venne (dir.), *L'annuaire du Québec 2004* (p. 453-457). Montréal : Fides.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411–433. <https://doi.org/10.7202/012675ar>
- Desrosiers, H., Nanhou, V. et Belleau, L. (2016). *L'adaptation psychosociale et scolaire lors du passage au secondaire*, 8(2). <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/adaptation-sociale/passage-secondaire.pdf>
- Desportes, V. (2014). La stratégie en théories. *Politique étrangère*, été(2), 165-178. DOI : 10.3917/pe.142.0165.
- Doray, P. et Guindon, N. (2016). L'évolution des publics scolaires : quelques points de repère. Dans P. Doray et C. Lessard (dir.) *50 ans d'éducation au Québec* (p. 65-83). Québec : Presses de l'Université du Québec
- Draelants, H. (2013). L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (42/1). DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.4028>
- Draelants, H. et Dumay, X. (2015). *L'identité des établissements scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dreyfus, F. (2010). La révision générale des politiques publiques, une conception néolibérale du rôle de l'Etat? *Revue française d'administration publique*, (4), 857-864. <https://www.cairn.info/revue-francaise-d-administration-publique-2010-4-page-857.htm>
- Dronkers, J., Felouzis, G. et van Zanten, A. (2010). Education markets and school choice. *An International Journal on Theory and Practice*, 16(2), 99-105. DOI : 10.1080/13803611.2010.484969.
- Dubet, F. (2003). Éducation: pour sortir de l'idée de crise. *Éducation et sociétés*, (1), 47-64. DOI : doi:10.3917/es.011.0047.

- Dubet, F. (2004). *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste?* Paris: Seuil.
- Dubet, F. (2009). Penser les inégalités scolaires. Dans M. Duru-Bellat et A. van Zanten (dir.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires* (p. 17-34). Paris : Presses universitaires de France.
- Dubet, F. (2010). Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? *Éducation et sociétés*, 25(1), 17-34. DOI : doi:10.3917/es.025.001.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience*. Paris : Le Seuil.
- Dumay, X. (2004). Effet établissement: effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques? Un état du débat. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, (34). <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603492/document>
- Dumay, X. et Dupriez, V. (2014). Educational quasi-markets, school effectiveness and social inequalities. *Journal of Education Policy*, 29(4), 510-531. DOI : 10.1080/02680939.2013.850536
- Dumay, X., Dupriez, V. et Maroy, C. (2010). Ségrégation entre écoles, effets de la composition scolaire et inégalités de résultats. *Revue française de sociologie*, 51(3), 461-480. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-1-2010-3-page-461.htm>
- Dupriez, V. et Dumay, X. (2011). Les quasi-marchés : au bénéfice de qui? *Revue française de pédagogie*, (3), 83-100. DOI : 10.4000/rfp.3201
- Durkheim, É. (1888). Introduction à la sociologie de la famille. Dans *Annales de la Faculté des Lettres de Bordeaux*, 10, 257-281. [https://cras31.info/IMG/pdf/durkheim\\_-\\_introduction\\_a\\_la\\_sociologie\\_de\\_la\\_famille.pdf](https://cras31.info/IMG/pdf/durkheim_-_introduction_a_la_sociologie_de_la_famille.pdf)
- Durkheim, É. (1921). La famille conjugale. *Revue Philosophique de la France et de l'Étranger*, 91, 1-14. [https://www.jstor.org/stable/41081809?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/41081809?seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie*. Chicoutimi, Québec : Les classiques des sciences sociales. [http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim\\_emile/education\\_socio/education\\_socio.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.html)
- Duru-Bellat, M. (2001). Controverses autour du choix de l'école: Les leçons de l'étranger. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (30/2), 1-21. <https://journals.openedition.org/osp/5175#citedby>
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (2003). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Paris : Unesco, Institut international de planification de l'éducation.
- Duru-Bellat, M. (2012). Grand résumé de *Le Mérite contre la justice*, Paris, Presses de Sciences Po, 2009, *SociologieS*, <http://journals.openedition.org/sociologies/3776>
- Duru-Bellat, M., Danner, M., Le Bastard-Landrier, S., & Piquée, C. (2003). Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes: évaluation externe et explorations qualitatives. *Carrefour de l'éducation*. 16(2), 182-206. <https://doi.org/10.3917/cdle.016.0182>
- Duru-Bellat, M. et Meuret, D. (2001). Note de synthèse [Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers: autonomie et choix des établissements scolaires]. *Revue*

- française de pédagogie*, 135(1), 173-221. [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2001\\_num\\_135\\_1\\_2815](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_135_1_2815)
- Duru-Bellat, M. et Tenret, E. (2009). L'emprise de la méritocratie scolaire: quelle légitimité? *Revue française de sociologie*, 50(2), 229-258.
- Duru-Bellat, M. et van Zanten, A. (2009). *Sociologie du système éducatif : les inégalités scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M., et van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école*. (4<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
- Duval, J. (2017). *L'implication parentale pour favoriser l'engagement lors de la transition primaire-secondaire : perceptions de parents et de leur adolescent à risque de décrochage scolaire* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/21214>
- Émond, I., Fortin, L. et Picard, Y. (1998). Perception du soutien social chez les élèves en difficultés d'apprentissage et chez les décrocheurs. *Canadian Journal of Education*, 23(3), 237. <https://search.proquest.com/docview/215377193?pq-origsite=gscholar>
- Eysenck, H. J. (1973). IQ, social class and educational policy. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 5(7), 38-42. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00091383.1973.10568555?journalCode=chn20>
- Fabre, M. et Gohier, C. (2015). *Les valeurs éducatives au risque du néolibéralisme*. Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Fack, G. et Grenet, J. (2009). Sectorisation des collèges et prix des logements à Paris. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (5), 44-62. <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2009-5-page-44.htm>
- Fallu, J.-S. (2000). *La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal].
- Farber, B. (1962). Marital integration as a factor in parent-child relations. *Child development*, 1-14. [https://www.jstor.org/stable/1126626?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1126626?seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Felouzis, G. (2011). Introduction. Dans G. Felouzis et B. Fouquet-Chauprade (coord.), *Penser les marchés scolaires*, (6), 7-28. [https://drive.google.com/file/d/0B9H69s4lQe\\_jMDVnZkhhUW1QRUE/preview](https://drive.google.com/file/d/0B9H69s4lQe_jMDVnZkhhUW1QRUE/preview)
- Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., Charmillot, S. et Imperiale-Arfaine, L. (2016). *Inégalités scolaires et politiques d'éducation*. Contribution au rapport du Cnesco : Les inégalités scolaires d'origines sociales et ethnoculturelle. Paris : Cnesco. [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/felouzis\\_solo1.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/felouzis_solo1.pdf)
- Felouzis, G., Maroy, C. et van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires : sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Felouzis, G. et Perroton, J. (2007). Les « marchés scolaires »: une analyse en termes d'économie de la qualité. *Revue française de sociologie*, 48(4), 693-722. DOI : 10.3917/rfs.484.0693
- Felouzis, G. et Perroton, J. (2009). Grandir entre pairs à l'école: Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180(5), 92-100. DOI :10.3917/arss.180.0092.

- Ferréol, G. et Jucquois, G. (2003). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris : Armand Colin.
- Forman, J. Jr. (2007). Do charter schools threaten public education? Emerging evidence from fifteen years of quasi-market for schooling. *University of Illinois Law Review*, (3), 839-880. <https://scholarship.law.georgetown.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1444&context=facpub>
- Forquin, J. C. (1980). Note de synthèse [La sociologie des inégalités d'éducation: Principales orientations, principaux résultats depuis 1965]. *Revue française de pédagogie*, (51), 77-92. [https://www.jstor.org/stable/41161892?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/41161892?seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Forsey, M., Davies, S. et Walford, G. (2008). *The globalisation of school choice?* Oxford: Symposium Books.
- François, J.-C. et Poupeau, F. (2008). Les déterminants sociospatiaux du placement scolaire. *Revue française de sociologie*, 49(1), 93-126. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-1-2008-1-page-93.htm>
- Frenette, M. et Chan, P. C. W. (2015). D'où proviennent les différences entre les résultats scolaires des élèves des écoles secondaires publiques et ceux des élèves des écoles secondaires privées? Ottawa : Statistiques Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11f0019m/11f0019m2015367-fra.htm>
- Friant, N. (2012). *Vers une école plus juste: Entre description, compréhension et gestion du système* [thèse de doctorat, Université de Mons, Belgique]. Archives ouvertes. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00752087/document>
- Friedman, M. (1955). The role of government in education. Dans R. A. Solo (dir.), *Economics and the Public Interest*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Friedman, M. (1962). *Capitalism and freedom*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fortin, F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Montréal : Chenelière éducation.
- Gaudin, J. P. (2001). L'acteur. Une notion en question dans les sciences sociales. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, (XXXIX-121), 7-14. <https://journals.openedition.org/ress/641>
- Gauri, V. (1998). *School choice in Chile*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. (4e éd.). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Germain, A., Rose, D. et A. Twigge-Molecey. (2010). Mixité sociale ou inclusion sociale ? Bricolages montréalais pour un jeu à acteurs multiples. *Espaces et sociétés*, 140-141(1), 143-157. DOI : 10.3917/esp.140.0143.
- Gewirtz, S., Ball, S. J. et Bowe, R. (1995). *Markets, choice, and equity in education*. Buckingham: Open University Press.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration*. Paris : Presses universitaires de France.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Redwood City: Stanford University Press.

- Giddings, F. H. (1896). *The principles of sociology: An analysis of the phenomena of association and of social organization*. New York, London: Macmillan.
- Giordano, Y. et Allard-Poesi, F. (2003). *Conduire un projet de recherche : une perspective qualitative*. Colombelles, France : Éditions EMS.
- Glasman, D. (2007). Parent/Parentalité (entrées). Dans J.-M., Barreau (coord.) *Dictionnaire des inégalités scolaires* (p. 219-221). Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeurs.
- Goldthorpe, J. H. (1998). Rational action theory for sociology. *British Journal of Sociology*, 167-192. <https://www.jstor.org/stable/591308>
- Goldthorpe, J. H. (2016). Social class mobility in modern Britain: changing structure, constant process. *Journal of the British Academy*, 4(89-111). <https://www.thebritishacademy.ac.uk/sites/default/files/05%20Goldthorpe%201825.pdf>
- Gombert, P. (2008). *L'école et ses stratèges: les pratiques éducatives des nouvelles classes supérieures*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Gorard, S., Fitz, J. et Taylor, C. (2001). School choice impacts: What do we know? *Educational Researcher*, 30(7), 18-23. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X030007018>.
- Gorard, S. et Taylor, C. (2002). Market forces and standards in education: a preliminary consideration. *Br. J. Sociol. Educ.*, 23(1), 5-18. DOI: 10.1080/01425690120102827
- Gouvernement du Québec. (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (Rapport Parent) (5 vol.). Québec: Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (1964). Loi instituant le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation, loi 60. Éditeur officiel du Québec. <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/C-60>
- Gouvernement du Québec. (1976). Charte québécoise des droits et libertés de la personne. Éditeur officiel du Québec. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/c-12>
- Gouvernement du Québec. (1977). Charte de la langue française, loi 101. Éditeur officiel du Québec. <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/c-11>
- Gouvernement du Québec. (1988). Loi sur l'instruction publique (LIP). Éditeur officiel du Québec. [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2etfile=/I\\_13\\_3/I13\\_3.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2etfile=/I_13_3/I13_3.html)
- Gouvernement du Québec. (1992). Loi sur l'enseignement privé. Éditeur officiel du Québec. <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/E-9.1>
- Gouvernement du Québec. (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1997). Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives, projet de loi 180, 2<sup>e</sup> session, 35<sup>e</sup> législature (Québec). <http://m.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-180-35-2.html>
- Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/>

