

Université de Montréal

Écoles privées, financement public et justice en éducation
Herméneutique d'un débat multidimensionnel au Québec

Par

Jean-Étienne Bergeron

Département d'administration et fondements de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de *Philosophiae Doctor* (Ph. D.)
en sciences de l'éducation, option administration de l'éducation

Avril 2022

© Jean-Étienne Bergeron, 2022

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée

**Écoles privées, financement public et justice en éducation:
Herméneutique d'un débat multidimensionnel au Québec**

Présentée par
Jean-Étienne Bergeron

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes

Alexandre Beaupré-Lavallée
Président-rapporteur

Christine Brabant
Directrice de recherche

Bruce Maxwell
Membre du jury

Martin Maltais
Examineur externe

RÉSUMÉ

Cette thèse s'intéresse à la question des écoles privées financées publiquement (EPFP), dans le contexte québécois, en relation avec l'idée de justice. Sujet d'actualité, mais aussi de débat: depuis au moins le *Rapport Parent* (1963-1966) et l'adoption de la *Loi sur l'enseignement privé* en 1968, de nombreuses campagnes électorales québécoises ont soulevé la question de la raison d'être de ces écoles privées subventionnées et du financement public les accompagnant. Juste pour les uns, injuste pour les autres: il n'existe que très peu de recherches sur les EPFP abordant directement ce débat dans sa perspective scientifique et normative. Considérant la fragmentation des recherches québécoises sur ce dernier et un concept de justice fortement polysémique, cette thèse vient combler un manque à ces niveaux.

À la croisée d'une enquête scientifique et de l'éthique publique, le cadre théorique offre des balises larges, souples et dialogiques en considérant différentes perspectives de justice (générale, sociale et éducative). Ce cadre nourrit une approche herméneutique qui, s'inspirant de Paul Ricœur (1986), de Hans-Georg Gadamer (1960/1996) et d'Edgar Morin (2005), privilégie la logique et la fécondité de la découverte à celle de la démonstration.

Cette thèse étudie un corpus de 31 documents couvrant les 60 dernières années du débat sur les EPFP. Des analyses pointues relatives aux différentes dimensions du problème en dégagent 90 composantes réunies en 12 thèmes. Celles-ci tracent les contours d'un débat multidimensionnel où l'histoire, la philosophie, la sociologie, la psychologie et l'économie sont mobilisées à l'intérieur d'enquêtes réalisées sur cinq de ces thèmes: le bien commun, les finalités de l'éducation, la qualité en éducation, la mixité (sociale et scolaire) et l'équité.

Bien que le vocabulaire utilisé pour expliquer le débat entourant les EPFP ait changé depuis les années 1960, ce dernier est marqué par la continuité. En effet, celle-ci s'observe dans la persistance d'un souci d'équilibre entre, d'une part, des droits et libertés, et, d'autre part, des projets collectifs se voulant universels mais liés à des conceptions particulières du bien. En matière d'éducation, la tension entre les perspectives universalistes/impersonnelles et contextualistes/interpersonnelles soulève un certain relativisme et un enjeu d'agentivité complexifiant la recherche de réponses ou de solutions à ce débat. De plus, différentes traditions scientifiques posent des défis méthodologiques importants, contribuant au caractère fragmenté de celui-ci. Ce débat est aussi généralement posé en des termes de justice distributive, alors que des dimensions relationnelle et procédurale devraient aussi être considérées, invitant par le fait même à revoir les manières de conceptualiser la justice en éducation.

Si cette thèse n'arrive pas à une réponse définitive sur la question de la relation entre les EPFP et la justice, elle participe à l'avancement de la connaissance sur l'état actuel de la recherche, et sur certains de ses problèmes, tout en participant à un dialogue éthique empreint d'ouverture.

Mots – clés

École privée – Financement – Choix scolaire – Mixité scolaire – Justice – Équité – Égalité – Herméneutique – Éthique publique – Québec

ABSTRACT

This thesis focuses on the issue of publicly funded private schools (PFPS), in the Quebec context, in relation to the idea of justice. A topical subject, but also one of debate: since the release of the *Parent Report* (1963-1966) and the adoption of the *Private Education Act* in 1968, many Quebec election campaigns have raised the question of the *raison d'être* of these subsidized private schools and their related public funding. Fair for some, unfair for others: there is very little research on PFPS that directly addresses this debate from a scientific and normative perspective. Considering the fragmentation of Quebecois research on the latter and a highly polysemous concept of justice, this thesis fills a gap at these levels.

At the crossroads of scientific inquiry and public ethics, the theoretical framework offers broad, flexible, and dialogical guidelines by considering different perspectives of justice (general, social, and educational). This framework nourishes a hermeneutic approach which, drawing inspiration from Paul Ricœur (1986), Hans-Georg Gadamer (1960/1996) and Edgar Morin (2005), favours the logic and fruitfulness of discovery over that of demonstration.

This thesis studies a corpus of 31 documents covering the last 60 years of the debate on PEFPs. In-depth analyses relating to the different dimensions of the problem reveal 90 components grouped into 12 themes. These trace the contours of a multidimensional debate in which history, philosophy, sociology, psychology, and economics are mobilized within surveys carried out on five of these themes: the common good, the aims of education, the quality in education, the diversity (social and academic), and the equity.

Although the vocabulary used to explain the debate surrounding PFPS has changed since the 1960s, it is marked by continuity. Indeed, this is observed in the persistence of a concern for balance between, on the one hand, rights and freedoms, and, on the other hand, collective projects that are intended to be universal but linked to particular conceptions of good. In terms of education, the tension between universal/impersonal and contextual/interpersonal perspectives raises a certain relativism and an issue of agency that complicates the search for answers or solutions to this debate. Moreover, different scientific traditions pose significant methodological challenges, contributing to its fragmented character. This debate is also generally brought in terms of distributive justice, while relational and procedural dimensions should also be considered, thereby inviting a review of the ways of conceptualizing justice in education.

If this thesis does not reach a definitive answer on the question of the relationship between the PFPS and justice, it, however, contributes to the advancement of knowledge on the current state of research, and on some of its problems, while taking part in an open ethical dialogue.

Keywords

Private school – Public funding – School choice – School mix – Justice – Equity – Equality – Hermeneutics – Public ethics – Quebec

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	3
ABSTRACT	4
TABLE DES MATIÈRES	5
LISTE DES TABLEAUX	8
LISTE DES FIGURES	9
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	10
REMERCIEMENTS	12
AVANT-PROPOS	14
INTRODUCTION	16
CHAPITRE 1 – LES ÉCOLES PRIVÉES ET LE FINANCEMENT PUBLIC: UN DÉBAT	22
1.1 LE PRIVÉ EN ÉDUCATION	27
1.1.1 <i>Pourquoi vouloir privatiser?</i>	27
1.1.2 <i>Un changement de paradigme</i>	29
1.1.3 <i>Une logique de marché en éducation</i>	32
1.1.4 <i>Des formes de privatisation privées et publiques</i>	33
1.1.5 <i>Le financement public des écoles privées</i>	36
1.2 L'ÉCOLE PRIVÉE ET SON FINANCEMENT DANS LE CONTEXTE CANADIEN	38
1.2.1 <i>Le Canada</i>	38
1.2.2 <i>Le Québec</i>	42
1.3 LE DÉBAT QUÉBÉCOIS SUR LE FINANCEMENT PUBLIC DES ÉCOLES PRIVÉES	43
1.3.1 <i>L'historique du débat: de 1945 à 2016</i>	43
1.3.2 <i>Un débat social d'actualité</i>	48
1.4 L'EXAMEN DU PROBLÈME	49
1.4.1 <i>L'état de la recherche</i>	51
1.4.2 <i>Un besoin de clarification</i>	58
1.5 L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE	61
CHAPITRE 2 – LE CADRE DE RÉFÉRENCE THÉORIQUE INITIAL	64
2.1 L'IDÉE DE JUSTICE: UNE PERSPECTIVE GÉNÉRALE	65
2.1.1 <i>Des considérations générales chez Platon et Aristote</i>	65
2.1.2 <i>La justice: individus et communauté</i>	68
2.1.3 <i>L'action juste</i>	76
2.1.4 <i>La justice comme nécessité sociale</i>	79
2.1.5 <i>Un rappel</i>	80
2.2 DES CONCEPTIONS DE LA JUSTICE SOCIALE	82
2.2.1 <i>La justice sociale</i>	82
2.2.2 <i>La justice distributive: à chacun son dû</i>	84
2.2.3 <i>La justice relationnelle: de la domination à la reconnaissance</i>	92
2.2.4 <i>La justice procédurale: participation politique et délibération</i>	97
2.2.5 <i>Un rappel</i>	99
2.3 LA JUSTICE EN ÉDUCATION: UNE QUESTION D'ÉGALITÉ?	100
2.3.1 <i>L'égalité et l'équité</i>	100
2.3.2 <i>Deux niveaux d'analyse en éducation</i>	102

2.3.3	<i>Cinq types d'égalité</i>	104
2.3.4	<i>Une synthèse critique des différentes lectures de la justice en éducation</i>	114
2.3.5	<i>Un rappel</i>	120
2.4	LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE	120
CHAPITRE 3 – LA MÉTHODE D'INVESTIGATION		124
3.1	L'ONTOLOGIE ET L'ÉPISTÉMOLOGIE	125
3.1.1	<i>L'herméneutique</i>	126
3.1.2	<i>La complexité</i>	129
3.2	L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE ET LA SCIENTIFICITÉ	132
3.2.1	<i>L'approche méthodologique</i>	133
3.2.2	<i>La scientificité</i>	135
3.3	LES ÉTAPES DE RECHERCHE ET DE L'ANALYSE	138
3.3.1	<i>La constitution du corpus documentaire: le monde du discours</i>	140
3.3.2	<i>La collecte et la production des données</i>	144
3.3.3	<i>La présentation du monde du texte</i>	152
3.3.4	<i>Les enquêtes sur le monde du texte</i>	153
3.3.5	<i>Une nouvelle compréhension du problème discuté</i>	154
CHAPITRE 4 – LE MONDE DU TEXTE		156
4.1	UN HORIZON HISTORIQUE (1950-1968)	157
4.1.1	<i>Un contexte intellectuel</i>	158
4.1.2	<i>La Commission Tremblay (1953-1956)</i>	162
4.1.3	<i>La Commission Parent (1961-1964)</i>	167
4.1.4	<i>Vers la Loi sur l'enseignement privé (1965-1967)</i>	172
4.1.5	<i>La Loi sur l'enseignement privé (1968)</i>	177
4.1.6	<i>La synthèse</i>	179
4.2	L'IDENTIFICATION DES COMPOSANTES	181
4.2.1	<i>Le bien commun</i>	183
4.2.2	<i>L'équité</i>	185
4.2.3	<i>Les finalités de l'éducation</i>	187
4.2.4	<i>La mixité</i>	190
4.2.5	<i>La qualité de l'éducation</i>	191
4.3	LES THÈMES ET LES COMPOSANTES À EXPLORER	194
4.3.1	<i>L'interchangeabilité</i>	194
4.3.2	<i>La récursivité</i>	195
4.3.3	<i>Le pivot normatif</i>	196
4.4	LA CONCLUSION DU CHAPITRE	198
CHAPITRE 5 – LES ENQUÊTES		199
5.1	LE BIEN COMMUN	200
5.1.1	<i>L'analyse des composantes du bien commun</i>	201
5.1.2	<i>De quel bien commun s'agit-il?</i>	203
5.1.3	<i>L'idéal démocratique</i>	207
5.1.4	<i>L'intérêt public</i>	214
5.1.5	<i>Un bien commun</i>	218
5.1.6	<i>Des considérations générales sur le bien, le juste et l'éducation</i>	222
5.2	LES FINALITÉS DE L'ÉDUCATION	223
5.2.1	<i>Des précisions conceptuelles</i>	224
5.2.2	<i>Les fonctions, les composantes et les dimensions</i>	227
5.2.3	<i>Des perspectives différentes</i>	230
5.2.4	<i>Un enjeu de justice</i>	237
5.3	LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION	239
5.3.1	<i>Ce que disent les composantes</i>	240
5.3.2	<i>Le privé source de qualité?</i>	243
5.3.3	<i>Un indicateur de qualité composite</i>	245

5.4	LA MIXITÉ	248
5.4.1	<i>Des termes et un débat moralement chargés</i>	249
5.4.2	<i>Le contexte québécois</i>	254
5.4.3	<i>Des précisions théoriques</i>	261
5.4.4	<i>La mixité: entre efficacité et équité</i>	273
5.5	L'ÉQUITÉ ET L'ÉGALITÉ DES CHANCES	278
5.5.1	<i>Les composantes</i>	279
5.5.2	<i>L'égalité des chances</i>	280
5.5.3	<i>L'égalité des chances en éducation et les composantes</i>	293
5.5.4	<i>Des réflexions relatives au principe de différence</i>	299
5.5.5	<i>Deux perspectives de la justice scolaire</i>	311
5.6	LA CONCLUSION DU CHAPITRE	313
CHAPITRE 6 – L'APPROPRIATION ET LA DISCUSSION		317
6.1	LE DÉBAT	318
6.1.1	<i>Un débat marqué par la continuité</i>	318
6.1.2	<i>L'égalité et la liberté</i>	322
6.1.3	<i>Les justifications normatives</i>	328
6.1.4	<i>Un débat fragmenté</i>	332
6.1.5	<i>La synthèse</i>	347
6.2	LES EPFP ET LA JUSTICE	349
6.2.1	<i>Une perspective de justice: les dimensions de la justice</i>	350
6.2.2	<i>Le premier niveau de la justice en éducation et les EPFP</i>	354
6.2.3	<i>Le deuxième niveau de la justice en éducation et les EPFP</i>	362
6.2.4	<i>Le troisième niveau de la justice et les EPFP</i>	369
6.2.5	<i>La synthèse</i>	376
6.3	LES CONTRIBUTIONS, LIMITES ET PISTES DE RECHERCHE	379
6.3.1	<i>Les contributions de la thèse</i>	379
6.3.2	<i>Des limites</i>	381
6.3.3	<i>Des perspectives de recherche</i>	385
CONCLUSION		388
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		401
ANNEXE 1 – L'AUDIT DE SUBJECTIVITÉ		437
ANNEXE 2 – LES DOCUMENTS EXCLUS		439
ANNEXE 3 – LA COLLECTE DES JUGEMENTS APPRÉCIATIFS (EXTRAIT)		441
ANNEXE 4 – LA FORMULATION DES ÉNONCÉS POSITIONNELS (EXTRAIT)		443
ANNEXE 5 – LES ARGUMENTAIRES (EXTRAIT)		446
ANNEXE 6 – LES RÉFÉRENCES AUX DOCUMENTS		451
ANNEXE 7 – LES SEPT AUTRES THÈMES		452

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Les modalités de gouvernance, de financement et de régulation de l’offre éducative en lien avec le phénomène de privatisation en éducation (inspiré de Mons, 2011).....	34
Tableau 2 – Le choix scolaire par province, pourcentage du recrutement total, 2014-2015 (Macleod et Hasan, 2017, p. v)	39
Tableau 3 – Le financement du privé pour chaque province canadienne en 2015 (inspiré par Bosetti et al., 2017; Van Pelt, 2015).....	40
Tableau 4 – Résumé des dynamiques ou tensions en lien avec l’idée de justice.....	81
Tableau 5 – Deux niveaux d’analyse de la justice en éducation	103
Tableau 6 – Les différentes perspectives de lecture de la justice en éducation	115
Tableau 7 – La classification des documents du corpus documentaire	141
Tableau 8 – La structure du tableau d’analyse (le tableau de repérage des énoncés).....	146
Tableau 9 – Le code de couleur utilisé dans le tableau des énoncés	147
Tableau 10 – Les principales positions s’affrontant entre 1950 et 1968 sur les écoles privées financées publiquement	180
Tableau 11 – Le thème du bien commun et ses composantes.....	183
Tableau 12 – Le thème de l’équité et ses composantes	186
Tableau 13 – Le thème des finalités de l’éducation et ses composantes	188
Tableau 14 – Le thème de la mixité et ses composantes	190
Tableau 15 – Le thème de la qualité de l’éducation et ses composantes.....	192
Tableau 16 – Les sens du bien commun	205
Tableau 17 – Caractérisation usuelle des biens selon le croisement des critères de rivalité et d’exclusion (Boudes et Darrot, 2016, p. 3).....	220
Tableau 18 – Matrice des corrélations croisées (Gérard et al., 2017, p. 71)	246
Tableau 19 – Le thème de la concurrence et ses composantes.....	452
Tableau 20 – Le thème des droits et libertés et ses composantes	454
Tableau 21 – Le thème de l’économie et ses composantes	456
Tableau 22 – Le thème de l’intégration et ses composantes	457
Tableau 23 – Le thème du libre-choix et ses composantes	459
Tableau 24 – Le thème du pluralisme et ses composantes	461
Tableau 25 – Le thème du rôle de l’État en éducation et ses composantes.....	463

LISTE DES FIGURES

Figure 1 – La proportion du financement des écoles par des sources gouvernementales, par type d'institution, en 2009 (Boeskens, 2016, p. 10)	37
Figure 2 – La progression du privé entre 2000 et 2015 dans les différents systèmes d'éducation au Canada (Macleod et Hasan, 2017)	41
Figure 3 – Les étapes de la recherche, librement inspirées de l'herméneutique de Ricoeur (1986)	139
Figure 4 – Le schéma de la production des données	145
Figure 7 – Le bien: entre la transcendance et l'immanence.....	208
Figure 8 – Sources et responsabilités de l'individu et de la communauté à l'égard du bien commun	212
Figure 9 – L'intérêt: entre particulier et général.....	217
Figure 10 – Les finalités, les fonctions, les objectifs et les buts en éducation, inspirés de Lenoir et al. (2016)	226
Figure 11 – Les dimensions des finalités éducatives	230
Figure 12 – Les types d'égalité en éducation: une dynamique entre processus et résultat.....	290
Figure 13 – Les trois dimensions de la justice	351

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

AB	Alberta
ACQ	Association des collèges du Québec
BC	Colombie-Britannique
CCEP	Commission consultative de l'enseignement privé
CEQ	Centrale de l'enseignement du Québec
CRTI	Cadre de référence théorique initial
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
EPFP	Écoles privées financées publiquement
FCC	Fédération des collèges classiques
FEFP	Fédération des établissements d'enseignement privés
FNEEQ	Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec
FPEP	Financement public des écoles privées
LEP	Loi sur l'enseignement privé
MB	Manitoba
MEE	Mouvement l'école ensemble
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MEQ	Ministère de l'Éducation
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
NB	Nouveau-Brunswick
NL	Terre-Neuve-et-Labrador
NS	Nouvelle-Écosse
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ON	Ontario
ONU	Organisation des Nations Unies
PEI	Île-du-Prince-Édouard
PISA	<i>Program for International Student Assessment</i>
PLQ	Parti libéral du Québec
QC	Québec
RDPEP	Regroupement pour la défense et la promotion de l'école publique
SB	Sens de bien
SC	Sens de commun
SSE	Statut socioéconomique
SK	Saskatchewan
TJ	Théorie de la justice
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

À mon amie Julie

REMERCIEMENTS

C'est au terme de près de quatre ans de cours, de travaux, de lecture et de réflexions que se termine ce parcours académique. Mes premiers remerciements vont à l'Université de Montréal et à son soutien sur le plan financier, mais aussi sur le plan de la reconnaissance du travail accompli. Il ne fait aucun doute qu'il s'agit d'une grande institution sur le plan de la recherche et du développement de chercheurs de calibre international.

La vie fait bien les choses. Je suis particulièrement chanceux d'avoir rencontré celle qui deviendra en l'espace de quelques semaines ma directrice de thèse, Mme Brabant. Je me demande vraiment comment on peut passer au travers d'une thèse sans l'appui et la présence d'une personne aussi engagée auprès de ses étudiants. Elle m'a laissé toute la liberté voulue, en m'offrant de nombreux conseils qui ont contribué à enrichir mon expérience de chercheur. Elle a toujours su trouver le ton juste – vraiment, merci mille fois.

Je dois aussi remercier Émilie qui m'a soutenu et avec qui j'ai pu discuter d'un sujet de recherche aussi polémique que celui du financement des écoles privées. Il s'agit d'une rare personne à avoir lu mon travail et ses commentaires critiques furent toujours appréciés. Si j'ai flirté avec une certaine *époque* sur le plan de mon existence sociale pendant les trois dernières années, elle a elle aussi dû mettre une partie de sa vie entre parenthèses lors de cette dernière année pour m'accompagner dans cette plongée dans un projet de recherche qui fut total. Vraiment, je ne crois pas que tu sais à quel point je suis reconnaissant.

Ensuite, il y a bien entendu ma famille qui a aussi eu une pause de ma présence, mais ce n'était que partie remise, puisque maintenant je suis de retour! Je dois ici plus particulièrement remercier ma sœur, Marie-Geneviève, qui m'a épaulé lors des premières relectures qui furent sans contredit les plus difficiles. À cet égard, je dois aussi remercier mes amies Marie-Andrée et Karine pour leur lecture de certaines parties de cette recherche et les commentaires qui ont suivi.

Sur un ton un peu plus ironique, je remercie mes amis d'avoir compris l'importance que j'accordais à ce projet et je m'excuse bien entendu de mon absence lors de diverses activités, que ce soit chez les *Dudes*, à la pêche à la mouche, en ski de fond ou encore en canot. Ici aussi, ce n'était qu'une mise entre parenthèses. De la même façon, je remercie ceux et celles avec qui j'ai discuté de certains éléments présents dans la thèse, mais dont je tairai les noms – espace et une certaine timidité obligeant.

De plus, je suis reconnaissant envers la *BrabanTeam* de ma directrice, qui a peut-être eu la vie plus difficile en raison d'un certain virus, mais cela est demeuré un lieu d'échanges et de communication entre les étudiants et étudiantes de Mme Brabant. À cet égard, je remercie aussi mon partenaire du début du programme, Yvon, et ma partenaire de dépôt de la thèse, Joëlle, avec qui j'ai vécu les hauts et les bas d'une remise finale dans un délai serré.

De la même manière, je dois remercier les enseignants et enseignantes qui m'ont accompagné lors de mon parcours académique. Je pense à Mme Morissette face à mes questionnements épistémologiques, à Mme Loye et à ses conseils lors du séminaire préparant le devis de recherche. Enfin, je pense aussi à M. Marois pour ses suggestions lors de la première année et à M. Kamanzi pour ses commentaires lors de l'examen général et les quelques échanges qui ont suivi.

Enfin, il m'apparaît aussi important de remercier les membres du jury de la thèse qui m'ont prodigué de précieux conseils lors de l'évaluation du devis de recherche et de cette présente thèse: M. Beaupré-Lavallée, président-rapporteur de ce jury, M. Maxwell, membre du jury, et M. Maltais, examinateur externe de la thèse.

AVANT-PROPOS

J'invite le lecteur à tenir compte des particularités qui suivent pour profiter au maximum de la lecture. Des rappels auront lieu au fil de la thèse.

Deux chapeaux et deux perspectives

Deux chapeaux sont portés dans cette thèse: celui d'un chercheur en sciences de l'éducation et celui d'un citoyen-enseignant.

Le premier chapeau s'inscrit dans un champ se situant au confluent de plusieurs disciplines dont je n'ai pas la prétention d'être spécialiste. Cette thèse est donc écrite avec une humilité épistémique réelle et des choix terminologiques qui ne sont pas toujours exactement les mêmes que ceux que des spécialistes utiliseraient.

Le second chapeau souligne la posture sociale qui, tout en marquant une subjectivité assumée, mais circonscrite, témoigne de la volonté de contribuer à un débat politique récurrent dans l'histoire du Québec moderne.

De cette situation naît la double perspective avec laquelle lire la thèse: l'une scientifique et l'autre, plus près de l'éthique publique et du dialogue.

Une approche exploratoire

La démarche de recherche est exploratoire. Il s'agit d'une invitation à entrer dans mon cheminement intellectuel, soit celui d'un chercheur ayant adopté une posture se rapprochant de ce que Julia Galef nomme *The Scout Mindset*. Les pièces permettant de résoudre les problèmes soulevés se mettent en place progressivement.

Par exemple, le degré de précision terminologique est au service d'une compréhension efficace des idées, évitant de ce fait des précisions continuelles. Ainsi, le sens commun et d'usage des mots peut être utilisé jusqu'à ce que des précisions terminologiques ou conceptuelles se produisent.

Un style adapté

En raison de ce choix méthodologique et d'une volonté d'atténuer l'aridité de certaines analyses, certains choix stylistiques ont été effectués.

Par exemple, la thèse est écrite dans un style plus littéraire et dynamique que ce que l'on retrouve dans des thèses plus conventionnelles. Ainsi, il ne faudrait pas se surprendre de me voir utiliser la première personne ou encore interpeller, par le « nous » inclusif, le lecteur dans cette thèse. Il s'agira d'un « je » discret par moments et moins à d'autres – selon la circonstance et le propos. Je crois à la fécondité du dialogue qui peut s'installer entre un auteur et son lecteur, ce que favorise à l'occasion un style plus engagé.

Malgré ce choix plus littéraire, le lecteur est accompagné dans sa lecture par des transitions efficaces (divisions du sujet et récapitulations) qui assurent une structure et une cohérence à l'ensemble de la thèse. Ainsi, il est toujours possible d'éviter certains chapitres en fonction de l'intérêt du lecteur: par exemple, l'introduction, le chapitre 6 et la conclusion permettent d'avoir une compréhension globale et assez détaillée de la thèse. Néanmoins, ce faisant, on perd la richesse des étapes d'analyse successives (et cumulables) des parties précédentes.

Un sujet controversé

Dans la mesure où il s'agit d'un débat très politique et hautement polémique en raison de sa dimension normative et affective, il est bon de tenter de mettre de côté certains a priori pendant la lecture. En effet, il ne fait aucun doute pour moi que pour certains individus privilégiant la fin ou, inversement, le maintien des écoles privées subventionnées, certaines conclusions pourraient être interprétées comme plus faibles ou plus fortes relativement à la position initiale du lecteur. Ainsi, la thèse ou son auteur pourrait être perçu comme trop favorable ou trop défavorable au FPEP. Néanmoins, il faut éviter de tirer des conclusions partielles et suivre le cheminement proposé, se terminant par le chapitre 6. Ce dernier rend compte et discute de mes conclusions à la lumière de **l'ensemble** des analyses déployées.

Qu'est-ce donc que le temps? Si personne ne m'interroge, je le sais; si je veux répondre à cette demande, je l'ignore.

— SAINT AUGUSTIN

INTRODUCTION

Dans *Soi-même comme un autre*, le philosophe Paul Ricoeur (1990) énonce qu'une vie éthique, voire une vie accomplie, c'est « une vie bonne, avec et pour autrui, dans des institutions justes » (p. 202). Par l'entremise de cette formulation, Ricoeur trace une trame composée de trois pôles fondamentaux qui se déploient et se rencontrent, permettant ainsi la réalisation de soi. C'est donc en partant de ce que Ricoeur nomme l'estime de soi (liée à la vie bonne), pour aller vers la sollicitude (avec et pour autrui) par la rencontre de l'autre qui peut aussi être soi, que naît « l'idée de mutualité dans l'échange entre deux humains qui s'estiment chacun eux-mêmes » (Ricoeur, 1990, p. 220). De cette sollicitude envers l'autre naît un sentiment de réciprocité. C'est ce dernier que l'on veut garantir à soi comme aux autres, une fois les visages disparus, au sein des institutions qui devront être justes. Ainsi, c'est par cette relation à soi et aux autres que la justice devient, pour Ricoeur, une condition essentielle à la vie bonne - à une vie éthique.

Ne pas vouloir la justice est un non-sens dans la philosophie ricœurienne et il ne faut pas être un grand sondeur d'âme pour reconnaître que peu de personnes défendent sciemment l'injustice. Cependant, malgré ce désir partagé par bon nombre pour la justice – à différents degrés, j'en conviens – l'actualité est pleine d'exemples de situations profondément injustes.

Mais qu'est-ce que l'injustice? Bien que nous puissions aisément, à l'aide d'exemples divers, illustrer des cas d'injustice, en donner une définition claire avec des balises précises pose davantage de difficultés. Celles-ci seraient encore plus nombreuses si cette même question était cette fois-ci posée sur son antonyme, c'est-à-dire la justice. On reconnaîtra ici un questionnement rappelant celui de Saint Augustin à l'égard du temps, auquel on pourrait facilement substituer l'idée de justice: « Qu'est-ce donc que [la justice]? Si personne ne m'interroge, je le sais; si je veux répondre à cette demande, je l'ignore » (*cir.* 400/1857, p. 313)¹. Des notions comme la

¹ Les publications originales antérieures à 1975 ont, dans la parenthèse de la référence, lors de la première mention, la date de la publication d'origine/la date de publication de la version consultée. Cependant, lors des mentions ultérieures, seule l'année de la version consultée est mentionnée.

« neutralité » et « l'impartialité des mécanismes » seraient sans doute évoquées, mais nous pourrions retrouver plusieurs principes concurrents se réclamant de la justice et offrant une solution considérée comme impartiale.

Dans *L'Idée de justice*, Amartya Sen (2010) donne un exemple éclairant au sujet du caractère polyarchique de la justice. Il y a une dispute entre trois enfants (Anne, Bob et Clara) au sujet de la possession d'une flûte. La question que nous devons nous poser est la suivante: qui devrait recevoir la flûte à la lumière des informations que nous avons et qui ne sont pas contestées par les enfants?

Anne revendique la flûte puisqu'elle est la seule qui sait en jouer. Pour sa part, Bob demande la flûte puisqu'étant pauvre, il ne possède aucun jouet pour se divertir, contrairement aux autres. Enfin, Clara réclame celle-ci puisqu'elle a travaillé vraiment très fort et avec assiduité à la fabrication de la flûte au cours des derniers mois.

Nous avons tous une certaine intuition de ce qu'il convient de faire dans cette situation, mais chacun des enfants offre une perspective différente de ce que devrait être la solution juste au nom du mérite, de l'utilité, du besoin, du plaisir, de l'effort, etc. La solution mitoyenne de séparer la flûte ou son temps d'utilisation en trois (égalité stricte) serait probablement considérée comme injuste par l'ensemble des enfants et nécessiterait une justification plus développée que ce que certains parents disent à leurs enfants dans pareille situation. En effet, il est possible de comprendre que dans une situation familiale, l'autorité parentale tranche pour le « bien de tous » en fonction des termes décidés par les parents. Cependant, qu'en est-il de cette décision quand celle-ci doit être prise par le gouvernement d'un pays? Affirmer que le pouvoir parental se trouve transféré *de facto* à l'État soulève de nombreux problèmes de légitimité que l'on peut difficilement ignorer.

Est-il juste qu'un État subventionne une grande entreprise? Est-il juste d'utiliser de la discrimination positive? Est-il juste qu'un système de santé public traite différemment les individus en échange d'un montant d'argent? Outre Ricœur et Sen, un nombre considérable de penseurs se sont intéressés à la notion de justice et plus précisément à la question de la justice au sein des institutions publiques. Par exemple, il n'est pas rare d'entendre citer des noms comme Nancy Fraser, John Rawls ou encore Michael Sandel quand des différends surgissent concernant une loi, une politique ou tout simplement la structure d'une institution publique.

Dans le domaine de l'éducation, il existe aussi de nombreuses questions impliquant le concept de justice, ce qui n'est pas sans engendrer des débats. D'ailleurs, le 2 novembre 2016, *Le Soleil* titrait « Système scolaire québécois: le plus inéquitable au Canada » (Cloutier). Cet article fut l'un des premiers d'une longue série dénonçant le manque d'équité de ce réseau scolaire. Il faut dire qu'en septembre de la même année, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) déposait un rapport identifiant un certain nombre de problèmes dans le système scolaire québécois:

Autrement dit, malgré le soutien accordé aux milieux défavorisés pour essayer de donner les mêmes chances à tous, et en dépit du travail remarquable qui se fait sur le terrain, l'école n'offre pas à tous les enfants la même possibilité de développer leur potentiel. Notamment parce que la multiplication des programmes sélectifs et le libre-choix parental – l'approche client – favorisent des inégalités de traitement qui sont au désavantage des plus vulnérables, donc contraires aux principes de justice sociale et de juste égalité de [sic] chances. (CSE, 2016, p. 82)

Le rapport affirmait que les programmes particuliers sélectifs, le choix parental et l'émergence d'un marché scolaire contribuaient à la création d'un système éducatif à plusieurs vitesses où les élèves les plus vulnérables sont regroupés ensemble dans une dynamique ne favorisant pas les apprentissages. Inégalité des chances et ségrégation scolaire – il n'en fallut pas plus pour déclencher, ou plutôt raviver, un débat important concernant le système d'éducation québécois, où les notions d'iniquité, d'inégalité et d'injustice furent amplement utilisées pour dénoncer quelques-uns des problèmes de ce dernier.

Une des solutions avancées sur la place publique et qui revient de manière cyclique dans l'histoire du Québec moderne, soit la fin ou la réduction du financement public des écoles privées (FPEP), ne fait pas l'unanimité. Injuste pour les uns, juste pour les autres, le fait que l'école privée québécoise bénéficie de subsides publics envenime la situation en polarisant le débat. Que doit faire l'État quand il se retrouve devant une telle situation? Pour certains, le choix est clair, mais pour d'autres, cette question est plus complexe et nécessite que l'on s'y attarde davantage (Lessard, 2019; Maclure, 2016). Or, force est d'admettre que si tout le monde semble avoir une opinion sur la question, la recherche offre un portrait pour le moins contrasté de la situation tout en faisant preuve d'une certaine prudence sur le plan normatif – prudence qui est néanmoins, comme nous le verrons dans cette thèse, inégalement répartie. Aborder la question du « juste », de ce qui « devrait être », nécessite des mises en perspective se situant à la frontière de plusieurs champs disciplinaires et des considérations normatives parfois concurrentes.

C'est en prenant au mot les propositions de la nécessité d'un approfondissement de Maclure (2016) et de Lessard (2019), tout en acceptant l'urgence de la situation telle que décrite par le CSE (2016), que je me suis penché sur ce débat normativement et socialement clivant.

Cette recherche se déploie dans une double perspective, soit celle plus classique en sciences de l'éducation de l'enquête scientifique, mais aussi une autre, plus près de l'éthique publique, caractérisée par une ouverture, une flexibilité et une humilité épistémique:

Ainsi, l'éthique publique nous permet de comprendre pourquoi nos sociétés tentent de développer des espaces publics qui nous permettraient de sortir des postures idéologico-morales afin de pouvoir participer aux échanges démocratiques. L'hétérogénéité de l'environnement culturel de nos sociétés dites postmodernes, nous oblige plutôt à opter pour une culture de la modestie où chacun accepte que sa position n'a rien d'une vérité absolue, qu'il s'agisse plutôt d'une proposition ou d'une interprétation de ce que l'on souhaiterait voir orienter le politique. Cette culture de la modestie nous amène à saisir toute l'importance qu'il y a de dépasser l'illusion utopique véhiculée par tous les grands bréviaires moraux et les dogmes idéologiques. (Boisvert, 2008, p. 318)

C'est donc avec un certain pas de recul et une curiosité bien réelle que je porte mon attention sur la présence des écoles privées financées publiquement (EPFP) que permet le FPEP² au Québec. C'est ainsi que l'objectif général de recherche de cette thèse, qui est de mieux comprendre la relation qui existe entre les écoles privées financées publiquement et la justice, a été fixé.

La démarche se veut exploratoire et plusieurs angles auraient pu être explorés en raison du caractère volontairement général de l'objectif de départ. En ce sens, il ne faut pas considérer cette recherche comme épuisant l'ensemble des possibles, mais bien comme une thèse se situant dans un contexte particulier et effectuée par un chercheur particulier.

La nature fragmentée du débat social et scientifique sur les EPFP a rendu nécessaire de choisir et de développer une approche à la fois rigoureuse et permettant une liberté d'action et de pensée, qu'exige la compréhension d'un phénomène complexe. Ainsi, c'est par une approche herméneutique s'inspirant principalement de Paul Ricœur (1986), mais aussi nourrie des travaux de Hans-Georg Gadamer (1960/1996) et d'Edgar Morin (2005), où la subjectivité du chercheur³

² FPEP et EPFP sont deux acronymes particulièrement présents dans la thèse. Des précisions auront lieu ultérieurement, mais la première expression met l'accent sur le financement, alors que la seconde met l'accent sur l'institution rendue possible par ce financement public. Si ces expressions sont très rapprochées, celle des EPFP est plus large.