- Gouvernement du Québec. (2007a). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec : Gouvernement du Québec/ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/19-7065.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf)
- Gouvernement du Québec. (2007b). *Les modes de financement de l'éducation. Rapport intégrateur faisant suite aux travaux d'experts chercheurs*. Québec : Gouvernement du Québec/ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/rapport.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/rapport.pdf)
- Gouvernement du Québec. (2011). *Rapport statistique sur les familles du Québec (édition 2011)*, Québec : Ministère de la famille et des aînés. [https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/SF\\_Portrait\\_stat\\_chapitre3-1\\_11.pdf](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/SF_Portrait_stat_chapitre3-1_11.pdf)
- Gouvernement du Québec. (2015). *Indicateurs de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Édition 2014. Québec : Gouvernement du Québec/Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/indicateurs\\_2014\\_fr.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/indicateurs_2014_fr.pdf)
- Gouvernement du Québec. (2016a). Loi modifiant l'organisation et la gouvernance des commissions scolaires en vue de rapprocher l'école des lieux de décision et d'assurer la présence des parents au sein de l'instance décisionnelle de la commission scolaire, 1<sup>re</sup> session, 41<sup>e</sup> législature (Québec). [http://www.assnat.qc.ca/Media/Process.aspx?MediaId=ANQ.Vigie.Bll.DocumentGenerique\\_113043&process=Default&token=ZyMoxNwUn8ikQ+TRKYwPCjWrKwg+vIv9rjj7p3xLGTZDmLVSmJLoqe/vG7/YWzz](http://www.assnat.qc.ca/Media/Process.aspx?MediaId=ANQ.Vigie.Bll.DocumentGenerique_113043&process=Default&token=ZyMoxNwUn8ikQ+TRKYwPCjWrKwg+vIv9rjj7p3xLGTZDmLVSmJLoqe/vG7/YWzz)
- Gouvernement du Québec. (2016b). Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique, projet de loi 105, 1<sup>re</sup> session, 41<sup>e</sup> législature (Québec). <http://m.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-105-41-1.html>
- Gouvernement du Québec. (2020). Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires, projet de loi 40, 1<sup>re</sup> session, 42<sup>e</sup> législature (Québec). <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2020C1F.PDF>
- Grafmeyer, Y. (1994). Regards sociologiques sur la ségrégation. Dans J. Brun et C. Rhein, *La ségrégation dans la ville* (p. 85-118). Paris : L'Harmattan.
- Granovetter, M. (2008). *Sociologie économique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Grenier, V. (2016). Le choix de l'école secondaire (privée ou publique) par les parents immigrants de Montréal. Dans Partenariat de recherche Familles en mouvance, Institut national de recherche scientifique (INRS). *ACTES DU COLLOQUE ÉTUDIANT 2016* (p. 26). [http://www.partenariat-familles.inrs.ca/wp-content/uploads/2017/05/Actes\\_Colloque-%C3%A9tudiant\\_2016-2.pdf](http://www.partenariat-familles.inrs.ca/wp-content/uploads/2017/05/Actes_Colloque-%C3%A9tudiant_2016-2.pdf)
- Grenier, V. (2020). *Parents immigrants et choix de l'école secondaire dans le contexte montréalais : représentations des offres éducatives, motifs, contraintes et stratégies familiales* [thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal.

- Grimault-Leprince, A. et Merle, P. (2008). Les sanctions au collège. *Revue française de sociologie*, 49(2), 231-267. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-1-2008-2-page-231.htm>
- Gross, M. (2002). Pluralité et vécu des familles homoparentales, *Généralisations*, (26), 1-12. <http://www.sftf.net/wp-content/uploads/2016/07/Gross-M.-Pluralité-et-vécus-des-familles-homoparentales.pdf>
- Gurvitch, G. (1963). *La vocation actuelle de la sociologie, Tome I.* (3<sup>e</sup> éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Hamnett, C. (2003). Gentrification and the middle-class remaking of inner London, 1961-2001. *Urban studies*, 40(12), 2401-2426. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1080/0042098032000136138>
- Hart, C. (1999). *Doing literature review: Releasing the social science research imagination.* London: SAGE
- Harvey, D. (2005). *Brief History of Neoliberalism*, New York: Oxford University Press.
- Hassenteufel, P. (1996). L'État-providence ou les métamorphoses de la citoyenneté. *L'Année Sociologique* (1940/1948-), 46(1), troisième série, 127-149. <https://www.jstor.org/stable/27889467>
- Henig, J. R. (1995). *Rethinking school choice: Limits of the market metaphor.* Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Henriot-van Zanten, A., (1996). Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : une relecture critique des analyses sociologiques. *Lien Social Et Politiques*, (35), 125-135. DOI : <https://doi.org/10.7202/005124ar>
- Héran, F. (1996). École publique, école privée : qui peut choisir? *Économie et statistique*, 293(1), 17-39. [https://www.persee.fr/doc/estat\\_0336-1454\\_1996\\_num\\_293\\_1\\_6046](https://www.persee.fr/doc/estat_0336-1454_1996_num_293_1_6046)
- Hirtt, N. (2007). Impact de la liberté de choix sur l'équité des systèmes éducatifs ouest-européens. *Bruxelles, Appel pour une école démocratique*, 1-14. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01963772/document>
- Hodkinson, P. et Sparkes, A. C. (1997). Careership: a sociological theory of career decision making. *British journal of Sociology of Education*, 18(1), 29-44. <https://doi.org/10.1080/0142569970180102>
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public administration*, 69(1), 3-19. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x>
- Hood, C. (1995). The "New Public Management" in the 1980s: variations on a theme. *Accounting, organizations and society*. 20(2), 93-109. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0361368293E0001W/pdf?md5=1e7c2a6c460dbe2002dc626519806caeetpid=1-s2.0-0361368293E0001W-main.pdf>
- Hoxby, C. M. (2002). School choice and school productivity. Could school choice be a tide that lifts all boats? (*The economics of school choice* (p. 287-342). Chicago: University of Chicago Press.
- Hoxby, C. M. (2003). School choice and school competition: Evidence from the United States, *Swedish Economic Policy Review*, (10), 13-67. <https://utahtaxpayers.org/wp-content/uploads/2004/01/posteconomicsharvarde.pdf>

- Hoxby, C. M. (2007). *The economics of school choice*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hurteau, P. (2012). « L'État néolibéral : la construction politique du désastre ». Dans B. Élie et C. Vaillancourt (coord.), *Sortir de l'économie du désastre. Austérité, inégalités, résistances* (p. 17-29). Ville Mont-Royal : M Éditeur.
- Hurteau, P. et Fortier, F. (2015). État québécois, crise et néolibéralisme, *Revue Interventions économiques*, (52). <https://journals.openedition.org/interventionseconomiques/2469>
- Institut de la statistique du Québec (ISQ). (2019). *Le Québec chiffres en main*. Québec : Gouvernement du Québec – ISQ. [https://www.stat.gouv.qc.ca/quebec-chiffre-main/pdf/qcm2019\\_fr.pdf](https://www.stat.gouv.qc.ca/quebec-chiffre-main/pdf/qcm2019_fr.pdf)
- Jaillet, M.-C. (1999). Peut-on parler de sécession urbaine à propos des villes européennes? *Esprit* (1940-), 145-167. <https://www.jstor.org/stable/24278390>
- Jean, S. (2014). *Revisiter les rapports au quartier: choix résidentiels et attachement au quartier de jeunes familles de classes moyennes dans la région métropolitaine de Montréal* [thèse de doctorat, Université du Québec, Institut national de la recherche scientifique]. Espace INRS. [http://espace.inrs.ca/2471/1/Jean\\_Sandrine\\_PhD\\_2014.pdf](http://espace.inrs.ca/2471/1/Jean_Sandrine_PhD_2014.pdf)
- Jencks, C. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books Inc.
- Jullien, F. (2012). *L'écart et l'entre. Ou comment penser l'altérité*, (3), 1-9. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00677232/document>
- Jobert, B. (1994). *Le tournant néo-libéral en Europe*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Jodelet, D. (2005). Formes et figures de l'altérité. Dans M. Sanchez-Mazas et L. Licata (dir.), *L'Autre : regards psychosociaux* (chapitre 1, p. 23-47). Grenoble : Presses de l'université de Grenoble.
- Jones, D. S. (2014). *Masters of the Universe: Hayek, Friedman, and the Birth of Neoliberal Politics-Updated Edition*. Princeton: Princeton University Press.
- Kahneman, D. et Tversky, A. (1979). Prospect theory: An analysis of decision under risk. *Econometrica: Journal of the econometric society*, 263-291. DOI : [https://doi.org/10.1142/9789814417358\\_0006](https://doi.org/10.1142/9789814417358_0006)
- Kamanzi, P. C. (2018). L'évolution récente de la démocratisation de l'éducation et le marché scolaire au Québec : quand l'inclusion fait place à la stratification. *Cahiers de recherche sociologique*, (64), 203–225. DOI : <https://doi.org/10.7202/1064726ar>
- Kamanzi, P. C. et Maroy, C. (2017). « La stratification des établissements secondaires au Québec : quels effets sur les chances d'accès à l'enseignement universitaires? » Dans P. C., Kamanzi, G. Goastellec et F. Picard (dir.), *L'envers du décor. Massification de l'enseignement supérieur et justice sociale* (p. 62-83). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Kamanzi, P. C. et Pilote, A. (2016). Parcours scolaires et justice sociale au Québec. Dans J. Masdonati, M. Bangali et L. Cournoyer, *Arrêt sur image! Perspectives contemporaines sur les parcours et l'orientation des jeunes* (p. 61-83). Québec : Presses de l'Université Laval, p. 9-46.
- Karpik, L. (1989). L'économie de la qualité. *Revue française de sociologie*, 30(2), 187-210. DOI: 10.2307/3321761



- Karpik, L. (1996). Dispositifs de confiance et engagements crédibles. *Sociologie du travail*, 527-550. <https://www.jstor.org/stable/43150274>
- Karpik, L. (2007). *L'économie des singularités*. Paris : Gallimard.
- Karpik, L. (2013). Réalité marchande et réputation. *Communications*, (2), 121-129. DOI : 10.3917/commu.093.0121.
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Kellerhals, J. (1987). Les types d'interactions dans la famille. *L'Année sociologique (1940/1948-)*, 37, 153-179. <https://www.jstor.org/stable/23480564>
- Kellerhals, J., Lazega, É. et Troutot, P. (1984). *Microsociologie de la famille*. Paris : Presses universitaires de France.
- Kellerhals, J. et Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Kellerhals, J., Perin, J., Steinauer-Cresson, G., Voneche, L. et Wirth, G. (1982). *Mariages au Quotidien: Inégalités Sociales. Tensions Culturelles et Organisation Familiale*. Lausanne, Suisse : Ed Pierre-Marcel Favre.
- Kirby, D. (2011). Strategies for widening access in a quasi-market higher education environment: Recent developments in Canada. *Higher Education*, 62(3), 267-278. DOI : <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9386-7>
- Knight, F. H. (1921). *Risk, uncertainty and profit*. New York: Hart, Schaffner and Marx.
- Kosunen, S. (2014). Reputation and Parental Logics of Action in Local School Choice Space in Finland. *Journal of Education Policy*, 29(4), 443-466. DOI : 10.1080/02680939.2013.844859
- Kosunen, S. (2016). *Families and the Social Space of School Choice in Urban Finland* [thèse de doctorat, University of Helsinki, Helsinki]. Helda. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/158936>
- Lacireno-Paquet, N. et Brantley, C. (2008). *Who chooses schools, and why?* East Lansing, Michigan: The Great Lakes Center for Education Research et Practice.
- Lafortune, G. (2012). Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal [thèse de doctorat, université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8479>
- Lahire, B. (2005). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Armand Colin.
- Lallement, M. (2012). *Histoire des idées sociologiques: Des origines à Weber*. Paris : Armand Colin.
- Langlais, D. (2020). *Le choix du cours optionnel de science en 4e secondaire en fonction du cheminement des élèves : un élément possible de ségrégation scolaire* [mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec en Outaouais]. Dépôt institutionnel de l'UQO. [http://di.uqo.ca/id/eprint/1192/1/Langlais\\_Dominique\\_2020\\_memoire.pdf](http://di.uqo.ca/id/eprint/1192/1/Langlais_Dominique_2020_memoire.pdf)
- Langlois, S. (2003). Quatre décennies d'études sur la stratification sociale au Québec et au Canada : tendances et illustrations. *Lien social et Politiques*, (49), 45-70. <https://doi.org/10.7202/007905ar>