³ De manière générale, et pour faciliter la lecture du texte, le genre masculin est utilisé sans aucune intention discriminatoire.

et sa liberté sont à la fois recherchées et assumées – tout en étant encadrées – que la démarche de recherche a été élaborée.

Cette investigation sera exposée en six chapitres.

Le premier expose la problématique. Celui-ci débute par l'examen de certains éléments du contexte global du phénomène de la (re) privatisation de l'éducation pour traiter, dans une seconde partie, plus spécifiquement de la question des écoles privées et de leur financement dans le contexte canadien et québécois. Par la suite, un aperçu du débat sur le FPEP et la présence d'EPFP au Québec en trace les grandes lignes. Cette partie est suivie de l'examen du problème, à l'aide d'un certain nombre de recherches actuelles, que soulève cette situation justifiant par la même occasion la pertinence de cette thèse. La dernière partie énonce l'objectif général de recherche.

Guidé par la question: « Qu'est-ce que la justice en éducation? », le deuxième chapitre donne des balises théoriques et conceptuelles souples à cette étude par l'entremise d'un cadre de référence théorique initial (CRTI). C'est par une approche allant du général au particulier que débute l'exploration du concept de justice. Ainsi, elle s'amorce par un examen de l'origine du concept et son évaluation dans le contexte occidental. Ensuite, l'attention se déplace vers des conceptions contemporaines de la justice (sociale) pour finalement se recentrer sur l'idée de justice en éducation. Enfin, après un retour sur la question de ce chapitre, les objectifs spécifiques de recherche sont formulés:

- 1) identifier les principales composantes du débat sur les écoles privées financées publiquement au Québec;
- 2) explorer les principales composantes du débat sur les écoles privées financées publiquement au Québec;
- 3) approfondir la compréhension du débat sur les écoles privées financées publiquement au Québec;
- 4) examiner le problème des écoles privées financées publiquement au Québec dans une perspective de justice.

Le troisième chapitre décrit, explique et justifie la méthode d'investigation et d'analyse mise en œuvre dans cette recherche qualitative, inductive et interprétative inspirée de l'herméneutique de Ricoeur (1986). Une présentation détaillée des différentes étapes de celle-ci et des principaux

procédés d'analyse permet, par la suite, de comprendre le chemin emprunté afin de répondre aux objectifs spécifiques de la thèse et, par conséquent, à son objectif général.

Le quatrième chapitre présente les résultats de l'analyse. Celui-ci permet de mieux situer l'origine et la nature du débat par la présentation d'un horizon de sens historique, des principales composantes du débat et des résultats d'une analyse encore partielle.

Le cinquième chapitre réunit cinq enquêtes ayant comme points de départ certaines composantes du débat présentées dans le chapitre précédent. C'est ici que l'approche herméneutique prend tout son sens par l'exploration nourrie par la rencontre d'un chercheur, d'un CRTI et de certaines composantes du débat. Il s'agit d'une partie où s'entrecroisent des analyses, des interprétations et des discussions rapportées et organisées de manière à respecter le cheminement de ma pensée ainsi que les exigences d'un traitement analytique rigoureux. Ces enquêtes permettent de dégager un certain nombre de caractéristiques du débat.

Enfin, le sixième et dernier chapitre offre une nouvelle compréhension du problème discuté selon deux avenues. La première met l'accent sur les caractéristiques du débat, alors que la seconde examine le problème dans une perspective de justice. À la suite de cette prise de parole du chercheur, le chapitre se conclut en soulignant les principales contributions de la thèse, ses limites et des horizons de recherche qu'il serait pertinent d'explorer.

CHAPITRE 1 – LES ÉCOLES PRIVÉES ET LE FINANCEMENT PUBLIC: UN DÉBAT

À l'échelle de l'histoire humaine, l'éducation⁴ a, de manière générale, été dispensée dans un contexte privé. Déjà au 4^e siècle avant notre ère, Aristote (*cir.* 330 av. J.-C./2015) critiquait « la privatisation » de l'éducation qui avait cours à Athènes en soulevant la nécessité pour le législateur de s'occuper de l'éducation de toutes les parties de la cité. Cela, afin de permettre la maîtrise « des éléments qu'il faut avoir appris au préalable » (liv. 2, chap. 1, paragr. 1) pour être en mesure d'exercer les « capacités », les arts et la vertu :

Qu'il faille légiférer sur l'éducation et qu'il faille s'en occuper collectivement, c'est manifeste. Mais ce qu'est l'éducation et comment il faut éduquer, cela ne doit pas rester dans l'ombre. Il y a, en effet, actuellement désaccord sur les matières à enseigner, car tout le monde n'est pas d'avis d'enseigner les mêmes choses aux jeunes gens pour les conduire à la vertu ou à la vie excellente, et s'il convient pour l'éducation de développer l'intelligence plutôt que les dispositions psychologiques, cela n'est pas non plus manifeste. Et si l'on s'appuie sur l'éducation qu'on a sous les yeux, l'enquête s'obscurcit, et il n'est pas du tout clair s'il faut que les jeunes gens se forment aux choses utiles à la vie, à celles qui tendent à la vertu, ou aux disciplines éminentes (car toutes ces opinions ont eu des partisans). Et même à propos des moyens qui mènent à la vertu, aucun ne fait l'unanimité, car ce n'est pas la même vertu que tous honorent spontanément, de sorte qu'il est normal qu'ils diffèrent aussi sur la formation à cette vertu. (2015, liv. 2, chap. 2, paragr. 1)

Le passage cité précédemment est issu de *Les Politiques* et aurait pu être écrit hier tant les questions soulevées sont encore celles qui habitent la société actuelle. Cependant, et cela est vrai pour l'ensemble des auteurs classiques, c'est peut-être moins une question de perspicacité de l'auteur qu'il faut souligner ici, que la profonde influence que celui-ci a eue sur la société, rendant ainsi proches des réflexions qui demeurent néanmoins lointaines. Toutefois, pour Aristote (2015), cette nécessité législative est aussi accompagnée par le souhait de ne pas tout collectiviser, comme Socrate le suggérait dans un dialogue de Platon (*cir.* 376 av. J.-C./2016), en

⁴ Sauf précision contraire, le terme « éducation » est utilisé dans son sens large et comprend, d'une part, la dimension plus philosophique et générale en lien avec la culture et le développement d'un individu et, d'autre part, la manière dont est organisée ce développement au sein d'une société (scolarisation: écoles/établissements d'enseignement). Si l'école relève nécessairement de l'éducation, l'inverse n'est pas vrai. Cet aspect est développé dans l'enquête sur les finalités de l'éducation (5.2).

rappelant que la cité est moins « une » que la famille et que l'individu. Ainsi, imposer une unité trop forte pourrait entraîner la perte de la cité et en éducation, un parent prendra davantage soin de l'éducation de son enfant que de celle des enfants de la cité. Pour Aristote, c'est dans l'ordre des choses.

Si on laisse de côté les dédales de l'histoire de l'éducation depuis Aristote, qui m'entraîneraient à devoir préciser de multiples exceptions, c'est assez récemment (19^e siècle) que l'on peut parler d'une éducation publique à grande échelle et c'est encore plus récemment que son accès s'est démocratisé. En fait, c'est véritablement à la fin de la Seconde Guerre mondiale que la massification de l'éducation prit son essor (Crahay, 2012). Parallèlement à cette dernière, il est important de souligner que cela coïncide avec une intervention grandissante de l'État en matière d'économie et de services sociaux. Cette intervention étatique va, par la force des choses, de pair avec un certain recul de la participation privée en éducation au profit d'une gestion publique de cette institution sociale, ce qui est particulièrement vrai au Québec (Wizman, 1975), mais aussi dans le reste du Canada (Barman et Edwards, 2015).

Il va sans dire que la reconnaissance du droit à l'éducation comme droit fondamental, par la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, fut pour quelque chose dans cette transformation puisque de nombreux États membres de l'Organisation des Nations Unies (ONU) signataires de la Convention acceptèrent la responsabilité de l'éducation de tous. Même s'il ne s'agissait pas d'un droit exécutoire, il ne fait aucun doute que ce droit créance⁵ fut accompagné d'un certain poids moral qui gagnera en importance dans les décennies suivant son adoption.

Cependant, le troisième élément de l'article 26 de cette même déclaration (ONU, 1948) assure prioritairement le droit aux parents de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants, protégeant ainsi, en quelque sorte, l'aspect privé de l'éducation.

Art. 26. — 1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite. 2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix. 3. **Les parents ont, par**

⁵ Il s'agit d'ériger « l'individu en créancier de la collectivité » (Gay, 2020, p. 400). Il y a une exigence d'action de celle-ci pour assurer qu'un droit « x » soit assuré. On peut se référer à la partie « 2.1.2.2 » pour plus de détails puisque cette notion est directement liée au concept de droit positif en philosophie.

priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants. (ONU, 1948 - je souligne)

Outre son inscription dans cette déclaration, ce droit de choisir ou encore ce libre-choix se retrouve aussi dans d'autres documents internationaux dont notamment, le *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels* (ONU, 1966). Néanmoins, ce droit, lié à des convictions morales et religieuses des parents, doit s'effectuer à l'intérieur d'un cadre au sein duquel les établissements demeurent « conformes aux normes minimales qui peuvent être prescrites ou approuvées par l'État en matière d'éducation » (art. 13.3). À cela, des considérations sur l'accessibilité, sur la recherche de gratuité et sur le plein épanouissement des individus⁶ peuvent aussi être ajoutées, donnant des balises à ce cadre général.

Au Canada, l'article 93 de la *Loi constitutionnelle* de 1867 garantit la préservation des systèmes éducatifs antérieurs à cette loi tout en accordant entre autres des protections aux systèmes éducatifs des minorités protestante ou catholique à travers le respect de certaines dispositions. Néanmoins, les provinces ont pleine autorité sur les plans législatif et financier en matière d'éducation dans les limites imposées par les différentes dispositions de l'article en question. Cependant, depuis 1997, à la suite d'un amendement constitutionnel, les dispositions contenues dans l'article 93 ne s'appliquent plus au Québec, ce qui a permis par le fait même au gouvernement de l'époque de faire un pas de plus vers la déconfessionnalisation du système éducatif québécois.

Si la constitution, à l'exception du Québec, accorde des garanties en matière d'éducation pour certaines minorités religieuses, les articles 2 et 15 de la *Charte canadienne des droits et libertés* et les articles 41 de la *Charte québécoise des droits et libertés de la personne* viennent appuyer l'existence d'une offre plus diversifiée en éducation qui pourrait être fondée sur des convictions religieuses et morales des parents. À cela, l'article 42 de cette même charte mentionne explicitement le droit de choisir des établissements d'enseignement privés dans la mesure où ceux-ci répondent aux exigences législatives retrouvées dans la *Loi sur l'enseignement privé* (LEP). Enfin, depuis 1998, l'article 4 de la *Loi sur l'instruction publique* offre aux parents du secteur

⁶ *La Convention des droits de l'enfance* de 1989 (ONU) développe davantage cet élément qui donne à la fois des arguments en faveur d'un libre choix parental et d'une diversité dans l'offre éducative, tout en précisant entre autres, des objectifs d'égalité des chances et d'épanouissement des enfants. Ce point est notamment développé en « 5.2.3.1 ».

public un choix élargi de l'école de fréquentation au sein des centres de services⁷ dont ils relèvent, alors que l'article 15.4 reconnaît le choix de l'enseignement à la maison.

Cet aperçu juridico-législatif n'est qu'une toile de fond permettant de voir que, si la question du libre choix en matière d'éducation porte en elle-même une dimension idéologique, elle peut aussi s'appuyer sur des cadres juridiques international, national et provincial. D'ailleurs, un exemple (cité dans Teyssier, 2009) de jugement de la Cour Suprême du Canada permet de saisir l'importance de cette question. Dans *Alder c. Ontario* (1996), la demande de financement d'écoles juives et de certaines communautés protestantes, qui s'appuyait sur la Charte canadienne des droits et libertés (art. 2 et 15), fut d'abord rejetée pour des raisons constitutionnelles. Par la suite, cette décision fut portée devant le Comité des Nations Unies pour les droits de l'Homme qui déclara que l'article 93 de la *Loi constitutionnelle* canadienne est contraire à l'article 26 du *Pacte international relatif aux droits civils et politiques* (1966). À la suite de cette décision, même si le gouvernement ontarien n'accorda pas le financement aux écoles privées confessionnelles sans protection constitutionnelle, un crédit d'impôt fut créé pour les parents envoyant leur enfant dans ce type d'établissement (Teyssier, 2009). Par conséquent, il devient difficile de nier la légitimité d'un cadre permettant l'existence d'une alternative en matière d'éducation.

L'accès à l'éducation est certainement une responsabilité des gouvernements qui, par l'établissement d'un système public, contribuent à la mise en place d'une éducation de qualité accessible à tous. Quoi faire quand ce système semble entrer en contradiction avec certaines valeurs ou croyances individuelles? Il ne s'agit pas ici de soigner des individus, de distribuer des ressources matérielles ou humaines, mais bien de véhiculer tout un système de valeurs, de croyances et de connaissances par l'éducation. Il est généralement admis qu'il est fondamental d'empêcher les monopoles dans le secteur des médias; de la même manière, et indépendamment des cadres juridiques, on peut trouver logique et nécessaire d'assurer l'existence d'une offre éducative multiple.

Néanmoins, qu'arrive-t-il quand les préférences des uns ont des effets sur la réalité ou encore la volonté des autres? C'est ici qu'un certain dialogue public s'installe entre la sphère de la responsabilité privée et celle publique où les intérêts de l'une ne sont pas nécessairement compatibles avec les intérêts de l'autre.

⁷ Anciennement les commissions scolaires, nous y reviendrons en « 1.2.2 ».

Bien entendu, l'opposition est rarement aussi distinctement tranchée entre ces deux positions. Ainsi, Brighthouse (2000) reconnaît le caractère public de l'éducation tout en précisant qu'en définitive, il s'agit d'un droit centré sur l'individu. Le CSE (2016) du Québec part de la position inverse, en rappelant qu'il existe effectivement un caractère privé à l'éducation, mais que sa finalité est publique. On voit ici poindre une difficulté quand on arrive face à une situation où le choix individuel semble contraire à l'intérêt d'une majorité, mais que ce choix est en partie protégé par une législation entérinée par de nombreuses constitutions nationales. Autrement dit et, à ce stade-ci, indépendamment des raisons évoquées, il semble y avoir un problème avec le fait que les écoles privées financées publiquement (EPFP) au Québec permettent à une partie de la population d'avoir accès à une alternative en matière scolaire, alors que cette même situation semble participer à la création d'injustices pour d'autres. C'est la recherche d'une meilleure compréhension de ce problème qui sert de fil conducteur tout au long de ce premier chapitre, séparé en cinq parties.

La première présente le contexte global entourant la place qu'occupe le secteur privé en éducation dans les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), allant des intérêts généraux derrière le phénomène de la (re) privatisation en éducation jusqu'au financement public des écoles privées (FPEP). De cette partie, il ressort qu'il existe des difficultés relatives à l'interprétation d'indicateurs internationaux associés au privé ou à ses effets et l'existence de plusieurs modalités (politico-législatives) de financement du privé.

La deuxième contextualise le FPEP en examinant la place qu'occupe le privé dans les systèmes d'éducation de la fédération canadienne et ensuite, plus précisément, dans le système éducatif québécois. L'observation du contexte canadien permet de confirmer qu'il participe au phénomène plus large de privatisation que l'on retrouve en Occident et qu'il existe une corrélation, quoique imparfaite, entre le FPEP et la place du privé en éducation.

La troisième décrit les principaux débats québécois sur les EPFP depuis les années 1960. Outre la persistance de ce débat au sein de la société civile, cette description permet de faire ressortir la place que la notion de justice y occupe.

La quatrième examine l'état actuel des connaissances sur le débat posé en des termes de justice, en mettant de l'avant les manques et les difficultés dans sa compréhension en raison de la fragmentation de la question.

Enfin, le chapitre se termine par la formulation de l'objectif général de cette recherche, suivi de la question à la base du cadre théorique que l'on retrouve dans le chapitre suivant.

1.1 LE PRIVÉ EN ÉDUCATION

Dans cette partie, un regard est posé sur les motivations générales de certains acteurs à vouloir privatiser en partie ou en entier l'éducation. De là, l'examen de ce que Maroy (2011) nomme « un changement de paradigme dans l'évaluation du privé en éducation » nous conduit à observer le phénomène de privatisation en lien avec une dynamique de marché et selon une perspective globale ou locale. Par la suite, il devient nécessaire de mieux préciser ce qui est entendu quand il est question du privé et du public en éducation et les formes que cela peut prendre. Enfin, en ciblant davantage le FPEP comme terrain d'investigation, un examen de certaines données internationales concernant une politique⁸ publique ou un cadre juridique permettant ce financement.

1.1.1 Pourquoi vouloir privatiser?

Les dernières décennies semblent avoir été marquées par un discours exigeant une participation grandissante du privé en éducation dans bien des pays de l'OCDE. Il existe plusieurs raisons expliquant cette demande, qui touchent autant la quantité que la qualité de l'offre éducative. Qu'elle provienne des familles, des communautés, des États ou encore de grandes organisations internationales, la demande pour une place accrue du privé en éducation est multifactorielle. Voici quelques-unes de ces raisons évoquées.

Dans un premier temps, il y aurait une pression parentale exigeant une offre éducative plus variée et de meilleure qualité dans un contexte où les ressources étatiques sont limitées. Cette demande supplémentaire à ce que l'État fournit serait notamment liée à une incapacité de certains systèmes éducatifs à répondre à cette exigence croissante. De plus, l'existence d'une course vers la performance, dans un contexte où la possession d'un diplôme permettant de se démarquer est de plus en plus importante, encourage cette recherche d'une plus-value en matière d'éducation par un certain nombre de parents (Belfield et Levin, 2003b; Desjardins et al., 2009). Autrement

⁸ Je précise ici que dans la thèse, même si au Québec, le FPEP provient d'une loi (LEP), j'utilise le terme politique de FPEP. Dans ce contexte, le sens de politique est celui d'un ensemble d'orientations, d'intentions, d'actions, d'agences et de ressources gouvernementales coordonnées vers un objectif. Le Québec a développé à travers son histoire une politique de financement dont la LEP fait partie.

dit, le privé permettrait d'injecter davantage de ressources humaines et matérielles dans le système éducatif.

Ensuite, les dernières décennies auraient été marquées par une augmentation des revendications de la part des familles, voire des communautés, pour avoir une éducation différente de celle donnée dans le secteur public, que ce soit pour des motifs religieux, idéologiques, pédagogiques – les raisons sont diverses. En fait, le pluralisme⁹ grandissant des sociétés modernes, jumelé à une éducation publique souvent uniformisée, encouragerait les demandes en ce sens (Belfield et Levin, 2003b). À cet égard, certains auteurs, dans la lignée de Derouet (2005), de Grootaers (2008) ou même de Dubet (2004), suggèrent qu'il est aussi possible de voir ces demandes comme étant des stratégies de différenciation permettant à certains groupes d'avoir un avantage positionnel sur d'autres au sein de la société à la suite d'une démocratisation scolaire de plus en plus étendue – contribuant ainsi à la reproduction des inégalités sociales.

Il est aussi possible de voir le privé comme une réponse à la volonté de certains États d'améliorer les « performances » de leur système éducatif respectif. À l'heure des comparaisons internationales, le privé apparaît pour plusieurs comme une solution en matière d'atteinte de cibles scolaires, mais aussi sur le plan de la réduction des coûts (Belfield et Levin, 2003b).

Cette volonté étatique d'amélioration de l'éducation serait aussi partagée par d'autres acteurs. Ainsi, sous l'action d'organismes internationaux comme la Banque mondiale ou l'OCDE (Dubet, 2013), la participation du privé en éducation serait encouragée pour compenser les difficultés de certains États à assurer un service éducatif de qualité (Belfield et Levin, 2003b). En fait, il s'agirait ici, par exemple, d'une mesure incitative permettant un apport considérable en ressources destinées à l'éducation, en échange d'un partenariat avec un organisme non gouvernemental.

Enfin, pour d'autres, cette recherche de partenariat serait aussi une réponse à une forme de pression exercée par différents acteurs participant au développement d'une industrie de l'éducation globale (*Global Education Industry*). Dans ce contexte, l'éducation deviendrait une

⁹ Le sens donné à pluralisme dans cette thèse est le suivant: il s'agit de reconnaître l'existence de différences fondamentales (elles peuvent être liées à la langue, à la religion, au genre, aux valeurs, etc.) et souvent irréconciliables au sein de la société. Dans ce contexte, il est nécessaire d'avoir un cadre politique et des institutions permettant l'expression de celles-ci. On reconnaît ici le libéralisme politique de Rawls (2016) et son pluralisme raisonnable. Ainsi, à moins d'une précision contraire, l'expression « pluralisme » est à prendre de manière vague comme étant le respect de différences fondamentales sur le plan social.

niche d'affaires, intéressante pour des entreprises à la recherche de nouveaux marchés (Verger, Steiner-Khamsi, et al., 2016).

Ces raisons ne sont que des exemples assez génériques de résultats de recherche venant alimenter le débat actuel entre privé et public, bien présent au sein des pays membres de l'OCDE.

Au-delà de l'ajout de ressources privées en éducation et d'une amélioration bien incertaine de la qualité des systèmes éducatifs associée à ce phénomène de privatisation, selon certains, ce serait tout un mode de fonctionnement calqué sur celui du milieu des affaires. Ce dernier serait en train de s'introduire dans les milieux éducatifs depuis la fin de ce que certains ont appelé les « Trente Glorieuses » en France ou encore la période du *Wirtschaftswunder* en Allemagne (Pawin, 2013)

1.1.2 Un changement de paradigme

À la suite de la Seconde Guerre mondiale, une période de développement économique sans précédent a lieu en Occident. Celle-ci correspond notamment, dans le cadre canadien, à la mise en place du *welfare state* ou encore de l'État providence. Cette période, sur le plan international, se termine entre le premier (1973) et le deuxième choc pétrolier (1979), d'où son appellation française des « Trente Glorieuses » (J.-M. Lacroix, 2019; Pawin, 2013). La période suivant celle-ci est marquée par une remise en question du modèle interventionniste précédent, par un retour à une certaine tradition libérale, que l'on nomme généralement le néolibéralisme.

C'est dans ce contexte qu'une opposition entre le privé et le public en éducation apparaît à partir des années 1980. Certains auteurs parlent d'un changement de paradigme dans le regard appréciatif porté sur l'enseignement privé et public. Par exemple, selon Maroy (2011), en examinant le contexte belge de ces années, il y aurait une transformation concernant la nature de l'opposition entre les secteurs éducatifs privé et public. Ainsi, cette dernière se ferait de moins en moins sur une base philosophique et sociologique que sur une base organisationnelle centrée sur l'efficacité éducative. Même s'il est vrai que la recherche d'une plus grande efficacité des systèmes éducatifs s'inscrit dans un paradigme politique beaucoup plus large que le débat opposant le public et le privé en éducation (Maroy, 2011), force est de reconnaître que cette perspective permet un regard plus global sur la question. Cela est d'autant plus vrai que cette situation ne serait pas spécifique à la Belgique et se retrouverait aussi dans de nombreux contextes nationaux différents (Adamson et Åstrand, 2016; Verger, Fontdevila, et al., 2016).

Plusieurs auteurs soulignent l'influence de l'idéologie néolibérale sur le domaine de l'éducation et ses politiques institutionnelles (Adamson et Åstrand, 2016; Dubet, 2013; Koinzer et al., 2017;

Rizvi, 2016; Verger, Fontdevila, et al., 2016; Verger, Steiner-Khamsi, et al., 2016; J. I. Zajda, 2006). Pour Rizvi (2016), ce concept se définit comme un système de raisonnement qui aborde les interactions humaines dans une perspective économique. La décentralisation, la compétition, le libre-choix, l'efficacité et la gestion par les résultats sont autant d'exemples que l'on pourrait associer à ce courant de pensée. Son origine se trouverait notamment dans les thèses de Hayek et, par la suite, de Friedman, concernant la nécessité de rééquilibrer la trop grande puissance de l'État considérée comme liberticide dans bien des champs d'activité (Adamson et Åstrand, 2016). Ces thèses prirent une place de plus en plus importante à partir des années 1980 dans le discours politique, mais aussi scientifique, concernant les bienfaits du libre marché (dérégulation) et de la privatisation. D'ailleurs, cette décennie est marquée par une redéfinition de la relation qui existe entre les États et un certain nombre de ses secteurs d'activité, et cela, au nom d'une gouvernance plus efficace centrée sur les règles du libre marché et de l'entreprise privée (Rizvi, 2016).

En éducation, ce discours s'incarne principalement dans les travaux de recherche de Chubb et Moe (1990) qui, en partant des thèses de Friedman (1955), suggèrent que les systèmes d'éducation, s'ils étaient soumis aux lois de l'offre et de la demande, offriraient une meilleure qualité des services éducatifs. En effet, la compétition entre les institutions où les consommateurs (les familles) exerceraient un contrôle de qualité par leur liberté de choisir se traduirait, selon cette perspective, par une amélioration de l'efficacité des systèmes.

Ce désir d'une plus grande performance des systèmes éducatifs, qui s'observe aujourd'hui dans tous les pays de l'OCDE, se traduira, entre autres, par la généralisation de la nouvelle gestion publique (Mons, 2007), réforme que l'on appelle aussi en éducation le *Global Education Reform Movement* (Adamson et Astrand, 2016). Comme le souligne Mons (2011), celle-ci vulgarise les principes du néolibéralisme en une méthode s'articulant autour de l'efficacité visant à moderniser l'État qui est souvent, dans ce contexte, synonyme de lourdeur bureaucratique. Autrement dit, il s'agit d'une gestion centrée sur les résultats et sur l'atteinte de cibles, où la compétition entre les établissements est encouragée par des mécanismes de contrôle de qualité, publics (données officielles de l'État) ou privés (palmarès, choix des parents, offre et demande) (Belfield et Levin 2003a, 2003b; Mons, 2011).

À la lumière de ces différentes informations, on voit bien que, depuis une quarantaine d'années, le phénomène de privatisation en éducation semble participer à un courant plus large visant la recherche d'une plus grande efficacité des institutions – ici, scolaires. Ce courant coïncide avec l'émergence et le développement de l'idéologie néolibérale au sein des États, mais aussi d'entités

supranationales (comme la Banque mondiale et l'OCDE) et se traduit par une modification du mode de gestion des services donnés à la population. Même s'il semblerait que l'on puisse en effet parler d'un changement de paradigme, pour reprendre la thèse de Maroy (2011) et de Verger, Steiner-Khamsi, et al. (2016), il serait simpliste de faire de l'étiquette néolibérale ou encore d'un individualisme hégémonique les seuls responsables de cette remise en question de la place de l'État et du privé en éducation.

En effet, en partant du contexte états-unien, la publication du *Rapport Coleman* (1966) sur la persistance d'inégalités, malgré un investissement important de l'État, avait fait grand bruit. Même s'il existe plusieurs controverses méthodologiques entourant ce rapport (Cherkaoui, 1978), ce dernier a participé à remettre en question certaines prétentions du système éducatif, telle l'égalité des opportunités. Néanmoins, c'est la publication d'un autre rapport, *A Nation at Risk* (1983), soulignant l'existence d'un certain déclin entourant la qualité de l'éducation aux États-Unis, qui influença grandement les débats dans les années 1980 et 1990 sur la qualité du système éducatif de ce pays. Sans surprise, celui-ci est aussi controversé puisque des études ont par la suite remis en question la rigueur de certaines analyses. En effet, ce rapport dénonce la diminution des résultats globaux à des tests standardisés, alors que ces derniers auraient plutôt été stables et se seraient même améliorés à certains égards entre les années 1960 et 1980 (Stedman, 1994)¹⁰. Néanmoins, même si la situation n'était pas aussi à risque que les auteurs du rapport l'ont laissé entendre, bien des problèmes soulignés à l'égard de la qualité et de la réussite scolaires sont demeurés pertinents (Stedman, 1994). De ces constats, certaines mesures, dont certaines proviennent de l'entreprise privée, ont été mises en place pour améliorer la qualité de l'éducation.

De manière plus générale, et comme le souligne Locatelli (2018), c'est aussi dans le sillage du mouvement de l'Éducation pour tous et des difficultés bien réelles à assurer l'accès et la qualité de celle-ci par les pouvoirs publics que le privé a été sollicité. Autrement dit:

Malgré les efforts considérables investis par de nombreux pays dans le monde, le nombre élevé d'enfants qui ne sont pas scolarisés ou qui n'achèvent pas leur scolarité, ainsi que la médiocre qualité de l'éducation, sont autant de facteurs qui ont conduit à une implication croissante d'acteurs non étatiques. (Locatelli, 2018, p. 6)

¹⁰ Le paradoxe de Simpson est évoqué comme piste explicative dans les différences d'analyse. Il s'agit en fait d'une situation où la moyenne générale diminue, alors que les résultats, en considérant différents groupes d'individus, augmentent. Cette situation s'applique aussi dans la situation inverse (Stedman, 1994).

Ce changement exercera une influence importante dans la création de contextes où évolueront les différentes institutions éducatives publiques et privées – il s’agit des marchés scolaires.

1.1.3 Une logique de marché en éducation

Les marchés scolaires, qu’ils existent réellement ou non, comme le soulignent Felouzis et al. (2013), restent un outil d’analyse intéressant pour comprendre les effets de l’introduction du choix des établissements éducatifs par les parents. D’ailleurs, le choix et la compétition sont les deux principales composantes de la dynamique des marchés (Belfield et Levin, 2003a). Appliquée à l’éducation, on retrouve d’un côté des établissements en compétition les uns avec les autres pour offrir un service attractif (production); de l’autre, les familles ayant la liberté de choisir l’offre éducative correspondant le mieux à leurs critères de sélection (consommation). C’est en brisant le monopole des écoles publiques sur un territoire donné et en permettant la compétition entre établissements qu’il pourrait y avoir, selon cette logique, des gains en efficacité. Cependant, pour Felouzis et al. (2013), la forme et la nature des débats entourant les marchés scolaires sont très variées, puisqu’intimement liées aux contextes étatiques au sein desquels ils surgissent.

Ce changement de paradigme met l’accent sur un processus plus global de privatisation concernant la mise en place d’un marché fondé sur la compétition où l’on tente d’appliquer à l’éducation les règles de l’offre et de la demande. On parlerait davantage ici de marchandisation de l’éducation que de privatisation, même si les termes sont intimement liés (Whitty et Power, 2000). L’implantation de ce marché répond davantage à l’objectif d’instaurer un système fondé sur la compétition qu’à un outil de privatisation tangible. Il s’agit d’une ligne directrice que l’on retrouve dans plusieurs systèmes éducatifs, mais à des degrés divers. De manière générale, les différentes formes de privatisation s’inscrivent dans une logique de marché scolaire en adoptant des politiques que Belfield et Levin (2003b) séparent en trois groupes: A) ouvrir à de nouvelles écoles l’accès au marché; B) décentraliser les pouvoirs vers les écoles; C) diviser les grands départements régionaux en plus petites unités.

Il existe aussi un second niveau, souvent plus local, mais pas nécessairement, lié à la logique marchande, où le secteur privé peut participer à l’éducation en apportant des services complémentaires. Ceux-ci sont d’origines diverses (idéologiques, religieuses, culturelles, etc.) et offrent des alternatives à tous pour répondre à des demandes particulières que l’État ne peut ou ne veut pas satisfaire.

À ce modèle, on peut aussi ajouter la lecture développée par Ball et Youdell (2009) à savoir qu'il est aussi possible de séparer les interventions du privé selon qu'elles sont exogènes ou endogènes à l'éducation. Les facteurs de privatisation exogènes sont extérieurs au système et visent à mettre en place une structure facilitant l'introduction d'acteurs privés. Ceux-ci peuvent se traduire, entre autres, par des crédits d'impôt, des subventions aux écoles privées ou par un assouplissement des règles entourant la production d'une offre éducative. Les facteurs endogènes concernent l'application d'une logique entrepreneuriale dans le système même de l'éducation. Ceux-ci pourraient prendre la forme de tests standardisés visant la comparaison des établissements ou encore des enseignants en vue de déterminer leur financement ou leur salaire.

Ces formes de privatisation en éducation touchent plus particulièrement les différents services offerts ainsi que leur financement, tout en soulevant la question de la nature de ce qui est privé et public en éducation.

1.1.4 Des formes de privatisation privées et publiques

Parler de privatisation nécessite d'apporter quelques précisions sur la nature même de ce que l'on considère comme étant privé. Cette précision peut paraître anodine, mais encore aujourd'hui, elle est la source de bien des difficultés pour les chercheurs désirant comparer certaines statistiques internationales (Boeskens, 2016; Mons, 2011). En effet, la définition du terme privé peut être interprétée de différentes façons en s'appliquant, comme le mentionne Zajda (2006), à pratiquement toute offre éducative qui n'est pas financée ou contrôlée par l'État.

« Financée » ou « contrôlée », ces termes semblent assez bien circonscrire l'objet du concept de privatisation dans le domaine de l'éducation. D'ailleurs, dans une étude publiée en 2000, Whitty et Power ont abordé la relation qui existe entre la privatisation et la marchandisation de l'éducation dans différents contextes, en identifiant la production (la gouvernance) de l'offre éducative et son financement comme étant les principales variables.

À ce modèle, d'autres auteurs ont ajouté une troisième variable, celle de l'évaluation (Belfield et Levin, 2003b; Mons, 2011). Elle permet d'approfondir la réflexion sur la place et la forme que peut prendre le privé dans un système éducatif, ainsi que les cadres légaux associés (de minimaux à plus stricts) Ainsi, il y a trois axes que l'on peut associer au phénomène de la privatisation: la gouvernance (la production d'une offre éducative), le financement de cette offre et la régulation de cette dernière par l'évaluation.

Tableau 1 – Les modalités de gouvernance, de financement et de régulation de l’offre éducative en lien avec le phénomène de privatisation en éducation (inspiré de Mons, 2011)

	Financement et la Régulation	Financement public	Régulation	Financement privé	Régulation
Gouvernance Publique		Modèle A	Publique ou Privée	Modèle B	Publique ou Privée
Privée		Modèle C	Publique ou Privée	Modèle D	Publique ou Privée

Un premier coup d’œil au Tableau 1 montre qu’il existe une offre éducative dont la gouvernance est de nature publique ou encore privée. On fait référence à: « Qui décide »? Est-ce l’État? Ou des particuliers indépendants qui administrent l’école à travers un conseil d’administration ou autrement? Ensuite, la nature du financement de cette offre éducative répond à la question: « Qui paye »? L’État ou des sources privées? Finalement, la partie régulation pose la question « Qui sanctionne » les établissements pour leurs performances? Envers qui l’école est-elle responsable? Est-ce l’État, qui contrôle et sanctionne par l’entremise de tests standardisés (publique)? Ou encore les lois du marché? Ce seraient alors les consommateurs qui décideraient de la qualité du produit (privée). Il faut voir cette opposition, comme les précédentes, dans la perspective d’un continuum et non d’une simple dualité. Par exemple, la régulation, dans bien des pays, s’opère de façon conjointe entre le privé et le public, du moins dans des contextes où il existe une compétition entre les institutions: il peut y avoir un contrôle national sur des exigences de base, mais aussi une liberté des familles dans le choix des établissements.

Ainsi, la complexité entourant la définition de la privatisation dans le secteur éducatif résulte d’un enchevêtrement de stratégies relevant du financement, de la logique marchande et de politiques régulant les partenariats publics privés (Vergier, Fontdevila, et al., 2016). À cela, il faut ajouter la difficulté à tracer la ligne de démarcation entre ce qui est privé et public. Est-ce qu’une école « publique » recevant des fonds privés demeure toujours publique? Est-ce qu’une école « privée » financée par des fonds publics est toujours privée?¹¹ Les organismes internationaux comme l’OCDE, l’Organisation des Nations Unies pour l’éducation, la science et la culture (l’UNESCO) et

¹¹ Mons (2011) soulève les problèmes qu’elle a eus en 2004 pour comparer la place du privé en éducation, car à ce moment, l’OCDE utilisait les chiffres donnés par les pays en fonction de leur propre définition. Ainsi, le Royaume-Uni considérait les établissements comme privés seulement s’ils ne recevaient pas de subvention publique. De plus, elle souligne des erreurs manifestes dans les données recueillies par l’OCDE en suggérant d’extrêmes précautions dans l’analyse.

l'Eurostat utilisent maintenant la gouvernance pour déterminer si une école est privée ou non – le « Qui gère? » (Boeskens, 2016). Ainsi, la question du financement n'est pas la caractéristique déterminant la nature privée ou publique d'un établissement d'enseignement. Une école privée, financée à 100 % par l'État reste donc privée et l'inverse est tout aussi vrai¹².