- Langlois, S. (2004). « Classes sociales et stratification au Québec et au Canada ». Dans J.-N. Chopart et C. Martin (dir.), *Que reste-t-il des classes sociales?* (p. 187-224), Paris : Éditions eNSP.
- Langlois, S. (2008). Mutation du niveau de vie des familles québécoises, Dans G. Pronovost, C. Dumont et I. Bitauveau (dir.), *La famille à l'horizon 2020* (p. 59-70). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Langlois, S. (2010). Mutations des classes moyennes au Québec entre 1982 et 2008. *Les Cahiers des dix*, (64), 121–143. <https://www.erudit.org/en/journals/cdd/2010-n64-cdd4016/045790ar/>
- Langouët, G. et Léger, A. (1991). *Public ou privé? Trajectoires et réussites scolaires*. Paris : Editions Fabert.
- Lanners, M. S. et Lanners, R. (2008). Éducation et soutien à la parentalité. Les attentes des parents ayant un enfant handicapé. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (1), 15-38. DOI : 10.3917/rief.023.0015
- Lareau, A. (1989). *Home advantage : social class and parental intervention in elementary education*. London, New York: Falmer Press.
- Larose, A. (2016). *Les projets particuliers à l'école publique en contexte de concurrence scolaire : un état des lieux*. Note de recherche. Québec, Montréal : Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ). [http://sern.qc.ca/fileadmin/user\\_upload/syndicats/z48/Communiqués/Note\\_de\\_recherche\\_projets\\_particuliers\\_final.pdf](http://sern.qc.ca/fileadmin/user_upload/syndicats/z48/Communiqués/Note_de_recherche_projets_particuliers_final.pdf)
- Lascoumes, P. et Le Galès, P. (2004). *Gouverner par les instruments*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Lascoumes, P. et Le Galès, P. (dir.). (2010) *Dictionnaire des politiques publiques* (3e éd.). Paris : Presses de Sciences Po.
- Lauen, D. L. (2009). To Choose or Not to Choose: High School Choice and Graduation in Chicago. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(3), 179-199. DOI : 10.3102/0162373709339058
- Laurent, É. (2009). Peut-on se fier à la confiance? *Revue de l'OFCE*, 108(1), 5-30. DOI:10.3917/reof.108.0005.
- Lautrey, J. (1980). La variabilité intra-individuelle du niveau de développement opératoire et ses implications théoriques. *Bulletin de psychologie*, 345, 685-697. DOI : 10.3406/enfan.1980.3282
- Laval, C. (2003). *L'école n'est pas une entreprise : le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris : La Découverte.
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P. et Dreux, G. (2012). *La nouvelle école capitaliste*. Paris : La Découverte.
- Le Breton, D. (2012). Chapitre 2. Les grands axes théoriques de l'interactionnisme. Dans : , D. Le Breton, *L'interactionnisme symbolique* (pp. 45-98). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.
- Lefebvre, H. (1974). La production de l'espace. *L'Homme et la société*, 31(1), 15-32. DOI: <https://doi.org/10.3406/homso.1974.1855>

- Le Gall, D. et Bettahar, Y. (dir.). (2001). *La pluriparentalité*. Paris : Presses universitaires de France.
- Le Grand, J. (1991). Quasi-Markets and Social Policy. *The Economic Journal*, 101(408), 1256-1267. DOI : 10.2307/2234441.
- Le Grand, J. (2011). Quasi-market versus state provision of public services: Some ethical considerations. *Public Reason*, 3(2), 80-89. <http://www.publicreason.ro/pdfa/55>
- Lelièvre, C. (2002). *Les Politiques scolaires mises en examen. Douze questions en débat*, Paris : ESF
- Le Pape, M.-C. (2009). Être parent dans les milieux populaires: entre valeurs familiales traditionnelles et nouvelles normes éducatives. *Informations sociales*, (4), 88-95. DOI : doi:10.3917/inso.154.0088.
- Le Play, F. (1874). *L'organisation de la famille selon le vrai modèle signalé par l'histoire de toutes les races et de tous les temps*. Paris : Mame et fils.
- Lessard, C. (2006). La « gouvernance » de l'éducation au Canada: tendances et significations. *Education et sociétés*, (2), 181-201. <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2006-2-page-181.htm>
- Lessard, C. (2019). Égalité des chances et stratification dans le champ scolaire : quid de l'équité du système d'éducation ? *Éthique en éducation et en formation*, (6), 41-61. DOI : <https://doi.org/10.7202/1059242ar>
- Lessard, C. et Desjardins, P.-D. (2009). Chapitre 7. Les commissions scolaires québécoises: des acteurs stratégiques attentifs à leur environnement. Dans G. Pelletier (dir.), *La gouvernance en éducation. Régulation et gouvernance dans les politiques éducatives* (p. 127-145). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Lessard, C., Henripin, M. et Laroche, M. (2007). Les politiques d'éducation au Québec: 1990-2003. *The evolution of professionalism: Educational policy in the provinces and territories of Canada*, 115-131. <http://perso.crifpe.ca/~lessard/pdf/eduPolitiquePQ.pdf>
- Lessard, C. et LeVasseur, L. (2007). L'école publique généraliste est-elle en train de voir sa vocation transformée? *McGill Journal of Education*, (42), 337-353. <https://search.proquest.com/docview/233251667?accountid=12543>
- Lessard, C. et Mathurin, C. (1989). L'évolution du corps enseignant québécois: 1960-1986. *Revue des sciences de l'éducation*, 15(1), 43-71. <https://www.erudit.org/en/journals/rse/1989-v15-n1-rse3551/900617ar/abstract/>
- LeVasseur, L. (2006). Décentralisation et concurrence dans le système d'éducation québécois et leurs effets sur le travail des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 15-28. [http://www.revuedeshp.ch/pdf/vol-5/01\\_levasseur.pdf](http://www.revuedeshp.ch/pdf/vol-5/01_levasseur.pdf)
- LeVasseur, L. (2015). Quebec's bifurcated schools: Tensions between democratic and commercial values. *European Educational Research Journal*, 14(3-4), 364-376. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1474904115589041>
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative inquiry*, 1(3), 275-289. [https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/107780049500100301?casa\\_token=aktDWcnzACAAAAA%3AGSb15SCRUBqfSm2JajgupriOce7lvELL\\_mfzo9mlqnysf5QFF1Ci6kvwGhRIkX2IYwj4NPaxtnuUet](https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/107780049500100301?casa_token=aktDWcnzACAAAAA%3AGSb15SCRUBqfSm2JajgupriOce7lvELL_mfzo9mlqnysf5QFF1Ci6kvwGhRIkX2IYwj4NPaxtnuUet)

- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA : SAGE.
- Lubienski, C. (2008). School Choice Research in the United States and Why It Doesn't Matter: the evolving economy of knowledge production in a contested policy domain. Dans M. Forsey, Davies, S., et Walford, G. (dir.), *The globalisation of school choice?* (p. 27-54). Oxford: Symposium Books.
- Marceau, R., Migué, J.-L., Couture, S. et Dubois, N. (1996). *Le choix en éducation: Levier de qualité et d'efficacité*. Ville Sainte-Catherine : Collège Charles-Lemoyne.
- Marcotte-Fournier, A.-G., Bourdon, S., Lessard, A. et Dionne, P. (2016). Une analyse des effets de composition du groupe-classe au Québec : influence de la ségrégation scolaire et des projets pédagogiques. *Éducation et sociétés*, 38(2), 139-155. DOI:10.3917/es.038.0139.
- Marcotte-Fournier, A. G. (2015a). *Différenciation curriculaire, ségrégation scolaire et réussite des élèves: analyse multiniveau en contexte scolaire québécois* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs. [https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/6923/Marcotte\\_Fournier\\_Alain\\_Guillaume\\_MA\\_2015.pdf;sequence=4](https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/6923/Marcotte_Fournier_Alain_Guillaume_MA_2015.pdf;sequence=4)
- Marcotte-Fournier, A. G. (2015b). Ségrégation scolaire et différenciation curriculaire au Québec. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 999(999). <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30656/pdf>
- Maroy, C. (2006a). *École, régulation et marché : une analyse de six espaces scolaires locaux en Europe* (1<sup>e</sup> éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Maroy, C. (2006b). Quand les parents choisissent l'école. Dans G. Chapelle et D. Meuret, *Améliorer l'école* (p. 129-140). Paris : Presses universitaires de France. [https://www.cairn.info/load\\_pdf.php?ID\\_ARTICLE=PUF\\_CHAPE\\_2006\\_01\\_0129&do\\_wload=1](https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=PUF_CHAPE_2006_01_0129&do_wload=1)
- Maroy, C. (2007). Logiques d'établissements et interdépendances compétitives dans six espaces scolaires européens. Dans M. Frenay et X. Dumay (dir.), *Un enseignement démocratique de masse : Une réalité qui reste à inventer*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain. <http://books.openedition.org/pucl/1717>
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie Et Sociétés*, 40(1), 31-55. DOI : <https://doi.org/10.7202/019471ar>
- Maroy, C. (2011). Le changement de regard sur l'enseignement privé : le symptôme d'un changement de paradigme. Dans Y. Dutercq (dir.), *Où va l'éducation entre public et privé ?* (p. 57-72). Bruxelles/Paris : De Boeck Universités.
- Maroy, C. et Kamanzi, C. (2017). Marché scolaire, stratification des établissements scolaires et inégalités d'accès à l'enseignement universitaire au Québec. *Recherches Sociographiques*, LVIII(3), 579-600. DOI : <https://doi.org/10.7202/1043466ar>
- Maroy, C., Mathou, C., Vaillancourt, S. et Voisin, A. (2013). *La trajectoire de la "Gestion Axée sur les résultats au Québec" : récits d'action publique, intérêts des acteurs et médiations institutionnelles dans la fabrication d'une politique éducative. Rapport de l'axe 1 du projet de recherche New-AGE Québec*. Montréal : Chaire de recherche du Canada en politique éducative. [http://www.crcpe.umontreal.ca/documents/RapportNew-AGE\\_Axe1\\_FIN.pdf](http://www.crcpe.umontreal.ca/documents/RapportNew-AGE_Axe1_FIN.pdf)
- Maroy, C., Mathou, C., Vaillancourt, S. et Voisin, A. (2014). La construction de la politique de "Gestion axée sur les résultats" au Québec: récits d'action publique et trajectoire de la

- politique. *Éducation comparée*, 12, 45-69. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01705990/document>
- Maroy, C. et van Zanten, A. (2007). Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces scolaires en Europe. *Sociologie du Travail*, 49, 464-278. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.soctra.2007.09.002>
- Maroy, C. et Voisin, A. (2014). Une typologie des politiques d'accountability en éducation: l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. *Éducation comparée/Nouvelle série*, (11), 31-58. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01705985/document>
- Martin, C. (2003). *La parentalité en question*. Perspectives sociologiques: Rapport au Haut conseil de la population et de la famille. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00201825/document>
- Martuccelli, D. (2001). *Dominations ordinaires: Explorations de la condition moderne*. Paris : Balland.
- Massé, D. (2005). *La situation socioéconomique des clientèles du réseau de l'enseignement privé*. Étude faite pour le compte de la Fédération des établissements d'enseignement privé. [https://www.feep.qc.ca/wp-content/uploads/2017/07/FEEP\\_Rapport-Masse\\_Profil-socioeconomique\\_2005.pdf](https://www.feep.qc.ca/wp-content/uploads/2017/07/FEEP_Rapport-Masse_Profil-socioeconomique_2005.pdf)
- Mazurier, V. et Lehmans, A., (2017). Altérité et spatialité informationnelle : construction-déconstruction de l'altérité dans les espaces documentaires, *Revue COSSI*, (2). <https://revue-cossi.info/numeros/n-1-2017-l-information-lACommunication-et-les-organisations-au-defi-de-l-alterite/567-1-2017-revue-mazurier-lehmans>
- Mc Andrew, M. et Eid, P. (2003). Les ayants droit qui fréquentent l'école française au Québec : caractéristiques, variations régionales, choix scolaires. *Cahiers québécois de démographie*, 32(2), 255–271. DOI : <https://doi.org/10.7202/008996ar>
- Merle, P. (2010). Structure et dynamique de la ségrégation sociale dans les collèges parisiens. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (170), 73-85. DOI : 10.4000/rfp.1597
- Merle, P. (2011). Concurrence et spécialisation des établissements scolaires. *Revue française de sociologie*, 52(1), 133-169. DOI : 10.3917/rfs.521.0133
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : La Découverte.
- Merrien, F.-X. (2000). La restructuration des États-providence: sentier de dépendance, ou tournant néo-libéral? Une interprétation néo-institutionnaliste: Les nouvelles politiques sociales: une comparaison internationale. *Recherches sociologiques*, 31(2), 29-44. [https://sharepoint.uclouvain.be/sites/rsa/Articles/2000-XXXI-2\\_04.pdf](https://sharepoint.uclouvain.be/sites/rsa/Articles/2000-XXXI-2_04.pdf)
- Merrien, F.-X. (2007). L'État-providence dans une perspective historique et conceptuelle. *Que sais-je?*, 3(3249), 11-29. [https://www.cairn.info/load\\_pdf.php?ID\\_ARTICLE=PUF\\_MERRI\\_2007\\_01\\_0011&download=1](https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=PUF_MERRI_2007_01_0011&download=1)
- Meuret, D., Broccolichi, S. et Duru-Bellat, M. (2001). *Autonomie et choix des établissements scolaires: finalités, modalités, effets*. Université de Bourgogne, Dijon: Institut de recherche sur l'économie de l'éducation (Irédu).
- Migué, J. L. et Marceau, R. (1989). *Le monopole public de l'éducation : l'économie politique de la médiocrité*. Sillery, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix?* (1<sup>e</sup> éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Monseur, C. et Crahay, M. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires: une comparaison internationale. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (164), 55-66. <https://journals.openedition.org/rfp/2128>
- Montandon, C. (1996). Les relations des parents avec l'école. *Lien social et politiques*, (35), 63-73. DOI : <https://doi.org/10.7202/005192ar>
- Murdock, G. P. (1949). *Social structure*. Oxford, England: Macmillan.
- Nations-Unies. (1948). Déclaration universelle des droits de l'homme. Nations-Unis. <https://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/>
- Nault, J.-F. (2015). Le choix de l'école catholique de langue française en Ontario : mutations du rapport identitaire des Franco-Ontariens au catholicisme. *Études d'histoire religieuse*, 81 (1-2), 81–102. <https://doi.org/10.7202/1033254ar>
- Nichols, A. et Özek, U. (2010). *Public school choice and student achievement in the District of Columbia*. Washington, DC: National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research.
- Nisbet, R. A. (1959). The decline and fall of social class. *Pacific sociological review*, 2(1), 11-17. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2307/1388331>
- Oberti, M. (2004). Offre et "choix" scolaire: Inégalités sociales et territoriales. *Diversité. Ville-École-Intégration*, 139, 81-89. [https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user\\_upload/Projets/Forum\\_rue\\_des\\_ecoles/la\\_mixite\\_sociale\\_a\\_lecole/pdf/07\\_Offre\\_et\\_choix\\_scolaires\\_inegalites\\_sociales\\_et\\_territoriales.pdf](https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/Forum_rue_des_ecoles/la_mixite_sociale_a_lecole/pdf/07_Offre_et_choix_scolaires_inegalites_sociales_et_territoriales.pdf)
- Oberti, M. (2005). Différenciation sociale et scolaire du territoire: inégalités et configurations locales. *Sociétés contemporaines*, (3), 13-42. DOI : 10.3917/soco.059.0013
- Oberti, M. (2007). Le trompe-l'œil de la ségrégation et ses effets sur la mixité. Dans S. Paugam (Dir.), *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales* (p. 635-651). Paris : Presses universitaires de France (Le lien social).
- Observatoire québécois des inégalités sociales (OQIS). (2019). *La classe moyenne québécoise : en meilleure santé que celle du reste du Canada*. Montréal : Université de Montréal. <https://bit.ly/2ZXbhG5>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (1994). *L'école: une affaire de choix*. Paris : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2010). *Regards sur l'éducation*. Paris : OCDE. <https://www.oecd.org/fr/education/Regards-sur-education/#:~:text=Les%20indicateurs%20de%20l%27OCDE&text=Regards%20sur%20l%27%C3%A9ducation%20est,certain%20nombre%20de%20pays%20partenaires.>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2019). *Sous pression : la classe moyenne en perte de vitesse*. Paris : OECD. DOI : <https://doi.org/10.1787/2b47d7a4-fr>.

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales-4e éd.* Paris : Armand Colin.
- Parent, C., Drapeau, S., Brousseau, M. et Pouliot, È. (2008). *Visages multiples de la parentalité.* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Parsons, T. (1949). The social structure of the family. Dans R. N. Anshen, *The family: its function and destiny* (p. 173–201). New York : Harper.
- Parsons, T. (1955). The American family: Its relations to personality and to the social structure. Dans T. Parsons et R. F. Bales (dir.) *Family, socialization and interaction process* (p. 3-33). <http://www.csun.edu/~snk1966/T.%20Parsons%20The%20American%20Family.pdf>
- Parsons, T. (1991). *The social system.* London: Routledge.
- Parsons, T. et Bales, R. F. (1955). *Family, socialization and interaction process.* New York: Free Press.
- Pawson, R., Greenhalgh, T., Harvey, G., et Walshe, K. (2005). Realist review--a new method of systematic review designed for complex policy interventions. *Journal of health services research & policy, 10 Suppl 1*, 21–34. DOI: <https://doi.org/10.1258/1355819054308530>
- Pelletier, G. (2016). Chapitre 11, les commissions scolaires québécoises et les chemins de traverse : bilan et enjeux d'une gouvernance composite en mouvement. Dans P. Doray et C. Lessard (dir.), *50 ans d'éducation au Québec* (p. 145-158). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pelletier, D. (2017). Combien d'enfants en double résidence ou en garde partagée ? Sources et mesures dans les contextes québécois et canadien. *Cahiers québécois de démographie, 46* (1), 101–127. DOI : <https://doi.org/10.7202/1043297ar>
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans D. Poupart, Groulx, et M. Laperrière, Pires, Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Québec: Gaétan Morin Éditeur.
- Podolny, J. M. (2005). *Status signals. A Sociological Study of Market Competition.* Princeton : Princeton University Press.
- Poirier, N. et Vallée-Ouimet, J. (2015). Le parcours des parents et des enfants présentant un TSA. *Santé mentale au Québec, 40*(1), 203–226. DOI : <https://doi.org/10.7202/1032391ar>
- Ponce-Alvarez, H. (2003). *Gentrification et centralité urbaine : modes d'habiter et rapports au quartier des résidents d'un secteur ancien réinvesti au centre-ville de Montréal* [mémoire de maîtrise, Université du Québec, Institut national de la recherche scientifique]. Espace INRS. Résumé repéré en ligne à <http://espace.inrs.ca/31/>
- Poupart, J. (2011). Tradition de Chicago et interactionnisme: des méthodes qualitatives à la sociologie de la déviance. *Recherches qualitatives, 30*(1), 178-199. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero30\(1\)/RQ\\_30\(1\)\\_Poupart.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30(1)/RQ_30(1)_Poupart.pdf)
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques.* Québec : Gaétan Morin Éditeur.

- Proulx, J.-P., et Charland, J.-P. (2009). *Le système éducatif du Québec : de la maternelle à l'université*. Montréal : Chenelière-éducation.
- Proulx, J.-P., Ollivier, É. et Lessard, C. (1997). Le rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation. *Recherches sociographiques*, 38(2), 335-344. DOI : <https://doi.org/10.7202/057127ar>
- Préteceille, E. (2006). La ségrégation sociale a-t-elle augmenté? *Sociétés contemporaines*, 2(62), 69-93. <https://www.cairn.info/revue-societes-contemporaines-2006-2-page-69.htm>
- Quéré, L. (2005). Les « dispositifs de confiance » dans l'espace public. *Réseaux*, 132(4), 189-217. <https://www.cairn.info/revue-reseaux1-2005-4-page-185.htm>
- Ragsdale, P. N. (1996). School choice: Parental perceptions [Thèse de doctorat, The University of Tennessee] ProQuest. <https://search.proquest.com/docview/304270987?accountid=12543>
- Rawls, J. (2009). *A theory of justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Reay, D. et Lucey, H. (2000). Children, school choice and social differences. *Educational Studies*, 26(1), 83-100. DOI : <https://doi.org/10.1080/03055690097754>
- Reiss, A. J. (1971). *The police and the public*. New Haven and London: Yale University Press.
- Resnik, J. (2011). Internationalisation du privé ou privatisation de l'international? L'expansion du baccalauréat international dans le monde. Dans Y. Dutercq (dir.), *Où va l'éducation entre public et privé* (p. 180-195). Bruxelles : de Boeck.
- Rivière, C. (2014). *Ce que tous les parents disent? : approche compréhensive de l'encadrement parental des pratiques urbaines des enfants en contexte de mixité sociale (Paris-Milan)* [thèse de doctorat, Institut d'études politiques, Paris]. BOA. [https://boa.unimib.it/bitstream/10281/84405/1/PhD\\_unimib\\_715672.pdf](https://boa.unimib.it/bitstream/10281/84405/1/PhD_unimib_715672.pdf)
- Robertson, S. L., Bonal, X. et Dale, R. (2002). GATS and the education service industry: The politics of scale and global reterritorialization. *Comparative Education Review*, 46(4), 472-495. DOI : <https://doi.org/10.1086/343122>
- Rocher, G. (1992). *Introduction à la sociologie générale*. Ville Lasalle : Éditions Hurtubise HMH.
- Rompré, G. (2015). La mixité sociale à l'école, Rapport CSE-CNESCO, *Conférence de comparaisons internationales*, Québec et Paris : Conseil supérieur de l'Éducation et Conseil national de l'Évaluation du système scolaire de la France. <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/05/Rapport-international-CSE-CNESCO.pdf>
- Rousseau, N., Dionne, C., Dugas, C., Ouellet, S. et Bélanger, N. (2010). *Enfants présentant des incapacités intellectuelles et inclusion en milieu de garde : vers l'établissement de stratégies et de modèles novateurs*. Québec : Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture. <https://bit.ly/36yUwS>
- Rousseau, N., Dionne, C., Vézina, C. et Drouin, C. (2009). L'intégration scolaire d'enfant ayant une incapacité : perceptions des parents québécois. *Revue canadienne de l'éducation*, 32(1), 34-59. <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3034/2322>
- Roussel, L. (1980). Mariages et divorces. Contribution à une analyse systématique des modèles matrimoniaux. *Population (french edition)*, 35(6), 1025-1040. <https://bit.ly/2TGiiI7>
- Savage, M. (2016). The fall and rise of class analysis in British sociology, 1950-2016. *Tempo Social*, 28(2), 57-72. [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20702016000200057etscript=sci\\_arttext&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20702016000200057etscript=sci_arttext&lng=pt)



- Savoie-Zajc, L. (2006). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives*, (5), 99-111. <https://bit.ly/2ZMHZ6s>
- Schatzki, T. R. (2002). *The site of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park: Penn State Press.
- Schelling, T. C. (1980). *La tyrannie des petites décisions*. Paris : Presses universitaires de France.
- Schnapper, D. (1997). La relation à l'autre. Sous le regard du sociologue. *Revue Commentaires*, 4(80), 923-928. <https://www.cairn.info/revue-commentaire-1997-4-page-923.htm>
- Schnapper, D. (2005). Idéal et limites de la mixité sociale: Les arguments du débat public. *Informations sociales*, 125(5), 6-15. DOI : 10.3917/inso.125.0006.
- Segalen, M. (2006). La parenté en milieu urbain. *Informations sociales*, (2), 48-57. <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2006-2-page-48.htm>
- Segalen, M. (2010). *Sociologie de la famille*. Paris : Armand Colin.
- Selod, H. (2004). La mixité sociale et économique. *Villes et économie*, 129-156. <http://selod.ensae.net/doc/027%20Selod%202004.pdf>
- Sherif C. W. et Sherif M. (1976). *Attitude, Ego-Involvement and Change*. New York: Wiley.
- Simon, H. A. (1955). A behavioral model of rational choice. *The quarterly journal of economics*, 99-118. DOI: 10.2307/1884852
- Singly, F. de. (2010). *Sociologie de la famille contemporaine* (4<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
- Smith, A. (2009). *La richesse des nations*. Paris : Flammarion.
- Staszak, J.-F. (2009). Other/Otherness (entrée). Dans R. Kitchin et N. J. Thrift (dir.), *International Encyclopedia of Human Geography* (p. 1). Amsterdam, Boston: Elsevier. <https://www.unige.ch/sciences-societe/geo/files/3214/4464/7634/OtherOtherness.pdf>
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups. Studies in the social Psychology of intergroup relations*. London : Academic Press.
- Taylor, C. M. (2002). *Geography of the "new" education market: secondary school choice in England and Wales*. UK: Ashgate.
- Tazouti, Y., Flieller, A. et Vrignaud, P. (2005). Comparaison des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans deux milieux socioculturels contrastés (populaire et non populaire) : Pratiques éducatives familiales et scolarisation, *Revue française de pédagogie*, (151), 29-46. <https://www.jstor.org/stable/41202045>
- Thrupp, M. (1995). The school mix effect: the history of an enduring problem in educational research, policy and practice. *British Journal of Sociology of Education*, 16(2), 183-203. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0142569950160204>
- Thomas, W. I. et Znaniecki, F. (1918-1920). *The Polish Peasant in Europe and America*, New York: Dover.
- Thrupp, M., Ball, S. J., Vincent, C., Marques-Cardoso, C., Neath, S. et Reay, D. (2004). Additive and Hyper-regulation of Schooling in England: the case of Wyeham. *Recherches Sociologiques*, 35, 65-82. [https://sharepoint.uclouvain.be/sites/ras/Articles/2004-XXXV-2\\_06.pdf](https://sharepoint.uclouvain.be/sites/ras/Articles/2004-XXXV-2_06.pdf)