La gouvernance, le financement et l'évaluation seraient donc trois dimensions permettant de mieux comprendre la relation entre l'éducation et l'intervention du privé dans ce secteur. En examinant davantage le Tableau 1, on s'aperçoit qu'une école peut avoir une gestion publique tout en étant financée uniquement par des fonds publics (A). Ce type d'école est assez rare en raison des différentes possibilités de financement privé qui s'offrent à plusieurs d'entre elles. Ces raisons peuvent aller des frais d'inscription à une sortie, en passant par une fondation rattachée ou non à l'école. Ensuite (B), il y a des écoles gérées publiquement et recevant des fonds partiellement ou totalement privés: on imagine facilement une école soutenue par une fondation, une campagne de collecte de fonds, des frais d'inscription pour un programme particulier, etc. L'offre éducative (C) peut aussi être privée, mais financée par le public: on peut penser à des crédits d'impôt, des subventions ou encore des bons d'éducation (*voucher*). Finalement (D), les écoles peuvent être privées et ne recevoir aucune aide étatique¹³. Ce tableau a le mérite de mettre en lumière la présence importante du privé en éducation, que ce soit par le financement, l'administration ou encore l'évaluation et cette présence porte en elle les germes de nombreux débats (Astrand, 2016; Belfield et Levin, 2003b, 2003a; Felouzis et al., 2013; Mons, 2011; OCDE, 2012, 2017; Rizvi, 2016; Verger, Fontdevila, et al., 2016; Verger, Steiner-Khamsi, et al., 2016). Ainsi, ce n'est pas parce qu'il existe une certaine stabilité dans la fréquentation des établissements privés dans les différents pays de l'OCDE (2018) que le phénomène de privatisation ne serait pas en expansion.

¹² Cependant, les États-Unis n'utilisent toujours pas cette définition en ce qui concerne le privé et continuent de rattacher le caractère privé d'une institution au mode de financement; l'école est privée si son financement est principalement privé. Cela complique les comparaisons, nous dit Boeskens (2016), surtout en raison de l'importance des écoles à charte (présentes en 2016 dans plus de 41 États) qui sont comptabilisées comme étant des écoles publiques. Pour cette raison, l'OCDE, en conformité avec les États-Unis, ne compte toujours pas les écoles à charte comme étant privées. Ainsi, aux États-Unis, selon cette définition, c'est près de 93 % des enfants de 15 ans qui fréquenteraient l'école publique (OCDE, 2018).

¹³ Cette situation est peu fréquente, du moins au Canada. Par exemple, si on prend le cas des écoles privées ontariennes qui ont la réputation de ne pas être aidées par des fonds publics, Shapiro (1986) arrive tout de même à la conclusion qu'elles sont indirectement financées par l'État à un taux variant entre 17 et 34 %. Bien entendu, il s'agit d'un exemple tiré du contexte ontarien et la source n'est pas récente, mais elle illustre une réalité souvent inconnue du grand public quand il est question de comparer la participation des États au financement des écoles privées.

Il existe une étroite relation entre les différentes formes de privatisation présentées dans le tableau 1 et en ce sens, elles sont toutes importantes.

1.1.5 Le financement public des écoles privées

Pour Boeskens (2016), les mécanismes de FPEP peuvent intervenir au niveau de l'offre éducative ou encore de la demande. On retrouvera donc:

- 1) Un financement public destiné aux établissements privés: subventions directes, réductions ou exemptions de taxes, remboursements pour certaines dépenses encourues, etc.
- 2) Un financement public destiné aux parents et aux enfants: bons d'éducation universels ou ciblés, crédits d'impôt, remboursement de certains frais, etc.

Ces types de financement varient grandement d'un pays à l'autre en fonction de contextes nationaux desquels découlent des législations particulières. Dans tous les cas et peu importe les raisons évoquées, cela permet d'augmenter ou encore d'assurer la place du privé dans le système éducatif par un soutien financier public. Ce type de financement permet donc l'apparition sur un territoire donné d'EPFP pouvant porter le nom d'écoles autonomes, indépendantes ou encore de privées subventionnées.

Des pays comme la Russie, le Royaume-Uni, la Finlande, la Suède, les États-Unis, la France, la Belgique, le Chili, la Nouvelle-Zélande, le Danemark, pour ne nommer que ceux-ci, encadrent différemment le privé. D'ailleurs, la moyenne de la part de financement étatique des écoles privées au sein de l'OCDE (Figure 1) se situe à 57,6 % (Boeskens, 2016). Cependant, ce montant ne semble pas être déterminant dans l'évaluation des retombées qu'a le privé dans ces pays, dans la mesure où, comme le rappelle Mons (2011), ce financement est souvent, pour ne pas dire toujours, accompagné d'un cadre politico-juridique devant être respecté.

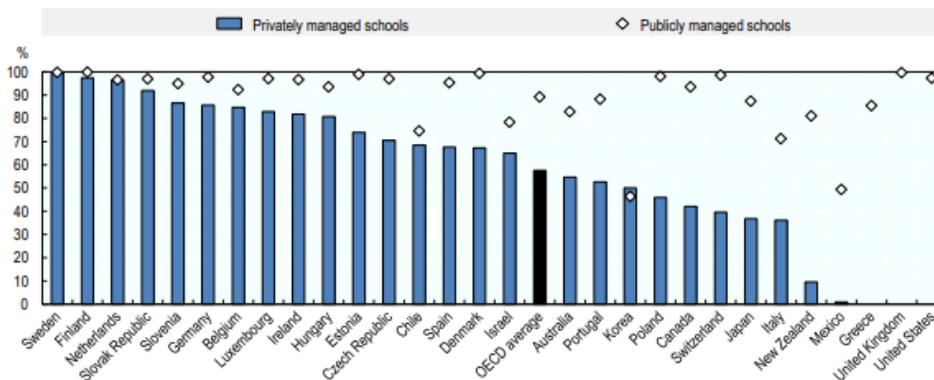


Figure 1 – La proportion du financement des écoles par des sources gouvernementales, par type d’institution, en 2009 (Boeskens, 2016, p. 10)¹⁴

Ce type d’encadrement étatique n’est possible que par l’établissement d’un compromis entre différents critères potentiellement contradictoires. N’oublions pas que les États jonglent avec des portefeuilles souvent fort complexes et que les priorités des uns ne sont pas nécessairement celles des autres. Ainsi, le FPEP, et, par extension, la place qu’il donne au privé dans le système éducatif, est la source de nombreux débats, notamment sur le plan de la liberté, de l’efficacité, de l’équité et de la cohésion sociale (Belfield et Levin, 2003b; Felouzis et al. 2013; Rizvi, 2016). En fait, les différents débats sur le FPEP (ou la présence d’EPFP) dans les pays étudiés¹⁵ font tous ressortir la même chose: il s’agit d’un débat mobilisant des assises normatives où certains principes s’opposent en fonction de l’angle choisi.

Ces débats, alimentés par des recherches empiriques, offrent une lecture intéressante des enjeux sur une trame de fond similaire, mais une fois ce degré de généralité dépassé, elle se heurte à la variété des contextes locaux et des mesures mises en place par les États. Ces différences sont marquées par la tension entre la recherche d’une égalité, voire d’une équité sur le plan éducatif, mais aussi par le souhait de permettre aux parents de choisir (Aubry et Dorsi, 2016). Le FPEP est une mesure qui ne peut être prise isolément puisqu’il s’agit d’un moyen parmi d’autres permettant l’élargissement de la place du privé dans le système éducatif. Par exemple, la Finlande, considérée comme très égalitaire, finance publiquement ses écoles privées à près de 100 %, alors que les États-Unis, généralement considérés comme plus inégalitaires, ne financent pas

¹⁴ Traduction libre.

¹⁵ La Belgique (Delvaux et Maroy, 2009), les États-Unis (Fox et Buchanan, 2017), la France (Mons, 2007), la Suède (Astrand, 2016; Mohme, 2017), le Chili (Arenas, 2004) et le Canada (Bosetti, 2016; CSE, 2016; Davies et Aurini, 2011; Shapiro, 1986).

directement « les écoles privées ». Ainsi, il est nécessaire d'aborder cette question dans un cadre plus vaste que cette seule politique. Cette situation explique en partie le fait que l'on retrouve généralement un ensemble de mesures favorisant la mise en place d'un système éducatif plus juste (égalitaire ou équitable), comme en témoignent les travaux de Mons (2004, 2011).

Enfin, les indicateurs construits et utilisés pour ces débats ne sont pas exempts de critiques et participent à une réification de l'éducation qui devient mesurable et interprétable en termes de résultats. Cependant, pour certains, il s'agit de résultats potentiellement tyranniques (Thomson, 2013), par le diktat normatif qu'ils imposent sur les processus et les finalités de l'éducation, au nom d'une vision simpliste et uniformisante de l'apprentissage. Que ce soit en des termes d'efficacité, d'équité ou de cohésion sociale, les indicateurs participent autant à la construction qu'à la description d'une réalité.

Puisque l'objectif de cette recherche n'est pas d'essayer de comprendre les règles universelles du FPEP, pour peu qu'elles existent, les débats internationaux sur cet aspect seront laissés de côté pour examiner plus en profondeur le cas du Québec.

1.2 L'ÉCOLE PRIVÉE ET SON FINANCEMENT DANS LE CONTEXTE CANADIEN

La question de la place du privé et de ses modalités de financement dans le système éducatif est fortement liée au contexte entourant son émergence et des débats s'y rattachant.

Dans cette partie, on retrouve des informations sur la place du privé dans les systèmes d'éducation au sein de la fédération canadienne. Ensuite, le regard se porte plus précisément sur le contexte québécois.

1.2.1 Le Canada

Le Canada est une vaste fédération, occupant un territoire de près de 10 millions de km² avec une population d'environ 38,6 millions d'habitants au 1^{er} avril 2022 (Statistique Canada, 2022). On y retrouve 10 provinces et trois territoires. Les deux langues officielles du Canada sont le français et l'anglais, même si cette dernière est considérablement plus répandue.

Le pouvoir et ses différents champs de compétence sont partagés entre le gouvernement fédéral et les provinces et les territoires. Dans ce contexte, l'éducation est une prérogative provinciale. Il s'agit donc, non pas d'un, mais de 13 systèmes éducatifs ayant des points en commun, mais aussi

des différences¹⁶. Le Tableau 2 offre un portrait général de la fréquentation scolaire en utilisant comme principale variable les différentes possibilités offertes aux parents en matière de choix scolaire. Les écoles indépendantes (*Independent school*) et « l'école à la maison » (*Home school*) composent le privé, avec un taux de fréquentation variant de 1,5 % au Nouveau-Brunswick et à l'Île-du-Prince-Édouard à 13,3 % pour la Colombie-Britannique de la population scolaire, alors que la moyenne canadienne pour 2017-2018 est de 8,36 % (Statistique Canada, 2019). On peut aussi remarquer qu'il existe une différence importante sur le plan de la scolarisation publique: l'Alberta est la seule province ayant intégré des écoles à charte dans son système. Trois provinces offrent toujours un choix d'écoles publiques fondées sur la religion catholique ou protestante: il s'agit de l'Alberta, de la Saskatchewan et de l'Ontario (Macleod et Hasan, 2017). Ce choix, financé publiquement, est fortement utilisé dans ces provinces avec des taux de fréquentation pour ces « écoles publiques séparées » en 2014-2015 de 24,9 % pour l'Alberta, 22,8 % pour la Saskatchewan et de 29,4 % pour l'Ontario (Macleod et Hasan, 2017). Dans les faits, ces écoles auraient, aux dires d'analystes informés, des comportements similaires à ceux de l'école privée (Lefebvre et Merrigan, 2020). Enfin, il semble exister une plus grande diversité de l'offre éducative dans l'ouest¹⁷ du pays ainsi qu'une fréquentation plus faible du système public, comparativement à ce que l'on retrouve dans l'est, à l'exception du Québec.

Tableau 2 – Le choix scolaire par province, pourcentage du recrutement total, 2014-2015 (Macleod et Hasan, 2017, p. v)¹⁸

	PUBLIC SYSTEM					Total Public System	Independent	Home school	Total
	Public, Anglophone	Public, Francophone	Separate, Anglophone	Separate, Francophone	Charter				
BC	85.9%	0.9%				86.8%	12.9%	0.4%	100.0%
AB	68.1%	1.1%	23.5%		1.4%	94.1%	4.4%	1.4%	100.0%
SK	73.3%	0.9%	22.1%			96.3%	2.4%	1.2%	100.0%
MB	87.9%	2.7%				90.6%	7.9%	1.5%	100.0%
ON	62.6%	1.3%	26.3%	3.4%		93.6%	6.1%	0.3%	100.0%
QC	8.5%	79.1%				87.6%	12.3%	0.1%	100.0%
NB	69.7%	28.8%				98.5%	0.8%	0.7%	100.0%
NS	92.5%	4.0%				96.5%	2.7%	0.8%	100.0%
PEI	94.4%	4.1%				98.4%	1.1%	0.4%	100.0%
NL	97.9%	0.5%				98.4%	1.4%	0.2%	100.0%

¹⁶ Je laisserai de côté la situation des territoires pour le reste de la présentation.

¹⁷ Le Tableau 2 présente les provinces en allant de l'ouest vers l'est. Ainsi, la Colombie-Britannique (BC) est la province la plus à l'ouest, alors que Terre-Neuve-et-Labrador (NL) est la plus à l'est. J'invite le lecteur ne connaissant pas l'abréviation des provinces à consulter la Liste des abréviations, sigles et acronymes.

¹⁸ Traduction libre.

Outre ces différences sur le plan de l'offre éducative, le FPEP varie aussi considérablement d'une province à l'autre. Ainsi, cinq provinces sur les 10 financent en partie leur secteur privé de l'enseignement obligatoire¹⁹ (Tableau 3). Il s'agit de la Colombie-Britannique, de l'Alberta, de la Saskatchewan, du Manitoba et du Québec, avec un pourcentage de financement public du privé pouvant aller jusqu'à 80 % (en 2015)²⁰. L'examen des tableaux 2 et 3 montre une certaine corrélation entre le niveau de financement public et la présence du privé. Cependant, on peut aussi remarquer que l'Ontario arrive en quatrième position dans le pourcentage de fréquentation du privé, et ce, même si elle ne le finance pas directement, alors que d'autres provinces (l'Alberta et la Saskatchewan), pourtant très généreuses sur le plan du financement, se retrouvent avec une fréquentation du secteur privé plus limitée.

On peut aussi remarquer, dans le Tableau 3, que les familles pratiquant « l'école à la maison » reçoivent une certaine aide dans quelques provinces de l'ouest. Encore une fois, l'axe ouest-est semble, à l'exception de l'Ontario cette fois-ci, révéler une certaine tendance sur le plan de la législation canadienne concernant le privé en éducation. Celle-ci se caractérise notamment par une plus grande diversité de l'offre éducative et de son financement public.

**Tableau 3 – Le financement du privé pour chaque province canadienne en 2015
(inspiré par Bosetti et al., 2017; Van Pelt, 2015)**

Province	Écoles privées	« École à la maison »
BC	35 à 50 % financées	Financement possible (175 \$ + 600 \$) ²¹
AB	60 à 70 % financées	1641 \$ à l'école associée, dont la moitié peut être envoyée aux parents
SK	50 à 80 % financées	Jusqu'à 1000 \$, selon la commission scolaire (<i>Board</i>)
MN	50 % financées	Pas de financement aux familles
ON	Pas de financement direct	Pas de financement aux familles
QC	60 % financées	Pas de financement aux familles
NB	Pas de financement direct	Pas de financement aux familles
NS	Pas de financement direct	Pas de financement aux familles

¹⁹ Dont la fin varie de 16 à 18 ans en fonction des législations provinciales.

²⁰ Ce tableau ne considère pas le financement supplémentaire possible en raison d'une offre de services répondant à des besoins particuliers par les écoles privées.

²¹ Cette donnée ne semblant pas faire consensus entre les chercheurs consultés, nous retiendrons qu'il existe une forme de remboursement destinée aux familles.

PEI	Pas de financement direct	Pas de financement aux familles
NL	Pas de financement direct	Pas de financement aux familles

Enfin, les années 2000 à 2015 ont été marquées par une augmentation de la proportion d'élèves fréquentant le privé²² dans l'ensemble des provinces canadiennes (Figure 2). Malgré un nombre absolu généralement plus faible, il est possible de remarquer une progression importante en SK, en NS et au NL.

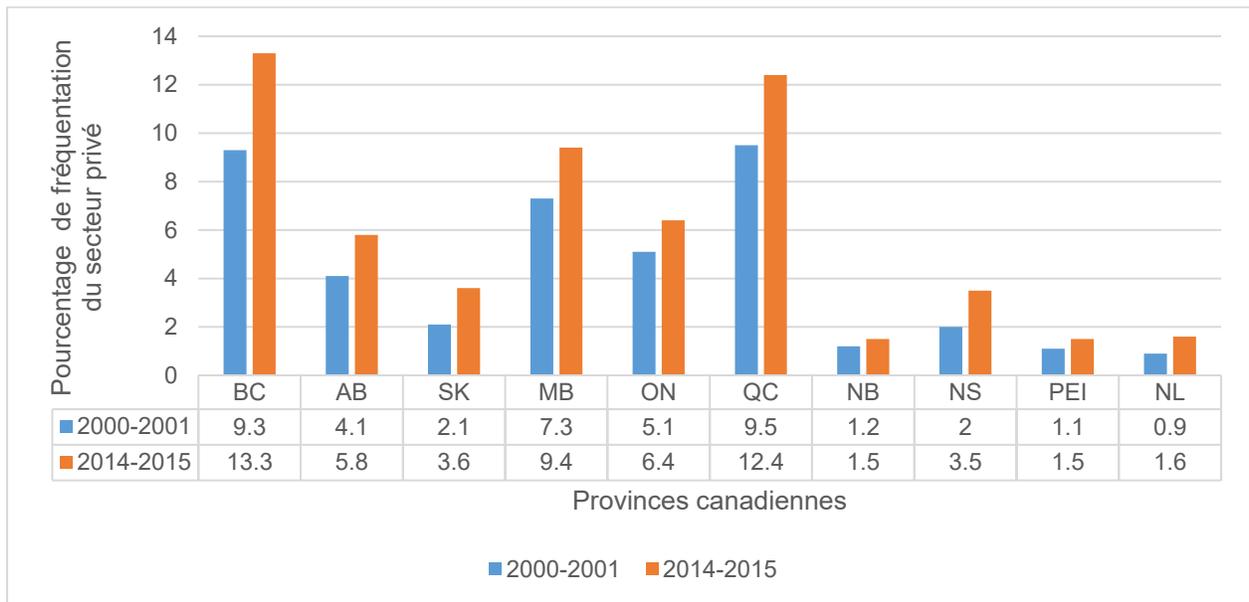


Figure 2 – La progression du privé entre 2000 et 2015 dans les différents systèmes d'éducation au Canada (Macleod et Hasan, 2017)

Indépendamment de la participation publique au financement de l'école privée, on ne peut nier la tendance généralisée (selon cette fourchette temporelle) à un transfert d'une scolarisation publique vers une scolarisation privée. En ce sens, le Canada s'inscrit en continuité avec le phénomène de privatisation évoqué dans la partie précédente. Certes, le système public est encore bien présent et, comme le rappellent Bosetti et al. (2017), celui-ci ne semble pas être remis

²² Il s'agit du taux de fréquentation d'un établissement privé et de ceux pratiquant « l'école à la maison ». En ce qui concerne cette dernière, plusieurs provinces n'ont pas de données pour les années 2000-2001. Le pourcentage le plus ancien pour l'année 2000-2001 sera donc utilisé pour ne pas trop amplifier artificiellement l'écart entre les deux pôles de la mesure. Il faudra donc être plus prudent dans l'analyse de cet écart en ce qui concerne les provinces de l'Ontario (ON), du Québec (QC), de l'Île-du-Prince-Édouard (PEI) et de Terre-Neuve-et-Labrador (NL).

en question de manière générale. Seules deux provinces sur 10 ont un taux de fréquentation de ce réseau de moins de 90 %, soit la Colombie-Britannique et le Québec.

Enfin, la corrélation entre la place qu'occupe le privé dans le système canadien et son niveau de financement est réelle; un financement public est souvent associé à une présence plus importante du secteur privé en éducation. Cependant, d'autres facteurs, comme la volonté des parents (pour diverses raisons: historiques, culturelles, idéologiques), leur mobilisation institutionnelle (lobbys, groupes d'intérêts, etc.) et les débats suscités sont probablement tout aussi importants dans la compréhension de ce phénomène (Nikolai, 2019). De plus, on peut difficilement nier le rôle historique joué par différentes communautés religieuses et différentes vagues d'immigration au Canada (Teyssier, 2009).

1.2.2 Le Québec

Le système scolaire québécois a vécu en 2019-2020 une transformation importante sur le plan de sa gouvernance. Les anciennes commissions scolaires, des instances régionales de gouvernance des établissements scolaires reconnue comme des personnalités juridiques, au nombre de 72, ont été remplacées par 60 centres de services scolaires francophones et un à statut particulier (Littoral), alors que les neuf commissions scolaires anglophones et les deux à statut particulier (commissions scolaires cri et Kativik) demeurent. Précisons que ces centres, à la différence des anciennes structures, ne comportent plus de représentants élus au suffrage universel. Il n'est pas encore possible de se prononcer sur toutes les conséquences de ce projet de loi au sein de la société québécoise. Cependant, les intentions du législateur ne font pas de doute: elles visent une décentralisation des pouvoirs décisionnels vers les établissements d'enseignement (CSE, 2019). Cette réorganisation devrait offrir aux écoles l'autonomie nécessaire pour mieux répondre aux besoins des élèves, tout en assurant une économie de ressources en temps et en argent.

En 2019, ce système regroupait environ 2362 établissements d'enseignement public et 270 privés, destinés à la formation générale (préscolaire, primaire et secondaire) de plus d'un million d'élèves (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2019). Le portrait du secteur privé est assez hétérogène, dans la mesure où bon nombre d'écoles offrent un ou des programmes particuliers. Parmi celles-ci, une douzaine accueille exclusivement des élèves handicapés ou avec des difficultés d'apprentissage. En 2012, 138 établissements privés pouvaient être considérés comme confessionnels (Comité sur les affaires religieuses, 2012).

Selon les plus récentes statistiques gouvernementales, la proportion d'élèves inscrits au primaire et au secondaire dans le secteur privé est d'environ 13,3 %²³ pour l'année 2018-2019 (Gouvernement du Québec, 2019). Ce pourcentage est en constante diminution depuis 2011-2012 (14,6 % à 13,3 % selon le même calcul) à la suite notamment de l'arrêt, depuis 2008, de l'octroi de nouveaux permis d'agrément à des fins de subventions pour les établissements d'enseignement privé. Rappelons-nous que le Québec finance par l'entremise de subvention la majorité des établissements privés sur son territoire à une proportion d'environ 60 % du montant octroyé par élève au secteur public (Tableau 3).

Dans cette thèse, il s'agit donc d'examiner les EPFP en contexte québécois. Le terme « école » fait référence à l'enseignement général primaire et secondaire alors que celui de « financement public » aux subventions versées par l'État québécois à ces établissements. Les écoles privées non subventionnées sont donc laissées de côté.

Ce financement est cependant la source d'un débat social important au sein de la société québécoise et dans l'histoire de la modernisation de son système d'éducation. Ainsi, pour favoriser une meilleure compréhension du débat, il est opportun d'examiner le contexte politico-historique entourant l'adoption et l'évolution de ce cadre juridique.

1.3 LE DÉBAT QUÉBÉCOIS SUR LE FINANCEMENT PUBLIC DES ÉCOLES PRIVÉES

Dans cette troisième partie du chapitre, un historique des débats concernant le FPEP depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale est présenté. Par la suite, le débat des dernières années, entourant la présence des EPFP au Québec, est examiné plus en détail de manière à faire ressortir ce qui socialement semble poser problème.

1.3.1 L'historique du débat: de 1945 à 2016

La question du FPEP au Québec est probablement aussi vieille que son système d'éducation. Des origines coloniales à la création du Canada en 1867, en passant par les différentes constitutions ayant marqué son histoire, la place du privé dans l'éducation au Québec fut toujours

²³ Il s'agit des élèves fréquentant au 30 septembre un établissement d'enseignement (privé ou public) et inscrits à la formation générale, en excluant les élèves fréquentant les écoles relevant du secteur d'enseignement gouvernemental. Certains organismes calculent différemment le taux de fréquentation de l'école privée, il faut donc être très prudent dans la comparaison des chiffres d'une source à l'autre. C'est d'ailleurs ce qui explique une différence de pourcentage dans la figure 2 qui précède. Même si la fourchette temporelle n'est pas la même, c'est la tendance qui importe.

très importante. Marquée par les soubresauts des débats idéologiques en provenance du vieux continent, elle fut caractérisée par l'omniprésence de l'Église en matière d'éducation (J.-P. Proulx, 2018).

1.3.1.1 De la Seconde Guerre mondiale à la Révolution tranquille

Même si cette présence cléricale demeura importante jusqu'au début des années 1960, les transformations du visage économique du Québec au lendemain de la Seconde Guerre mondiale et une certaine explosion démographique entraînèrent la nécessité, pour certains, de revoir le modèle éducatif québécois (Wizman, 1975). Ainsi, les années suivant la *Déclaration universelle des droits de l'homme* (1948) coïncidèrent avec des besoins en éducation grandissants au Québec. Il faut préciser que jusqu'alors, et cela est vrai jusque dans les années 1960, le système éducatif était marqué par un morcellement de l'autorité étatique et un financement modeste (CSE, 2001), pour ne pas dire déficient, en raison de l'ampleur des besoins.

Les années 1950 furent marquées par des tensions constitutionnelles importantes en raison d'une volonté interventionniste du gouvernement fédéral en matière de financement universitaire à la suite du *Rapport Massey* de 1951. En réponse à ces problèmes, le gouvernement provincial de l'époque créa une Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels (Commission Tremblay) qui souligna la contribution importante et nécessaire du privé en éducation (Wizman, 1975). Cependant, cette dernière souligna aussi l'importance d'accroître la participation étatique et la nécessité de revoir la structure scolaire puisque « la formation d'une main-d'œuvre qualifiée étant aussi vitale que la formation d'une élite intellectuelle » (Wizman, p. 28). Néanmoins, il faudra attendre la prise du pouvoir par Jean Lesage pour qu'une restructuration en profondeur ait lieu à travers le grand mouvement de modernisation de la société québécoise que l'on nomme, la Révolution tranquille.

1.3.1.2 Du Rapport Parent à la loi-cadre sur l'enseignement privé

Durant cette Révolution, la démocratisation de l'accès à l'éducation, portée par le *Rapport Parent* de 1963-1964, devint l'une des principales cibles à atteindre. Elle passa par l'élaboration d'un nouveau système éducatif afin d'assurer une égalité d'accès à l'éducation à tous les Québécois (Rocher, 2004). En effet, les écarts de ressources financières nécessaires pour poursuivre une scolarisation de qualité et la très grande place qu'occupait l'Église dans la scolarisation des individus exigèrent l'intervention de l'État.

Éventuellement, cela mena à la création d'une loi-cadre sur l'enseignement privé en 1968 (projet de loi 56 ou la *Loi sur l'enseignement privé* [LEP]). Celle-ci fut le résultat d'un compromis entre les représentants ecclésiastiques et l'État concernant la place du privé dans le système d'éducation. Ainsi, l'État reconnut la contribution et la complémentarité du secteur privé au système public, même si un certain nombre de commissaires en réclamait l'abolition pure et simple (Robert et Tondreau, 1997). Par cette loi, il s'agissait de trouver un équilibre entre l'existence d'un droit à la liberté en matière d'éducation (tant pour les parents que pour l'institution) et la nécessité d'un certain contrôle étatique pour éviter, selon les mots de l'époque, la création « d'un état d'anarchie qui pourrait compromettre l'unité et la coordination de tout le système » (Morin, 1968, cité dans Garant, 1969, p. 748). Par conséquent, le FPEP fut accordé, tout en demeurant conditionnel à un certain nombre de règles, dont celle de contribuer au bien commun. Cependant, derrière l'utilisation du terme « complémentarité » se cache une opposition entre deux camps: l'un défendant la qualité et la liberté en éducation et l'autre, une intégration du secteur privé au système public (M. Simard, 1993).

À la suite de l'adoption de cette loi-cadre, le débat fut toujours présent sur la place publique, mais fut entrecoupé de périodes d'accalmie. C'est généralement en période électorale que les discussions atteignirent leur paroxysme.

1.3.1.3 Du Parti québécois à l'adoption du projet de loi 141

En 1976, le gouvernement du Parti québécois, rejetant le caractère élitiste et inégalitaire de l'école privée, mit en place un moratoire (1977) sur l'autorisation de création de nouveaux établissements privés (subventionnés ou non) et sur toute demande relative à des agréments à des fins de subventions déjà existants (M. Simard, 1993). Puis, une réduction du montant accordé aux établissements privés fut adoptée par le législateur québécois en 1981. Cependant, le ministre de l'Éducation, Camille Laurin, avait comme projet de modifier la LEP, mais cette réforme en profondeur rencontra deux difficultés. La première fut l'absence d'un consensus au sein du Parti québécois concernant les modifications à apporter. À cette division interne, il faut aussi ajouter la mobilisation de dirigeants d'écoles privées et d'associations de parents, appuyés par le conseil du Patronat et la chambre du commerce du Québec, pour protéger le réseau privé d'une possible disparition (M. Simard, 1993). En fin de compte, le débat de fond n'eut pas lieu. Ainsi, la réduction de la subvention aux établissements privés fut justifiée en raison de contraintes budgétaires et non en raison d'une vision idéologique ou encore politique (Lucier, 2010).

Pendant les années 1980, la question du FPEP se retrouva encore à l'avant-scène par l'intervention de la Cour d'appel du Québec qui cassa le moratoire en 1983 (M. Simard, 1993). De plus, lors de l'élection du Parti libéral du Québec (PLQ) en 1985, ce dernier s'engagea à revoir à la hausse les subventions accordées aux établissements privés. Il faut dire que cette décennie fut aussi marquée par une crise de confiance envers le réseau public. À cet effet, en 1986, la convocation d'États généraux sur la qualité de l'éducation par la Fédération des commissions scolaires catholiques de l'époque en fut la manifestation la plus visible (J.-P. Proulx, 2018). C'est dans ce contexte que le PLQ modifia la LEP par l'adoption du projet de loi 141 en 1992. Cette dernière permit notamment l'élargissement du nombre de bénéficiaires, tout en encadrant davantage les modalités d'octroi de subventions aux écoles privées.

1.3.1.4 Des États généraux au moratoire sur l'octroi des agréments à des fins de subventions

Au milieu des années 1990, les États généraux sur l'éducation furent un élément marquant de la décennie et exposèrent un certain nombre de problèmes relatifs au système éducatif en lien avec la réussite scolaire. Ainsi, malgré un rapport dissident, notamment concernant cette mesure, il fut proposé de diminuer progressivement le FPEP en raison de la croissance de ce secteur²⁴ (ministère de l'Éducation [MEQ], 1996b) pour limiter les effets néfastes sur l'égalité des chances au sein du système scolaire. Il fut notamment relevé que les justifications entourant le financement de l'école privée, et, par extension, la place du privé en éducation, s'étaient considérablement transformées au cours des trente années précédant le rapport final de ces États généraux. En effet, dans un premier temps, la légitimité politico-sociale du financement des écoles privées reposait sur un argument philosophique centré autour de la préservation d'une tradition religieuse, que l'on pourrait notamment traduire par une certaine spécificité pédagogique liée à la qualité et à la liberté d'enseignement. Quelques décennies plus tard, c'est principalement au nom du libre-choix des parents et des vertus du marché que les principaux arguments en faveur du financement public du privé seront déployés (MEQ, 1996b).

Les recommandations sur la question du financement issues des États généraux ne trouvèrent pas écho au sein du gouvernement en place, et les années 2000 furent marquées par un accroissement de la place du privé dans le système d'éducation québécois. La montée en popularité du parti politique de l'Action démocratique du Québec marqua aussi cette période par son discours sur l'implantation des bons d'éducation pour améliorer la performance du réseau

²⁴ 17,2 % en 1993-94, comparativement à 8 % en 1973-74, pour le niveau secondaire.

scolaire. Les discussions entourant les EPFP continuèrent cependant à occuper un espace sur la place publique. En 2008, le PLQ imposa un arrêt temporaire²⁵ (toujours en vigueur en 2022) sur l'octroi de nouveaux agréments à des fins de subventions aux établissements privés, avec l'engagement de réévaluer la situation une fois la situation budgétaire de l'État devenue plus favorable. La différence avec le premier moratoire est ici importante, puisqu'il ne s'agit pas d'une limite liée à la création d'écoles privées, mais bien à son financement public (Québec, Assemblée nationale, 2008). Toutefois, cet engagement se solda, quelques années plus tard, par une réévaluation du FPEP (comme d'autres politiques publiques) dans un souci de réduction des dépenses étatiques.

1.3.1.5 Équité et EPFP

En 2014, la Commission de révision permanente des programmes, en s'appuyant sur des rapports d'horizons divers, arriva à la conclusion qu'elle avait besoin de plus de temps pour analyser la question du financement. En 2015, malgré les difficultés persistantes dans l'évaluation des coûts pour l'État, la commission estima qu'une réduction²⁶ du financement n'entraînerait pas d'économie et pourrait même, au contraire, occasionner des coûts plus importants pour l'État. De plus, on peut lire dans ce rapport que le maintien des secteurs public et privé assurerait une certaine concurrence bénéfique sur le plan de la qualité de l'enseignement, par l'émulation engendrée par l'innovation et les nombreuses initiatives du secteur privé.

Enfin, en 2016, le CSE publia le rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016, *Remettre le cap sur l'équité*, et fit de la justice l'élément premier de ce débat. Même si celui-ci ne prit pas formellement position sur la question du FPEP, le côté sélectif des EPFP et la mise en place d'un quasi-marché scolaire furent notamment identifiés comme étant des menaces pour l'équité du système. Il fut recommandé, entre autres, de réguler davantage la compétition entre les établissements et l'offre éducative en visant une plus grande égalité des chances.

²⁵ Cette décision ministérielle de l'époque, malgré des doléances de la Fédération des établissements d'enseignement privés (FEEP), n'a toujours pas été infirmée au moment du dépôt de cette thèse. Si les observations de la FEEP (2020) sont exactes, le dernier agrément à des fins de subventions remonte à 2006. Même si, à ma connaissance, il n'existe pas de document législatif nommant explicitement le terme « moratoire », il n'en demeure pas moins que l'expression est d'usage – notamment dans certains documents de la FEEP (2014).

²⁶ Le gouvernement libéral de l'époque avait déjà entrepris en 2014 de réduire sur trois ans la subvention accordée aux écoles privées pour le transport scolaire.

Ce contexte d'injustice évoqué est la source de mon questionnement. Le débat qu'il engendre sur les EPFP mérite d'être examiné plus en profondeur. Celui-ci demeure important et amplement relayé par les médias québécois, ce qui n'est pas sans créer certaines tensions sociales alimentées par la publication du rapport du CSE en 2016.

1.3.2 Un débat social d'actualité

La présentation du contexte général entourant la politique de FPEP et la présence d'EPFP au Québec a permis de mettre en lumière certaines caractéristiques du débat sur cette question entre les années 1960 et le début des années 2010. Les arguments avancés, que ce soit au nom de la liberté éducative, d'une efficacité, d'un désir de reconnaissance de la différence ou encore de la recherche d'une plus grande équité, engendrent des défis pour les concepteurs des politiques publiques, qui doivent jongler avec des valeurs et des principes aux visées souvent contradictoires.

Un simple coup d'œil sur la dernière décennie confirme une participation importante de la société civile à ce débat fortement médiatisé. Celui-ci met en scène des individus et des regroupements, aux intérêts et aux positions quelquefois opposés, soulignant la distribution inégale des résultats des élèves des réseaux privé et public. Ainsi, là où certains voient un avantage comparatif pour le privé quant aux résultats scolaires, aux coûts ou à la liberté de choix (Bock-Coté, 2013; FEFP, 2014; Gagné, 2014; M. A. Girard, 2017; Tassé, 2014; Vaille, 2015), d'autres pointent du doigt le caractère injuste de ce système par son aspect ségrégatif sur les plans financier et social en milieu scolaire, en plus d'apporter un certain nombre de bémols concernant les avantages comparatifs du privé (Duperré, 2019; Landy, 2009; L. Tremblay 2014; A. Larose, 2016; Morasse, 2019; Mouvement l'École ensemble [MEE], 2019; Nadeau et Fortier, 2019; Vaille, 2016). De plus, certains considèrent que le financement de certaines écoles privées à vocation religieuse pose le problème de l'intégration sociale et décrient une forme de financement public de l'intolérance, en raison des enseignements possiblement contraires aux valeurs québécoises (Longpré, 2013). D'ailleurs, le PLQ a dû reculer en 2005 sur son projet de financement public de trois écoles juives, devant le tollé soulevé dans l'opinion publique par médias interposés (Dinu, 2019).

Ce débat civil regroupe donc des individus prenant la parole sur la place publique, mais aussi des regroupements citoyens tels que Debout pour l'école, ou plus politique comme le Mouvement

l'École ensemble²⁷. De plus, on doit souligner la participation de regroupements de nature plus corporative tels que la FEEP, la Fédération des centres de services scolaires du Québec²⁸ et des syndicats d'enseignants²⁹ qui financent une bonne partie des études réalisées (p. ex. Landry, 2009; A. Larose, 2016; Paradis, 2015; L. Tremblay, 2014). Enfin, les partis politiques ne sont pas en reste et, de manière générale, ils sont en conformité avec le spectre de la droite et de la gauche: les partis plus à droite se positionnent en faveur, et ceux plus à gauche, en défaveur de ce financement. De plus, si l'aspect de financement public demeure important, c'est plus fondamentalement la raison d'être des EPFP et certaines pratiques institutionnelles qui sont discutées.

Cette discussion publique, où des visions souvent réductrices, voire manichéennes, s'opposent, ne rend pas compte de la complexité du problème (Bowles, 2018; Maclure, 2016). À cet égard, les réflexions de J.-P. Proulx (2009) et la discussion entre Bouchard et MEE (2019), organisée par l'Institut de recherche et de l'information socioéconomique, sont encourageantes. En effet, celles-ci pavent la voie à l'établissement d'un dialogue entre des acteurs aux positions différentes, mais ayant à cœur la réussite de tous. Cependant, ce dialogue ne semble pas avoir trouvé écho et on peut se poser la question à savoir si celui-ci n'est pas un cas d'espèce sans lendemain. En ce sens, le souhait de Maclure (2016) à l'égard d'une réflexion plus approfondie sur les différentes dimensions de la question des EPFP, dans une perspective éthique et de justice, reste à réaliser. Par la nature des positions évoquées, c'est bien de la justice au sein du système éducatif dont il est question dans ce débat. Que ce soit le droit de choisir, l'égalité des chances, l'équité, la qualité ou encore l'efficacité du système éducatif, les différents arguments et les valeurs qui sont avancés dans le débat sur le EPFP imposent une réflexion plus large sur l'idée que l'on se fait d'un système d'éducation juste, en relation avec la privatisation dont les EPFP sont une des manifestations.

1.4 L'EXAMEN DU PROBLÈME

Comme nous l'avons vu, le débat sur le FPEP est intrinsèquement lié au phénomène de privatisation en éducation (1.1) et contribue jusqu'à un certain degré à son expansion (1.2). Les

²⁷ Ce mouvement porte en 2022 le nom de « École ensemble ». Initialement, il s'agissait d'une initiative de parents, mais aujourd'hui, il s'agit davantage d'un groupe de pression politique.

²⁸ Anciennement la Fédération des commissions scolaires du Québec.

²⁹ Il s'agit de la Centrale des syndicats du Québec et de sa composante enseignante: la Fédération des syndicats de l'enseignement. Il y a aussi la Fédération autonome de l'enseignement qui s'est dissociée de cette dernière en 2006.

arguments évoqués sur la place publique au Québec (1.3.2) sont sensiblement les mêmes que ceux que l'on retrouve dans d'autres pays (1.1.5). Des partisans et des opposants à la politique de FPEP mettent de l'avant plusieurs principes tout en interrogeant le caractère juste des EPPF dans le contexte québécois. Certains y sont favorables, d'autres, non, s'appuyant parfois sur des études, et cela, dans un sens comme dans l'autre.

Pour bénéficier de l'éclairage de la recherche sur le sujet, une recension des écrits initiale a été réalisée. Il m'apparaît utile d'apporter quelques précisions sur la manière dont celle-ci a été effectuée afin de mieux comprendre la portée, mais aussi les limites de ce qui sera présenté dans cette partie. J'ai débuté une recension systématique des écrits, par la définition de critères d'inclusion et d'exclusion: les langues utilisées, les concepts mobilisés, les outils de recherche, la temporalité explorée, le contexte géographique et la nature des documents. Ainsi, les principaux concepts fondant cette recension sont différentes déclinaisons en français et anglais des termes: école (privée, publique), financement (privé, public) et justice (scolaire, équité, égalité de...) en éducation. Ces derniers furent ensuite utilisés dans des moteurs de recherche³⁰ en faisant trois regroupements de 20 années (1960-1979, 1980-1999, 2000-2020). Je me suis limité, dans un premier temps, à l'espace géographique québécois pour finalement retirer cette limitation permettant ainsi la mise en perspective des recherches québécoises. De manière similaire et complémentaire, je me suis intéressé au traitement de la question par l'entremise de travaux universitaires, puis cette limite fut retirée, permettant ainsi une meilleure compréhension du débat social.

Ainsi, on comprend que les trois parties précédentes sont appuyées sur une portion des résultats de cette recension se situant à des niveaux plus généraux et mettant l'accent sur la dimension du financement et la présence des écoles privées subventionnées. La dimension normative du problème apparaît dans la présentation du débat, que ce soit dans son historique ou encore dans son angle social. Cette dimension normative comporte en elle-même un problème très important en raison de son étendue, mais aussi de la définition que l'on donne du concept de justice.

Dans un deuxième temps, il m'est apparu plus approprié de passer d'une recension systématique des écrits, dont « l'exhaustivité est impossible et dont la neutralité est illusoire » (Van der Maren, 1996, p. 282) dans le cadre d'un sujet aussi vaste et, comme nous l'avons vu, aussi polémique, à

³⁰ Atrium (Catalogue UdeM), CAIRN, Google Scholar, ERIC, Érudit et Papyrus furent les principaux moteurs de recherche utilisés.

une méthode de recension visant un examen du problème ciblé. En fait, et reprenant ici les mots de Paillé et Mucchielli (2016):

au lieu d'une recension des écrits ou d'une revue de la littérature, il nous semble plus approprié de parler d'un examen du problème. On ouvre ainsi la possibilité de consulter des types très divers de textes (fondateurs, philosophiques, anciens comme récents, polémiques, etc.) et l'on crée un espace pour la réflexion, l'intuition, la méditation (dans le sens cartésien ou dans son sens plus large), la spéculation. On permet également l'expression de la sensibilité théorique et expérimentielle du chercheur, y inclus le savoir d'ordre pratique issu de l'expérience professionnelle. (p.138-139)

La présentation qui suit est le résultat d'une analyse du contenu qualitatif des textes, incluant des remontées de filières, d'une organisation, d'une classification et d'un choix de références permettant de mettre en perspective le problème repéré en fonction des deux principaux points d'entrée choisis: 1) les écoles privées et leur financement public; 2) la justice en éducation. Finalement, cette démarche a inclus:

- la recherche et la littérature grise au Québec;
- la recherche dans un contexte international, pour une brève mise en perspective;
- des travaux des 20 dernières années (il y a néanmoins quelques exceptions).

Ainsi, deux sections composent cette partie: la première présente l'état de la recherche et la seconde est une synthèse de perspectives démontrant la pertinence scientifique et sociale de cette étude.

1.4.1 L'état de la recherche

Cette section présente l'évolution du problème en partant d'une perspective plus générale associée au coût et à l'efficacité des EPFP sur le plan des résultats scolaires. Par la suite, certaines études interrogeant les effets positifs associés à la présence d'EPFP, mettent en lumière un certain nombre de problèmes en contexte québécois. Si des pivots normatifs peuvent découler des problèmes précédents, il n'en demeure pas moins, et c'est la troisième section, que des droits sont aussi associés à cette question, soulevant ainsi un problème en lien avec la légitimité du critère normatif évoqué. Enfin, la dernière section souligne l'intérêt de revisiter l'idée que l'on se fait du concept de justice en milieu scolaire.

1.4.1.1 Le coût et l'efficacité des EPFP

Le rapport de recherche de Vermot-Desroches (2007) offre une description assez complète de la place qu'occupe le privé dans le système québécois. Sans se prononcer sur le caractère juste ou

injuste des EPFP, il évalue différents scénarios dans l'éventualité d'une modification aux règles de financement. D'autres chercheurs (p. ex. FEFP, 2014; Garon, 2006; Landry, 2009), dont certaines sont des commandes pour des organismes militants³¹, se sont aussi penchés sur cette question, anticipant des effets très variés sur les finances publiques dans l'éventualité de la fin du FPEP. Si certains travaux évoquent un coût pour l'État (L. Tremblay, 2014), d'autres y voient plutôt une économie (Paradis, 2015). Malgré les difficultés associées à la question du coût de cette politique pour l'État³², que l'on pourrait associer à l'efficience³³ de cette politique, un autre élément est aussi souvent examiné sur le plan de la recherche: il s'agit de l'efficacité de l'enseignement privé sur le plan de la performance scolaire.

Dans un contexte plus général, différentes études consultées sur l'efficacité en lien avec la présence d'établissements privés offrent un portrait aux résultats assez équivoques: Belfield et Levin (2003b), Woessmann (2007), Woessmann et West (2010) – en citant notamment Friedman, Chubb et Moe – sont de rares auteurs défendant l'amélioration de l'efficacité par la concurrence en éducation, que rend possible la présence du privé. Toutefois, ils nuancent de bien des façons cette efficacité. D'ailleurs, les récentes enquêtes du *Program for International Student Assessment* (PISA) évoquent des résultats partagés (une fois que le statut socioéconomique [SSE] des élèves ou des établissements a été pris en considération) sur le plan des niveaux de compétences obtenus au sein des institutions privées (OCDE, 2018). Cependant, et c'est là un problème important et déjà souligné, la scolarisation privée et publique est très différente d'un contexte national à l'autre.

³¹ Celles-ci sont rigoureuses, mais les conclusions semblent aller systématiquement dans le sens de ce qui est attendu par l'organisme. On notera que ces différents documents « scientifiques » et militants contribuent fortement à la compréhension parcellaire, par la récupération qui en est faite par la suite dans les débats publics.

³² D'ailleurs, la question des coûts comporte une difficulté supplémentaire quand vient le temps d'évaluer l'efficacité d'une mesure. En effet, on assiste souvent à un problème d'externalisation des coûts vers un autre niveau non comptabilisé dans les études en question. Ainsi, sous le couvert de l'efficience d'une mesure, il ne s'agit que d'un déplacement d'une partie de la facture vers un autre payeur. Usher et Kober (2011) font état de cette difficulté dans l'évaluation des systèmes de bons aux États-Unis.

³³ Il existe une différence entre le concept d'efficacité et d'efficience. Le premier se mesure à l'aune de l'atteinte d'un résultat, alors que le second se situe dans un rapport entre le résultat obtenu et les ressources utilisées (Demeuse et al., 2005; Sall et De Ketele, 1997). Avoir un système d'éducation plus efficient permettrait de dégager des ressources pouvant potentiellement être réinvesties ailleurs, ce qui pourrait se manifester par un gain en efficacité.

Dans ces conditions, au Québec, Caldas et Bernier (2012) rapportent aussi des résultats équivoques sur l'efficacité de la concurrence en identifiant un point de bascule où celle-ci devient négative pour les établissements. Cependant, la concurrence aurait tout de même un effet positif sur l'efficacité du système, en matière de résultats. Cette observation est aussi partagée par d'autres études qui arrivent à la conclusion que les écoles privées au Québec auraient un effet positif et non négligeable sur les résultats scolaires et la réussite (Lefebvre, 2016; Lefebvre et al., 2011; Lefebvre et Merrigan, 2021). Selon ces études, l'effet d'un réseau privé accessible sur l'efficacité éducative engendrerait un « marché scolaire » et le libre-choix deviendrait un mécanisme de distribution des ressources permettant à ceux et celles l'utilisant d'améliorer leur condition. Néanmoins, si certains reconnaissent des bénéfices à cette concurrence et à la présence des EPFP, certaines études en contexte québécois suggèrent que cette liberté donnée à la famille serait aussi la source d'injustices sur le plan social.

1.4.1.2 La reproduction d'inégalités, un marché et un choix scolaire: une question de mixité sociale et de ségrégation en milieu scolaire

Si certains voient en l'enseignement privé un instrument d'efficacité éducative, il existe aussi une littérature québécoise abondante sur la création d'un marché scolaire au Québec et son effet sur la reproduction des inégalités sociales. Par exemple, plusieurs travaux empiriques de nature sociologique font état de la stratification du système d'éducation québécois. L'émergence d'un marché scolaire, alimenté par la concurrence entre le réseau des écoles privées, les écoles publiques à projets particuliers et les écoles publiques dites régulières, contribuerait à la production d'une iniquité sur le plan du traitement et de la réussite de certains élèves (Desjardins et al., 2009; Laplante et al., 2020; A. Larose, 2016; Marcotte-Fournier, 2015; Maroy et Kamanzi, 2017; Rompré, 2015). En fait, ces études soulignent les effets délétères qu'un choix scolaire ou encore que l'existence de parcours différenciés peuvent avoir sur l'équité du système éducatif. De plus, certaines études s'intéressant spécifiquement au choix parental en matière d'éducation permettent de mieux comprendre le point de vue de certains parents sur le plan des motivations et des stratégies mises de l'avant pour assurer la réussite de leur enfant (Castonguay-Payant, 2020; Grenier, 2020; Turmel, 2014).

En relation avec ce qui est présenté, les conclusions d'un rapport de recherche produit par le CSE (2016) demeurent sans appel concernant la logique qui semble s'être installée par l'entremise d'un quasi-marché scolaire caractérisé par le choix parental:

Le Conseil constate que des difficultés subsistent; surtout, il veut souligner le fait que la relative équité du système ne doit pas être tenue pour acquise. En effet, les données

présentées dans ce rapport sur l'état et les besoins de l'éducation indiquent que le Québec est engagé depuis déjà quelques années dans une logique de quasi-marché qui encourage l'essor d'une école à plusieurs vitesses. Dans ce contexte, il risque d'atteindre un point de rupture et de reculer non seulement sur l'équité de son système d'éducation, mais aussi sur son efficacité globale. (CSE, 2016, p. 81)

Même si le CSE (2016) se garde de rendre les EPFP responsables de cette situation, le scénario privilégié dans son rapport pour remettre le cap sur l'équité du système éducatif suggère des modifications à la politique du FPEP (et du choix scolaire en général) pour assurer une plus grande mixité sociale et scolaire au sein des établissements privés, tout en reconnaissant la diversité des individus par un droit de choisir plus encadré. Il s'agit de combattre la ségrégation scolaire favorisée par la forme actuelle du choix en matière de parcours scolaire et d'une différenciation.

Les conclusions de ces études québécoises, aux approches centrées sur le système et ses institutions ou encore sur le choix parental, sont corroborées par des études internationales. On peut ici penser à des recherches traitant de la liberté de choisir ou du développement d'un marché de l'éducation et d'une présence grandissante du privé en éducation (Dupriez et Dumay, 2011; Felouzis et al., 2013; Koinzer et al., 2017; van Zanten, 2009).

De manière générale, et en conformité avec ce qui a déjà été souligné, le caractère inéquitable du choix scolaire à l'intérieur d'un marché scolaire est pointé du doigt puisque celui-ci favoriserait les individus au SSE élevé, tout en occasionnant des effets néfastes sur le système public et sur la réussite de tous. Néanmoins, une recherche récente en contexte québécois nuance cette relation entre les EPFP et par extension, le choix scolaire – et l'iniquité du système, par une étude longitudinale et comparative du cas québécois au sein de la fédération canadienne (Lefebvre et Merrigan, 2020). Cette dernière permet de souligner l'importance d'une contextualisation de la question de l'équité et d'un examen plus approfondi des indicateurs utilisés pour arriver à un tel constat – rappelant les dangers d'un traitement mécanique de ceux-ci et la nécessité d'être critique quant à leur élaboration.

1.4.1.3 La sphère privée et la sphère publique: les droits et la mesure des inégalités

Le FPEP peut aussi être vu comme un outil d'équité qui, sans nécessairement remettre en question les recherches précédentes, respecte la liberté de conscience de chacun. Sujet assez polémique sur la place publique (Dinu, 2019), le financement des écoles ethnoreligieuses est vu, par certains, comme un droit fondamental ou encore comme une responsabilité des États face à une population marginalisée. Schwimmer et al. (2012) suggèrent que, chez certains groupes, le

financement des écoles privées permet l'établissement d'un contact qui, à terme, est un facteur encourageant une plus grande inclusion dans le contexte québécois. Cette étude est aussi renforcée par les observations de Perry-Hazan (2015) concernant des communautés juives ultra-orthodoxes dans un contexte non québécois. Si ces études suggèrent un avantage à financer des établissements religieux, notamment pour le bien des enfants et un vivre-ensemble, il n'en demeure pas moins que la protection du développement de l'autonomie des enfants peut justifier, dans une certaine perspective libérale, l'intervention de l'État au sein de la sphère familiale (Brighouse, 2000). De plus, pour certains, l'importance que revêt la cohésion sociale et la solidarité entre individus demandent la fréquentation d'une école commune ou du moins, partageant des valeurs communes:

La cohésion et la solidarité ne sont pas qu'affaire de respect d'autrui et de tolérance: elles s'appuient sur la reconnaissance d'une commune humanité et celle-ci est en grande partie liée au partage de référents culturels reconnus comme communs et universels. D'où l'importance pour l'école publique de transmettre une culture qui permet que des jeunes et des adultes par ailleurs différents se reconnaissent semblables, mutuellement engagés dans la réalisation d'un monde meilleur. (Lessard, 2019, p. 42)

Ainsi, si le choix scolaire pour des raisons religieuses ou autres peut exiger des adaptations, actuellement, ce serait un privé généralement « libéré des références religieuses » (Lessard, 2019, p. 51)³⁴ qui existerait et se développerait au Québec, battant en brèche une cohésion et une solidarité sociale dont la base, au sein du système éducatif, aurait été héritée de la Révolution tranquille: « un héritage de justice, d'égalité et d'équité » (Lessard, 2019, p. 42).

Enfin, ces réflexions sur la différence et la diversité au sein de la société québécoise soulèvent la tension qui existe entre les sphères publique et privée concernant notamment le droit des parents à choisir l'éducation de leur enfant.

Dans cette perspective, des auteurs se réclamant sensiblement de la même tradition (libéralisme rawlsien – égalitarisme libéral) montrent la complexité du problème en défendant des perspectives différentes relativement à la question du droit parental en lien avec les écoles privées. Par exemple, pour certains (Brighouse, 2004; Brighouse et Swift, 2006, 2009b), il ne fait aucun doute que l'État doit intervenir sur les comportements parentaux et sur les dynamiques institutionnelles liées au marché – certains comportements parentaux sont légitimes, alors que d'autres ne le sont pas à l'intérieur d'une société cherchant à égaliser les chances de réussite de tous. Pour d'autres

³⁴ Claude Lessard était le président du comité ayant produit le *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016: remettre le cap sur l'équité* pour le CSE (2016).

(Anderson, 2007; Satz, 2007), au lieu d'essayer de contrôler les choix parentaux et de limiter leur engagement sur le plan des ressources éducatives investies, par exemple par une uniformisation de celles-ci, il pourrait être plus juste d'intervenir sur les inégalités au sein de la société (tant en aval qu'en amont du système) par différentes mesures de manière à respecter le pluralisme social et les inégalités déjà présentes dans la société.

Dans le contexte québécois, les travaux de Weinstock³⁵ (2007, 2008) contribuent à la réflexion sur la portée du droit à l'éducation et du choix des parents. S'inscrivant dans le courant rawlsien, son article de 2007 met en lumière la limite des arguments voulant que le choix offert par le FPEP bénéficie aux plus défavorisés, comme l'impose un des critères de l'égalité équitable des chances de Rawls (1997). En effet, dans le contexte québécois, les EPFP échoueraient à contribuer positivement à l'éducation des personnes les plus à risque dans le système, et ce, tant sur le plan des ressources humaines que matérielles. De plus, ce système envoie une image contraire aux valeurs démocratiques en mettant de l'avant une société de privilèges (Weinstock, 2007). Cependant, selon lui, entre le pouvoir hégémonique familial et le pouvoir gouvernemental, entre la sphère privée et la sphère publique, il devrait être envisageable de trouver un équilibre favorisant le développement de l'autonomie de l'enfant. Ainsi, selon Weinstock (2008), la solution n'est pas l'homogénéisation de ses citoyens à travers un programme et une structure scolaire unique véhiculant, dans bien des cas, les préférences et les valeurs de la majorité. En effet, il doit être possible, au sein d'un système d'éducation, d'égaliser les ressources, dans les limites du faisable, tout en proposant une offre éducative plurielle respectant la différence (Weinstock, 2007, 2008), par un FPEP qui serait, dans le cadre actuel, injuste, mais qui pourrait être amendé pour permettre une diversité éducative.

Toujours dans le contexte québécois, la question de la modification des règles encadrant le FPEP est aussi l'une des suggestions que fait Malenfant-Veilleux (2019) dans un article reprenant une question soulevée dans sa thèse de doctorat. Il s'agit d'ailleurs de l'une des rares publications universitaires prenant position en faveur des EPFP et qui, de surcroît, se réclame d'un libéralisme égalitariste dans la lignée des travaux de Brighthouse et Swift (2006, 2009b). Si elle suggère des modifications, elle trouve néanmoins excessif, dans le contexte actuel, de diminuer le FPEP et de différencier la partialité des comportements parentaux à l'égard des choix éducatifs effectués. En fait, selon elle, le principal problème des EPFP n'est pas qu'elles causent une inégalité des

³⁵ Daniel Weinstock était membre du comité ayant contribué à la production du rapport déjà cité du CSE (2016).

chances, mais plutôt qu'elles ne sont pas assez inclusives à l'égard des élèves en difficulté. Par un système de quota, de financement supplémentaire et de partage des ressources, les écoles privées subventionnées devraient accepter un pourcentage d'élèves présentant un handicap ou des problèmes d'apprentissage. De plus, un système de bourses pourrait être instauré, permettant ainsi une plus grande mixité sociale.

Ces différents travaux sont grandement influencés par ceux de Rawls (1997), qui est assurément l'auteur le plus souvent cité quand vient le temps de déterminer quelles sont les inégalités injustes – cadrant jusqu'à un certain point les discussions sur l'équité. Les débats fondés sur son œuvre sont multiples, à un point tel qu'il est impossible de ne pas y faire référence quand il s'agit de justice (Kymlicka, 2003). La notion d'égalité équitable des chances deviendra le centre des débats sur la justice éducative. Des auteurs comme Brighouse (2000), Meuret (1999), Pourtois (2008), Swift (2004) et bien d'autres s'y réfèrent dans leurs réflexions sur l'éducation.

Ces débats philosophiques trouvent écho en sociologie de l'éducation. Le travail phare de Grisay (1984) sur la question de l'égalité en éducation a marqué toute une série de chercheurs: de Sall et De Ketele (1997) à Friant et Sánchez-Santamaría (2018), en passant par Demeuse, Baye (2005) et Crahay (2012), sans oublier Dubet et Duru-Bellat (2004). De manière générale, la question est abordée en examinant différentes mesures en lien avec l'égalité avec laquelle le système traite les individus sur le plan des ressources (au sens large). Ainsi, l'égalité sur les plans de l'accessibilité, du traitement et des résultats obtenus sert de référence objective à partir de laquelle il devient possible de porter un regard appréciatif sur un système scolaire ou encore une politique donnée. Il s'agit d'ailleurs de travaux fortement mobilisés au Québec dans les recherches sur les marchés scolaires, le choix ou encore sur la mixité.

1.4.1.4 Une conception de la justice scolaire à revisiter

Si les auteurs précédents sont abondamment cités, il existe, autant en philosophie qu'en sociologie, une tendance réclamant un certain dépassement de l'analyse des mécanismes distributifs en éducation par un élargissement de la réflexion sur le concept de justice (Anderson, 2007; Dubet, 2004, 2009; Keddie, 2012; Kotzee, 2013; Merle, 2012; Michiels, 2017; Satz, 2007). Par exemple, certaines de ces études (Dubet, 2004; Merle, 2012; Michiels, 2017) pointent le projecteur sur l'expérience des jeunes, en rappelant qu'un système juste ne peut faire fi de ce que vivent les principaux intéressés. La recherche d'équité en éducation ne peut être sourde à ce qu'elle engendre pour les individus ni aveugle aux finalités de l'éducation. D'ailleurs, les revues de la littérature de Gewirtz (1998) et de Wilson (2017) font état de plusieurs courants

philosophiques (de la reconnaissance, systémique, démocratique, etc.) s'opposant à une certaine forme de réductionnisme de la justice, invitant par le fait même à revisiter ce concept. Cette tendance est aussi visible dans les travaux de Friant et Sánchez-Santamaría (2018) qui offrent une synthèse de différents courants philosophiques pouvant influencer la conception de la justice en éducation.

C'est ici qu'un article écrit par la commissaire responsable d'un rapport³⁶ sur l'enseignement privé, dans le contexte ontarien, devient très intéressant. Celui-ci, écrit par Shapiro (1986) souligne qu'une des grandes difficultés relatives à la question des EPFP tient au fait que la recherche sur ce sujet est fragmentée et de nature principalement suggestive (normative), et que ses résultats ne peuvent décider de l'arrêt, du maintien ou de l'augmentation du FPEP puisqu'il s'agit d'une question de valeurs. Près de 35 ans plus tard, ce constat s'applique au contexte québécois: la recherche (comme le débat) est toujours aussi fragmentée et la question des valeurs, centrale à la notion de justice, est toujours aussi problématique.

Cette situation invite à réfléchir à la manière d'interpréter certains indicateurs objectifs (p. ex. l'égalité d'accès et l'égalité des chances) en lien avec des exigences relatives à des droits, à des contextes sociohistoriques différents, à des inégalités qui sont de plusieurs natures – certaines injustes et d'autres acceptées ou encore acceptables selon un critère devant être déterminé. Si le concept de justice est hautement polysémique et peut servir à justifier des comportements, des organisations politiques et des institutions de natures très variées et potentiellement contradictoires, il va de soi que le choix des indicateurs, et de leur constitution, le sont tout autant.

Cette présentation de la recherche au Québec et sa mise en perspective permettent de faire ressortir l'intérêt de clarifier et d'approfondir ce qui semble poser problème dans le débat sur les EPFP.

1.4.2 Un besoin de clarification

S'il existe des travaux généraux sur la situation du privé à l'échelle internationale (Boeskens, 2016; Rizvi, 2016), la recherche en contexte québécois s'intéresse davantage à des problèmes précis soulevés notamment, mais pas exclusivement, par le privé. D'ailleurs, dans la revue de la littérature effectuée initialement, très peu de documents de nature universitaire se sont intéressés récemment au débat en lui-même de manière à présenter un certain état des lieux au Québec.

³⁶ *The Report of The Commission on Private School in Ontario* publié en 1985 par le gouvernement ontarien.

Un livre et, par la suite, un article furent publiés avec l'objectif de faire le point sur la situation des EPFP au Québec (Durand, 2007, 2012). Si les questions du pluralisme, des droits parentaux, d'une économie pour l'État, de la sélection des élèves, du bien commun et de l'équité sont abordées, c'est l'idée de compromis et d'équilibre qui est mise de l'avant. D'ailleurs, l'auteur conclut que:

Le système éducatif idéal n'est pas celui qui met tous les élèves sur le même pied, mais celui qui s'ajuste à leurs besoins, talents et possibilités. Pour améliorer le système québécois, il faut éviter les solutions radicales, générales, pour mieux cibler les objectifs et choisir les meilleurs compromis entre les diverses valeurs en jeu (Durand, 2012, paragr. 27)

Cette idée de trouver un nécessaire compromis, de rechercher un équilibre est très présente dans la littérature consultée (Bouchard, 2019; Durand, 2007, 2012; Maclure, 2016; J.-P. Proulx, 2009; Weinstock, 2007, 2008). Cependant, cet équilibre soulève des enjeux relatifs à ce qui est mis en balance: allant de la valeur de ce qui est mesuré à la légitimité de l'autorité déterminant l'équilibre obtenu.

La question d'un équilibre peut difficilement, il me semble, se faire à l'extérieur de la dimension politique au sein d'une société démocratique puisqu'il faut se demander ce qui sera mesuré, le poids attribué à chacun de ces éléments et l'objectif poursuivi par cet équilibre. Il n'est pas aisé dans le cadre des politiques publiques de trancher entre plusieurs perspectives pouvant sembler contradictoires sur le plan des valeurs défendues. S'il est possible de critiquer certaines priorités et les choix effectués par le gouvernement, il n'en demeure pas moins que les ressources sont limitées et qu'il existe de nombreuses dimensions à considérer quand vient le temps d'adopter une politique publique. La recherche est assurément un outil fondamental, mais les résultats de recherche ne parlent pas d'eux-mêmes et il existe bien des interprétations possibles face à des résultats d'analyse. En effet, si la question du pluralisme social peut se défendre³⁷, au regard des droits et libertés et d'une certaine réalité empirique, des notions comme l'équité, la cohésion sociale, la stratification sociale, la sélection des élèves, la réussite scolaire et l'efficacité doivent être évaluées, mesurées et mises en relation. Plusieurs éléments doivent être examinés et la recherche oscille entre des perspectives: 1) de nature institutionnelle, liées à l'efficacité, aux coûts associés aux EPFP et à la « production de résultats » visant différents types d'égalité (p. ex. des chances ou d'opportunités, d'accès aux EPFP, de parcours scolaires empruntés); 2) de nature

³⁷ Bien entendu, cela ne le place pas à l'abri de critiques.

parentale, liées à la volonté de choisir ce qui semble être le mieux pour son enfant en fonction de valeurs et de croyances qui peuvent être différentes d'une personne à l'autre.

La présentation du débat et l'état de la recherche confirment la présence de plusieurs éléments du problème qui reviennent de manière récurrente – signe de l'importance de marquer un temps d'arrêt en examinant celui-ci dans une perspective différente. En effet, ces éléments semblent ne discuter que très rarement entre eux, alors qu'ils participent nécessairement, chacun à leur manière, à mieux comprendre le problème dans son ensemble. Toutefois, il faut ajouter que dans l'angle qui nous intéresse ici, le problème en est aussi un de justice ou plus exactement de perception d'injustices rendant nécessaire de mieux comprendre le caractère normatif de celui-ci au fondement de la recherche d'un équilibre.

D'ailleurs, les propos de Lessard (2019) semblent témoigner de ce besoin d'approfondissement de certains aspects de la justice en éducation:

Si l'équité consiste à assurer à chacun son dû, étant entendu qu'il est du devoir d'un système d'éducation d'assurer à tous ce dû en matière d'éducation, opérationnaliser cette obligation exige un important travail de construction d'une représentation commune et partagée d'une conception de la justice sociale et scolaire qui dépasse l'idée d'un simple accès à un service et de traitement uniforme, et entend prendre en compte les besoins, les capacités et les aspirations de chacun. Dans son avis de 2015, le Conseil supérieur de l'éducation a amorcé cette réflexion; elle doit être approfondie. (P. 58-59)

Cet extrait met en évidence la nécessité d'une idée de justice (sociale, mais aussi scolaire) partagée, permettant de porter un regard appréciatif sur différents indicateurs et résultats de recherche. Or, le concept de justice ne fait pas consensus, et cela, tant dans son essence, dans ses interprétations et dans l'utilisation faite de certains indicateurs. D'ailleurs, il existe bon nombre d'exemples, dans l'actualité récente, de questionnements concernant la présence d'injustices persistantes au sein d'institutions sociales selon l'ethnicité, l'orientation sexuelle et le genre (p. ex. le système de santé, le système politique et le système de justice). Dès lors, on peut difficilement nier la pertinence d'une recherche se proposant d'examiner le caractère juste d'une institution comme celle de l'éducation.

Même si la question des EPFP touche une dimension scientifique importante par les effets observés, il s'agit aussi, et peut-être même principalement, d'une question d'éthique publique. En ce sens, il devient pertinent d'envisager:

un cadre théorique qui devrait aider le travail de **reconstruction des raisons communes** productrices de cohésion sociale dans un contexte de pluralisme moral et

culturel et stimuler les relations entre le système politique et son environnement social à partir d'une **reconfiguration du processus démocratique**. (Boisvert, 2008, p. 313 – c'est l'auteur qui souligne)

Cette reconstruction de raisons communes invite à réunir sous un même ouvrage, différents aspects du problème entourant les EPFP et le débat en lien avec la justice qu'il soulève. Ce n'est donc pas par un problème précis, comme d'autres l'ont fait, que cette recherche aborde la question de la présence d'écoles privées en partie subventionnées publiquement, mais bien en essayant de comprendre le problème dans ses multiples dimensions de manière à caractériser les motifs de sa fragmentation dans le contexte québécois, tout en produisant une lecture de celui-ci dans une perspective de justice. Il n'existe pas, à notre connaissance, d'ouvrage ayant ce type d'objectif. Le livre de Durand (2007) est probablement ce qui s'en rapproche le plus, tout en étant aussi profondément éloigné; il s'agit moins ici de convaincre, de démontrer et d'expliquer, que de chercher, d'interroger et de synthétiser un problème complexe à l'aide d'une démarche scientifique.

C'est donc par une approche privilégiant l'exploration et la compréhension de la complexité d'une question que cette recherche aborde le sujet. Les résultats de cette investigation, qui prend la forme d'une enquête sur un débat comportant à la fois une dimension normative et scientifique, contribue à la recherche d'un équilibre – réfléchi.

1.5 L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE

Comme nous l'avons abordé, même si, historiquement, l'éducation a été principalement d'origine privée, le 19^e siècle fut marqué par un accroissement très important de la participation des États occidentaux à l'éducation de leur population. Cependant, à partir des années 1980, un discours réclamant une plus grande participation du privé en éducation s'est répandu. L'éducation, perçue à la fois comme un droit et une responsabilité collectifs et individuels, est devenue le terrain d'une lutte idéologique sous le sceau du néolibéralisme. Si une certaine logique marchande semble être bien présente, la question de la place du privé est plus complexe et sa participation à l'éducation peut prendre plusieurs formes. C'est l'une de ces formes, soit la présence d'EPFP, qui attire plus particulièrement mon attention. La participation du secteur public au financement d'établissements privés est différente d'un pays à l'autre, comme d'une province canadienne à l'autre, et est la source de bien des débats. Cependant, malgré une certaine homogénéité, les différentes formes que peuvent prendre une telle politique de financement m'ont conduit à vouloir examiner plus attentivement le contexte québécois.

Au Québec, depuis le *Rapport Parent* de 1963-1966, le débat entourant la politique de FPEP a fait couler beaucoup d'encre. De manière cyclique, ce débat revient dans l'actualité québécoise sans, pour autant, qu'émerge un consensus social. Déjà, en 1996, la Commission des États généraux sur l'éducation prévoyait que la progression de la place du privé dans ce secteur représentait un danger pour l'égalité des chances. Vingt ans plus tard, le CSE (2016) publiait un rapport-choc sur les inégalités grandissantes au sein du système d'éducation québécois, où le privé fut identifié comme participant au problème. Les différentes lois-cadres et les postures politiques sont les reflets de débats qui avaient et ont toujours cours au sein de la société civile. Qu'il s'agisse de parents, d'enseignants, des centres de services, de syndicats, de fédérations ou encore de partis politiques, on ne peut nier les passions suscitées par la question du FPEP.