- Tondreau, J., et Robert, M. (2011). *L'école québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales*. (2e éd.). Anjou, Québec : Éditions CEC.
- Turco, A. (2003). Altérité (entrée). Dans J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* (p. 58-60) Paris : Belin.
- Turmel, R.-P. (2014). *Choisir une école secondaire privée : Une analyse sociale du choix de familles venant de la région de la Capitale-Nationale* [mémoire de maîtrise, Université Laval]. Dépôt institutionnel. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/25126>.
- Valois, J. (2009). *Sociologie de la famille* (4<sup>e</sup> éd.). Anjou : Éditions CEC.
- Van Campenhoudt, L., et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4<sup>e</sup> éd.). Paris : Dunod.
- Vandenberghe, V. (1999). Combining Market and Bureaucratic control in Education: an answer to market and bureaucratic failure?. *Comparative education*, 35(3), 271-282. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03050069927829>
- Vandenberghe, V. (2001). Nouvelles formes de régulation dans l'enseignement: origines, rôle de l'évaluation et enjeux en termes d'équité et d'efficacité. *Éducation et sociétés*, (2), 111-123. <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2001-2-page-111.htm>
- van Haecht, A. (2006). *L'école à l'épreuve de la sociologie : la sociologie de l'éducation et ses évolutions*. (3<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : DeBoeck.
- van Zanten, A. (2006a). Les choix scolaires dans la banlieue parisienne: défection, prise de parole et évitement de la mixité. Dans H. Lagrange (dir.) *L'épreuve des inégalités* (p. 315-350). Paris cedex, France : Presses universitaires de France. DOI : 10.3917/puf.lagra.2006.01.0315
- van Zanten, A. (2006b). Une discrimination banalisée? L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaires. *De la question sociale à la question raciale*, 195-210. [https://www.cairn.info/load\\_pdf.php?ID\\_ARTICLE=DEC\\_FASSI\\_2006\\_02\\_0195etdownload=1](https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=DEC_FASSI_2006_02_0195etdownload=1)
- van Zanten, A. (2007) La montée de la 'parentocratie'. *Observatoire sociologique du changement (Sciences Po Paris), XYZep*, (27), p. 3. [http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/recherches/recherche/2006-2007/Pages%20de%20xyzep\\_27\\_pro.pdf](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/recherches/recherche/2006-2007/Pages%20de%20xyzep_27_pro.pdf)
- van Zanten, A. (2009a). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- van Zanten, A. (2009b). Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (180), 24-34. DOI : 10.3917/arss.180.0024
- van Zanten, A. (2009c). Le travail éducatif parental dans les classes moyenne et supérieure : deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants. *Informations sociales*, 154(4), 80-87. <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-4-page-80.htm>
- van Zanten, A. (2010). Choix de l'école et inégalités scolaires. *Agora débats/jeunesses*, 3(56), 35-47. <https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2010-3-page-35.htm>
- van Zanten, A. (2011). Compétition et choix dans le champ scolaire. Un modèle statutaire d'analyse des logiques institutionnelles et sociales. *Lien social et Politiques*, (66), 179-196. DOI: 10.7202/1008878ar

- van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses universitaires de France.
- van Zanten, A. (2014). *Les politiques d'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- van Zanten, A. et Rayou, P. (2017). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- van Zanten, A. et Veleda, C. (2001). Contextes locaux et stratégies scolaires: clivages et interactions entre classes populaires et classes moyennes dans la périphérie urbaine. Dans C. Ben Ayed (coord.), *École et logiques de marché: réalités, risques et (dés) illusions?*, *Revue du Centre de recherche en éducation. Questions éducatives*, (20), 57-88.
- Vermot-Desroches, B. (2007). *Le financement public de l'enseignement privé au Québec*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/ens\\_privé/etablis\\_sements\\_privés.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/ens_privé/etablis_sements_privés.pdf)
- Veschambre, V. (2006). Pour une approche dimensionnelle de l'espace... et une géographie sociale de plain-pied avec les autres sciences sociales. Dans R. Séchet et V. Veschambre (dir.), *Penser et faire de la géographie sociale. Contributions à une épistémologie de la géographie sociale*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Vida, S. (2011). *Les espaces verts urbains et la santé*. Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). <http://bel.uqtr.ca/id/eprint/3155/1/Les%20espaces%20verts%20et%20urbains%20et%20la%20sant%C3%A9.pdf>
- Ville de Montréal - Arrondissement d'Ahuntsic-Cartierville. (2018). *Profil sociodémographique - Recensement 2016. Édition mai 2018*. Montréal. : [http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL\\_STATS\\_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL\\_SOCIOD%C9MO\\_AHUNTSIC-CARTIERVILLE%202016.PDF](http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL_SOCIOD%C9MO_AHUNTSIC-CARTIERVILLE%202016.PDF)
- Ville de Montréal - Arrondissement Côte-des-Neiges-Notre-Dame-de-Grâce. (2018). *Profil sociodémographique - Recensement 2016. Édition mai 2018*. Montréal. : [http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL\\_STATS\\_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL\\_SOCIOD%C9MO\\_CDN-NDG%202016.PDF](http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL_SOCIOD%C9MO_CDN-NDG%202016.PDF)
- Ville de Montréal - Arrondissement de Mercier-Hochelaga-Maisonneuve. (2018). *Profil sociodémographique - Recensement 2016. Édition mai 2018*. Montréal. [http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL\\_STATS\\_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL\\_SOCIOD%C9MO\\_MERCIER%20HOCHELAGA%20MAISONNEUVE%202016.PDF](http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL_SOCIOD%C9MO_MERCIER%20HOCHELAGA%20MAISONNEUVE%202016.PDF)
- Ville de Montréal - Arrondissement de Montréal-Nord. (2018). *Profil sociodémographique - Recensement 2016. Édition mai 2018*. Montréal. [http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL\\_STATS\\_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL\\_SOCIOD%C9MO\\_MONTR%C9AL-NORD%202016.PDF](http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL_SOCIOD%C9MO_MONTR%C9AL-NORD%202016.PDF)
- Ville de Montréal - Arrondissement de Rosemont-La Petite-Patrie. (2018). *Profil sociodémographique - Recensement 2016. Édition mai 2018*. Montréal. [http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL\\_STATS\\_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL\\_SOCIOD%C9MO\\_ROSEMONT%20LA%20PETITE-PATRIE%202016.PDF](http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL_SOCIOD%C9MO_ROSEMONT%20LA%20PETITE-PATRIE%202016.PDF)

- Vinokur, A. (2006). La qualité de la mesure de la qualité dans l'enseignement supérieur: essai d'analyse économique. *Éducation et sociétés*, (2), 109-124. <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2006-2-page-109.htm>
- Waits, T. (2012). Pierre Bourdieu's Theory of Capital and Parental School Choice Decisions: A National Study [thèse de doctorat, American University, Washington (É-U)]. ProQuest. <https://search.proquest.com/docview/1081485950?pq-origsite=gscholar>
- Walker, M. et Clark, G. (2010). Parental choice and the rural primary school: Lifestyle, locality and loyalty. *Journal of Rural Studies*, 26(3), 241-249. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2009.12.002>
- Walzer, M. (1983). *Spheres of Justice : a Defense of Pluralism and equality*. New York: Basic Books.
- Watson, S., Waslander, S. et Strathdee, M. (1999). *Trading in futures: Why markets in education don't work*. UK: McGraw-Hill Education.
- Weber, M. (1913). Troisième essai: Essai sur quelques catégories de la sociologie compréhensive. Dans M. Weber, *Essai sur la théorie de la science*. Chicoutimi, Québec : Les classiques des sciences sociales de l'UQAC. [http://classiques.uqac.ca/classiques/Weber/essais\\_theorie\\_science/essais\\_theorie\\_science.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/Weber/essais_theorie_science/essais_theorie_science.html)
- Weber, M. (2006). *Économie et société*. Paris : Pocket.
- Weber, M. (2009). *The theory of social and economic organization*. New York: Simon and Schuster.
- West, A. (2006). School choice, equity and social justice: the case for more control. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 15-33. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8527.2006.00334.x>
- Whitty, G. (1997). Chapter 1: Creating Quasi-Markets in Education: A Review of Recent Research on Parental Choice and School Autonomy in Three Countries. *Review of Research in Education*, 22(1), 3–47. DOI: <https://doi.org/10.3102/0091732X022001003>
- Whitty, G., Power, S. et Halpin, D. (1998). *Devolution and Choice in Education: The School, the State and the Market*. Bristol, PA: Open University Press.
- Williamson, J. (1994). *The political economy of policy reform*. Washington: Institute for International Economics.
- Woods, P. A., Bagley, C. et Glatter, R. (1998). *School choice and competition : markets in the public interest*. London, New York: Routledge.
- Yoon, E. S. et Gulson, K. N. (2010). School choice in the stratilingual city of Vancouver. *British Journal of Sociology of Education*, 31(6), 703-718. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2010.528871>

## Annexe 1 : Profils détaillés de nos répondants

### Répondants appartenant à la classe supérieure

**P1 – Judith**<sup>189</sup> est une femme mariée et titulaire d'un baccalauréat en physique ainsi que d'une maîtrise en astronomie et une autre en muséologie. Elle travaille dans une université située à Montréal. Elle réside avec sa famille dans l'arrondissement RLPP dans une maison dont elle et son mari sont propriétaires. Elle a deux enfants, une fille (concernée par le processus de choix) et ayant des difficultés en classe (EHDAA) ainsi qu'un garçon. Elle cible pour sa fille qui est déjà au secondaire, mais qui doit à nouveau changer d'établissement, un PPP dans une école publique non loin de la résidence.

**P6 – Caroline** réside avec son mari, médecin, dans l'arrondissement CDNNDG. Ensemble, ils forment une famille « recomposée<sup>190</sup> » avec leur fille et les enfants issus d'une précédente union de l'époux. Ils sont propriétaires d'une jolie maison moderne, rénovée et située près des artères commerciales. Caroline est titulaire d'un baccalauréat et d'une maîtrise. Leur fille, considérée comme talentueuse en classe, entretient de grandes ambitions professionnelles. Il est envisagé de l'inscrire au collège-Jean-de-Brébeuf, situé non loin du secteur de résidence. Une grande liberté éducative est laissée à l'enfant qui prend majoritairement en main les décisions qui la concernent.

**P12 – Martin** est enseignant de psychologie dans un CÉGEP<sup>191</sup> situé à l'Assomption. Il effectue le voyage quotidien vers son travail depuis AC. Avec sa conjointe, ergothérapeute, il habite une maison dans un coin résidentiel près des grandes artères. Sa conjointe travaille à Laval, non loin de la résidence. Ensemble ils ont deux filles. Il envisage d'inscrire la plus jeune (sans EHDAA) dans le PR d'une école publique de quartier pour son entrée au secondaire. Il n'exclut pas toutefois de l'inscrire dans une école publique spécialisée en sport-études et située hors du quartier pour les années subséquentes.

**P16 – Chantal** est mariée au père de ses enfants. Elle est née en France, mais est arrivée au Québec en bas âge. Elle est artisane de mode, possède un diplôme d'études collégiales et réalise présentement un baccalauréat en arts. Ensemble, la famille habite une jolie maison dans un secteur huppé de CDNNDG. L'enfant concerné par le choix de l'école a des difficultés d'apprentissage. La mère, plutôt inquiète, envisage de l'inscrire dans une école privée située non loin de la résidence, soit le collège Notre-Dame. Elle entretient des relations conflictuelles au regard des écoles publiques, qu'elle estime inappropriées suite à des expériences personnelles.