Dans la recherche scientifique, la question des EPFP n'échappe pas aux différents problèmes que pose le caractère polysémique de la notion de justice. À cet égard, les réflexions sur la justice en éducation, centrées principalement sur son caractère distributif et institutionnel assurant l'égalité des chances, sont de plus en plus dénoncées au nom d'une vision que l'on veut plus complète de l'éducation. Cela invite à un approfondissement de la réflexion sur cette question et sur les différentes façons de comprendre les injustices. Au Québec, la réflexion sur les EPFP souffre des mêmes lacunes. La compréhension de la situation bénéficierait d'un dialogue entre différentes approches disciplinaires pour enrichir les travaux actuels et contribuer à l'avancement de la connaissance sur le sujet.

Le réductionnisme avec lequel le problème des EPFP est abordé n'offre qu'un portrait bien incomplet de la situation ne permettant pas d'en saisir toute la portée normative. Ainsi, c'est en prenant un angle se rapprochant de l'éthique publique, sous le signe de l'enquête et de l'ouverture, que cette thèse aborde la question des EPFP et celle de la justice en éducation.

Après avoir examiné les différents problèmes soulevés, il m'apparaît impératif d'essayer de dépasser l'opposition traditionnelle entre les partisans et les opposants à la politique de FPEP et à la présence d'EPFP. Les discours généraux sur la place du privé en éducation que l'on associe au néolibéralisme, ou encore ceux dénonçant les inégalités engendrées par la compétition et le libre-choix ne sont pas des fabulations. Néanmoins, ils semblent incapables de produire un consensus tant au niveau de la recherche qu'au niveau social.

Si parler du financement renvoie aussi à parler des écoles subventionnées, c'est davantage la présence, rendue en partie possible par ce financement, et les conséquences associées à ces établissements qui sont la source de tensions. Ainsi, pour ne pas limiter le regard porté sur cette

situation complexe, c'est en partant des EPFP que l'exploration de la question et de ses différentes dimensions est conduite. C'est un souci similaire qui m'amène à ne pas vouloir poser la question des EPFP par l'entremise d'un angle prédéterminé par la recherche actuelle et certains problèmes identifiés. Bien conscient des risques d'effectuer un travail de Sisyphe, je souhaite plutôt favoriser l'émergence de nouvelles avenues de recherche. À cet égard, deux choses sont à préciser: 1) il m'apparaît plus riche sur le plan de la réflexion d'interroger en détail l'idée de justice en éducation en remontant aux sources de l'idée même de justice; 2) de manière à éviter de me contraindre à une approche et à des dimensions préétablies du problème, c'est la fécondité d'une approche principalement exploratoire qui est privilégiée: cela, tant sur le plan théorique qu'empirique.

Ainsi, **l'objectif général** de cette recherche est **de mieux comprendre la relation entre les écoles privées financées publiquement au Québec et la justice en éducation**. À cette fin, une question, qui me guidera dans l'élaboration du prochain chapitre, est posée: « Qu'est-ce que la justice en éducation? »

Les humains jugent tout d'après leurs critères à eux, et comme ils s'imaginent que ces critères sont excellents, ils ne voient pas qu'ils négligent certaines valeurs et en surestiment d'autres.

— OMRAAM MIKHAEL AIVANHOV

CHAPITRE 2 – LE CADRE DE RÉFÉRENCE THÉORIQUE INITIAL

Qu'est-ce que la justice en éducation? Cette question structure le cadre de référence théorique initial (CRTI) qui me sert de base dans l'atteinte de l'objectif général de cette étude. Le terme « initial » renvoie au cheminement de la pensée, au va-et-vient constant au cours de la recherche et à la possibilité de s'affranchir de celui-ci, si la situation l'exige. Cette récursivité de la réflexion s'inscrit dans ce qu'Antoine Baby (2005) décrit comme étant une logique de la découverte par opposition à une logique de la démonstration.

Même si les justifications du choix d'une approche herméneutique se trouvent dans le prochain chapitre, il m'apparaît nécessaire d'apporter certaines précisions pour permettre d'apprécier la portée et les limites de ce CRTI. Il s'agit d'un cadre large et souple: plus instrumental qu'opérateur; d'un « outil de travail flexible, car il ne compose pas une grille, mais bien un guide d'enquête (dans son sens large). Il n'est ni prédictif, ni prévisionnel, ni même véritablement normatif, mais plutôt suggestif » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 136). Ainsi, ses éléments ne sont pas systématiquement utilisés ni opérationnalisés et gardent, dans les limites du possible, le format de la présentation initiale de manière à préserver la façon dont la question s'est initialement posée. Les éléments présents, même s'ils n'ont pas la prétention d'épuiser les différentes possibilités, servent de repères dans ma compréhension de la notion de justice en éducation, qui est ensuite mise en relation avec les EPFP. Autrement dit, chaque partie du CRTI me donne un espace de liberté dans la compréhension d'une question complexe, tout en permettant de préciser une certaine posture de départ sur le plan théorique et interprétatif:

Dans une perspective de découverte, il faut entreprendre la démarche avec un champ de vision élargi. L'objet est complexe et sensible à beaucoup de facteurs: il faut pouvoir envisager ces différents facteurs. Cela implique d'être ouvert à des ensembles théoriques plutôt qu'à une théorie. Le modèle conceptuel initial constitue donc une modélisation composite intégrant de manière dynamique des modèles partiels suggérés par diverses orientations théoriques. (Van der Maren, 1996, p. 375)

Ainsi, guidé par la question « Qu'est-ce que la justice en éducation? », quatre parties composent ce chapitre. D'abord, l'exploration de l'idée générale de la justice dans une certaine tradition

occidentale permet de repérer des dynamiques relatives à l'idée de justice. Dans un deuxième temps, il s'agit d'examiner plusieurs conceptions de la justice sociale en mettant en relief trois dimensions posant des défis normatifs: la justice distributive, relationnelle et procédurale. Dans un troisième temps, l'exposé porte plus précisément sur les applications du concept de justice au domaine de l'éducation par l'entremise d'une discussion critique de différents types d'égalité qui y sont recherchés. Enfin, les objectifs spécifiques de la recherche de cette thèse sont énoncés.

2.1 L'IDÉE DE JUSTICE: UNE PERSPECTIVE GÉNÉRALE

« Qu'est-ce que la justice? » Certains pourraient répondre que c'est la loi, car cette dernière est l'expression de l'institution sociale qu'on appelle « la justice », et quand nous ne la respectons pas, nous faisons face au système de justice. Cependant, penser que toutes les lois sont justes ou encore qu'elles encadrent l'ensemble du domaine de la justice serait fort réducteur. En effet, une simple lecture des faits divers fournirait de nombreux exemples contredisant cet énoncé et confirmant cette intuition. En revanche, il semble tout aussi intuitif de penser qu'il existe une relation forte entre l'idée de justice entendue comme « légalité » et une autre, plus naturelle, plus universelle, ou divine pour certains, entendue comme « ordre des choses ».

Dans le cadre de cette recherche, c'est à partir de la Grèce antique que débute l'exploration philosophique du concept justice. En effet, il m'apparaît judicieux de remonter à la source pour baliser le CRTI de cette thèse. Platon et Aristote sont probablement les deux philosophes ayant eu le plus d'influence en philosophie morale et politique, et encore aujourd'hui, sur les théories de la justice contemporaine.

L'ambition de cette partie n'est pas de broser un portrait exhaustif de l'idée de justice, mais plutôt d'organiser cette présentation selon une trame explicative. Ainsi, elle débute par des considérations générales sur la justice pour se terminer avec la notion de justice sociale. Ce cheminement s'effectue notamment grâce à un fil d'Ariane composé de différentes dynamiques que fait surgir l'idée de justice sur le plan politico-moral. Ces dernières me semblent essentielles dans la compréhension du sujet puis, à la fin de cette partie, un tableau synthèse permet d'en avoir une vue d'ensemble.

2.1.1 Des considérations générales chez Platon et Aristote

Dans *La République*, Platon (2016), au début du 4^e siècle avant notre ère, se penche sur l'idée de justice en montrant différents aspects du concept à l'aide d'un modèle (*paradeigma*) de la cité

et de l'individu juste. Sa définition de la justice relève d'un idéal fondé sur le respect d'un ordre naturel des choses, voire sur la fonction des choses. Il dresse un parallèle entre, d'une part, la société et une théorie sociétale ordonnée et, d'autre part, l'individu et une théorie de l'âme ordonnée. En bref, il dit qu'on atteint la justice quand chaque chose est à sa place, tandis que ce qui dicte les actions est la sagesse (la raison) et non les appétits (passions et désirs). C'est cet idéal que l'on retrouve dans la cité utopique de *Kallipolis* de Platon où les citoyens vivent en harmonie, guidés par l'idée de Bien³⁸.

Ainsi, pour Platon (2016), la justice n'est pas relative aux individus, elle existe indépendamment de ceux-ci et de la cité; elle les transcende. Cette position ontologique renvoie à une notion d'universalité et d'objectivité entourant le concept de justice. C'est la raison et un processus dialectique qui nous permettent d'atteindre cette vérité sur la nature des choses grâce à l'idée du Bien. Il faut ici s'assurer de connaître le fonctionnement des choses et d'agir en conséquence pour que tout s'imbrique – la justice est harmonieuse. Cette dernière doit se retrouver autant dans l'individu que dans la cité.

Aristote, dans *L'Éthique à Nicomaque* (cir. 310 av. J.-C/2004) et dans *Les Politiques* (2015), s'attaque au problème de la justice en recentrant davantage la question sur l'action et la relation entre les individus au sein d'une communauté. Ne rejetant pas la justice naturelle, et sa représentation dans la société à travers des lois légitimes, Aristote (2004) affirme que ce qui est juste est « ce qui est légal et équitable³⁹ tandis que ce qui est injuste, c'est ce qui est illégal et ce qui est inéquitable » (p. 227). Aristote opère ainsi une distinction entre la justice globale vue comme une vertu finale (fondée davantage sur la légalité⁴⁰) et une autre partielle (fondée davantage sur l'équité). L'équité soulève un certain nombre de problèmes notamment sur le plan de la justice corrective et distributive, alors que la règle entourant le comportement vertueux est

³⁸ La majuscule est utilisée pour référer à cette idée de Bien qui, chez Platon, permet la compréhension rationnelle des choses; c'est une idée unique et englobante/souveraine qui, à l'image du soleil, permet de voir l'ordre des choses, mais dans le monde des idées. Pour plus de détails, voir Grondin (2004, p. 75 à 79).

³⁹ Il y a une note du traducteur indiquant que plusieurs traducteurs choisissent « égal » au lieu d'« équitable » dans cet extrait. Ce choix de la traduction, corroboré par l'étude de Narcy (2009) met en lumière une certaine erreur dans l'utilisation du terme d'équité chez les traducteurs d'Aristote. En effet, ce terme ne signifierait pas la correction à la loi (et ainsi la supériorité de celle-ci à la loi), mais bien uniquement cette égalité à géométrie variable qui sera abordée plus loin dans cette partie.

⁴⁰ La loi vise le bonheur de tous (Aristote, 2004, p. 229). Tant la loi que la vertu poursuivent une fin similaire et qui est en définitive le bien suprême aristotélicien: le bonheur. La justice renvoie donc à cette adéquation entre moyen et fin.

celle du juste milieu entre deux excès. Quand il est question d'équité, il s'agit d'une moyenne juste à établir entre deux inégalités.

La justice corrective régule les rapports entre individus quand une offense est A) commise envers l'un d'entre eux (justice rectificative) et B) commise lors d'un échange de gré à gré (justice commutative). Cette moyenne est établie en rétablissant la situation initiale de façon arithmétique entre personnes de même condition, il s'agit donc d'une correction d'une situation.

La justice distributive concerne « les actes qui consistent à répartir l'honneur, les richesses ou tous les autres avantages dans ces matières qu'un citoyen peut avoir une part inégale ou égale comparé à un autre » (Aristote, 2004, p. 236). Il s'agit donc d'une moyenne à géométrie variable relevant d'un ordre des choses. Ainsi, pour Aristote (2004), il s'agit d'une double égalité – l'égalité entre les individus et entre les choses impliquées:

7.3. L'équitable suppose une double égalité.

De plus, il faut que l'égalité qu'on observe entre les personnes se retrouve dans les parts impliquées, car le rapport entre celle-ci est le même qu'entre celles-là. En effet, si les personnes ne sont pas égales, elles ne peuvent obtenir des parts égales.

Et c'est de là que viennent les disputes et les plaintes, soit que des parts inégales se trouvent attribuées à des personnes égales, soit que des personnes inégales se trouvent en possession de parts égales lors des distributions. (p. 238)

Par « personnes égales », Aristote (2004) fait référence à des individus de même condition. Il existe une égalité entre les citoyens, mais les femmes, les enfants, les étrangers, les esclaves ne sont nullement des égaux. Il serait donc injuste que des personnes inégales reçoivent la même chose. De plus, ce partage doit aussi se faire en fonction du mérite. Cette exigence n'est pas sans causer un problème, selon Aristote, car tous ne sont pas d'accord sur la nature du mérite. Pour Aristote, il s'agit d'une distribution en fonction de la capacité à exceller dans la pratique de la vertu, ce qui comprend bien évidemment les talents, dont les retombées pourraient profiter à toute la communauté.

On trouve dans cette citation le sens commun du concept d'équité. Il s'agit d'une égalité où les termes égalisés entre deux personnes sont différents en fonction d'un critère « x ». C'est cette différence dans la distribution qui assure l'égalité entre individus.

Enfin, et de manière à introduire le prochain point, la justice chez Aristote (2015) est aussi manifestement politique et peut-être identifiée à la réflexion faite sur la nature du mérite. En effet, pour ce dernier:

le but est un bien, que le plus grand bien réside essentiellement dans la science qui est absolument souveraine sur toutes les autres, et que c'est la faculté politique, et que le juste c'est le bien politique, à savoir l'avantage commun, « il faut chercher ce qu'est le juste ». Or, tout le monde pense que le juste c'est une certaine égalité, et cela s'accorde jusqu'à un certain point avec les traités philosophiques consacrés à l'éthique. Le juste, en effet, c'est quelque chose en rapport avec des personnes, et on dit qu'il faut qu'une part égale revienne à des gens égaux. Mais il ne faut pas laisser dans l'ombre sur quoi porte l'égalité et sur quoi l'inégalité, car il y a là une difficulté et matière à philosophie politique. (liv. 3, chap.1, paragr. 1)

Par conséquent, la communauté joue un rôle important dans les réflexions faites sur le juste puisque la « science » du juste demeure, pour Aristote (2015), la politique.

2.1.2 La justice: individus et communauté

Pour Platon (2016), des individus injustes produisent des sociétés injustes. Une société juste encourage le développement des vertus chez ses citoyens qui, à leur tour, ne s'épanouissent pleinement qu'en son sein. Tant chez Platon que chez Aristote (2004), la société véhicule une finalité qui s'incarne à la fois dans ses institutions et chez les individus qui la composent. Sandel (2017) l'interprète comme une réflexion sur la justice en des termes téléologiques, c'est-à-dire de *telos*, ou autrement dit, de finalités. Comprendre la justice, comprendre l'égalité, comprendre le mérite, nécessitent la mobilisation d'une conception de ce que devrait être la vie bonne, donc juste. La communauté politique (*polis*), nécessaire à l'individu, participe à la recherche de ce qu'est la vie bonne (Aristote, 2015).

Cette conception holiste de la société et de sa prévalence sur l'individu est remise en question à partir de la période moderne et du développement de la pensée libérale. Le développement « d'un individu-dans-le-monde », selon la thèse de Dumont (1983), pendant le Moyen-Âge chrétien et parachevé par la Réforme protestante, marque la rupture avec l'ordre ancien. Cette réforme, ainsi que le développement de l'autonomie du « sujet cartésien comme maître et possesseur de la nature » (Audard, 2009, p. 100), contribuent à l'émergence d'une liberté de plus en plus indépendante de toute forme d'autorité. C'est dans ce contexte que naissent des tensions entre les individus et la société vue comme principale source d'autorité. Cette dynamique, que l'on retrouve en philosophie politique, mais aussi morale, nécessite quelques précisions conceptuelles relatives à la liberté et au droit, mais aussi sur des particularités du débat entre les libéraux et les communautariens en philosophie politique.

2.1.2.1 La Liberté

Qu'est-ce que la liberté? Est-ce la possibilité de faire quelque chose en fonction de ce que l'on est? Ou l'indépendance de la personne face à toute forme d'autorité extérieure à elle? Comment

concilier des individus libres avec les exigences de la vie en société? Voilà les questions qui guident la présentation du concept de liberté.

Dans son ouvrage sur le libéralisme, Audard (2009) décrit l'émergence d'un libéralisme de la Guerre froide ayant préparé le terrain au néolibéralisme des années 1980, qui regroupe Isaiah Berlin, Karl Popper et Raymond Aron, trois intellectuels ayant contribué à la réflexion sur différentes formes de dogmatisme. C'est dans *Two Concepts of Liberty* que Berlin (1958/2002)⁴¹ opère une distinction entre deux conceptions de la liberté. Il s'appuie notamment sur l'un des textes les plus connus de Benjamin Constant (1819/2010) au sujet de l'existence de deux types de liberté: l'une inspirée de l'Antiquité, qualifiée de positive, et l'autre, de la Modernité, vue comme négative⁴².

La liberté positive des Anciens se réfère à l'exercice d'un contrôle de soi en conformité avec une conception particulière de ce qu'est la vie bonne. Comme le souligne Berlin (2002), on cherche ici à répondre aux questions: « *'By whom am I ruled?' or 'Who is to say what I am'* » (p 178-179) qui sont intimement liées à la notion de l'autonomie du sujet. Cette conception relève de la capacité de faire quelque chose selon un ordre défini par la nature ou par convention. Ainsi, selon Constant (2010), on retrouve dans la Grèce antique un système de délibération publique sur différents sujets en lien avec la souveraineté d'un État (guerre, paix, gestion de l'administration, etc.) auquel les individus doivent se conformer. La liberté de ceux-ci est centrée sur cette prise de décision collective et non sur l'indépendance de l'individu par rapport aux choix de la communauté. C'est en fonction de cet ordre que l'individu est libre. Or, pour Berlin (2002), la liberté positive dans son sens premier:

derives from the wish on the part of the individual to be his own master. I wish my life and decisions to depend on myself, not on external forces of whatever kind. I wish to be the instrument of my own, not of other men's, acts of will. I wish to be a subject, not an object; to be moved by reasons, by conscious purposes, which are my own, not by causes which affect me, as it were, from outside. (p. 178)

⁴¹ La version de 1958 n'est que l'article sur les deux libertés alors que le texte de 2002 regroupe plusieurs autres essais de Berlin.

⁴² Par souci d'efficacité et pour faciliter la compréhension de la dualité à l'intérieur du concept de liberté, à l'instar de bien d'autres auteurs (Igersheim, 2013), ces deux conceptions seront présentées ensemble en associant la liberté des Modernes, à la liberté négative et la liberté des Anciens, à la liberté positive.

Il s'agit donc d'un être qui est et qui fait de manière autonome par opposition à l'hétéronomie. On voit ici le problème avec la dimension de la liberté positive des Anciens, car celle-ci peut entraîner une forme de despotisme puisqu'il s'agit d'une liberté s'inscrivant dans un cadre défini par autrui.

On peut facilement associer la pensée de Platon (2016) et d'Aristote (2015) à la liberté positive avec, disons-le ainsi, l'importance que joue l'ordre naturel et la communauté politique dans l'accomplissement de l'individu. Des auteurs plus modernes défendent aussi la liberté positive. Chez Kant (1785/1994), l'individu a des devoirs et des obligations, mais l'autonomie du sujet est respectée grâce à l'impératif catégorique qu'il se donne par l'entremise de la raison. Il s'agit ici d'une raison toute puissante, à la fois comme moyen et fin de la liberté, et qui n'est pas sans soulever une tension sur le plan de l'autonomie même du sujet puisque celui-ci doit se soumettre à cette raison qui est impérative et catégorique. Le problème devient encore plus complexe dès lors que l'on tente d'imposer cette liberté à autrui.

Rousseau (1762/1992), quant à lui, voit, dans la volonté de tous, une continuité de la volonté individuelle des citoyens. C'est donc par l'entremise du contrat passé volontairement entre tout un chacun, au sein de la société, que ces derniers gagnent leur liberté (politique, civile, et bien entendu, morale). Cependant, pour Arendt (2012), il faut s'affranchir de l'idée de souveraineté de l'individu pour être enfin libre – ce qu'elle reproche à Rousseau de ne pas avoir fait, malgré la pertinence de ses réflexions sur la liberté. Cette notion moderne de souveraineté de l'individu associée à la liberté est, pour Arendt, très dangereuse, car elle nie la notion même de liberté. En effet, si les individus veulent être libres, c'est par le renoncement à cette idée de souveraineté (p. 737). La source de la liberté (politique) est l'action créatrice qui se vit principalement dans la sphère publique. Loin d'être la souveraineté de l'individu face au politique qui définisse la liberté, le politique est le lieu de la liberté et de sa condition. Pour cette dernière, la liberté relève d'abord et avant tout du politique et non en opposition à celui-ci. On retrouve dans le passage suivant la pensée d'un certain républicanisme moderne qui:

Contrairement [à] ce qui est avancé par les libéraux depuis Benjamin Constant - l'homme ne se dénature pas, mais se réalise grâce à la citoyenneté puisqu'elle est la condition de l'effectivité des droits qu'il possède et par sa nature humaine, le premier étant la liberté. (Cornu et al., 2017, p. 1049)

Il s'agit de concevoir notamment la liberté comme non-domination (sous différentes formes) qu'un cadre institutionnel « juste » doit assurer. C'est d'ailleurs le projet d'auteurs néo-républicains comme Philip Pettit et Quentin Skinner qui, en abordant de manière renouvelée la question de la

liberté positive, tentent de fonder celle-ci dans un humanisme républicain et une histoire des idées politiques (Drolet, 2001).

La liberté négative des Modernes, fidèle jusqu'à un certain point à la pensée de Locke, Mill, Constant et Tocqueville, est vue comme une absence de contraintes sur l'individu; une indépendance à l'égard du déterminisme ou encore des contraintes sociales (Doytcheva, 2011) ou politiques (Audard, 2009). En effet, elle serait la seule, selon Berlin (2002), en raison d'une certaine dérive liée à une conception plus messianique de la liberté, à respecter la neutralité du libéralisme moderne en ne tentant pas d'imposer une vision ou une conception particulière de la façon dont un individu devrait vivre sa vie. L'autodétermination d'une personne est une caractéristique inviolable d'un individu et cela, même si cette personne commet des erreurs et des choix douteux dans la réalisation de sa vie (Kymlicka, 2003). Comme le mentionne Berlin (2002):

The freedom of which I speak is opportunity for action, rather than action itself. If, although I enjoy the right to walk through open doors, I prefer not to do so, but to sit still and vegetate, I am not thereby rendered less free. Freedom is the opportunity to act, not the action itself; the possibility of action, not necessarily that dynamic realisation [...] If apathetic neglect of various avenues to a more vigorous and generous life – however much this may be condemned on other grounds – is not considered incompatible with the notion of being free. (p. 35)

On pourrait être surpris par un tel énoncé, ne serait-il pas mieux pour tout le monde si nous nous comportions tous de la meilleure façon pour nous-mêmes? Cependant, qui détermine cette meilleure façon? On trouve, par cette simple question, le nœud gordien de cette situation – l'individu devient alors la source et la légitimité de la liberté.

Dernier point sur cette opposition: la liberté, chez les Modernes, se trouve dans la protection de la sphère privée de l'individu et dans son extension, la société civile; c'est chez l'individu que réside la légitimité du pouvoir; alors que chez les Anciens, la sphère publique est l'espace où se vit la liberté et elle en est le fondement. On retrouve, dans l'extrait suivant de Thériault (1992), cette dualité chez les Modernes entre la sphère privée et la sphère publique; entre l'individu et le pouvoir:

La modernité politique s'est construite en définissant l'individu rationnel comme fondement de sa légitimité. C'est cet individu qui sera déclaré privé. L'espace du déploiement de son individualisation, la société civile (la sphère publique privée), est inscrit dans une relation dialectique avec l'espace de représentation de son universalité, l'État (la sphère publique organisée). La dichotomie moderne du privé et du public correspond donc à cette distanciation critique entre ces deux sphères et à la « décentration » opérée par l'énoncé du sujet rationnel comme porteur de la légitimité. (p. 57)

Ainsi, la liberté est marquée par de nombreux débats, qui suivent le développement de la pensée libérale et qui peuvent se traduire par une tension entre l'individu et l'autorité politique. Constant (2010) exprime la nécessité de combiner l'une et l'autre tout en priorisant la liberté des Modernes et en appelant à concevoir la liberté des Anciens différemment. En effet, la Révolution française est un exemple éloquent, pour Constant, des dérives possibles, notamment lors de la Terreur, d'une conception de la liberté calquée sur celle des Anciens. En reprenant l'analyse que fait Igersheim (2013) de cette opposition, il est possible de rattacher la liberté des Modernes/négative aux libertés civiles et à tout ce qui touche la sphère privée. La liberté des Anciens/positive peut, pour sa part, être rattachée à la liberté politique et au pouvoir de l'État et des collectivités. La combinaison entre les deux, pour Constant, revient donc à la protection de la liberté civile par les libertés politiques.

Il existe d'autres conceptions de la liberté, mais l'idée ici est de mettre en relation ce qui me semble être les deux perspectives que toute réflexion sur la liberté doit considérer: la dimension de la contrainte et la dimension de la possibilité; l'une reposant sur la protection, l'autre sur la promotion.

2.1.2.2 Le droit

La conciliation des libertés négatives entre elles et la recherche d'une indépendance de l'individu face à une autorité autre que lui-même ont permis à des penseurs des Lumières, comme Locke et Montesquieu, de fonder ce qui deviendra l'État de droit moderne. Celui-ci doit permettre la protection des libertés négatives, naturelles et fondamentales par des droits négatifs, naturels et fondamentaux. Ainsi, le droit négatif empêche que des actions soient prises pour limiter la liberté de l'individu. Le droit positif est, au contraire, centré sur la garantie que des actions seront prises (par l'État notamment) pour fournir quelque chose (Audard, 2009). Il est donc ici principalement question de devoir. Cette notion de droit, bien qu'antérieure à la modernité⁴³, a une portée nouvelle à partir de cette période. En effet, ce droit deviendra constitutif des liens que les individus établissent entre eux par l'entremise d'un pouvoir commun – le contractualisme des Lumières est né.

⁴³ Comme le souligne Audard (2009, p. 189), on associe souvent la naissance des droits de l'individu à la création de l'ONU (1948) ou encore à la Révolution française (1789). Cependant, elle fait remonter leur origine en 1215, au moment de la *Magna Carta* en Angleterre, ce qui assura le respect d'un certain nombre de privilèges à l'aristocratie, limitant ainsi le pouvoir royal.

La tension entre le politique (pouvoir) et l'individu trouve un certain apaisement, au sein de ce contrat, par la confiance envers les institutions à garantir le respect des lois et ainsi, la liberté individuelle. *La Déclaration universelle des droits de l'homme* (1948) s'inscrit dans ce désir de protéger l'individu de la tyrannie politique susceptible d'apparaître dans tout État. Même si la *Déclaration de Vienne* en 1993 (Lampron et Brouillet, 2011) a confirmé la non-hiérarchisation des droits de l'individu, il existe une tension toujours importante entre les conceptions négative et positive des droits pour plusieurs libéraux du 19^e et 20^e siècles (Audard, 2009). En effet, les droits de l'individu comportent plusieurs droits positifs de nature politique, économique et sociale dont l'éducation fait partie. En revanche, pour certains, ceux-ci ne peuvent violer les droits négatifs qui sont antérieurs (d'où l'utilisation encore aujourd'hui du terme naturel par plusieurs pour les désigner) aux droits positifs.

Ces questions de droit, de pouvoir, de neutralité et d'autonomie sont encore la source de nombreux débats en philosophie morale et politique. Jusqu'à quel point les droits sont-ils inaliénables? Ou encore: sont-ils réellement universels où reposent-ils en définitive sur une conception particulière de la vie et, par extension, d'une rationalité située? C'est dans ce contexte qu'il devient pertinent d'examiner les débats entre les philosophes libéraux et communautariens ayant marqué les années 1980 et 1990 et qui reprennent, à bien des égards, les tensions et les questions soulevées dans cette section.

2.1.2.3 Le libéralisme et le communautarisme

La société moderne et ses institutions sont en très grande partie issues des réflexions posées et débattues pendant la période des Lumières. Des philosophes comme Locke, Montesquieu et Mill ont contribué au développement du libéralisme. Bien entendu, il n'est pas question d'un bloc monolithique, d'un libéralisme unique, mais d'un courant développé autour d'un certain nombre de caractéristiques. Quelques-unes de celles-ci sont à l'origine d'un débat entre des libéraux et un groupe assez disparate nommé les communautariens. Il ne m'apparaît pas possible d'aborder la question de la justice sans y faire référence même si, depuis les années 2000, ce débat a perdu de son importance en philosophie politique.

Cependant, décrire le libéralisme dans ses moindres détails est un projet beaucoup trop vaste pour l'espace disponible dans le CRTI. Il existe tout de même un certain nombre de valeurs qui, malgré des interprétations différentes à travers le temps, restent relativement stables dans ce courant de pensée. C'est donc à partir de certaines de ces caractéristiques que je présente les enjeux du débat.

Selon Audard (2009), l'histoire du libéralisme est dominée par la recherche de la meilleure façon de vivre ensemble en faisant confiance à l'individu, libéré de la servitude (politique ou religieuse), dans la recherche de son bonheur. Cette recherche, guidée par un amour de soi rationnel, nous porte naturellement à la coopération avec autrui et, ce faisant, à l'établissement d'une forme de contrat entre les individus. Ce contrat doit limiter ses interventions au minimum en s'assurant d'accorder les mêmes droits et libertés à chacun, préservant ainsi la pluralité au sein du groupe. La société ainsi engendrée doit opter pour le maintien d'une posture de neutralité concernant des conceptions de la vie bonne en laissant l'individu libre de toute entrave et responsable de ses choix. Une approche de nature perfectionniste mise de l'avant par un État comporterait le risque de voir des droits et libertés individuels bafoués au nom d'une conception du bien qui, pour les libéraux, n'est pas universelle. Le pluralisme social (valeurs, croyances, choix de vie, etc.) rend nécessaire la protection d'un espace privé permettant l'expression d'une certaine différence. Cependant, comme le souligne Kymlicka (2003), l'individu n'est pas « unique, il s'enracine pour une large part dans les pratiques culturelles que nous partageons avec les autres membres de notre société » (p. 222).

Enfin, les inégalités et les différentes formes de domination existent toujours, mais les moyens de les combattre apparaissent pour les contrebalancer grâce à la pluralité des individus cherchant à coopérer entre eux. Ce résumé, largement inspiré des conclusions d'Audard (2009), donne les grandes lignes d'une philosophie comportant bon nombre d'exceptions, mais qu'il est possible de résumer en ces termes: la protection de l'autonomie du sujet face à une autorité extérieure à l'égard des choix qu'il pose dans la recherche de son bonheur.

Tous ne partagent pas ce postulat philosophique et l'une des principales critiques est venue d'auteurs que l'on qualifie de communautariens. Cependant, ce groupe n'est pas non plus un tout homogène présentant une philosophie unifiée, mais se rassemble plutôt autour d'une remise en question de certains postulats libéraux. On retrouve des auteurs comme MacIntyre (1997). Sandel (1998), Taylor (1992) et Walzer (1983) comme figures de proue de cette critique. Pour certains, l'origine de cette controverse réside en l'opposition entre une conception universaliste et humaniste de l'individu issue du siècle des Lumières (les libéraux) et une autre, plus particulariste et relativiste, issue de la tradition romantique allemande (les communautariens) (Doytcheva, 2011). Cette thèse se voit en partie confirmée par l'examen de certaines dynamiques au sein de ce débat.

Premièrement, selon les communautariens, l'individu n'existe pas indépendamment d'un contexte particulier. Il est issu d'une communauté et chacune d'entre elles véhicule des conceptions particulières de ce qu'est le bien. En fait, l'individu est avant tout social et la communauté est essentielle dans la vie de ce dernier ainsi que dans sa conception de ce qu'est une vie réussie et de ce qui est juste. Il s'agit d'une vision anthropologique différente où d'un côté, c'est l'individu, substantif à lui-même, préexistant à ses fins; de l'autre, c'est la communauté, avec ses fins qui sont constitutives de l'individu. De plus, l'existence d'un sujet complètement désengagé de tout ancrage⁴⁴ ne semble pas tenir compte, pour les communautariens, du fait que le sujet (l'individu) s'inscrit nécessairement dans une communauté (Doytcheva, 2011). En fait, ce qui est critiqué, c'est le rejet de la tradition hégélienne selon laquelle « un individu ne peut atteindre son plein potentiel que par son appartenance à une communauté » (Audard, 2009, p. 464). On pourrait aussi remonter à Platon et à Aristote, qui donnent une place prépondérante à la société et qui ne conçoivent pas l'existence et le développement humain à l'extérieur du cadre de la cité. Celle-ci devient aussi un instrument d'émancipation de l'humain en favorisant le comportement vertueux dont la justice fait partie.

C'est ici que surgit une opposition de taille entre libéraux et communautariens en ce qui concerne la justice. Pour les libéraux, la justice est neutre à toute conception particulière du bien. Elle vise à maintenir les droits individuels sans s'immiscer dans la vie des individus. C'est dans ce contexte que certains libéraux tentent de détacher l'idée de justice d'une conception particulière du bien en fondant celle-ci sur des caractéristiques universelles par exemple, les droits et libertés et la rationalité (Rawls, 1997). Pour certains communautariens (MacIntyre, 1997; Sandel, 2017) en s'inspirant notamment d'Aristote, il n'est pas possible d'avoir une conception de la justice neutre, car toute conception de la justice ne peut faire l'économie d'une discussion sur les honneurs, la vertu et la vie bonne. Il faut se rappeler que pour Aristote (2004), la justice distributive se fait en fonction du mérite de chacun, et c'est en appliquant une égalité proportionnée ou une juste moyenne que l'on est équitable. Comment discuter du mérite? Comment discuter de l'égalité? Comment discuter de la justice sans faire intervenir une discussion sur des conceptions de ce qui est bien? Projet irréalisable pour les communautariens pour qui les prétentions à l'universalité du juste et même de la raison sont condamnées à l'échec – on parle de rationalités et non de rationalité (MacIntyre, 1993).

⁴⁴ La réponse communautarienne n'est pas sans rappeler le célèbre poème aux accents métaphysiques de John Donne, *No man is an island*.

En dernière analyse, la pensée communautarienne est contextualisée, ancrée dans une communauté qui, à partir de la défense d'une conception du bien, crée du sens pour les individus. Malgré ces différences, on peut considérer la critique communautarienne comme une extension de la réflexion sur les valeurs libérales. Ce n'est pas tant une remise en question des valeurs libérales, qu'une discussion sur ce qu'elles impliquent et sur la meilleure façon d'y arriver (Kymlicka, 2003).

2.1.3 L'action juste

Même si la justice comporte un aspect politique, elle mobilise en première instance une réflexion morale. Pour être en mesure de parler de ce qui est juste et injuste, il faut être en mesure de les discriminer, d'où la nécessité de réfléchir, d'un point de vue moral, à ce que l'on entend par un comportement juste. Mais comment justifier un « tu dois » ou un « tu ne dois pas » limitant possiblement la liberté du sujet? Un passage⁴⁵ écrit par Hume (1740/1993) souligne cette difficulté:

Dans chacun des systèmes de moralité que j'ai jusqu'ici rencontrés, j'ai toujours remarqué que l'auteur procède pendant un certain temps selon la manière ordinaire de raisonner, établit l'existence d'un Dieu ou fait des observations sur les affaires humaines, quand tout à coup j'ai la surprise de constater qu'au lieu des copules habituelles, **est et n'est pas**, je ne rencontre pas de proposition qui ne soit liée par un **doit ou un ne doit pas**. C'est un changement imperceptible, mais il est néanmoins de la plus grande importance. Car, puisque ce doit ou ce ne doit pas expriment une certaine relation ou affirmation nouvelle, il est nécessaire qu'elle soit soulignée et expliquée, et qu'en même temps soit donnée une raison de ce qui semble tout à fait inconcevable, à savoir, de quelle manière cette relation nouvelle peut être déduite d'autres relations qui en diffèrent du tout au tout. (p. 65 – je souligne)

On retrouve aussi chez Wittgenstein (1929/2014) une réflexion similaire avec la métaphore du « *big book* » où la description du monde aurait été consignée par une personne omnisciente:

Then this book would contain the whole description of the world; and what I want to say is, that this book would contain nothing that we would call an ethical judgement or anything that would logically imply such a judgement. (p. 45)

Si le caractère normatif ne peut reposer sur la connaissance et l'observation du monde, du moins uniquement sur celles-ci, on comprend qu'il devient difficile de concevoir une action bonne ou juste dans une perspective universaliste. S'agit-il ici d'une question de valeurs liée à une conception universelle ou encore particulière du bien? Si celle-ci est universelle, elle doit être

⁴⁵ On y fait souvent référence comme étant la guillotine de Hume.

démontrée; si elle relève d'une forme de particularisme moral⁴⁶, elle doit être justifiée. Sur le plan méta-éthique, cette tension entre universel et particularisme (ou contextualisme) soulève notamment la question du bien que certains associent à l'Antiquité, remplacée par une conception du juste relevant de justifications pouvant être liées à des écrits, à une procédure imaginaire ou réelle, à la considération des droits et libertés, etc.

Cette opposition entraîne aussi une question à savoir si les actions devraient être jugées en fonction des fins (téléologie) ou encore des règles (déontologie). Les prochaines sections présentent trois familles d'approches en éthique qui permettent d'évaluer les actions posées (Sandel, 2017).

2.1.3.1 Le conséquentialisme

L'approche conséquentialiste porte un regard, comme son nom l'indique, sur les conséquences de l'action menée. On évalue donc la valeur d'une action en fonction d'un résultat escompté. L'utilitarisme de Jeremy Bentham est l'une des conceptions les plus populaires de cette école de pensée. Elle consiste à évaluer une action en fonction de l'utilité produite et cette dernière est synonyme de bien-être engendré (Zajda et al., 2007). Dans un langage simple, « il faut toujours faire le plus de bien et le moins de mal possible ou, plus exactement, faire en sorte que le bien excède le mal dans l'ensemble » (Ogien et Canto-Sperber, 2017, p. 84); la fin justifie les moyens dans ce type d'approche où la finalité recherchée, qui est la même pour tous, garantit l'objectivité de la démarche. Malgré tout, cela soulève à nouveau le problème de l'universalisme et du particularisme relatif à l'identification du bien. Les travaux de Mill (1861/1988) et de Singer (1997) sont des exemples de ce type d'approche en éthique contemporaine.

2.1.3.2 Le déontologisme

L'approche déontologique relève de l'obligation et du devoir à accomplir. Ce devoir découle de règles qui peuvent être d'origines diverses: religion, ordre des choses (naturel ou social), raison. On comprend que la question de la justification concernant le passage d'une règle ou d'une obligation à un comportement moral exigé est ici centrale et renvoie à la question de Hume et de

⁴⁶ Il s'agit d'un courant comprenant des approches critiquant les approches universelles en évoquant des perspectives morales justifiables même si non universalisables. On peut penser à la singularité d'une perspective centrée sur l'individu ou encore à une forme de contextualisme. Voir Ogien et Canto-Sperber (2017) pour plus de détails.

Wittgenstein précédemment évoquée. La réflexion se situe en amont de l'action puisque des règles déterminent cette dernière.

Kant est assurément l'une des figures de proue de cette école de pensée, dans le cadre d'une conception moderne du déontologisme, en préservant l'autonomie du sujet moral à l'égard de la règle qu'il fonde sur la raison. Selon lui, le problème avec l'évaluation des conséquences ou encore d'un déontologisme de nature divine, c'est qu'elle est extérieure à l'individu, donc elle ne vient pas de lui: autonomie vs hétéronomie (Kant, 1994). L'autonomie du sujet moral réside dans la capacité de l'individu à se fixer lui-même sa loi morale, que Kant nomme l'impératif catégorique. Donc, ce qui est primordial dans une approche déontologique, c'est l'intention, par le respect de la (sa) loi morale qui prime dans l'évaluation de l'action.

Une des principales critiques de ce type d'approche est la non-considération des conséquences dans l'évaluation de l'action – la justice serait une affaire de devoir et non de résultat. De plus, la prétention à l'universalité (de la raison humaine) et le caractère catégorique soulèvent certaines tensions.

La théorie de la justice de Rawls (1997) est de nature déontologique par le développement d'une théorie s'appuyant sur une procédure délibérative monologique qui, en raison de l'universalité de la rationalité humaine et des droits et libertés, permettrait à tous d'arriver aux mêmes critères de justice – ce point sera développé en « 2.2.2.4 ».

2.1.3.3 Le vertuisme

Platon et Aristote ne sont pas en reste face à cette question. La justice est une vertu qui relève d'un ordre des choses auquel on doit se conformer.

À la lecture d'Aristote (2004), on comprend que ce qui compte pour lui, c'est la prédisposition de l'agent à réaliser l'action conforme à une finalité recherchée dans un contexte donné. Chez cet auteur, l'idée de justice, à la fois naturelle, universelle et particulière, demeure complexe puisque relative à des catégories de bien ayant des finalités différentes. Autrement dit, il existe plusieurs domaines auxquels des notions de bien sont rattachées. Or, le « ce qui doit être » dépend d'une finalité (*telos*) et la justice est relative à la réalisation du bien en fonction de cette finalité; c'est une action (vertu) visant la finalité associée à ce bien. On comprend que l'action juste s'évaluerait autant par l'intention de l'agent moral à être vertueux (sa prédisposition à l'action) que par l'atteinte du résultat lié au *telos*.

Il s'agit donc moins, ici, d'une obligation en lien avec un devoir, ou encore une utilité en lien avec les effets, qu'une disposition de l'agent à être et à ressentir en lien avec une situation donnée. D'ailleurs, cela permet un certain rapprochement entre l'éthique de la vertu et celle de la sollicitude⁴⁷ (*care*) dans leur « volonté de repenser la morale et un souci de prendre en compte la diversité des aspirations individuelles » (Plot, 2020, p. 264).

MacIntyre (1993, 1997), Sandel (1998, 2017) et l'éthique de la sollicitude (*care*) sont des auteurs et une approche qui mettent l'accent sur une justice liée à des conceptions du bien et à des attitudes (relation) ou comportements associés. On considère ces théories moins universelles et davantage centrées sur des perspectives liées aux contextes, aux individus ou au bonheur de ces derniers.

Bien entendu, ces écoles de pensée ont encore aujourd'hui une très grande influence, dans la mesure où il n'y a pas une conception de la justice que l'on ne puisse leur rattacher. Il ne s'agit ici que d'une présentation sommaire, mais déjà, il est possible d'entrevoir une opposition entre des approches plus universalistes ou contextualistes de la justice, ou encore, davantage centrées sur les actions ou sur les individus.

Le problème que soulèvent ces différentes approches évaluatives peut paraître banal puisque rattaché à des jugements moraux relatifs à des individus alors que ce qui nous intéresse ici, c'est la question de la justice rattachée à des institutions. Cependant, ce sont ces mêmes approches et procédés normatifs que la politique vient médier en lien avec les droits et libertés, selon les contextes, pour ensuite les appliquer aux institutions.

2.1.4 La justice comme nécessité sociale

Vouloir aborder la justice en éducation c'est aussi, et surtout, vouloir aborder la question de la justice sociale. En fait, comme présentée chez Platon et Aristote, la justice est nécessairement sociale dans la mesure où elle se vit dans un rapport à l'autre répondant à la question du « ce qui doit être »: elle concerne la *polis*. Ainsi, même si l'expression de justice sociale n'est apparue qu'au 19^e siècle, la relation entre les deux termes en est une de nécessité – la justice se vit dans un rapport à autrui et elle est garantie par des institutions.

⁴⁷ Je pense entre autres aux travaux de Gilligan (1982, 2020) sur des différences fondamentales entre les hommes et les femmes en ce qui concerne le jugement moral. Pour cette dernière, les hommes s'intéressent davantage aux formes objectives de l'injustice, en n'accordant pas d'attention aux souffrances ressenties subjectivement (Kymlicka, 2003, p. 298).

Zajda et al. (2007) suggèrent un glissement de sens dans le terme « social » entre l'Antiquité et la Modernité, « social » étant le résultat de l'action vertueuse, dans un premier temps, pour ensuite devenir, avec les approches contractualistes des Lumières, synonyme d'utopie servant d'idéal à atteindre, tant pour les institutions que pour les individus. En fait, il y a deux choses importantes et intimement liées dans cette interprétation. Premièrement, on parle d'un déplacement d'une justice centrée sur le comportement social des individus répondant à une manière d'être et de faire, relevant d'un ordre des choses, vers une justice centrée davantage sur les institutions. Deuxièmement, c'est le caractère transformateur, ou correctif, pour reprendre le terme d'Aristote (2004), de la justice qui vient en priorité par le terme de justice sociale. Cette transformation se fait en vue de l'atteinte d'un « devrait-être » pas nécessairement naturel aux humains, mais souhaitable, et celui-ci devient une prérogative des institutions publiques. Autrement dit, la modernité fait émerger une réflexion où l'individu trouve sa liberté, notamment par son autonomie à l'égard de la sphère publique, ce qui, paradoxalement, conduit à faire de la justice une responsabilité principalement institutionnelle. Ainsi, comme nous le verrons dans la prochaine partie, il n'est pas exagéré de dire que la réflexion sur la justice se déplace vers les institutions à partir du 19^e, mais surtout du 20^e siècle.

2.1.5 Un rappel

Ainsi, dans cette première partie, il a été question de l'idée de justice en mettant l'accent sur son origine et sa portée. Est-ce quelque chose dépassant la réalité humaine (divine, naturelle ou autre)? Ou encore est-ce le fruit d'une convention? Cette justice a-t-elle une portée universelle ou est-elle particulière, c'est-à-dire variant d'un contexte à l'autre? Sans donner de réponse définitive, ce questionnement est le point de départ d'une réflexion ayant pour objectif de mieux comprendre certaines dynamiques liées au concept de justice.

Ainsi, un regard plus spécifique a été porté sur la relation entre les individus et la société. À travers cet examen, le problème de la légitimité du pouvoir politique sur les individus a été soulevé par une mise en perspective de différentes conceptions de la notion de liberté ainsi que par sa relation avec les droits. Le débat entre libéraux et communautariens est une articulation de différentes tensions, en mettant l'accent sur celles qu'ils perçoivent entre: la sphère publique et la sphère privée, l'indépendance de l'individu à l'égard de la communauté et l'existence d'une neutralité axiologique des critères de justice.

Ensuite, ma réflexion s'est déplacée sur le plan de l'éthique individuelle en identifiant certaines façons de concevoir l'action juste. Même si ces façons de faire ont été principalement réfléchies

sur le plan du comportement moral, leur déplacement vers les sphères politique et institutionnelle est aujourd'hui bien présent: que ce soit au nom d'un résultat (conséquentialisme), d'un devoir (déontologisme) ou d'un comportement ou attitude personnelle valorisés (vertuisme/sollicitude). Ce fut aussi l'occasion d'aborder les dimensions universaliste et particulariste et celles liées aux actions ou aux individus que l'on retrouve lors de réflexions normatives.

Enfin, ces différents éléments m'ont amené à considérer la justice sociale comme une précision rendue nécessaire par un certain déplacement de la responsabilité morale de l'individu vers les institutions. Ainsi, les institutions porteraient la mission de transformer le monde en vue d'atteindre un idéal qui pourrait se traduire, notamment, par le passage d'une égalité formelle à une égalité réelle.

On retrouve, dans le tableau suivant, la synthèse des différents éléments abordés dans cette partie en lien avec l'idée de justice. On remarque qu'il s'agit principalement de dynamiques ou de tensions liées à la légitimité et qui sont la source de nombreuses discussions susceptibles d'alimenter la compréhension du problème soulevé par cette recherche.

Tableau 4 – Résumé des dynamiques ou tensions en lien avec l'idée de justice

2.1.1 Idée de la Justice	<ul style="list-style-type: none"> • Métaphysique/Divine/Naturelle vs Conventiionnée • Universelle ou particulière
2.1.2 Individus et société	<ul style="list-style-type: none"> • Liberté positive/des Anciens vs et liberté négative/des Modernes • Droit négatif vs droit positif • Droits vs devoirs • Individus vs communauté • Sphère privée vs sphère publique • Neutralité de la justice (objectivité) vs justice ancrée dans un contexte (relativisme)
2.1.3 Action juste	<ul style="list-style-type: none"> • Déontologisme • Conséquentialisme • Vertuisme/sollicitude • Universalisme vs particularisme • Action et/ou personne
2.1.4 Justice sociale	<ul style="list-style-type: none"> • Centrée sur les individus vs centrée sur les institutions • Conforme à un état des choses vs transforme un état des choses

Ces différentes dynamiques théoriques et ces concepts m'amènent à vouloir approfondir la réflexion en examinant plus en détail certaines théories ou certains philosophes contemporains ayant abordé le thème de la justice. C'est ce qui sera étudié dans la prochaine partie de ce chapitre.

2.2 DES CONCEPTIONS DE LA JUSTICE SOCIALE

En continuité avec ce qui a été présenté, une longue tradition de penseurs ont abordé la question de la justice. Malgré des divergences importantes entre eux, cette tradition témoigne de l'universalité de ce concept par sa persistance dans le temps et dans l'espace. De la stèle d'Hammourabi à *L'Idée de justice* chez Sen (2010), en passant par le Décalogue aux écrits d'Aristote et de Kant, vouloir réfléchir sur la justice en impose par la diversité du matériel offert aux chercheurs. En fait, cette universalité s'expliquerait par la présence en chacun de nous d'une certaine intuition de ce qu'est la justice dans l'activité quotidienne (Rawls, 1997). Cependant, pour plusieurs, ces intuitions doivent être dépassées pour assurer la légitimité du jugement normatif. Ainsi, la première section de cette partie présente le concept de justice sociale précédemment énoncé. Par la suite, trois sections permettent d'effectuer un tour d'horizon de plusieurs théories de la justice aux principes axiologiques souvent différents. Enfin, un rappel permet de souligner les éléments importants de cette partie.

2.2.1 La justice sociale

Qu'est-ce que la justice sociale? Si la justice est synonyme d'une société bien ordonnée et que celle-ci repose aujourd'hui sur l'égalité des droits et libertés de l'ONU (1948), alors, une société juste est une société ordonnée en fonction de cette égalité des droits et libertés entre les individus. Or, est-ce que nos sociétés répondent effectivement à cette exigence d'égalité? Peu de personnes répondraient « oui » à la question tant chaque jour apporte la preuve que plusieurs voient leurs droits et libertés bafoués par différents comportements individuels ou collectifs. Pour reprendre les termes de Rawls (1997), la justice sociale aborde « la façon dont les institutions sociales les plus importantes répartissent les droits et les devoirs fondamentaux et déterminent la répartition des avantages tirés de la coopération sociale » (p. 33).

Les termes de justice et de justice sociale sont souvent utilisés de manière synonymique quand il est question de la justice au sein des institutions publiques. On comprend bien que le terme de justice est antérieur à celui de sociale et que ce dernier est une précision quant à la portée de la justice. Des auteurs comme Platon, Aristote, Locke et même Rousseau ne faisaient pas de différence entre les principes de justice et de justice sociale. Comme nous l'avons vu dans la première partie, le terme « social » n'était tout simplement pas utilisé comme complément à la justice. Cependant, le courant socialiste, qui émerge à la suite de la révolution industrielle et de ses conséquences sur la classe ouvrière, porte une attention particulière à la condition humaine et à la dignité des individus (ONU, 2006). Le principe de justice avait été, jusque-là, principalement

centré sur les individus et leur rapport à un ordre des choses. Cependant, à partir de l'utilisation que Mill en fait au 19^e siècle, cette responsabilité doit aussi être en partie portée par les États (De Bruyne, 1985). Ainsi, l'exigence libérale de la protection des droits formels des individus au sein de l'État de droit devient, au cours du siècle suivant, une exigence grandissante pour la recherche d'une plus grande égalité effective des droits individuels.

Hayek (1976), rattaché au libéralisme de la Guerre froide, publia *The Mirage of Social Justice*, en soulevant l'absurdité, mais aussi la dangerosité de l'utilisation du terme de « justice sociale ». Sa critique s'inscrit dans la continuité de ce qui fut présenté en « 2.1.2 », relativement à « la création d'un ordre spontané vs un état surimposé » (Bernier, 1987, p. 461). Sans vouloir entrer dans les détails de son argumentation, on peut résumer sa thèse aux dangers que représente le caractère normatif imposé aux institutions, au nom d'un idéal arbitraire, pour la liberté des individus. On comprend ici que cet arbitraire concerne l'imposition par l'État d'une conception du bien et de sa mise en œuvre. La première moitié du 20^e siècle fut riche d'exemples où l'éthique et le politique se sont entremêlés au nom d'un idéal qui, à terme, est devenu liberticide.

Néanmoins, il est généralement admis aujourd'hui que les États ont une certaine responsabilité envers les citoyens dépassant les seules exigences d'un État régalien. Bien entendu, la gamme des services offerts varie grandement d'un État à l'autre, tant sur le plan de leur qualité que de leur quantité en raison de facteurs notamment historiques, culturels et économiques ou encore d'une combinaison de ceux-ci. C'est dans cette perspective que l'ONU (2008) incite les États à viser la protection des droits de tout un chacun, tout en s'efforçant d'offrir à tous la possibilité de bénéficier d'un développement économique et social.

Même si ce concept de justice sociale est généralement associé à la « gauche » politique, le « centre » et même une certaine « droite » peuvent le mobiliser, car la question de l'égalité entre les individus transcende ce clivage. C'est la thèse que Kymlicka (2003) défend à l'égard de la justice en s'inspirant de l'hypothèse de Dworkin à savoir que l'idée que chaque individu compte autant qu'un autre est au cœur de toutes les théories politiques acceptables. Dans le cadre de cette recherche, j'utilise le terme de justice sociale dans son sens large, c'est-à-dire celle d'une société qui recherche l'égalité des individus par l'entremise des droits fondamentaux et par la responsabilité des États dans la promotion de ces derniers.

Réfléchir à la justice sociale et à cette égale dignité, c'est réfléchir aux différentes inégalités à combattre au nom de la justice. Or, il existe plusieurs théories ou conceptions de la justice et

chacune d'entre elles est la source d'une normativité à partir de laquelle il est possible de séparer le juste de l'injuste.

2.2.2 La justice distributive: à chacun son dû

Traditionnellement, la justice sociale s'est inspirée de la pensée d'Aristote en lien avec la justice partielle, déjà présentée, qui règle notamment la question de la distribution de la richesse. Bien entendu, la réflexion sur cette question a grandement évolué depuis la pensée aristotélicienne, mais la référence à ce dernier est encore aujourd'hui très présente. De manière générale, les théories de la justice distributive considèrent la distribution sous l'angle de différents principes prioritaires. Dans l'exemple du partage d'une flûte entre des enfants, de Sen (2010), donné dans l'introduction, nous retrouvons plusieurs principes pouvant servir de critères normatifs guidant notre choix de solution. Nombreuses sont les théories qui tentent de définir la meilleure façon de distribuer les biens et les ressources au sein de la société dans la mesure où les ressources sont limitées.

2.2.2.1 L'égalité stricte

Malgré une certaine périphérisation en philosophie politique contemporaine, l'égalité stricte ne manque pas de partisans quand elle se localise sur des enjeux précis. En effet, les principales théories de la justice contemporaine défendent une égalité de base des individus, que l'on peut nommer une égalité de considération ou encore de dignité (Kymlicka, 2003) et en ce sens, on peut dire qu'elles sont toutes égalitaristes. Par la suite, l'égalitarisme devient plutôt un spectre sur lequel on se situe en fonction des principes préconisés et du degré d'égalité recherché.

De manière générale, ce principe exige une répartition tout aussi égale des biens et des services pour chacun des individus. Selon Lamont et Favor (2017), les différentes théories de l'égalitarisme présentent deux grandes difficultés. Ces dernières sont, dans une certaine mesure, structurantes pour comprendre certains problèmes qui émergent en fonction des différentes écoles de pensée.

La première difficulté concerne la façon de mesurer les choses à égaliser (le problème de l'indice), car la séparation des biens et des services nécessite l'élaboration d'indicateurs fort complexes et assurément imprécis (on peut penser au produit intérieur brut). Cela soulève le problème de l'identification de ce que l'on doit égaliser et la manière de le faire. Une séparation stricte des ressources est incompatible avec l'*optimum* de Pareto, soit une situation où il est impossible d'augmenter le bonheur d'une personne sans diminuer celui d'une autre. Il existerait donc des

manières plus efficaces de séparer les biens et les services pour rendre les gens heureux sans nécessairement que cela engendre des insatisfactions chez qui que ce soit.

La seconde est en lien avec la temporalité pendant laquelle s'applique l'égalité recherchée. Sans mettre de côté la difficulté précédente, on doit aussi se poser la question du moment où l'égalisation des biens et des services doit avoir lieu. À la naissance de l'individu? Pendant ses études? Durant toute sa vie? Ce problème est très complexe et Kurt Vonnegut Jr. (1968), dans sa célèbre nouvelle « Harrison Bergeron », en soulève, de manière assez extrême, les possibles dangers.

Malgré les deux difficultés soulevées, l'idée de corriger certaines inégalités considérées comme injustes structure la réflexion sur la justice en délimitant les contours de ce qu'est l'égalité, et ce que l'on peut et doit égaliser. Ainsi, les écoles de pensée qui suivent tentent toutes de répondre à leur façon aux différents problèmes que pose l'égalitarisme strict.

2.2.2.2 L'utilitarisme

Tirant leurs origines dans la théorie conséquentialiste de Jeremy Bentham, il existe plusieurs variantes théoriques de celle-ci. Selon Kymlicka (2003), elles se structurent généralement de la façon suivante: « 1. Une définition du bien-être, ou de "l'utilité"; 2. Une recommandation de maximisation de l'utilité ainsi définie, en accordant la même importance à celle de chaque individu » (p. 20). Cette approche, applicable tant aux individus qu'aux institutions, préconise la maximisation de l'utilité, que l'on peut aussi nommer bien-être (*welfare*), produite à la suite d'actions. Il s'agit d'évaluer la situation en examinant les conséquences de nos actions sur les intérêts des uns et des autres. Ainsi « Cela signifie que je dois soupeser les intérêts en jeu comme étant des intérêts en général et pas seulement mes propres intérêts ou ceux de mon pays [...] Cela donne un principe d'égalité de base: le principe de l'égle considération des intérêts » (Singer, 1997, p. 32).

On associe souvent cette école de pensée à Mill (1988), qui est l'un des grands théoriciens de cette approche, notamment dans son essai éponyme. Pour ce dernier, l'utilité d'une action se fonde sur le bonheur engendré dans une situation donnée. Ainsi, une société juste est réalisée « quand ses institutions majeures sont organisées de manière à atteindre la plus grande somme totale de satisfaction pour l'ensemble des individus qui en font partie » (Rawls, 1997, p. 49).

Cette école de pensée met l'accent sur l'évaluation des conséquences et sur l'atteinte d'un résultat (une efficacité en fonction de la définition de l'utilité ou du bien-être). De plus, elle adopte une

posture de neutralité à l'égard des individus qui sont tous sur le même pied d'égalité quand vient le temps d'évaluer l'utilité de leurs actions.

Il existe de nombreuses critiques philosophiques de cette approche très influente en économie, notamment au sein des théories « welfaristes⁴⁸ ». Rawls (1997) prend position contre la vision de la justice défendue par les utilitaristes, où la justice d'une action est déterminée par son utilité. En fait, il dénonce la volatilité du critère de justice (le bonheur) et son absence de justification politique et finalement, la mise à l'écart des libertés individuelles qui sont soumises au diktat du principe d'utilité. De manière plus générale, d'autres auteurs reprochent, entre autres: 1) le déplacement de l'évaluation morale de l'action (du sujet) vers le résultat; 2) le problème à définir ce qu'est l'utilité; 3) le caractère illégitime de certains intérêts pouvant participer à l'utilité; 4) la non-reconnaissance de certains liens privilégiés; etc. (Kymlicka, 2003; Nozick, 1974; Sandel, 2017; Sen, 1980, 2010). De ces critiques, de nouvelles théories contemporaines émergent.

2.2.2.3 Le libertarisme

Nozick, dans *Anarchy, State, and Utopia* (1974), défend le modèle d'un État idéal dans un cadre libéral d'inspiration lockéenne. Dans la lignée des réflexions faites lors de la présentation d'Hayek (1976), Nozick propose un État minimal où la loi de l'offre et de la demande garantit un résultat maximal de la distribution des biens. Il est généralement admis que la valeur suprême est la liberté, dans sa conception négative, ou encore l'égle liberté des individus. Une société est juste quand les individus sont libres et, comme le souligne Waltenberg (2008), ces libertés sont garanties par des droits et des procédures sans égard à leurs conséquences sur les individus. Ainsi, selon Nozick, les mesures égalitaristes, prônées au nom de la justice sociale, briment injustement les individus qui ont le droit de jouir pleinement de ce qui leur revient de droit (il s'agit d'un droit absolu de la propriété – de soi et des avoirs matériels). Les accommodations mises de l'avant par des mesures compensatoires, comme celles que nous verrons chez Rawls (1997), ne seraient pas justifiées, puisque contraires au droit à la propriété des individus, en enlevant à « x » le fruit de son travail pour « y ». Or, ce qu'un individu produit en raison de ses talents (la propriété de soi), ou encore ce qu'il a acquis légitimement, ne peut pas être pris et ensuite redonné à une autre personne; les fruits du travail légitime vont à celui qui les produit.

⁴⁸ Critique que fait Sen (1980, p. 198-199; 2010, p. 337) en se référant à un article écrit en 1970 qui soulignait l'absurdité d'avoir des théories du bien-être qui évaluent l'utilité sur une base « objective », c'est-à-dire en évaluant les utilités entre elles et en s'interdisant de faire des comparaisons interpersonnelles. Or, le bonheur engendré par une situation donnée est bien différent d'une personne à l'autre.

Pour les libertariens, le principe de liberté (ou d'égalité de liberté) protégé par des droits fondamentaux égaux et le libre marché offrent le cadre de justice nécessaire au sein duquel les biens circulent librement. Peu importe le résultat, celui-ci ne peut pas être injuste, dans la mesure où la procédure est neutre dans son respect des droits fondamentaux. Bien entendu, rien n'empêche des individus d'aider les gens dans le besoin, mais cela ne peut venir d'une autorité autre que l'individu lui-même (Nozick, 1974).

Cette approche a été fortement critiquée par des auteurs comme Kymlicka (2003), Rawls (2008) et Sen (2010) pour des raisons liées, entre autres, à la nature de la propriété, à la place qu'occupe la liberté et au caractère hautement hypothétique de cette théorie contractualiste.

2.2.2.4 Les principes de justice de Rawls

Rawls (1997) est l'une des figures les plus emblématiques de la philosophie politique quand il est question de justice. Son livre, *Théorie de la justice (TJ)*, publié une première fois en 1971, est encore considéré aujourd'hui comme un ouvrage phare en philosophie politique. Il s'agit d'une théorie contractualiste s'intéressant principalement aux structures de base veillant à la distribution des biens premiers⁴⁹ de manière juste. En effet, pour Rawls, une société juste doit examiner la façon dont « les institutions sociales les plus importantes répartissent les droits et les devoirs fondamentaux [tout en déterminant] la répartition des avantages tirés de la coopération sociale » (p. 33). Cette exigence découle d'une insuffisance importante de la théorie des droits naturels et du libéralisme sur le plan de la justice distributive. Plus particulièrement sur la conception libérale, il écrit:

Il n'y a pas plus de raison de permettre que la répartition des revenus et de la richesse soit fixée par la répartition des atouts naturels que par le hasard social ou historique. De plus, le principe de l'équité des chances ne peut être qu'imparfaitement appliqué, du moins aussi longtemps qu'existe une quelconque forme de famille. La mesure dans laquelle les capacités naturelles se développent et arrivent à maturité est affectée par toutes sortes de conditions sociales et d'attitudes de classe. Même la disposition à faire un effort, à essayer d'être méritant, au sens ordinaire, est dépendante de circonstances familiales et sociales heureuses. (Rawls, 1997, p. 104-105)

Pour répondre à ce problème, Rawls (1997) part d'une conception idéale de la société, où des individus en viennent à choisir des principes constitutifs d'une conception de la justice. Les règles

⁴⁹ J'utilise ici « biens premiers », mais dans les ouvrages plus récents, qui seront mobilisés à l'intérieur de la thèse, il est question de « biens primaires ». Il s'agit d'un synonyme, mais le résultat d'une traduction différente. Par souci de cohérence avec les extraits cités, je continuerai d'utiliser bien premiers dans le CRTI, mais pour me conformer au langage utilisé dans la thèse et dans les extraits mobilisés, il sera question de « biens primaires » - ce sera bien entendu rattaché dans le texte à la première occurrence.

organisationnelles sont énoncées de manière fictive par des individus ne sachant pas quelle position ils occuperont dans la société ni leur situation initiale (sexe, richesse, provenance, talents, etc.); il s'agit de composer des règles du jeu derrière le voile de l'ignorance. Ce voile est la garantie de neutralité des agents moraux qui, par délibération, en viendraient à s'assurer que la pire des positions possibles au sein de cette société soit à tout le moins acceptable puisqu'elle pourrait être la leur (règle du *maximin*). Il ne s'agit donc pas d'un modèle précis de société, mais plutôt de la mise en place d'une procédure entre des êtres raisonnables visant l'adoption de règles impartiales ordonnant la société. Toutefois, il s'agit d'une démarche imaginaire et on comprend que la délibération est monologique tout en reposant sur ce que Rawls nomme un équilibre réfléchi. Ce dernier est un processus réflexif menant à faire coïncider nos principes avec nos jugements – il n'est plus question d'intuition, mais de cohérence.

La justice rawlsienne est une justice distributive centrée sur l'égalité formelle entre les individus, tout en reconnaissant l'existence de nombreuses inégalités entre les membres d'une société en fonction de diverses raisons relevant de choix individuels, mais aussi, et surtout, du hasard. Certaines inégalités sont justes alors que d'autres ne le sont pas, d'où la nécessité de trouver, voire de construire, des critères de justice par l'entremise d'un processus juste. Approche assurément kantienne et fortement déontologique par l'importance mise sur le processus rationnel de justification et par la formulation de principes universellement choisis sur le plan de la justice, se résumant comme suit dans leur version révisée:

[A] Chaque personne a une même prétention indéfectible à un système pleinement adéquat de libertés de base égales, qui soit compatible avec le même système de libertés pour tous; et

[B] Les inégalités économiques et sociales doivent remplir deux conditions: [1] elles doivent d'abord être attachées à des fonctions et des positions ouvertes à tous dans des conditions d'égalité équitable des chances; ensuite [2], elles doivent procurer le plus grand bénéfice aux membres les plus défavorisés de la société (le principe de différence). (Rawls, 2008, p. 69)

Il faut respecter l'ordre dans lequel ces principes sont nommés en raison d'une priorité lexicale. En effet, on ne peut briser (A) l'égalité des libertés de base (libertés fondamentales issues de la *Déclaration des droits de l'homme*) tant et aussi longtemps qu'elles n'entrent pas en conflit avec d'autres libertés de base. Par la suite (B1), l'égalité équitable des chances exige un certain nombre de mesures permettant à « ceux qui sont doués et motivés de la même manière [...] [d'] avoir à peu près les mêmes perspectives d'éducation et de réussite » (Rawls, 2008, p. 71).

Cependant, ces mesures ne peuvent brimer⁵⁰ « A ». Enfin (B2), les inégalités peuvent être acceptées dans la mesure où elles bénéficient aux plus défavorisés et qu'elles respectent les principes antérieurs (A et B1). Rawls (1997) explique que la combinaison des principes « B1 » et « B2 », quand ils sont respectés, est conforme à l'*optimum* de Pareto. En effet, on peut, par une coopération démocratique en vue d'établir les structures de base, arriver à une situation où il n'est plus possible « d'améliorer la condition de quelqu'un sans rendre moins bonne celle de quelqu'un d'autre » (Rawls, 1997, p. 110). Ainsi, pour Rawls, sa théorie de la justice est compatible avec l'efficacité parétienne dans la mesure où celle-ci doit être juste, donc soumise aux deux principes de justice (A et B). De manière générale, c'est en fonction de ces principes que l'on peut parler de la justice comme équité – une procédure impartiale et qui serait acceptée par tous.

Il faut néanmoins ne pas confondre la théorie de la justice développée dans *TJ* (1997) et le *Libéralisme politique* (2016) qu'il développa par la suite. Dans le second cas, il ne s'agit pas d'une théorie de la justice, mais plutôt une théorie politique libérale permettant de favoriser le vivre-ensemble au sein d'une société pluraliste par un procédé délibératif et par la recherche de consensus par recoupement (recherche d'un accord commun malgré l'existence de plusieurs théories de justice concurrentes). À l'intérieur de cette théorie libérale, sa théorie de la justice est aussi soumise à la délibération puisqu'elle se retrouve comme étant une conception raisonnable possible du juste parmi d'autres, toutes aussi possibles, au sein de la société.

À travers l'élaboration de ses principes de justice, Rawls (1997) est en mesure de réconcilier un certain nombre de valeurs clés en philosophie politique. Ainsi, on retrouve une théorie de la justice générale qui parle d'égalité et de liberté, le tout en rappelant un certain devoir envers tous et plus particulièrement envers ceux et celles qui en ont le plus besoin, sans pour autant renoncer à une certaine efficacité des institutions.

La théorie rawlsienne et notamment son principe de différence (B2) ont été abondamment discutés (Kymlicka, 2003; Maguain, 2002; Michiels, 2017). Une des grandes forces du principe de différence, c'est qu'il tente de formaliser, par un critère objectif, la nécessité de se préoccuper de ceux qui sont moins avantagés. Les inégalités sont donc permises, dans la mesure où elles bénéficient aux plus défavorisés. Cependant, pour certains libéraux, ce principe trahit la pensée

⁵⁰ Dans *TJ*, Rawls (1997) admet qu'il est cependant possible de limiter les libertés de base au nom de la liberté dans la mesure où cela renforce le système total des libertés pour tous. Cependant, cela doit être acceptable pour ceux qui en ont moins (p. 341).

libérale par une limitation des libertés au nom de l'égalité, alors que pour d'autres, l'égalité équitable des chances n'est pas assez égalitaire par la tolérance de certaines inégalités.

Dans la lignée des travaux de Rawls (1997), Dworkin, pour qui il n'existe pas une véritable tension entre l'égalité et la liberté, propose une réflexion sur la responsabilité des individus et sur leur mérite dans la « réussite » de leur existence (Kymlicka, 2003; Spitz, 2008). Dans quelle mesure suis-je responsable de mes choix, de mes réussites et de mes échecs? Jusqu'à quel point une société juste doit-elle abolir le hasard et égaliser les individus face à la loterie de la naissance? Ce sont des questions débattues depuis les années 1980 à l'aune de l'égalité rawlsienne et de son principe d'équité.

2.2.2.5 Les libertés effectives et la justice idéale

Philosophe et économiste d'origine indienne, Amartya Sen est un philosophe de premier plan quand il est question de justice sociale. Son article, publié en 1980, *Equality of what?*, a fait de lui un des critiques importants des théories utilitaristes et rawlsienne. Les deux principales critiques retenues s'articulent autour de la portée réelle des libertés d'opportunité obtenues par une « juste » redistribution des biens premiers et par l'accent mis par Rawls (1997) sur l'élaboration des règles concernant la distribution juste des ressources.

L'approche par les capacités se concentre sur la vie humaine et pas seulement sur des « objets de confort » comme les revenus ou les produits de base — souvent érigés en critères principaux et du succès humain, notamment dans l'analyse économique. Elle propose d'abandonner la focalisation sur les moyens d'existence pour s'intéresser aux possibilités réelles de vivre. Et cela induit aussi un changement par rapport aux méthodes d'évaluation orientées vers les moyens, notamment celles qui se concentrent sur ce que John Rawls appelle les « biens premiers ». (Sen, 2010, p. 286-287)

Le concept de capacité centre la réflexion sur la réelle capacité d'action d'un individu. Il ne s'agit pas d'examiner les ressources dont bénéficie une personne, mais plutôt les différents « facteurs de conversion », c'est-à-dire les moyens dont elle dispose pour que ses choix deviennent effectifs. La liberté théorique est une chose, mais la liberté réelle en est une autre; une capacité réelle à être et à faire.