---

<sup>189</sup> La numérotation des répondants est établie en fonction de l'ordre dans la tenue des entretiens.

<sup>190</sup> La notion de famille recomposée (ou reconstituée selon les écrits) est mobilisée dans les enquêtes du ministère de la Famille du Québec qui reprend la définition de la famille de recensement de Statistique Canada, « qui est basée sur la notion de coresidence. Cette définition repose en effet sur les liens entre les personnes résidant au sein d'un même ménage. La famille de recensement peut être composée tant d'un couple avec ou sans enfant – que les conjoints soient mariés ou en union libre, de sexe opposé ou de même sexe, et que les enfants, le cas échéant, soient ceux du couple ou de l'un ou l'autre des conjoints – que d'un parent seul qui réside avec au moins un enfant ». Source : [https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/Famille/chiffres-famille-quebec/bulletin\\_quelle\\_famille/Pages/automne-2014.aspx#p1](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/Famille/chiffres-famille-quebec/bulletin_quelle_famille/Pages/automne-2014.aspx#p1)

<sup>191</sup> Il s'agit de l'acronyme pour Collège d'enseignement général et professionnel, accessible après les études secondaires et avant d'accéder à l'Université. À l'issue du CÉGEP, les étudiants obtiennent un DEC, soit un diplôme d'études collégiales. Ce dernier peut être préuniversitaire ou technique.

**P17 – Francesco** résidant dans une maison du quartier AC, est marié et a trois filles. D’origine italienne, il a réalisé des études en droit ainsi qu’un MBA (Master of Business and Administration). Il a déjà été avocat par le passé, mais est présentement enseignant et consultant en stratégie marketing pour les entreprises sociales. Il estime qu’il a subi beaucoup de pression étant jeune ce qu’il souhaite éviter de reproduire dans l’éducation de ses enfants. Il croit fortement en l’éducation publique, en particulier les PPP, mais s’alliera à l’enseignement privé pour ses enfants, comme le souhaite sa conjointe.

**P18 – Paul** est titulaire d’un diplôme de maîtrise en informatique et est directeur en développement logiciel. Il est marié et son épouse est avocate. Ensemble, ils sont deux enfants et habitent une maison dans l’arrondissement AC près des services. Ils ont pour leurs enfants une préférence pour l’enseignement privé. Paul estime qu’il appartient à l’école de faire réussir les enfants et entretient des principes éducatifs axés sur le mérite et le dépassement de soi.

### **Répondants appartenant à la strate supérieure de la classe moyenne**

**P3 – Yasmine** est célibataire et monoparentale. Elle est Égyptienne d’origine et est arrivée au Québec vers l’âge de deux ans. Elle réside dans le secteur CDNNDG et est propriétaire d’un duplex près des grandes artères commerciales. Elle a réalisé des études universitaires en communication et marketing, et est maintenant ostéopathe. Elle a un style éducatif plutôt « encadrant » envers son garçon de 12 ans qui possède un diagnostic de TDA (EHDAA). Selon elle, ce dernier évolue relativement bien en classe et elle vise pour son fils une école privée, le collège Notre-Dame en particulier pour le sport qui s’y trouve. Elle s’appuie essentiellement sur la tradition scolaire familiale au privé pour effectuer son choix.

**P4 – Karine** est enseignante et donc titulaire d’un baccalauréat. Elle travaille dans le réseau d’enseignement public et est mariée depuis plusieurs années. Elle réside avec le père (technicien) de sa fille dans un ancien quartier qualifié de « défavorisé » puis « gentrifié<sup>192</sup> ». Ensemble, ils sont propriétaires d’une maison récente de type « jumelé » dans un secteur en développement de l’arrondissement MHM. La petite a un diagnostic de TDAH (EHDAA) et ira probablement dans un collège privé une fois au secondaire, soit le collège d’Anjou. Karine met l’accent sur les qualités d’encadrement des écoles qu’elle détient dans sa mire. Elle s’appuie essentiellement sur la tradition scolaire familiale au privé pour effectuer son choix.

**P7 – Suzie** réside avec son mari (technicien) et ses deux enfants, dans l’arrondissement AC. Elle et son époux sont titulaires de diplômes d’études collégiales. Au fil des années, ils ont gravi les échelons et sont devenus propriétaires d’une maison. Ils résident dans un secteur très multiethnique, situé relativement loin des coins prisés et des artères commerciales. Suzie a elle-même éprouvé de grandes difficultés durant sa scolarité, et son fils, concerné par le choix de l’école secondaire, possède un diagnostic (EHDAA). Elle et son mari envisagent une école publique avec PPP pour leur garçon qui évolue présentement dans un programme enrichi au primaire.

**P13 – Marie-Louise** réside avec sa famille dans un logement de type « condo » dans l’arrondissement RLPP. Elle est titulaire d’un baccalauréat et occupe les fonctions de fonctionnaire fédérale. Elle est séparée du père de ses enfants qui s’implique peu dans les affaires scolaires. Son

---

<sup>192</sup> Un secteur « gentrifié » est un secteur subissant de la gentrification soit « à l’arrivée progressive, dans des quartiers centraux des villes, de certains segments des nouvelles classes moyennes employées dans les services du tertiaire avancé, provoquant ainsi la rénovation du bâti et l’implantation de nouveaux services » (Ponce-Alvarez, 2003 - Résumé en ligne <http://espace.inrs.ca/31/>). La gentrification a pour effet de chasser les personnes les plus démunies vers d’autres secteurs et souvent éloignés des services de base.

ex-conjoint et elle détiennent un parcours scolaire particulièrement prestigieux. Son fils, concerné par le choix de l'école, possède un statut EHDAA et risque de commencer son secondaire dans un PR au grand désarroi de sa mère. En effet, elle est particulièrement inquiète pour l'avenir de celui-ci et préférerait pour lui un PPP dans une école publique, s'il peut être admis.

**P15 – Sara** est conseillère pédagogique dans un CÉGEP de Montréal. Elle a grandi dans une famille où l'art, la culture et la littérature étaient importants. Elle est locataire et est séparée du père de ses deux enfants. Le père est enseignant d'histoire dans un CÉGEP et participe, selon la mère, aux décisions relatives au suivi scolaire des enfants. Sa fille réussit bien en classe et n'a pas de diagnostic. Sara apprécie particulièrement la vie de quartier et souhaite que son enfant continue d'évoluer dans le secteur qu'elle décrit comme assez « blanc » avec de plus en plus de groupes ethnoculturels diversifiés. La jeune fille souhaite s'inscrire dans un PPP d'une école publique de quartier

**P19 – Irina** est issue de la communauté haïtienne et née au Québec. Elle a vécu une partie de son adolescence en Haïti, mais est revenue s'établir à Montréal pour y élever ses enfants avec son époux. Elle est propriétaire d'un duplex de MN et titulaire d'un diplôme universitaire en administration des affaires (bacc.). Elle travaille principalement dans le domaine politique et communautaire. Elle recherche pour son fils une école privée hors de Montréal (collège Laval) qui lui permettra de se tenir loin des « mauvaises influences » qu'elle associe à sa communauté d'origine.

**P20 – Véronique** réside avec son conjoint dans l'arrondissement MHM. Ensemble ils ont trois garçons et envisagent de les inscrire dans une école publique de quartier ayant une mauvaise réputation selon ses propos (école secondaire Chomedey-de-Maisonnette). Avec d'autres parents ayant des caractéristiques socioprofessionnelles similaires, ils envisagent de créer une cellule sociale visant à redorer la réputation de l'école de quartier. Véronique a réalisé sa scolarité secondaire à la fois dans les réseaux public et privé, est titulaire d'un baccalauréat en histoire et travaille maintenant comme agente aux ressources humaines pour Hydro-Québec. Le père des enfants travaille dans le domaine de la finance.

**P21 – Annie** habite avec son mari (facteur) et leurs deux enfants dans une maison « jumelée » de l'arrondissement MHM dont les conjoints sont propriétaires. Elle est titulaire d'un DEP en administration. Elle travaille pour la même entreprise depuis une vingtaine d'années où elle a pu gravir les échelons et devenir directrice. Elle a réalisé ses études dans le réseau public et envisage pour son fils avec des difficultés une école publique de quartier dans un PPP en sport. Elle espère ainsi motiver son fils à s'intéresser à l'école. Elle estime que procéder ainsi sera une bonne façon de l'intéresser à l'école

**P24 – Julien, classe moyenne- strate supérieure**, est résident de MHM et se qualifie de père « monoparental ». Il est séparé de la mère de ses enfants et s'occupe de la plupart des tâches liées aux affaires scolaires. Il réside dans un quartier en développement et est propriétaire d'une « maison de ville » en copropriété. Il est titulaire d'un DEC en chimie industrielle (opération pétrochimique) et travaille près de la résidence. Ses deux filles réussissent bien en classe et Julien leur accorde une liberté presque totale dans le choix de leur école secondaire. Durant son primaire, sa fille a connu d'importants épisodes d'intimidation. Elle souhaite s'inscrire dans une école publique avec spécialité théâtre.

## Répondants appartenant à la strate inférieure de la classe moyenne

**P2 – Lise** est célibataire et monoparentale. Elle assure seule les responsabilités associées à sa famille et se montre assez encadrante envers ses deux garçons. Elle est titulaire d'un doctorat en anthropologie et assure les fonctions à temps partiel de coordonnatrice d'une équipe de recherche. Elle a eu une vie personnelle difficile (séparation compliquée, pauvreté, conditions de vie précaire) avant de pouvoir s'offrir un appartement de type « condo » dans l'arrondissement RLPP pour y élever ses enfants. Elle vise pour son fils avec statut EHDAA une école publique avec PPP ayant une spécialité en musique.

**P5 – Julie** habite avec son conjoint dans MHM. Ils ne sont pas mariés, mais vivent ensemble depuis de nombreuses années comme locataires. Elle est titulaire d'un diplôme d'études secondaires, d'un diplôme en pâtisserie et gagne maintenant sa vie en tant que préposée aux bénéficiaires dans un hôpital de Montréal. Pour faciliter le passage de sa fille avec statut EHDAA vers le secondaire, elle songe à changer de quartier pour s'établir dans RLPP. Elle pense opter une école publique (Edouard-Montpetit) une fois dans son nouveau quartier de résidence. Elle est plutôt libérale dans sa démarche éducative et souhaite que son enfant s'épanouisse avant tout.

**P9 – Christine** est résidente de l'arrondissement MN. Elle est infirmière en pédopsychiatrie. Elle réside seule avec son fils, dans un logement. Elle estime vivre modestement avec des moyens limités et souhaite quitter le secteur MN pour s'établir à Laval. Elle se montre particulièrement inquiète et considère que ce déménagement pourrait permettre à son fils de voir son père (mécanicien) plus souvent tout en ayant accès à des écoles publiques qu'elle juge plus adéquates que celles offertes par MN. Envisage pour son garçon le PR d'une école publique de Laval.

**P10 – Sonia** est conjointe de fait avec un homme (cuisinier de profession) qui n'est pas le père de son garçon. Elle réside avec celui-ci ainsi qu'avec le fils de ce dernier. Toute la famille recomposée, habite dans un logement dans l'arrondissement AC et est voisine de la famille de Paul. Sonia occupe les fonctions d'agente administrative dans un hôpital de Montréal. Elle possède un diplôme collégial technique en ébénisterie ainsi que quelques cours universitaires non complétés dans le domaine de la santé. Elle estime que son fils, sans diagnostic, est talentueux en classe et elle entretient de grandes aspirations pour lui. Elle souhaite l'inscrire dans un PPP d'une école publique de quartier faute de pouvoir l'inscrire au privé par manque de moyens. Le père de l'enfant ne s'implique aucunement dans les affaires scolaires de son fils.

**P11 – Maude** élève seule ses deux filles dans l'arrondissement MN. Elle réside dans un logement situé près de plusieurs lignes d'autobus et travaille comme psychoéducatrice dans un Centre jeunesse à Rivière-des-Prairies. La petite famille ne vit pas dans le luxe, mais ne manque de rien. Maude est également étudiante au doctorat en psychoéducation et laisse une grande marge de manœuvre à ses enfants. Son style éducatif est plutôt libéral et évite de mettre une grande pression en lien avec les affaires scolaires. Sa plus jeune fille, sans diagnostic et ayant de la facilité en classe a elle-même décidé de s'inscrire dans un PPP d'une école publique dans l'arrondissement MN. La mère a surtout agi en tant qu'accompagnatrice durant la recherche de la « bonne école ».