Dans *L'idée de justice* (2010), Sen décrit deux façons différentes d'aborder la question de la justice sociale:

Contrairement à la plupart des théories modernes de la justice, qui se préoccupent de la « société juste », ce livre tente d'explorer les comparaisons fondées sur les réalisations, qui se concentrent sur les avancées ou les reculs de la justice. À cet égard, il ne s'inscrit pas dans la tradition puissante et philosophiquement admirée, de

l'institutionnalisme transcendantal [...] Considérons d'abord l'importance du point de départ, notamment le choix de certaines questions (« comment faire progresser la justice? », par exemple) plutôt que d'autres (« quelles seraient les institutions parfaitement justes? », etc.). (p. 33-34)

On comprend qu'il rejette une approche visant la mise en place d'institutions parfaitement justes, pour une autre, qui porte son attention sur la justice telle que l'on peut la retrouver dans la pratique et que l'on tente de faire progresser. Selon lui, même si les réflexions sur les institutions idéales offrent un horizon, elles posent plus de problèmes qu'elles n'en règlent. En effet, tous les modèles théoriques présentés jusqu'ici peuvent revendiquer le monopole de la justice, selon des principes qui sont possiblement antagonistes, au-delà de l'idée d'égalité de dignité. Ainsi, pour Sen (2010), il est impossible de trouver un accord transcendantal sur le principe de justice devant structurer les institutions au sein des sociétés modernes.

De plus, même si de telles réflexions sur la nature des institutions justes sont très riches, elles ne permettent pas de choisir entre différentes options auxquelles nous sommes confrontés dans la vie de tous les jours. En effet, comme l'explique Sen (2010), il ne sert à rien de savoir que la Joconde est le tableau idéal si le choix qui se pose est entre un Dali et un Picasso. Certes, on pourrait penser que c'est en fonction de la proximité des œuvres et de la valeur de référence que l'on arriverait à déterminer le meilleur tableau. Cependant, les œuvres sont tellement différentes qu'il faudrait tenter de créer des indicateurs nous permettant d'évaluer le degré de conformité entre les choix et l'étalon de mesure. Si nous en étions capables, il faudrait alors se demander si la proximité des descriptions est effectivement une garantie de la valeur du choix.

Il s'agit d'une réflexion sur la nature des observations faites en fonction d'une valeur ou d'un principe visé. La solution offerte par Sen (2010) est d'effectuer une évaluation comparative des options possibles. Ce qu'il faut retenir de sa théorie du choix social, c'est qu'elle consiste à classer les différents états de choses en partant des personnes concernées en vue de choisir l'option préférable.

À travers sa critique de Rawls, Sen interroge les approches à forte tendance déontologique ou encore institutionnelle postulant que la mise en place d'une procédure juste produira nécessairement des résultats justes. L'approche de Rawls ne tient pas compte de l'effectivité des opportunités générées par l'importance donnée aux ressources distribuées (biens premiers) et à la neutralité des mécanismes, au détriment de la relation entre les ressources et les individus. La théorie de Sen attire l'attention sur cette dernière relation.

2.2.3 La justice relationnelle: de la domination à la reconnaissance

Avec la critique communautarienne du libéralisme abordé au point « 2.1.2.3 », on assiste aussi au développement d'une réflexion mettant de l'avant d'autres types d'injustice dont sont responsables les institutions publiques. Ce ne sont pas les exemples de théories communautariennes qui manquent pour illustrer un renversement de tendance face à la neutralité et à l'universalité des critères de justice de Rawls. Cependant, il m'apparaît intéressant d'examiner plus en détail certains éléments de la pensée de Walzer (1983) en raison de l'originalité de sa théorie et de son utilisation fréquente en éducation (Friant, 2012; Lazzeri, 2001; Michiels, 2017). C'est dans *Spheres of Justice*, publié en 1983, que Walzer énonce certaines critiques envers le libéralisme, notamment en déplaçant la réflexion sur les relations de domination, ce qui devient le cœur de sa théorie politique. Pour lui, il existe onze sphères de justice ayant leurs propres mécanismes de distribution, comme la richesse, le pouvoir politique, la reconnaissance et l'éducation. Les règles distributives sont relatives aux sphères et intimement liées aux communautés dans lesquelles elles existent. Une théorie libérale de la justice, comme celle de Rawls, ne tient pas compte des spécificités des contextes en tentant de trouver une règle de justice universelle, ce qui, pour Walzer (1983), est impossible.

Selon lui, toute situation d'égalité produit des inégalités – c'est dans l'ordre des choses. Ce qui est injuste, ce ne sont pas les inégalités, mais plutôt leurs conséquences dans d'autres sphères: c'est la domination d'une sphère, résultante d'une inégalité produite, sur d'autres sphères de justice qu'il faut combattre. On peut prendre l'exemple de l'argent/richeesse (une sphère) qui ne doit pas donner un avantage sur l'éducation (une autre sphère). Cet exemple, donné par Friant (2012), illustre le désir de garder une autonomie entre les différentes sphères. L'accent mis sur la relation et la critique communautarienne du libéralisme est annonciateur d'un déplacement des théories de la justice centrées sur la distribution, vers la reconnaissance des injustices, notamment relationnelles.

Il existe plusieurs dimensions à la question de la reconnaissance de celles-ci, et l'objectif ici n'est pas de les décrire dans leurs moindres détails ni de créer des catégories parfaitement cohérentes entre elles, mais de faire ressortir certains pôles d'injustice à considérer. En effet, il existe une étroite relation entre ces différentes formes d'injustice dont le point commun est centré sur une forme de déni de reconnaissance.

Ces différentes théories peuvent être placées dans le prolongement des discussions entourant la pensée de Rawls, et plus encore de Sen. Il s'agit d'approfondir un aspect déjà très important chez

Rawls, le respect de soi, mais que sa théorie échouerait à véritablement assurer, au sein des institutions publiques, par un déni de reconnaissance (Lazzeri, 2004). Enfin, on comprend que le terme « reconnaissance » est polysémique et regroupe de nombreuses interprétations. Cependant, elles prennent toutes racines dans les relations qui existent entre les individus, et entre les individus et les institutions.

2.2.3.1 La reconnaissance et la réalisation de soi

En réaction à une justice qu'ils considèrent trop centrée sur la distribution, des penseurs⁵¹ ont développé une réflexion anthropologique et morale des rapports sociaux s'articulant autour de l'idée que l'individu a besoin, pour se réaliser, de développer une image positive de lui-même, notamment au contact de l'autre (Michiels, 2017). L'injustice prend sa source par un déni de reconnaissance ou encore par le mépris, ce qui structure des inégalités sur le plan relationnel.

Honneth (2002) part d'une conception de l'individu qui se réalise quand ce dernier développe un rapport à soi authentique:

[...] la justice ou le bien-être d'une société se mesure à son degré d'aptitude à garantir des conditions de reconnaissance mutuelle dans lesquelles la formation de l'identité personnelle et ce faisant, l'épanouissement individuel, pourront se réaliser dans des conditions suffisamment bonnes. (paragr. 5)

Le développement d'une relation réussie à soi doit atteindre un degré minimal au sein de trois éléments qui se développent dans l'ordre: la confiance, le respect et l'estime de soi (Michiels, 2017). Dans son article de 2002, Honneth écrit que les trois principes fondamentaux de la justice sociale sont l'amour, l'égalité (des droits) et la contribution à la société, et c'est par ces moyens qu'un individu peut se réaliser. L'amour amène la confiance en soi, le respect s'acquiert par l'égalité devant les droits et enfin, la contribution à la société engendre un sentiment d'estime de soi. En fait, chacun de ces principes répond à une exigence distincte de la justice sociale à la lumière du type de relation qui est en jeu et ne pas les considérer peut entraîner des formes d'aliénations (sociale, politique ou culturelle). Autrement dit, et dans un langage proche de celui de Walzer (1983), il existe des sphères de justice différentes nécessitant des approches différentes.

⁵¹ De manière générale, il existe deux grandes traditions: l'une centrée davantage sur la constitution positive du soi et l'autre sur la revendication statutaire (et ses variables).

2.2.3.2 La parité statutaire: reconnaissance et distribution

Fraser (2005) prend le contre-pied de la vision moniste d'Honneth, qui fait de la reconnaissance le mode d'évaluation de la justice au sein de la société. En effet, même si elle est consciente d'un certain déplacement des revendications sur le plan des identités dans la lutte contre les injustices, elle soutient qu'il ne s'agit que d'un côté du problème:

La « lutte pour la reconnaissance » est rapidement devenue la forme paradigmatique du conflit politique à la fin du XX^e siècle. Les revendications de « reconnaissance de la différence » alimentent les luttes de groupes mobilisés sous la bannière de la nationalité, de l'ethnicité, de la « race », du genre ou de la sexualité. Dans ces conflits « post-socialistes », l'identité collective remplace les intérêts de classe comme lieu de la mobilisation politique, et l'injustice fondamentale ressentie n'est plus l'exploitation, mais la domination culturelle. De plus, la reconnaissance culturelle évince la redistribution économique comme remède à l'injustice et comme objectif des luttes politiques. Évidemment, cela ne représente qu'une facette de la réalité. (Fraser, 2005, p. 13)

Cet autre côté, c'est la distribution des ressources par les institutions publiques. Ainsi, à travers sa théorie critique, elle articule deux composantes ayant chacune leur propre paradigme, soit la distribution et la reconnaissance, de manière qu'elles « puissent se renforcer l'une l'autre plutôt que de s'entraver mutuellement » (Fraser, 2005, p. 14). Sa conception de l'injustice, quand il est question de distribution, épouse le sens d'injustice socioéconomique. Cependant, quand il est question de reconnaissance, Fraser (2005) l'utilise dans un sens plus réduit qu'Honneth (2002), en ciblant la domination culturelle, le mépris et le déni de reconnaissance. En fait, elle propose d'évaluer la reconnaissance sur le plan de la justice en utilisant la parité statutaire comme critère normatif. Par la suite, elle ajoute une troisième dimension, soit celle de la représentation qui permet de compléter sa théorie de la justice par l'ajout d'un vecteur d'injustices par l'obstruction à la participation politique (Fraser, 2007).

Cette théorie suggère l'enchevêtrement des différents types d'injustice qui nécessite une double perspective: l'une, objective, centrée sur la distribution et l'autre, intersubjective, se préoccupant d'assurer un égal respect de tous au sein des institutions en égalisant les chances dans la recherche de l'estime de soi (Fraser, 2005). Le pivot normatif de sa théorie est la parité statutaire des différents membres de la communauté. Autrement dit, les questions de distribution et de reconnaissance sont évaluées à la lumière de la capacité à générer une participation égalitaire au sein de la société.

2.2.3.3 La différence: reconnaissance et participation

Young (1989) propose une approche de la justice centrée sur la reconnaissance de la différence des groupes au sein de la société. Elle inscrit sa réflexion dans une approche qui condamne la

domination selon cinq sources potentielles et conteste l'universalisme évoqué par la notion de citoyenneté:

First, the ideal that the activities of citizenship express or create a general will that transcends the particular differences of group affiliation, situation, and interest has in practice excluded groups judged not capable of adopting that general point of view; the idea of citizenship as expressing a general will has tended to enforce a homogeneity of citizens. To the degree that contemporary proponents of revitalized citizenship retain that idea of a general will and common life, they implicitly support the same exclusions and homogeneity. Thus I argue that the inclusion and participation of everyone in public discussion and decision making requires mechanisms for group representation. Second, where differences in capacities, culture, values, and behavioral styles exist among groups, but some of these groups are privileged, strict adherence to a principle of equal treatment tends to perpetuate oppression or disadvantage. (p. 251)

Cet universalisme s'est vécu traditionnellement par l'exclusion des femmes ou de groupes marginalisés, en favorisant une culture de l'homogénéisation de la société, la sphère publique nécessitant que tous laissent derrière eux leur identité respective au nom d'un universalisme transcendant la différence. Or, pour Young (1989), cela conduit à ce que certains groupes vivent différents types d'oppression nécessitant des mesures adaptatives sur le plan des droits et libertés.

En continuité avec ses recherches précédentes, elle propose, dans son ouvrage *Inclusion and Democracy* (2000), une vision de la société qui valorise la différence identitaire et qu'il est nécessaire de préserver au sein des institutions. Reconnaisant l'importance de la mise en place de mesures inclusives sur le plan matériel, elle insiste sur des facteurs d'exclusion propres aux sociétés démocratiques délibératives. Par une différence d'écoute, de respect et de réelle considération entre les groupes, les sociétés actuelles tendraient à en exclure certains de la sphère publique (Dick, 2018). Cette exclusion peut avoir lieu par un manque de reconnaissance d'un groupe au sein de la société. Ainsi, le dialogue nécessite la reconnaissance de l'autre comme un égal sur le plan participatif. Comme le souligne Dick (2018, p. 43), on ne parle pas « de » groupe, mais « avec » un groupe, chose que l'on pourrait avoir tendance à oublier au sein des institutions politiques. Il peut aussi s'agir d'une exclusion centrée sur le type de rhétorique, c'est-à-dire que l'on n'est pas tous interpellés de la même manière selon le type de discours employé. L'inclusion nécessite de moduler la manière d'aborder les choses pour rendre celle-ci signifiante pour tous au sein des institutions. Enfin, l'exclusion de certains groupes des formes narratives et

des connaissances situées met l'accent sur la place qu'on laisse au récit de « l'autre » au sein de la société par rapport à un discours dominant⁵².

Young (1989) vise à redonner aux groupes qui ont vécu différents types de domination et d'exclusion la capacité de participer à la vie démocratique. Que ce soient des femmes, des ouvriers, des immigrants, des groupes religieux ou autres, la véritable force de la société se trouve, selon elle, dans ce pluralisme identitaire.

2.2.3.4 La reconnaissance et le savoir: l'injustice épistémique

C'est par son ouvrage *Epistemic injustice: power and the ethics of knowing* que Fricker (2007) popularise un cadre d'analyse de la justice centré sur le savoir. Les deux concepts clés de son analyse sont les injustices testimoniales (*testimonial injustice*) et herméneutiques (*hermeneutical injustice*).

Les injustices testimoniales sont liées à la crédibilité du sujet, à sa difficulté à faire reconnaître un savoir à un interlocuteur en raison de préjugés. Pensons à l'arrestation d'un jeune homme noir qui dirait à un agent de police qu'il est le propriétaire légitime d'une voiture; les préjugés de l'agent de police pourraient miner la crédibilité de ce dernier (Fricker, 2013). Bien entendu, cela peut être plus ou moins prononcé, en raison de la situation et des personnes concernées.

Les injustices herméneutiques sont relatives à l'expérience vécue par la personne et à sa capacité à en témoigner. On peut penser à une personne déjà marginalisée au sein de la société, donc n'ayant pas de participation égale dans sa capacité à générer un sens social (Fricker, 2013). Les raisons sont multidimensionnelles et peuvent aller de l'incompréhension d'une situation au sein de la société à l'incapacité de certains acteurs à conceptualiser et à partager ce qu'ils vivent.

Les travaux de Fricker offrent une réflexion sur le savoir, sa production et sa reconnaissance. Si la participation des individus à la vie sociale et la définition d'un vivre-ensemble passe par cette participation, on ne peut faire l'économie d'une réflexion sur le rapport aux différents savoirs et aux injustices que cela peut produire sur le plan démocratique.

⁵² Ce discours dominant n'est pas sans rappeler la réflexion que propose MacIntyre (1993, 1997) sur la constitution de récit narratif en lien avec une histoire. Cela entraîne un questionnement sur les modalités avec lesquelles on évalue la rationalité de l'autre.

2.2.4 La justice procédurale: participation politique et délibération

La justice procédurale est intimement liée à toutes les conceptions de la justice présentées. En effet, chacune d'elles se préoccupe de la procédure avec laquelle la justice et les décisions qui s'y rattachent sont formulées.

Rawls (1997) fait preuve d'un très grand souci pour la procédure à travers le « voile de l'ignorance » et les différentes questions de distribution. Dans ses publications plus tardives, il prend une posture plus concrète en faisant du pluralisme social l'un des fondements de la société où plusieurs doctrines compréhensives « raisonnables » de la justice, dont celle qu'il a développée dans *TJ*, existent, d'où la nécessité d'arriver à des consensus par recoupement (Rawls 2008). Il fait de la démocratie délibérative – la raison publique – l'une des formes les plus abouties sur le plan procédural, notamment avec la publication de *Libéralisme politique* (C. Girard, 2009). À côté de Rawls, on se doit de mentionner Habermas qui, par l'éthique de la discussion, permet le plein développement de la démocratie délibérative comme paradigme (Audard, 2009). L'un comme l'autre tentent de justifier le débat public par la prise de décision rationnelle entre les individus. Il ne s'agit pas ici de se convaincre les uns les autres, mais plutôt d'accéder, par une discussion libre fondée sur la raison, à une décision publique raisonnable:

La source de la légitimité n'est pas la volonté prédéterminée des individus, comme le vote majoritaire, mais plutôt le processus de formation de la volonté générale, la délibération elle-même. Il ne s'agit pas simplement de persuader les autres, de les convertir à nos préférences, mais de raisonner ensemble, de créer ainsi une communauté politique en acte, qui ne se résume pas en une addition de votes particuliers, une véritable communauté de justification. (Audard, 2009, p. 714)

Cette conception de la démocratie et de la délibération comme fondement légitime des politiques mises de l'avant par un gouvernement est intéressante par ses appels à la raison et à l'universalité de la procédure. C'est ici que l'on peut voir poindre différentes critiques formulées par les communautariens et reprises par différents auteurs en lien avec la reconnaissance.

Déjà, l'utilisation du terme « raison publique » comme fondement d'une discussion libre entre les citoyens comporte un contresens, dans la mesure où les balises du débat excluent un certain nombre d'individus (C. Girard, 2009). La neutralité de cette discussion et son prérequis de rationalité peuvent être interrogés. La sous-représentation de certains groupes dans les différentes instances, la non-reconnaissance de différents savoirs et l'inégalité de participation pour diverses raisons viennent miner pour certains le caractère⁵³ légitime de la procédure. Ainsi,

⁵³ Il s'agit d'une référence explicite à Fraser (2005), Fricker (2007, 2013) et Young (1989, 2009).

dans les dernières années, on assiste à l'émergence d'un discours exigeant une participation politique plus représentative en fonction de critères revisités. De la même manière, les injustices structurelles dénoncées par Young (2009) invitent à revoir certains procédés peu inclusifs qui se veulent pourtant universels. De plus, les revendications féministes soulèvent les défis conceptuels de la neutralité et de l'égalité. En effet, ces notions sont définies selon des standards masculins et ainsi, les femmes vivent dans un monde où elles sont systématiquement désavantagées. Ce passage de Gross (1986) illustre ce rapport de domination à l'égard des femmes, que l'on peut étendre à d'autres groupes sociaux:

L'égalité, pour sa part, implique d'être mesurée en fonction d'un critère donné. L'égalité est l'équivalence de deux termes (ou plus), dont l'un assume subrepticement le rôle de norme ou de modèle. L'autonomie, en revanche, implique que nous ayons le droit d'accepter ou de rejeter de telles normes ou de tels critères en fonction de leur pertinence pour notre autodéfinition. Les luttes pour l'égalité [...] impliquent l'acceptation des critères dominants et une conformité à leurs attentes et à leurs exigences. Les luttes pour l'autonomie, en revanche, impliquent le droit de rejeter ces critères et d'en créer de nouveaux. (citée dans Kymlicka, 2003, p. 264)

Enfin, le problème de la participation et de la représentation dans l'élaboration de procédures justes appelle la recherche de mécanismes délibératifs plus inclusifs. La légitimité des normes et des lois dépendrait de l'adhésion des uns et des autres au processus mis de l'avant au sein des sociétés actuelles. Cette question est notamment soulevée au point « 2.1.2 » par la relation qui existe entre la liberté des individus, le droit et le pouvoir politique. La justice, dans cette dimension procédurale, renvoie aussi au droit positif et au respect des règles établies. Cette dimension touche l'injustice sur le plan du système par le non-respect des règles (la loi), mais aussi par une mauvaise constitution de celle-ci, ce qui entraîne invariablement des tensions entre ceux défendant l'ordre ou encore la légitimité de la procédure et ceux s'y opposant.

De plus, on retrouve chez Brabant (2010), par l'utilisation qu'elle fait du concept de gouvernance réflexive, ce souhait de réappropriation du processus de construction des normes par les individus:

[...] il est entendu que la démocratie est et doit être la gestion juridique de la coexistence et du pluralisme [...] elle est et doit être autre chose. [...] Elle est et doit être autogouvernement de la communauté politique comme telle, sauf de quoi les prérogatives du droit des membres et des composantes de cette communauté se révèlent à terme illusoires. (Gauchet, 2002, cité dans Brabant, 2010, p. 100)

Ainsi, les enjeux de participation, de représentation adéquate et de réflexion collective indiquent un déplacement de la normativité sur un axe davantage horizontal que vertical sur le plan décisionnel. Un axe où la sphère sociale et politique devient le lieu de la légitimité morale.

Cependant, à travers l'analyse de la relation entre Arendt et Socrate, Audard (2009) souligne qu'une critique importante peut être faite à cette horizontalité recherchée à travers la participation collective pour la (co) construction des énoncés normatifs. La réflexivité du groupe ne peut faire l'économie d'une réflexivité individuelle qui invite à plonger en nous-mêmes en tant qu'individu moral. C'est par une délibération indirecte et « amicale » à l'extérieur de l'arène politique que l'individu entre véritablement en contact avec l'autre et, ce faisant, lui permet de situer soi-même et autrui au sein d'un environnement commun. Il y a un rapport dialogique entre autrui et le soi, mais pour que cette réciprocité ait lieu, il faut d'abord apprendre à être « ensemble avec soi-même » (Audard, 2009, p. 725) en faisant l'expérience du dialogue intérieur. C'est par la réaffirmation de l'individualisme moral qu'Audard formule la nécessité de protéger l'individu d'une volonté générale potentiellement tyrannique, notamment par l'action politique.

Les questions de participation et de procédure juste sont centrales aux réflexions de la justice et ne peuvent être ignorées, posant ainsi la question de la légitimité. Cette dernière est essentielle à l'adhésion des individus à un mode de fonctionnement institutionnel; un défaut d'adhésion peut être la source de pratiques divergentes minant la pérennité des institutions publiques.

2.2.5 Un rappel

Dans cette seconde partie du CRTI, certaines difficultés associées au concept de justice sociale ont été identifiées en lien avec la neutralité du pouvoir public et une certaine exigence d'égalité au sein des sociétés modernes. Ensuite, une présentation des idées de penseurs, principalement anglo-saxons⁵⁴, et de courants philosophiques a permis de mettre en relief un certain nombre de valeurs et de principes mis de l'avant quand il est question de justice, tels que l'égalité, l'utilité, la liberté, l'absence de domination, la reconnaissance, la participation, etc.

On retient que les enjeux normatifs sur le plan de la justice sociale se situent principalement dans trois champs d'action distincts, mais interreliés, que nous appelons ici les dimensions de la justice. Il est donc question dans la thèse de la dimension distributive que comporte une réflexion sur la justice. Celle-ci concerne la manière dont sont distribués les biens matériels ou immatériels, réels ou symboliques au sein de la société. Ensuite, la dimension relationnelle comprend la

⁵⁴ Il est vrai que cette concentration pourrait surprendre, mais il s'agit d'auteurs très influents autant dans la philosophie continentale qu'anglo-saxonne. D'ailleurs, Friant et Sánchez-Santamaría (2018) ont produit une grille synthèse d'auteurs, où plusieurs des philosophes mentionnés recourent ceux étudiés dans le cadre de cette recherche. Certains auteurs ont volontairement été évités dans le CRTI, mais seront convoqués ultérieurement, en raison de leur engagement plus pointu sur des questions en lien avec les écoles privées (Anderson, 2007; Brighouse, 2000; Brighouse et Swift, 2009a; Satz, 2007; Swift, 2004).

reconnaissance de manière large (ethnique, culturelle, genre, SSE, etc.), mais aussi celle liée à des injustices épistémiques. La question de la domination d'un groupe ou encore d'une personne par une autre ou encore l'incapacité à se faire entendre au sein de la société sont d'autres exemples pouvant notamment entraîner une incapacité à être et donc le mépris de soi. Enfin, la dimension procédurale touche la participation politique au sein de la communauté et de ses institutions. Il faut voir le terme politique au sens large, incluant les modalités entourant les capacités d'échange et d'interaction sociale fortement liées à la reconnaissance statutaire.

2.3 LA JUSTICE EN ÉDUCATION: UNE QUESTION D'ÉGALITÉ?

Qu'est-ce que la justice en éducation? Y réfléchir nécessite de repérer un certain nombre d'inégalités susceptibles d'être éliminées ou, à tout le moins, réduites. Réduire des inégalités d'accès, réduire des inégalités relatives au traitement ou encore sur le plan de la réussite, voilà quelques exemples d'inégalités qui doivent être examinées pour en déterminer le caractère juste ou injuste en fonction de l'acceptabilité de l'inégalité. En effet, certaines inégalités peuvent aussi être acceptables puisqu'elles relèvent tout simplement de différences. À moins de vouloir faire de l'éducation un véritable lit de Procuste, toutes les inégalités ne sont pas nécessairement injustes.

Dans cette troisième partie du CTRI, centrée sur l'éducation, il est question, dans un premier temps, d'une précision conceptuelle synthétique concernant l'égalité et l'équité. La présentation se poursuit par la description de deux niveaux d'analyse possibles quand il est question de la justice éducative: l'analyse *welfariste* (externe) et l'analyse éducationniste (interne). Ensuite, une interprétation et une discussion critique des différents types d'égalité mobilisés en éducation permettent de tracer le contour de différents problèmes de justice en éducation. Par la suite, une présentation des différents modèles interprétatifs ou évaluatifs de la justice (égalité/équité) est effectuée sous la forme d'une synthèse critique. Enfin, un rappel termine cette troisième partie.

2.3.1 L'égalité et l'équité

Tout d'abord, l'égalité et l'équité sont des termes de nature relationnelle, c'est-à-dire qu'ils doivent être mis en relation pour savoir ce qui doit être égalisé ou encore ce qui est considéré équitable. Même s'il existe une différence importante entre les deux termes, ces derniers sont souvent utilisés, dans le langage courant, comme des synonymes (Friant, 2012).

Pourtant, nous l'avons vu avec Aristote (2004) et Rawls (1997), l'équité permet des inégalités sur le plan distributif, rendant plus complexe la réflexion sur le plan normatif en raison de la nécessité

d'un second critère pour juger de l'équité. Néanmoins, cette dernière est généralement perçue, sur le plan du discours, comme une mesure moins exigeante que l'égalité par la considération d'inégalités préexistantes et d'une certaine rareté de ce qui est distribué (Demeuse et Baye, 2005; Friant, 2012). Une exigence normative plus grande se traduisant par une mesure moins exigeante: voilà un paradoxe qu'il est intéressant d'examiner sur le plan conceptuel.

Concernant le concept d'égalité, celui-ci peut représenter une action (égaliser « x ») ou encore une fin recherchée (égalité de « x »). Il s'agit ici de déterminer l'élément à égaliser (x). On comprend qu'il peut exister des différends sur l'identification de ce qui doit être égalisé, surtout que l'égalisation de « x » peut aussi entraîner des inégalités sur d'autres « x ». C'est dans ce sens que Sen (Sen, 1980, 2009) demande de préciser de quelle égalité il s'agit. L'égalité soulève des problèmes en lien avec ce qui doit être égalisé et la temporalité relative à cette égalité. Posée comme but recherché, l'égalité devient un concept normatif en soi puisque les inégalités deviennent en elles-mêmes injustes. Il y a, dans cette formulation stricte, une exigence morale forte, mais qui souffre d'un manque de perspective sur les éléments à égaliser, que ce soit en fonction des individus ou du contexte sociohistorique. C'est d'ailleurs ce qui motive des chercheurs à concevoir l'égalité davantage comme « une identité comparative de plusieurs éléments » (Istance, 1997, p.124, cité dans Friant, 2012, paragr. 4).

Dans le cas de l'équité, il s'agit d'une mesure « x » (action, relation, politique, procédé) permettant d'atteindre une égalité recherchée « y » tout en permettant au passage de justifier des inégalités (« x » est équitable parce qu'il permet « y ») en raison d'un critère discriminatif « c ». De manière générale, il s'agit de s'assurer que ce qui est distribué par « x » soit également distribué selon « c ». On se souvient que l'équité aristotélicienne considère une double égalité: l'une relative aux individus et l'autre à ce qui doit être distribué. L'égalité de la distribution est relative à l'égalité entre les individus; une différence de l'une entraîne une différence de l'autre. Cela permet d'attirer l'attention sur une dimension normative externe à l'égalité de « x » puisqu'il faut aussi définir « c » et celui-ci peut être le talent, le mérite, le genre, le sexe, l'ethnie, l'argent, etc.

À la lumière de ces deux présentations, l'on voit que si l'équité peut être considérée comme moins égalitaire en raison de l'acceptation d'inégalités, l'égalité peut aussi être considérée comme inéquitable. En effet, tant l'égalité que l'équité ont besoin de précisions supplémentaires pour en vérifier la portée normative. Dans le cas de l'équité, la précision concerne ce qui est égalisé, mais aussi le critère justifiant les inégalités; alors que dans le cas de l'égalité, une fois choisi « l'objet » à égaliser, il n'y a pas d'autre nécessité normative.

Si certains peuvent voir en l'équité un concept moins contraignant en ce qui concerne l'égalité, cela pourrait s'expliquer par la tolérance d'inégalités naturelles ou produites. Néanmoins, celle-ci nécessite des précisions plus exigeantes sur le plan normatif puisqu'elle renvoie à des inégalités présentes chez les individus ou dans un contexte donné. Le manque d'exigence de précision sur ce deuxième critère pourrait expliquer en partie l'utilisation fréquente de ce concept dans les discussions et les discours politiques: chacun y voyant ses propres critères à partir desquels réfléchir l'égalité de « x ».

Retenons de cette analyse que les questions relatives à l'égalité se posent aussi pour l'équité, mais que cette dernière considère aussi des particularités liées au contexte et aux agents. Si l'équité n'est pas la justice (sauf dans le cadre de certaines théories – comme celle de Rawls [1997]), elle permet certainement de poser des jugements en matière de juste et d'injuste en lien avec la dimension distributive de la justice.

À la suite de ces précisions générales, il devient utile d'examiner plus concrètement les questions que soulève l'égalité en éducation en débutant par l'examen de deux niveaux d'analyse.

2.3.2 Deux niveaux d'analyse en éducation

Trois auteurs présentent des perspectives distinguant deux niveaux d'analyse. D'abord, Waltenberg (2008) propose une combinaison d'approches philosophiques en lien avec le bien-être, se situant à deux niveaux d'analyse selon que l'on utilise une conception *welfariste* ou éducationniste⁵⁵. Pour sa part, Pourtois (2008) aborde ce double niveau en parlant d'une approche intégrée ou encore indépendante, notamment quand vient le temps d'aborder la question de la distribution des biens éducatifs dans une optique d'égalité des chances. Enfin, Friant (2012) soulève aussi cet aspect, mais en articulant plus simplement cette distinction entre une vision de l'éducation comme un moyen d'atteindre une finalité plus lointaine ou encore une fin en soi.

Ces trois perspectives ne sont pas sans rappeler ce que Meuret (2002) avait déjà soulevé en abordant la question de l'équité d'un système éducatif selon un point de vue interne ou externe:

⁵⁵ Le welfarisme renvoie à une vision de l'éducation dont la mission est extérieure aux procédés éducatifs eux-mêmes, alors que l'éducationnisme évalue l'éducation en fonction de la production de résultats éducatifs.

1. Ce système distribue-t-il de façon équitable l'ensemble des biens et des services qui déterminent l'ensemble des connaissances, compétences, attitudes dont l'individu se trouve muni à sa sortie du système éducatif? On peut appeler cela l'équité interne.

2. Ce système rend-il la société plus équitable? On peut appeler cela l'équité externe.
(p. 129)

Comme l'explique Meuret (2002), il existe une étroite relation entre les deux niveaux d'équité, l'un influençant l'autre et vice versa. Cependant, nous l'avons vu, l'utilisation du concept d'équité soulève le problème de la normativité, en exigeant de mobiliser un ou des principes axiologiques permettant de discriminer le juste de l'injuste. Il y a fort à parier que l'équité du système éducatif, sur le plan externe, repose sur des principes différents que sur le plan interne, à moins de tout simplement concevoir l'équité comme une indépendance aux statuts socioéconomiques (SSE), à l'instar de l'indicateur de l'OCDE (2018).

Comme on peut le constater dans le tableau suivant, même si ces approches sont différentes, elles se rejoignent dans la mesure où elles posent l'existence d'un second niveau d'analyse à prendre en considération quand il est question de l'éducation. Ainsi, l'évaluation peut se faire en fonction de ce qu'elle apporte à la société ou à l'individu – une évaluation *welfariste*, intégrée, externe, d'une éducation vue comme un moyen d'atteindre des finalités générales: égalité sociale, adulte accompli, citoyen avisé, position sociale, etc. Cette évaluation peut aussi se faire en fonction de critères propres, c'est-à-dire, une évaluation éducationniste, indépendante, interne, d'une éducation vue comme une fin pour l'atteinte de finalités plus directement liées à l'expérience scolaire: réussite, apprentissage, diplomation, autonomie, bien-être des élèves, etc. Comme ce fut relevé par Meuret (2002), le niveau d'analyse utilisé exige de réévaluer les principes de justice, puisque les enjeux normatifs mobilisés risquent d'être différents.

Tableau 5 – Deux niveaux d'analyse de la justice en éducation

Critères \ Auteurs	Waltenberg (2008)	Pourtois (2008)	Friant (2012)	Meuret (2002)
Effet sur la société/finalité générale	Welfariste	Intégrée	Un moyen	Externe
L'expérience éducative	Éducationniste	Indépendante	Une fin	Interne

La très grande majorité des théoriciens de la justice se sont intéressés à l'éducation d'un point de vue général. Par conséquent, l'application de ces théories à un niveau plus précis, soit celui de l'éducation, ne se fait pas sans difficulté sur le plan de la cohérence (Michiels, 2017). Outre les différents niveaux de justice que ces modèles invitent à questionner, il ne faut jamais perdre de

vue qu'en focalisant seulement sur un de ceux-ci, il est possible d'engendrer des inégalités importantes et possiblement injustes dans l'autre (Dubet, 2004; Friant, 2012; Pourtois, 2008). Ainsi, après avoir examiné ces deux niveaux, plongeons au cœur des questions de justice en éducation en examinant de manière plus spécifique de quelle façon se pose la question du juste et de l'injuste à partir des différents types d'égalité.

2.3.3 Cinq types d'égalité

Les sources potentielles d'inégalité considérées comme injustes structurent la portée du débat tout en donnant des pistes sur les interventions possibles. En partant de la thèse, déjà évoquée, de Zajda et al. (2007), selon laquelle la modernité avait amené un désir de transformation sociale, il existerait une fonction à la justice qui serait la correction d'un certain état de fait générant une inégalité.

Pour Crahay (2012), ce désir résulte d'une conception égalitaire de l'individu que l'on peut facilement relier aux idées des Lumières. En citant Montesquieu, les théoriciens Demeuse et Baye (2005) montrent la relation « d'amour » qui existe entre l'idéal démocratique et la notion d'égalité. Cette dernière en devient même une condition nécessaire, et des auteurs comme Brighouse (2000), Crahay (2012), Dubet (2004), Kymlicka (2003), Meuret (2002) et Rawls (1997) postulent l'exigence de l'égalité à l'intérieur des sociétés démocratiques.

Cette exigence démocratique s'est développée en relation avec l'évolution du concept d'égalité des chances (Crahay, 2012; Mons, 2004) qui, par opposition au monopole de la naissance dans la société, permet à tout un chacun, par l'entremise de l'école, d'avoir accès à une formation en fonction de ses capacités scolaires. On vise dans un premier temps la formation d'une élite. Cependant, cette approche est fortement critiquée à partir du 20^e siècle par des demandes allant vers une plus grande égalité de traitement – l'égalité des chances nécessite la mise en place d'un traitement identique pour permettre à tous d'avoir les mêmes chances de réussir. À la suite du *Rapport Coleman* (1966), en lien avec la persistance d'inégalités scolaires en contexte états-unien, l'attention se porte sur l'incapacité relative de l'école à obtenir des résultats chez certains élèves, indépendamment de leur origine sociale et économique (Mons, 2004). Enfin, on assiste à un déplacement de l'intérêt, de l'égalité de traitement vers l'égalité de résultat (Crahay, 2012; Mons, 2004).