**P14 – Sabrina** est mère de deux filles. Elle travaille comme adjointe administrative et est locataire d'un appartement dans une coopérative de MHM avec son conjoint qui n'est pas le père de ses filles. Elle a réalisé des études collégiales dans le domaine du cinéma et de la télévision qu'elle n'a pas complétées. Dans un monde idéal, elle cible pour sa fille une école secondaire alternative, mais pense finalement opter pour une école publique accessible en libre choix (hors territoire). La petite éprouve des difficultés lexicales à l'école et souffre d'une dyslexie légère.



**P22 – Geneviève** est séparée du père de ses enfants. Le père est présent dans la vie des enfants et réside sur la même rue que la mère. Elle s’occupe de ses trois garçons ayant tous des difficultés soupçonnées (pas de diagnostic officiel au moment où l’entretien a eu lieu). Elle a réalisé un DEC en électronique et, faute de moyens, envisage pour son fils une école publique de quartier (La Dauversière) dans l’arrondissement AC. Elle aimerait bien l’inscrire dans un PPP pour le motiver, mais pense que le PR sera la seule option pour lui étant donné ses mauvais résultats scolaires.

### **Répondants appartenant à la classe populaire**

**P8 – Pierre-Luc** élève son fils en garde partagée<sup>193</sup> dans un logement de MHM. Il mentionne toutefois être assez encadrant et semble prendre l’ensemble des décisions relativement à la scolarité de son fils qu’il qualifie de talentueux et de sportif. Le jeune garçon ne détient pas de statut EHDAA. Pierre-Luc ne possède pas de diplôme et travaille dans les métiers de la construction en tant qu’ouvrier-briqueur. Il souhaite inscrire son fils dans un PPP d’une école publique et qui pourra, selon lui, le protéger des mauvaises influences qu’il pourrait subir au secondaire.

**P23 – Nathalie** est résidente de MN. Avec son conjoint, ils s’occupent de sept enfants dont quatre sont issus de précédentes relations, tant du côté de Nathalie que du côté de son conjoint. Nathalie ne travaille pas et ne possède pas de diplôme d’études postsecondaires. Son fils, concerné par le choix de l’école secondaire, détient un diagnostic de plusieurs troubles, mais arrive tout de même à bien réussir en classe. Nathalie souhaite que son fils évolue dans une école secondaire spécialisée pour élèves avec difficultés (école Vanguard), mais en cas de refus, elle craint de l’envoyer dans un PR d’une école publique de quartier qu’elle juge inadaptée à la condition de son fils.

**P25 – Johanne** est mère de trois filles. Sans diplôme, elle a réussi à se frayer un chemin dans la vie comme éducatrice en garderie. Elle parle peu du père de ses enfants, mais mentionne, qu’en général, il lui fait confiance sur les questions éducatives. Elle est plutôt stratégique dans sa quête d’information en lien avec les établissements secondaires. Elle ne veut pas répéter les mêmes erreurs qu’avec sa fille aînée qui elle, a décroché de l’école durant son secondaire. Johanne est locataire d’un logement de MHM et a connu une vie personnelle relativement difficile. L’enfant concerné par le choix de l’école est une fille et est en processus d’évaluation pour des troubles d’apprentissage. Sans diagnostic officiel, Johanne espère néanmoins trouver une école publique qui saura bien prendre sa fille en charge durant sa scolarité.

**P26 – Cynthia** vit dans une situation précaire. Elle ne travaille pas et laisse entendre qu’elle bénéficie de l’aide sociale. Elle est en couple, locataire d’un logement dans l’arrondissement MN et ne possède pas de diplôme. Le père (sans travail) des enfants est absent du paysage familial. Cynthia le considère comme « bon à rien » et ne s’occupe aucunement de la famille. Cynthia est mère de trois filles qui ont des difficultés importantes à l’école. Elle estime ne pas avoir d’autres choix que d’envoyer sa fille dans une école publique de quartier bien qu’elle aimerait se prévaloir de la possibilité de choisir davantage, comme le font d’autres parents.

**P27 – Hélène** élève seule ses trois enfants. Elle est titulaire d’une attestation collégiale d’éducation à la petite enfance et travaille dans un service de garde dans le secteur CDNNDG. Elle ne met pas en œuvre de stratégies éducatives particulières étant donné que ses enfants plus âgés évoluent déjà dans l’école secondaire publique du quartier (école secondaire St-Luc). Elle souhaite que son

---

<sup>193</sup> D’après Pelletier (2017), éduquer un enfant en garde partagée signifie qu’il est éduqué en « double résidence » en cas de séparation soit en alternance régulière entre deux foyers parentaux.

dernier enfant, aux prises avec des difficultés d'apprentissage soit admis dans un PPP, mais reconnaît qu'il risque d'évoluer dans le PR de cette même école étant donné ses mauvais résultats.

## Annexe 2 : Caractéristiques complètes de l'échantillon

Note : Pour faciliter la compréhension de ce tableau, le lecteur peut se référer à la liste des acronymes, des sigles et des abréviations au début de la thèse.

N°	Phase	Cat. sociale	Nom du parent	St. matri.	Sx.	Traj. Sco.	Arr. de résidence	Niveau de scolarité	Visées éduc.	Disp. de jugement	Occ. Professionnelle	Sx. enf.	Statut EHDAA de l'élève si connu	École ciblée
1	Explo	Sup.	Judith	Mariée	F	Publique	RLPP	Bacc + maîtrise	Instr.	Confluence	Responsable de labo. Univ.	F	Oui	PPP
2	Explo	Moy.-inf.	Lise	Célib./mono	F	Publique	RLPP	Doctorat	Expr.	Réseaux Confluence	Coordonnatrice d'une équipe de recherche (temps partiel)	G	Oui	PPP
3	Explo	Moy. Sup.	Yasmine	Célib./mono	F	Privée	CDNNDG	Bacc et +	Expr.	Tradition familiale <sup>194</sup>	Ostéopathe	G	Oui	Privée
4	Explo	Moy. Sup.	Karine	Mariée	F	Privée	MHM	Bacc	Expr.	Confluence	Enseignante	F	Oui	Privée
5	Explo	Moy.-inf.	Julie	Conj.	F	Publique	MHM	DES + cours pâtisserie	Expr.	Confluence Cicérones	Préposée aux bénéficiaires	F	Oui	PR
6	Explo	Sup.	Caroline	Mariée	F	Publique	CDNNDG	Bacc + maîtrise	Expr. Instr.	Réseaux Confluence	Designer pigiste	F	Non	Privée
7	Explo	Moy-Sup.	Suzie	Mariée	F	Publique	AC	DEC + cours universitaires (HEC)	Expr.	Réseaux Confluence Cicérones	Directrice d'un Centre d'éducation	G	Oui	PPP

<sup>194</sup> La tradition familiale ne constitue pas un dispositif de jugement au sens de Karpik (2007), mais agit ici comme « dispositif de confiance ».

											de la Petite Enfance			
8	Explo	Pop.	Pierre-Luc	Célib./ garde partagée	M	Publique	MHM	Aucun diplôme	Expr. Instr.	Confluence	Ouvrier-briqueur	G	Non	PPP
9	Explo	Moy.- inf.	Christine	Célib./ mono	F	Publique	MN	DEC en soins infirmiers + cours universitaires non complétés	Expr.	Réseaux	Infirmière en pédopsychiatrie	G	Non	PR
10	Explo	Moy.- inf.	Sonia	Conj./ mono	F	Publique	AC	DEC en ébénisterie + cours universitaires non complétés	Instr. Expr.	Confluence	Agente administrative en milieu hospitalier	G	Non	PPP
11	Emp.	Moy.- inf.	Maude	Célib./ mono	F	Publique et privée	MN	Maîtrise en psychoéducation + étudiante au doctorat	Expr.	Confluence	Psychoéducatrice en Centre jeunesse et doctorante en psychoéducation	F	Non	PPP
12	Emp.	Sup.	Martin	Conj.	M	Publique	AC	Doctorat	Expr.	Confluence Réseaux	Professeur de psychologie	F	Non	PR
13	Emp.	Moy- Sup.	Marie- Louise	Conj./ garde partagée	F	PPP	RLPP	Bacc. sciences politiques, mineure en sociologie	Expr.	Confluence	Fonctionnaire fédérale	G	Oui	PR
14	Emp.	Moy.- inf.	Sabrina	Conj. / garde partagée	F	Publique	MHM	Études collégiales variées non complétées	Expr.	Confluence	Travailleur autonome, pigiste, artiste	F	Oui	PR

15	Emp.	Moy-Sup.	Sara	Conj. / garde partagée	F	Publique	RLPP	Maîtrise en littérature	Expr.	Confluence	Conseillère pédagogique au CÉGEP	F	Non	PPP
16	Emp.	Sup	Chantal	Mariée	F	Privée	CDNNDG	DEC Comm. et dessins de mode. Bacc en arts en cours	Expr. Instr.	Confluence	Artisan en mode - Étudiante	F	Oui	Privée
17	Emp.	Sup	Francesco	Marié	M	Privée	AC	Bacc en droit + MBA	Expr. Reflex. Instr.	Réseaux Confluence	Avocat de formation, consultant en stratégie marketing pour les entreprises sociales et enseignant en gestion en marketing de l'entreprise sociale et collective dans une université	F	Non	Privée
18	Emp.	Sup	Paul	Marié	M	Privée	AC	Maîtrise en informatique	Instr. Expr.	Tradition familiale Réseaux Confluence	Directeur - Développement logiciels	G	Non	Privée
19	Emp.	Moy. Sup.	Irina	Mariée	F	Privée	MN	Bacc. administration des affaires, profil gestion des ressources humaines	Instr. Expr.	Tradition familiale Réseaux Confluence	Chargée de projets dans des organismes communautaires jeunesse, attachée politique de la ministre Beauchamp et ancienne ministre de l'Immigration	G	Non	Privée

20	Emp.	Moy. Sup	Véronique	Conj.	F	Publique et privée	MHM	Bacc. en histoire + études en ressources humaines et en démographie + études de maîtrise non complétées	Expr.	Réseaux	Agente - Ressources humaines à Hydro-Québec	G	Oui	PR
21	Emp.	Moy. Sup.	Annie	Conj	F	Publique	MHM	DEP en commerce et administration	Expr.	Tradition familiale Confluence	Directrice, volet administration, comptabilité et finances	G	Difficultés soupçonnées	PPP
22	Emp.	Moy.-inf.	Geneviève	Célib. / mono	F	Publique	AC	DEC en électronique	Expr.	Classement Confluence	Technicienne en informatique chez Hôpital du Sacré-Coeur de Montréal	G	Difficultés soupçonnées	PR
23	Vérif..	Pop.	Nathalie	Conj.	F	Publique	MN	Études non complétées	Expr. Instr.	Cicérones Confluences	Sans emploi	G	Oui	Privé d'intérêt public <sup>195</sup> ou PR
24	Vérif..	Moy. Sup.	Julien	Célib. / mono	M	Publique	MHM	DEC en chimie industriel	Expr.	Confluences	Technicien en opération pétrochimique	F	Non	PPP
25	Vérif..	Pop.	Johanne	Célib. / mono	F	Publique	MHM	Aucun diplôme	Expr. Instr.	Confluences Réseaux	Éducatrice en garderie dans une garderie communautaire	F	En processus d'évaluation	PR

<sup>195</sup> L'école secondaire visée par Nathalie, rappelons-le, est l'école Vanguard, un établissement privé d'intérêt public. En cas de refus, elle devra inscrire son fils dans l'école publique de quartier.

26	Vérif.	Pop.	Cynthia	Conj. / mono	F	Publique	MN	Aucun diplôme	Expr.	Confluence Classements	Sans emploi	F	Oui	PR
27	Vérif.	Pop.	Hélène	Célib. / mono	F	Publique	CDNNDG	AEC service de garde	Expr.	Tradition familiale	Éducatrice service de garde scolaire	G	Oui	PR

### Annexe 3 : Guide d'entretiens semi-directifs

GRILLE 1 – Entretiens en personne					
Ordre	Thèmes généraux	Thèmes spécifiques	Contenu : ce qu'on cherche à savoir	Questions générales (pense-bête pour l'enquêteur)	X
1	Ma vie de famille	Présentation générale de l'acteur et son contexte familial, etc.	Situation familiale, matrimoniale, membres qui composent la famille actuelle, situation et personnalité de l'enfant, etc.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Parlez-moi de votre famille (information sur les membres, la fratrie, rôle des membres dans la famille, etc.)</li> <li>2. Et votre enfant, comment il (elle) est? Parlez-moi de lui (elle), ses qualités, ses défauts, sa personnalité, etc.</li> </ol>	
2	Mon milieu de vie et celui de mon enfant	Contexte résidentiel et professionnel actuel, relations interpersonnelles	Perception et appréciation du quartier, éventuellement en savoir plus sur la trajectoire résidentielle et professionnelle du parent, la constitution des réseaux, engagement dans la communauté, rapports avec les professionnels de l'enseignement, le bagage et les intérêts du parent (activités, loisirs, etc.)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Parlez-moi de votre quartier de résidence (depuis combien de temps le parent habite-t-il le quartier, déménagements, raisons de demeurer dans le quartier, etc.).</li> <li>2. Comment voyez-vous l'évolution de votre quartier depuis que vous y habitez? Et des familles dans le quartier (tel que le parent le vit, ce qu'ils mettent en évidence). Pourquoi? Avez-vous des exemples?</li> <li>3. Comment décririez-vous vos rapports avec les autres familles qui vous entourent? Avec vos voisins en général? Avez-vous des exemples?</li> <li>4. Comment décririez-vous vos rapports avec le personnel à l'école de votre enfant? Son enseignante, la direction? Bien, pas bien? Discutez-vous des enjeux/difficultés scolaires? Pourquoi? Avez-vous des exemples?</li> <li>5. Travaillez-vous près de votre lieu de résidence? (type de poste occupé, fourchette de salaire, proximité du lieu de travail, etc.)</li> </ol>	



				<p>6. Vous impliquez-vous dans le quartier? À l'école? Engagement communautaire?</p> <p>7. Avez-vous des activités / loisirs dans le quartier?</p> <p>8. Que pensez-vous des services en général dans votre quartier (bibliothèque, épicerie, etc.)</p>
3	Mon enfant à l'école	La représentation que le parent se fait de son enfant à l'école	<p>Trajectoire scolaire de l'enfant et caractéristiques de l'enfant en tant qu'élève</p> <p>Performance / Résultats, Forces / Faiblesses de l'enfant</p> <p>Matières préférées / détestées</p>	<p>1. Pouvez-vous me parler de votre enfant à son école primaire actuelle? Son parcours? Est-il vu comme un bon élève? Que pense l'enseignante de lui? Et ses amis?</p> <p>2. Quelle est son appréciation de l'école en général : ce qu'il aime/déteste, ses matières préférées/détestées, ses relations avec les autres? Avez-vous des exemples qui pourraient m'aider à mieux comprendre?</p>
4	Ma vision de la réussite scolaire, de l'environnement scolaire de mon enfant en général	Valeurs éducatives (réussite, échecs, etc.), rapport à l'école du parent	Représentation de la réussite et de l'échec scolaire, valeurs éducatives de la famille (actuelle et d'origine) du parent, trajectoire scolaire du parent et son expérience (rapport) à l'école.	<p>1. Est-ce important la réussite de votre enfant à l'école (pour vous, pour lui, pour la famille, pour vos proches)? Pourquoi ? (des réussites dans votre famille ? déjà connu des « échecs » à l'école dans la famille, dans votre propre histoire ?</p> <p>2. Est-ce que vos parents souhaitaient la même chose pour vous? Comment est-ce que ça se passait pour vous durant votre scolarité primaire-secondaire (et +)? Expliquez-moi.</p>
		Description des qualités d'une bonne école au sens large, de l'offre de services éducatifs dans l'environnement scolaire de l'enfant, etc.	<p>Appréciation (ou la non-appréciation) des écoles du quartier au sens large par le parent</p> <p>Ce qu'il considère comme une bonne école secondaire</p> <p>Éléments positifs/négatifs des écoles secondaires du quartier</p>	<p>1. Que représente une « bonne école » au sens large? C'est quoi pour vous? Et pour votre conjoint, votre enfant, est-ce pareil? Pour vos amis ou votre famille plus largement? Pourquoi?</p> <p>2. Si on se concentre sur les écoles secondaires seulement, quels sont à votre avis les points positifs/négatifs des écoles secondaires du quartier?</p> <p>3. Comment voyez les écoles secondaires dans votre quartier? Les jugez-vous suffisantes ou non? Bien répartie sur le territoire? Pourquoi?</p>

			Structure actuelle et évolution de l'offre de services éducatifs dans son quartier	<p>4. Est-ce que, à votre avis, les écoles secondaires du quartier répondent aux besoins? Des enfants? Des parents?</p> <p>5. Quelles écoles semblent et ne semblent pas convenir pour votre enfant ?</p>
		Les principaux enjeux scolaires, problèmes dans les écoles secondaires du quartier, confiance envers l'école	<p>Enjeux scolaires des écoles secondaires du quartier, problèmes récurrents, si la réputation est importante pour le parent</p> <p>Opinion sur le rôle du système scolaire actuel, si le parent est anxieux face à l'avenir, crise de confiance envers l'école</p>	<p>1. Depuis que vous vivez dans ce quartier, avez-vous remarqué s'il y a des problèmes particuliers dans les écoles? Quels sont à votre avis les grands enjeux ou problèmes auxquels les écoles sont confrontées de manière récurrente? (écoles saturées/surnombre, sous-représentation, sous-financement, etc.</p> <p>2. Pensez-vous que les écoles secondaires de votre quartier remplissent bien leur rôle ? Pourquoi? Leur faites-vous confiance? Si non, quel est le premier rôle des écoles selon vous ? Et celui du système d'éducation?</p>
5	Les rêves et ambitions scolaires de ma famille, de mon enfant	Médiations familiales, retour sur la trajectoire scolaire du parent	<p>Projets/ rêves de l'enfant, du conjoint</p> <p>Ambitions scolaires projetées sur l'enfant</p> <p>Ambitions scolaires de la famille d'origine du parent</p>	<p>1. Votre enfant parle-t-il parfois de ce qu'il « fera » ou « sera » plus tard ? A-t-il déjà des « rêves » professionnels? En avez-vous pour lui? Votre conjoint?</p> <p>2. Quels étaient les vôtres quand vous étiez petit (e) ? Est-ce qu'avec vos parents c'était la même chose? Qu'auraient-ils souhaité pour vous?</p>
6	Mon entourage et celui de mon enfant	L'évolution du « public d'élèves » et de la population du quartier, de son contexte sociologique	<p>Hétéro (homo) génicité du public de l'école</p> <p>Diversité des profils d'élèves, si les fréquentations de l'enfant sont importantes pour le parent</p> <p>Évolution/changements dans l'entourage au cours des dernières années</p>	<p>1. Si je vous demandais de faire le portrait des élèves de l'école actuelle de votre enfant, que me diriez-vous? Et de leurs parents, des personnes résidant près de l'école, en termes d'aisance, de niveau de revenus ? Et des écoles secondaires potentielles?</p> <p>2. Est-ce important pour vous de connaître les amis de votre enfant? Ses camarades? Pourquoi?</p> <p>3. Avez-vous vu des changements ces dernières années dans son cercle d'amis? Parmi vos voisins? Lesquels ? (Déménagements fréquents,</p>

				nouveaux groupes de personnes, changements dans la population résidente, etc.)?
7	Le choix de l'école	Élaboration du choix et importance accordée au fait de choisir et stratégies d'information, négociation.	<p>Importance accordée au fait de choisir</p> <p>Description du processus d'élaboration du choix</p> <p>Base d'information pour construire ce choix et mise en œuvre de stratégies de choix</p> <p>Défi durant le processus</p> <p>Apports des autres dans l'élaboration du choix de l'école</p> <p>Propension à choisir (ou non) parmi les personnes dans l'entourage (les voisins, les autres familles, etc.)</p>	<p>1. Que pensez-vous du fait de pouvoir choisir son école secondaire ? Est-ce important pour vous? Quelle est la priorité pour vous dans ce choix? Pourquoi?</p> <p>2. Depuis quand avez-vous commencé à réfléchir au passage vers le secondaire et au choix de l'école? Où en êtes-vous dans la réflexion ? Quel défi vivez-vous sur ce plan? Est-ce difficile, facile?</p> <p>3. À quelle école pensez-vous pour votre enfant ? (éventuellement soumettre une carte avec 2-3 écoles potentielles, favorisées et non-favorisées, à proximité ou non et faire réagir le parent ; lesquelles connaît-il ? ou non ? qu'est-ce qu'il en sait ? en pense (jugement). (Avec des sous-questions : pourquoi ? (Quelle appréciation)) serait-ce un « choix d'école » possible pour elle ? pourquoi ?</p> <p>4. Sur quelles informations vous fondez-vous en priorité pour vous faire une idée des « bonnes » écoles ? Êtes-vous intéressé(e) par le « classement des écoles » dans La presse, le magazine L'Actualité ? ou des sites Web? Des rapports? Dossiers? Pourquoi? Vous renseignez-vous seul(e)?</p> <p>5. Utilisez-vous d'une manière ou l'autre des données statistiques, la publicité, les médias ? Avec quels bénéfices ? Quels désavantages ou limites ? Pourquoi (exemples) ?</p> <p>6. Allez-vous aux journées « portes ouvertes »? Qu'est-ce que vous apprenez sur les écoles?</p> <p>7. Discutez-vous du choix de l'école lors de la transition primaire-secondaire avec d'autres</p>

				<p>parents ? Votre enfant, votre conjoint? Les enseignants?</p> <p>8. Quel est le rôle de votre conjoint dans cette décision?</p> <p>9. De quelle autre manière vous renseignez-vous sur les écoles du quartier ?</p>
8	La situation public-privé des écoles de mon quartier	Évolution de la situation écoles publiques / privées dans le quartier, évolution de la propension à choisir.	<p>Ce que le parent pense des changements d'écoles publiques / privées</p> <p>Changements d'écoles et choix scolaire plus fréquent (ou pas) dans l'entourage</p> <p>Préférences entre les réseaux</p>	<p>1. Près de vous (amis, voisins, etc.), avez-vous constaté une évolution dans les choix d'écoles lors de la transition primaire-secondaire? par ex. dans votre entourage, avez-vous observé beaucoup de transitions entre les écoles publiques-privées-intra réseau ? Est-ce que les parents en général choisissent davantage? Avez-vous des exemples?</p> <p>2. Que pensent les autres parents des écoles? Ont-ils cette réflexion? Les parents des amis de votre enfant pensent-ils comme vous? Décrivez-moi.</p> <p>3. À votre connaissance (dans votre réseau), y a-t-il des demandes/attentes particulières de la part des parents envers les écoles secondaires (publiques-privées) du quartier selon vous ? Lesquels?</p> <p>4. Quelles sont leurs préférences (réseau privé/public) selon vous? Pourquoi?</p>
9	Les logiques d'action des établissements dans mon quartier.	Réponse(s) des parents aux logiques d'action des établissements (marketing institutionnel)	<p>Recrutement des élèves</p> <p>Effets des logiques d'actions des établissements sur le choix</p> <p>Effets des examens d'admission sur le choix des parents</p> <p>Opinion du parent sur l'orientation des flux d'élèves dans les écoles (saturation, désertification)</p>	<p>1. Que pensez-vous des examens d'admission, des critères de sélection exigés dans certaines écoles secondaires ? Influencent-ils votre choix ? Qu'en pensent votre enfant, votre conjoint, les personnes dans votre entourage?</p> <p>2. Est-ce que la publicité, les journées portes ouvertes, les sites Web, le statut, l'image de l'établissement, les activités, les options, etc. influencent votre choix ? Quel suivi, quelle réponse donnez-vous ? Et vos proches?</p>

				<p>3. Trouvez-vous que les écoles en font trop, suffisamment ou pas suffisamment pour attirer les élèves dans leur établissement?</p> <p>4. Que pensez-vous de la manière dont les élèves sont sélectionnés ? de la manière dont les élèves sont répartis dans les écoles secondaires du quartier ? Avez-vous remarqué si certaines écoles sont plus en demande? Moins en demande?</p>
--	--	--	--	--