Ce résumé concernant le déplacement du « terme » à égaliser (d'abord l'accès et le traitement, pour égaliser les chances, et ensuite le résultat) en fonction d'un but est au cœur de la

compréhension des inégalités qui traversent le système d'éducation. En effet, les inégalités sont toujours relatives à une situation jugée égalitaire ou équitable et celle-ci peut évoluer dans le temps et l'espace.

Il existe plusieurs termes susceptibles d'être égalisés quand on parle d'éducation dans une démocratie libérale. Une revue de littérature spécifique au domaine de l'éducation et un travail de synthèse critique des perspectives de lecture des divers auteurs (que l'on retrouve dans le Tableau 6 de la prochaine section « 2.3.4 ») m'ont permis de dégager cinq termes dont il est généralement question quand on aborde la justice en éducation, et formant autant de types d'égalité: l'égalité des chances, l'égalité d'accès, l'égalité de traitement, l'égalité de résultat/des acquis/de seuil et l'égalité de réalisation. C'est en proposant ces principaux types d'égalité (en fonction des termes à égaliser) mobilisés par différents auteurs, et de la critique de certains d'entre eux, que se déploie ma perspective de lecture initiale de la justice en éducation au regard de l'égalité.

2.3.3.1 L'égalité des chances

L'égalité des chances est l'idéologie dominante qui structure la très vaste majorité des systèmes éducatifs occidentaux. Les termes de mérite, de responsabilité et de choix y sont fortement liés. Cependant, il ne faudrait pas prendre le terme « chance » au sens de relevant de la probabilité (dans sa version généralement utilisée), mais plutôt dans le sens de « l'opportunité [...] d'atteindre l'objectif que l'on s'est donné » (Pourtois, 2008, p. 3). Toutefois, comme le souligne Ghesquière (2013), dans son principe politico-philosophique, il s'agit d'une égalité des opportunités, alors que dans sa mesure en sociologie, il s'agit d'une mesure probabiliste. En effet, on évalue notamment l'égalité des chances par une indépendance statistique entre l'origine sociale des élèves et leurs résultats scolaires.

Égalité des chances ou encore égalité d'opportunité sont des synonymes visant à offrir à tous une possibilité raisonnable de vivre la vie qu'ils ont choisie. Ce modèle repose en grande partie sur la mise en place d'un processus impartial jugé équitable dans les chances qu'il donne à chacun. Ce modèle permet des inégalités en amont du processus, dans la mesure où celles-ci assurent une plus grande égalité des participants face aux exigences procédurales. Par la suite, les inégalités produites en aval sont considérées comme justes, puisqu'elles découlent d'une situation initiale égalitaire. L'impartialité fait référence à la neutralité des règles qui, en principe, ne favorisent personne. Malgré tout, elles semblent élaborées en fonction d'un modèle qui défavorise systématiquement des individus.

Pour Swift (2019), il existe trois différents degrés d'intervention en fonction de la conception défendue par ce type d'égalité en éducation. Elle peut être « minimale », si l'on offre le même traitement à tous, sans discrimination ni préférence – c'est la fameuse neutralité. Des approches utilitaristes, libertariennes ou même égalitaristes pourraient défendre ce type de conception au nom de l'égalité des individus devant le sort ou encore d'une utilisation plus efficace de leurs compétences (Pourtois, 2008). La conception « conventionnelle » établit des compensations jugées nécessaires en fonction de critères socioéconomiques. On peut penser à des mesures compensatoires pour contrer l'arbitraire relié à un contexte de pauvreté. L'égalité équitable des chances de Rawls (1997) permet ce type de mesures au nom du principe de différence. Enfin, la conception « radicale » implique une égalité des chances: que l'on soit doué, pauvre, talentueux ou incompetent, chacun devrait pouvoir réussir sa vie à un niveau similaire. Il ne s'agit pas que tout le monde ait la même chance de pratiquer le même emploi. En effet, « il serait étrange de vouloir que le musicien incompetent ait les mêmes chances de devenir pianiste dans un orchestre que l'enfant prodige » (traduction libre) (Swift, 2019, p. 184). Cependant, tous devraient avoir le droit à une « récompense » équivalente. On pourrait rattacher le *luck egalitarianism* à cette conception, par son désir d'éliminer entièrement le hasard dans l'égalité des chances, chose que tente de faire Dworkin, mais en utilisant une méthode imparfaite, donc moins radicale (Spitz, 2008).

Comme Dubet (2009) le mentionne, il ne s'agit pas de s'assurer que tout le monde ait un accès aux plus hautes études, mais que tous, peu importe leur provenance ou leur richesse, puissent atteindre ces niveaux en fonction de leur mérite. Les critiques entourant cette conception sont cependant de plus en plus nombreuses quant à l'accent mis sur ce qui semble être la nature arbitraire du mérite, et donc de cette neutralité supposée.

On se souvient qu'Aristote (2004) avait formulé cette idée comme l'un des aspects de sa notion d'équité, selon lequel chaque personne doit obtenir son dû en fonction de son mérite quand il est question de la justice. Il s'était empressé de préciser que la notion de mérite est matière à débat et relative à la valeur que l'on donne aux choses. Il y a deux éléments importants dont il faut tenir compte lorsqu'on évoque la méritocratie comme fondement de la distribution de positions ou de reconnaissances sociales diverses. Le premier élément est la connaissance de ce qui sert d'étalon de mesure; le point de comparaison: nous sommes toujours excellents par rapport à quelque chose. Le deuxième est l'existence d'une composante qui relève soit de la nature de l'individu (sa naissance, son sexe, ses talents, sa richesse, sa classe, etc.), soit de ses actions personnelles (liberté de choisir, responsabilité). Crahay (2012) résume ce type de justice en

déclarant que chacun, autant dans l'école que dans la société, doit être récompensé en fonction de ses mérites propres.

La notion de mérite propre est ici fondamentale et s'inscrit parfaitement à l'intérieur de l'idéal du *self-made man*, abondamment utilisé, notamment dans la culture états-unienne, pour parler de cette possibilité d'atteindre des sommets en fonction des talents et du travail de l'individu. Grootaers (2008) brosse d'ailleurs un portrait de cette relation entre la culture libérale et la notion de mérite, où les efforts et les talents sont récompensés par des positions avantageuses dans la société. L'individu est responsable de son succès, mais aussi de son échec – il s'agit d'une forme de darwinisme social. Cette idée de mérite propre ou de responsabilité individuelle se traduit en éducation par le concept d'égalité méritocratique des chances⁵⁶ (Crahay, 2012; Dubet, 2004; Dubet et Duru-Bellat, 2004; Ghesquière, 2013). Ce concept est en quelque sorte le *modus operandi* du mode de distribution des honneurs scolaires et sert d'ancrage à bien des dénonciations concernant des inégalités de traitement de certains systèmes éducatifs.

Même si, historiquement ou culturellement, d'autres éléments ont déjà contribué à fixer la mesure du mérite (on peut penser au privilège de la naissance), c'est au regard d'une responsabilité personnelle qu'il est aujourd'hui généralement défendu. L'idéal de l'égalité des chances, dans sa version méritocratique, se retrouve chez plusieurs auteurs (Crahay, 2012; Dubet, 2004, 2009; Dubet et Duru-Bellat, 2004; Friant, 2012; Ghesquière, 2013; Meuret, 1999; Michiels, 2017) et semble, à bien des égards, un mal nécessaire exigé par la société démocratique (Dubet, 2004).

Finalement, pour reprendre les propos de Dubet (2004), « le mérite est peut-être plus une croyance qu'un fait » (p. 33). Malgré tout, celui-ci est tellement bien ancré dans la société qu'il semble impossible de l'évacuer des questions touchant la justice en éducation, notamment en ce qui a trait à la distribution (diplômes, emplois, etc.). Cependant, il ne faut pas oublier que le mérite engendre ou confirme une inégalité. Que cette inégalité soit considérée comme juste ou injuste, on ne peut nier que ses conséquences peuvent être très cruelles (Dubet, 2004, 2009). Ainsi, les conséquences sociales d'une distribution « méritocratique » des honneurs scolaires nécessiteraient peut-être une attention particulière dans l'évaluation de la justice d'un système éducatif.

⁵⁶ Méritocratique puisqu'une égalité des chances formelle relèverait davantage du hasard en lien avec la chance. Or, comme le souligne Ghesquière (2013), on ne distribue pas les diplômes par tirage au sort.

Au-delà des mille et une raisons de contester le mérite, n'oublions pas que celui-ci est ajouté comme complément à l'égalité. Selon moi, un système d'éducation juste devrait poser la question d'une alternative équitable au mérite. Le concept d'égalité des chances force la réflexion sur la nature du système et sur les inégalités systémiques qu'il produit en lien avec son contenu, ses approches et ce qu'il valorise de manière plus générale. La question des ressources disponibles peut être un facteur d'inégalité dans les chances de réussir, mais celle-ci cache peut-être l'éléphant dans la pièce concernant la nature même du système d'éducation et des rapports de forces qui le structurent. De plus, la notion d'égalité des chances nécessite une précision plus claire sur les chances que l'on tente d'égaliser mobilisant ainsi les finalités de l'éducation. Enfin, comme le soulèvent certains auteurs, on peut se demander si l'éducation obligatoire devrait viser l'atteinte d'un seuil de réussite pour tous les jeunes, et non relever des chances qui, en définitive, semblent impossibles à égaliser (Dubet, 2004; Satz, 2007; Walzer, 1983).

2.3.3.2 L'égalité d'accès

Tous les auteurs consultés et retenus (inclus dans le tableau 6, section « 2.3.4 ») abordent l'accès comme un premier pas vers la justice en éducation: une personne ne peut se voir refuser l'accès à l'éducation pour un motif remettant en question l'égalité de dignité entre les humains. Le droit à l'éducation de l'ONU exige des États membres qu'ils offrent un accès à tous les enfants, sans exception, à une éducation de qualité (ONU, 1948). Ce qui est recherché ici, c'est l'accessibilité à une éducation et cela, peu importe le revenu, le sexe, la situation géographique, etc. Avec l'instruction obligatoire en Occident et les luttes entourant l'éducation pour tous à la fin du 19^e siècle, le principe d'égalité d'accès n'est plus un enjeu des sociétés occidentales modernes (Dubet, 2009).

Alors que l'on pourrait penser que cet enjeu ne concerne que les pays en voie de développement, on remarque qu'il existe encore des groupes marginalisés dans les sociétés développées (CSE, 2016). En effet, en prenant l'exemple du Québec, il existe encore des enfants ayant un accès incertain à une éducation de qualité, que ce soit pour des raisons religieuses, culturelles, idéologiques, de statut légal ou encore, à cause de l'existence d'une diversité de rythmes d'apprentissage pas toujours compatibles avec la structure du système actuel au regard de la sanction des études. Le cas des communautés religieuses juives hassidiques (au Québec, comme ailleurs) est un exemple emblématique de la négociation qui doit s'opérer entre la société civile et politique pour permettre à tous cet accès à l'éducation (Brabant et Caneva, 2018; Perry-Hazan, 2015; Schwimmer et al., 2012). Cette situation n'est pas unique: il suffit de penser aux difficultés de scolarisation des communautés autochtones dans le système d'éducation

conventionnel (Brabant, Croteau, Kistabish et Dumond, 2015; Lévesque et al., 2015). De plus, dans la lignée des travaux de Bourdieu et Passeron (1964, 1970) et de la sociologie de la reproduction, certaines études centrées sur l'origine socioéconomique des étudiants, en lien avec leur choix de programme d'études ou leur niveau de scolarité, voire de réussite, donnent l'impression que l'éducation tend à reproduire une inégalité déjà présente entre les individus (Crahay, 2012; Maroy et Kamanzi, 2017; Meuret, 2002). D'ailleurs, l'utilisation du terme équité en éducation est fortement teintée par cette idée de mérite et, par extension, d'indépendance relative à des éléments extérieurs à l'individu – on peut penser à l'origine sociale, économique ou culturelle.

Il est de la responsabilité de l'État, par des institutions publiques, de permettre à tous d'avoir un accès à une éducation de qualité. Des philosophes comme Brighouse (2000), Rawls (1997), Walzer (1983) et bien d'autres, se rangent derrière cette nécessité. Cette situation soulève un problème dans le rapport entre l'éducation des individus et la scolarisation de ces derniers. En effet, l'éducation est un concept global renvoyant à des apprentissages divers (Legendre, 2005), alors que le terme de scolarisation est davantage un fait institutionnel localisé, partageant à certains égards un procédé similaire à la conscription militaire (Briand et al., 1980).

Derrière cette différence de niveaux d'interprétation se trouve une tension entre les différentes fonctions associées à l'institution scolaire et les finalités de l'éducation. En effet, les demandes grandissantes de dérogation ou de différenciation à l'intérieur du système éducatif peuvent être vues comme symptomatiques de cette tension (Duru-Bellat et al., 2018). Or, la question de l'accessibilité à l'éducation nécessite de poser des questions de fond sur ce qui est entendu par « éducation » et en ce sens, les questions d'égalité, d'équité et de qualité opérationnalisées sous forme d'indicateurs offrent une vision réductrice de ce qu'est l'éducation et, par extension, de l'accès à cette éducation. On peut penser aux différentes études sociologiques effectuées sur cette question, généralement élaborées dans une perspective comparative, comme celles de Demeuse et Baye (2008), Gérard et al. (2017), Maroy et Kamanzi (2017), OCDE (2017) et Sall et De Ketele (1997). Bien entendu, ce n'est pas la qualité de ces études qui est remise en question. Cependant, on peut se demander si d'autres aspects, d'une réalité aussi complexe que la justice sociale, n'exigent pas que l'on s'y attarde.

2.3.3.3 L'égalité de traitement

Longtemps vue, avec l'égalité d'accès, comme la condition sine qua non d'une plus grande égalité des chances entre les individus, l'égalité de traitement est devenue le fer de lance d'une politique

offrant un traitement identique⁵⁷ à chacun par une expérience éducative équivalente à travers un cadre uniforme (Crahay, 2012). C'est dans cette foulée que l'État s'est porté garant de l'égalité des chances entre les individus, par l'octroi d'un service pédagogique égal pour tous. C'est à ce moment que bien des réformes du financement des établissements privés ont eu lieu. Au Québec, on peut penser au *Rapport Parent* (1963-1966), dont l'un des objectifs était d'uniformiser les rôles de l'évaluation et le financement (p. ex. par une taxe scolaire généralisée) des institutions pour favoriser le succès scolaire de tous (Rocher, 2004).

Néanmoins, encore aujourd'hui, la qualité de l'éducation offerte peut grandement varier d'une école et d'un endroit à l'autre. Ainsi, les différences entre l'éducation privée, l'éducation publique et l'éducation publique avec programmes particuliers sélectifs pourraient compromettre l'égalité dans le traitement des élèves, tant par la qualité de l'offre (Brighouse, 2000; Crahay, 2012) que par la quantité des possibilités offertes. En effet, comme le soulignent Francis et Mills (2012), même dans les systèmes d'éducation plus unifiés de différents pays, on observe une disparité de l'offre éducative entre certaines régions en fonction, notamment, du clivage urbain/rural et de la répartition des richesses. Cela implique possiblement une grande difficulté à atteindre une égalité de traitement entre la ville et les régions et entre les quartiers économiquement plus riches et plus pauvres.

De plus, les élèves ne seraient pas toujours traités de la même façon selon leurs résultats scolaires ou encore selon leur provenance socioéconomique (sexe, revenu, culture, ethnicité, etc.) (Crahay, 2012; Demeuse et Baye, 2008; Dubet, 2004, 2009; Dubet et Duru-Bellat, 2004; Eisenberg, 2006; Francis et Mills, 2012). Bref, les faits révèlent une école qui ne serait pas neutre et qui légitimerait, sous le couvert d'une égalité de traitement, une stratification sociale toujours bien présente. Cette explication vient renforcer la thèse selon laquelle l'accès à l'éducation n'est, en dernière analyse, qu'un pas bien timide vers une égalité réelle, si l'égalité de traitement renferme ses propres procédés discriminatoires.

Enfin, le *Rapport Coleman* (1966) a mis en évidence l'importance de facteurs socioéconomiques dans la réussite des élèves, en relativisant l'effet que le système peut avoir, notamment par des politiques ressourcistes en éducation (Cherkaoui, 1978, 2010). En effet, les caractéristiques des jeunes compteraient pour beaucoup dans la réussite de ces derniers. Donc, une égalisation des ressources, des procédés pédagogiques ou encore de la relation maître-élève reviendrait à

⁵⁷ Sur les plans: pédagogique, des ressources, relationnel, de confort, etc.

compromettre davantage l'égalité des chances et la mobilité sociale. Encore une fois, nombreux sont les auteurs consultés (Crahay, 2012; Demeuse et Baye, 2005; Dubet, 2009; Ghesquière, 2013) qui font explicitement référence à des éléments de la théorie de la reproduction de Bourdieu et Passeron (1964, 1970). Pour ces derniers, l'école viserait, à travers les enseignants, les évaluations et la matière, à reproduire, sous le couvert de la légitimité, les classes sociales existantes.

Ainsi, une égalité de traitement, suivie à la lettre, équivaldrait à défavoriser systématiquement un certain nombre d'individus dans la poursuite d'une égalité des chances. Le discours de l'école inclusive (en remplacement de l'intégration) des dernières décennies, visant à scolariser différemment les jeunes en raison de besoins particuliers, en est une manifestation.

2.3.3.4 L'égalité de résultat, des acquis ou de seuil (suffisantisme)

Les critiques adressées à l'égalité des chances (notamment en raison des difficultés à l'atteindre et les conséquences sur les élèves) ont provoqué un certain déplacement de la réflexion vers la recherche d'une autre forme d'égalité, soit celle de résultat (Crahay, 2012; Dubet, 2004; Dubet et Duru-Bellat, 2004).

L'égalité de résultat met l'accent sur les résultats scolaires, ou encore les acquis, et c'est une diminution des écarts entre les élèves, sur ce plan qui est recherchée (Crahay, 2012; Demeuse et al., 2005; Dubet, 2009; Francia, 2005; Ghesquière, 2013). Cette dernière peut prendre la forme d'un objectif de réduction des écarts de réussite ou encore de la mise en place d'un seuil minimal de connaissances à maîtriser avant de quitter l'école. Les inégalités que l'on combat ici sont donc d'ordre scolaire et les moyens mis de l'avant sont ceux pouvant les réduire. Les mesures compensatoires peuvent prendre différentes formes, allant du simple ajout de ressources à une plus grande mixité scolaire imposée, en passant par une obligation de reddition de comptes où les écarts de réussite sont pénalisés (Felouzis, 2014). Par exemple, on retrouve certaines de ces mesures dans la politique *No Child Left Behind* aux États-Unis. Ainsi, il a été demandé à certains établissements scolaires d'atteindre un seuil de résultat (connaissance) chez les élèves globalement, ainsi que chez les différents groupes ethniques de l'établissement, sous peine d'être pénalisés (Felouzis).

Le principe de l'égalité des résultats entre les élèves interpelle par la remise en question de l'idéal d'égalité méritocratique des chances; il ne s'agit plus d'une compétition, mais d'un objectif de réussite pour tous. On comprend bien ici tout l'intérêt que revêtent, pour les défenseurs de ce type

d'égalité, la question de la ségrégation scolaire⁵⁸ et le combat entamé pour plus de mixité en contexte scolaire. Que ce soit par la composition des classes ou des écoles, les effets d'une plus grande mixité scolaire tendraient à réduire les écarts entre les élèves en bénéficiant à ceux ayant plus de difficultés (Demeuse et Baye, 2008; Marcotte-Fournier, 2015; Rompré, 2015), tout en n'ayant que peu d'effet sur les résultats des élèves plus doués (Duru-Bellat, 2006). Cependant, sur l'effet de la diversité des pairs, des débats méthodologiques importants ont toujours cours en lien avec l'isolement des variables, entraînant une confusion entre corrélation et causalité (Angrist, 2014). De manière plus globale, on peut aussi se demander si l'égalité des résultats, des acquis ou encore du socle de connaissances est un objectif souhaitable en soi? Il existe assurément un certain risque à centrer le processus éducatif sur l'atteinte d'un résultat précis, surtout si celui-ci dépend d'un résultat unique et pas nécessairement représentatif du cheminement de l'individu. On peut penser, par exemple, au phénomène d'inflation des notes (augmentation nationale, mais diminution internationale) que la Suède semble vivre depuis les années 2000 et qui serait lié entre autres, à une décentralisation des responsabilités de réussite vers les établissements (Astrand, 2016; Boeskens, 2016).

De plus, les nombreux débats dans le monde anglo-saxon entre égalitarisme des chances et suffisantisme (Anderson, 2007; Brighouse et Swift, 2009a; Satz, 2007) au sujet de la recherche d'une égalité des chances ou de seuil atteint, est toujours d'actualité. En France, Dubet (2004) s'intéresse aussi à la question en suggérant la mise en place d'un socle commun que tous devraient atteindre à l'image de ce que Walzer proposait concernant l'école obligatoire en 1983. Cependant, tant aux États-Unis qu'en Europe, les débats qui ont cours soulèvent de nombreuses questions sur leur rapport à l'égalité et à l'équité dans leur cadre d'application actuel, en raison de leurs résultats partagés (Demeuse et al., 2015; Letor et Mangez, 2008). Ainsi, à l'instar de l'égalité des résultats et des acquis, le suffisantisme, peut être associé à la crainte d'un certain nivellement par le bas, mais plus particulièrement en ce qui le concerne, il peut aussi être vu comme l'abandon d'un horizon égalitariste (Brighouse et Swift, 2009a).

2.3.3.5 L'égalité de réalisation

On pourrait s'interroger sur les raisons derrière le choix de séparer l'égalité de réalisation de celle de résultat, puisque les critiques reposent sur des bases philosophiques similaires. En fait, le

⁵⁸ Demeuse et Baye (2008) définissent la ségrégation scolaire, en citant Delvaux (2005, p. 276), comme la « traduction de différences sociales dans l'espace se [manifestant] 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 » (p. 94).

choix s'explique par l'accent mis, dans le cas de l'égalité de résultat, sur l'atteinte d'un niveau scolaire ou de compétences; il s'agit d'une production interne. Pour sa part, l'égalité de réalisation s'inscrit en aval de la scolarisation et propose de se pencher sur les possibilités des individus une fois sortis de l'école; il s'agit d'une production externe. Les inégalités à ce niveau sont relatives à la capacité à se réaliser une fois le parcours scolaire terminé – l'éducation poursuit nécessairement un objectif extérieur au système éducatif qui en est l'institutionnalisation⁵⁹.

Dans la vision rawlsienne de l'égalité équitable des chances (Rawls, 1997), on peut voir la recherche de l'égalité de réalisation comme l'aboutissement des chances offertes à tous, que le système d'éducation tente d'égaliser, se traduisant par des différences relatives à des choix différents. C'est bien ici tout le problème de cette égalité difficilement mesurable et qui, dans une perspective libérale, rend compte de la tension entre l'égalité des chances et l'égalité de résultats. Sur le plan empirique, on mobilise des indicateurs en lien avec l'origine, la formation choisie et le métier pratiqué, ou encore la mobilité sociale comme certains économistes le font (p. ex. Scarfone et al., 2017).

Une des réflexions les plus riches à ce sujet vient de Sen (2010) qui reproche à Rawls d'avoir trop mis l'accent sur les moyens d'obtenir cette liberté d'opportunités, mais non sur l'étendue réelle de celle-ci. Autrement dit, même s'il était possible d'égaliser parfaitement les chances en égalisant l'accès, les ressources, le traitement, les résultats et les acquis, certaines personnes ne saisiraient pas les possibilités qui s'offrent à elles. En sont-elles nécessairement responsables? Sen (2010) répondrait négativement en disant que les facteurs de conversion ne sont pas les mêmes pour tous, soit les facteurs influençant positivement ou négativement notre capacité à transformer des opportunités en choix réel – autrement dit, nos capacités. Les raisons sont multiples et sont notamment déterminées par l'horizon de réussite que chaque individu pense pouvoir atteindre dans sa vie. Dans cette situation, nous sommes très loin d'une conception de l'individu agissant rationnellement de manière optimale – caractéristique fondamentale de la pensée libérale.

Selon cette interprétation, il s'agit d'être en mesure de convertir les différentes expériences scolaires en liberté réelle en recherchant une égalité sur le plan des facteurs de conversion (Sen, 2009), mais aussi de revoir les écarts entre les professions, en permettant notamment différentes façons de s'accomplir en tant que citoyen (Walzer, 1983). Ces réflexions rappellent celles que Dubet (2004, 2009) formule quand il mentionne qu'il faudrait se préoccuper de ceux et celles qui

⁵⁹ Ces éléments sont considérablement développés dans les enquêtes sur les finalités et l'équité en éducation (5.2 et 5.5).

ne réussissent pas à l'intérieur de la structure scolaire ou encore de ceux qui ne peuvent se trouver un emploi en raison d'un diplôme qui, *in fine*, ne vaut peut-être pas grand-chose.

2.3.4 Une synthèse critique des différentes lectures de la justice en éducation

La présentation de mon interprétation des différents types d'égalité généralement mobilisés en éducation en fonction de leur emploi dans la littérature est l'élément central de ma perspective de lecture de la justice éducative. De manière à justifier certains choix théoriques et méthodologiques, je reviens sur les principaux auteurs consultés lors de la revue de littérature initiale qui n'abordent pas la question des EPFP et font directement référence à la manière de conceptualiser la justice (ou égalité/équité) en éducation au cours des 20 dernières années.

On retrouve, dans le tableau suivant, la synthèse critique au fondement de ma propre perspective de lecture de la justice en éducation, présentée en « 2.3.3 ».. Je distingue quatre niveaux dans le traitement de la justice en éducation:

- 1) La perspective de lecture: la perspective offre une façon de lire la justice éducative. Il s'agit d'une organisation conceptuelle regroupant différents types d'égalité chez un auteur. Par exemple, l'égalité des chances, l'égalité de traitement et l'égalité des acquis constituent la perspective de lecture de Crahay (2012). Ainsi, tous les auteurs présentés dans le tableau 6 offrent une manière de lire la justice en éducation.
- 2) Le type d'égalité: le type qualifie l'égalité pour en préciser un aspect. Il s'agit d'une expression qui nomme conceptuellement une forme d'égalité. Par exemple, l'égalité méritocratique des chances, l'égalité distributive, l'égalité sociale des chances et l'égalité individuelle des chances sont quatre types d'égalité conçus par Dubet (2004). Ainsi, tous les auteurs présentés dans le tableau 6 ont précisé différents aspects de l'égalité, formant autant de concepts distincts.
- 3) Le terme: le terme désigne ce qui doit être égalisé entre les personnes dans un type d'égalité en particulier. Il s'agit généralement d'un mot qui nomme la ressource à égaliser. Par exemple, dans l'égalité d'accès, l'accès (à l'éducation) est le terme à égaliser entre les personnes. Ainsi, tous les auteurs présentés dans le tableau 6 proposent divers termes à égaliser pour atteindre divers types d'égalité.
- 4) La grille d'analyse: la grille offre un outil méthodologique pour faire une analyse d'une situation de justice. Il s'agit d'une perspective de lecture rendue opératoire, c'est-à-dire qui offre la possibilité d'analyser de manière plus méthodique une situation donnée. Par exemple, Espinoza (2007), puis Friant et Sanchez-Santamaria (2018) ont opérationnalisé

leur perspective de lecture jusqu'à en faire une grille d'analyse (le premier parle de modèle, et les seconds, de cadre d'analyse). Cependant, ce caractère opératoire nécessite de délimiter les modalités d'observation, limitant ainsi ce qui peut être observé.

Comme présenté dans le Tableau 6, selon la perspective de lecture d'un auteur, il existe plusieurs types d'égalité recherchés quand il est question de la justice en éducation et ceux-ci sont composés de différents termes à égaliser.

Tableau 6 – Les différentes perspectives de lecture de la justice en éducation

Autrices/auteurs	Différentes perspectives de lecture
Crahay (2012), en s'inspirant de Grisay (1984)	<ul style="list-style-type: none"> • Égalité des chances (elle est méritocratique et elle comprend l'égalité d'accès) • Égalité de traitement • Égalité des acquis
Demeuse et Baye (2005), en s'inspirant de Grisay (1984)	<ul style="list-style-type: none"> • Pas d'intérêt pour l'équité (niveau zéro) • L'équité d'accès ou l'égalité des chances (Contexte) • L'équité en termes de confort pédagogique ou d'égalité de moyens/traitement (Processus) • L'équité de production ou l'égalité d'acquis/résultats/réussite (Résultats internes) • L'équité de réalisation/d'exploitation des produits ou l'égalité de réalisation sociale (Résultats externes)
Dubet (2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Égalité méritocratique des chances • Égalité distributive • Égalité sociale des chances • Égalité individuelle des chances
Dubet (2009)	<ul style="list-style-type: none"> • Égalité d'accès • Égalité des chances • Égalité de résultat
Dubet et Duru-Bellat (2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Égalité des chances • Égalité distributive • Égalité du socle des connaissances (<i>Minima garantis</i>)
Espinoza (2007)	<ul style="list-style-type: none"> • Aide sur le plan des ressources pour empêcher l'existence d'une barrière à l'éducation (accès) • Égalité d'accès (sur le plan de la qualité – ce qui comprend le traitement) • Égalité de survie (la probabilité que les élèves de différents groupes sociaux terminent leur scolarité pour chaque cycle scolaire concerné (primaire, secondaire, postsecondaire)) • Égalité de production (écart sur le plan des acquis scolaires) • Égalité des résultats une fois l'école terminée
Francia (2005)	<ul style="list-style-type: none"> • Droit à l'égalité d'accès à l'éducation • Droit à l'égalité de ressources • Droit à l'égalité de résultat • Droit à la différence et au libre-choix

Friant et Sánchez-Santamaría (2018)	<ul style="list-style-type: none"> • Égalité des ressources externes (préalable à l'accès) • Égalité d'accès • Égalité de traitement • Égalité de persévérance • Égalité des acquis • Égalité des réalisations externes
Ghesquière (2013)	<ul style="list-style-type: none"> • Égalité des chances (accès et réussite) • Égalité des résultats • Égalité des acquis de base • Égalité (indépendance) des sphères de justice

Ces perspectives exposent peu de contradictions et beaucoup de ressemblances entre les différents types d'égalité. En effet, de manière générale, ces perspectives de lecture s'appuient sur un nombre assez restreint d'idées que j'ai regroupées en cinq types d'égalité recherchée: l'égalité des chances, d'accès, de traitement, de résultat/des acquis et de réalisation (présentés dans la partie « 2.3.3 »). Ces cinq types structurent la majorité des réflexions et des débats sur la justice en éducation, même si les mots pour les désigner peuvent être assez différents d'un auteur à l'autre. Malgré une certaine similitude entre eux, certains concepts et leur présentation dans ce tableau nécessitent quelques précisions.

Premièrement, j'ai intégré le type d'égalité concernant les sphères de justice de Ghesquière (2013) à l'égalité de réalisation qui reprend le sens de sa proposition. Ce choix, peut-être moins intuitif que d'autres, mérite une explication. Pour Walzer (1983), toute situation d'égalité produit des inégalités et ce qui est important, c'est l'autonomie des sphères à l'égard de la domination des autres sphères. Ainsi, une égalité de réalisation permettrait aux individus, peu importe leurs résultats scolaires, de vivre une vie qu'ils considèrent comme réussie à l'abri de la domination imposée par d'autres sphères (p. ex. l'économique ou la politique).

Deuxièmement, on remarque que les types d'égalité de Dubet (2004) et de Dubet et Duru-Bellat (2004) ressortent du lot en raison du caractère composite de celles-ci. En effet, Dubet et Duru-Bellat situent plusieurs de leurs interventions à un niveau plus général, ce qui semble les pousser à utiliser des combinaisons de principes à la fois complexes, mais aussi plus globales. Même si je ne reprends pas directement leurs propositions, l'esprit général de celles-ci a été intégré dans les cinq types d'égalité.

Troisièmement, il m'apparaît intéressant de souligner la proposition de Francia (2005) qui nomme les types d'égalité sous forme de droits. Elle rappelle ainsi que toutes ces exigences sont en fait des droits ancrés dans des contextes historiques et nationaux distincts. De plus, elle ajoute le

droit à la différence et au libre-choix dans la liste des « égalités » à prendre en considération dans son analyse du système suédois. La question du libre-choix ne peut être facilement repoussée, même si celui-ci entre en tension avec d'autres types d'égalité, puisqu'il est inscrit dans la *Déclaration des droits de l'homme* (1948).

Quatrièmement, Demeuse et Baye (2005) proposent une lecture hiérarchisée de l'égalité selon différents niveaux: le contexte, le processus, les résultats internes et externes. Cette lecture est assez structurante dans la mesure où elle permet de déterminer où se situent les différentes injustices vécues au sein du système d'éducation. En effet, la poursuite de l'équité rend nécessaire la création d'inégalités à différents niveaux pour permettre l'égalité recherchée. C'est l'idée, déjà présentée au point « 2.3.2 », de la nécessité d'une mise en relation entre les différents niveaux d'analyse du système d'éducation pour comprendre en quoi consistent les injustices au sein de ce dernier.

Cinquièmement, Dubet (2004, 2009; Dubet et Duru-Bellat, 2004) suggère que les différents types d'égalité recherchée sont potentiellement concurrents entre eux. Par exemple, on peut remarquer que l'égalité de résultat entre en conflit avec l'égalité méritocratique des chances ou encore que l'égalité de traitement entre en conflit avec l'égalité de résultat, dans la mesure où si on choisit complètement l'un, on peut difficilement réaliser complètement l'autre. Cependant, Demeuse et Baye (2005) suggèrent l'existence de différences, mais pas nécessairement de contradictions, en raison des différents niveaux où ces égalités interviennent (contexte, processus, résultat interne et externe). Dans le même ordre d'idées, Ghesquière (2013), à la suite de l'analyse de données internationales, suggère qu'il est possible de concilier plusieurs principes d'égalité au sein de mêmes systèmes scolaires (ou éducatifs). En fait, cette question est fortement liée à l'angle avec lequel on aborde la question. Aborder la question en fonction des types d'égalité pris isolément avec leurs propres critères d'équité peut effectivement donner l'impression que l'on peut concilier l'ensemble des types d'égalité. Cependant, un système d'éducation repose nécessairement sur un, voire plusieurs principes qui le structurent: le mérite, l'égalité de résultat, l'égalité de développement et l'égalité des chances. C'est à ce niveau plus global qu'il est possible de comprendre les différences fondamentales servant à légitimer (ou à combattre) les inégalités que l'on retrouve au sein des différents niveaux du système éducatif.

On peut difficilement analyser le caractère égalitaire d'un système éducatif sans mettre en perspective les données recueillies à des fins de documentation ou de comparaison des situations, puisqu'en fin de compte, il ne s'agit que d'indicateurs décrivant une situation. Les

travaux de Dubet et al. (2010) vont dans ce sens en tentant de mettre en relation les inégalités avec d'autres variables (emploi, dynamisme, intégration des minorités, rôle des diplômés, confiance envers les institutions, etc.). Il peut y avoir des règles injustes dans une institution juste, et des règles justes dans une institution injuste. En fait, comme Rawls (1997) le souligne, il s'agit d'une évaluation des institutions selon « un contexte plus large ou plus étroit » (p. 88).

Au-delà de savoir si ces principes sont effectivement contradictoires ou non, une chose est certaine, les différentes conceptions mobilisent des considérations philosophiques, mais aussi relevant du droit, qui ne peuvent être traitées isolément ni sans questionnement. Un système d'éducation équitable accepte certaines inégalités en fonction des angles avec lesquels il aborde différents critères d'évaluation – que ce soit par le respect d'un principe ou l'atteinte d'un résultat. Dans tous les cas, l'équité d'un système ne peut être comprise sans poser la question du but ou de la finalité que l'on tente d'atteindre. Ainsi, tant les concepts d'équité que d'égalité sont insuffisants en eux-mêmes pour offrir une compréhension adéquate de ce qu'est la justice en éducation.

Sixièmement, les récentes recherches de Friant et Sánchez-Santamaría (2018) ont amené ces derniers à modifier la grille d'analyse d'Espinoza (2007) pour en faire une version simplifiée et plus facilement opératoire. En fait, contrairement aux autres auteurs consultés qui situent davantage leur lecture au niveau conceptuel, ces trois auteurs ont opté pour des grilles qu'ils opérationnalisent. Cependant, ce que Friant et Sánchez-Santamaría gagnent en simplicité, ils le perdent dans une certaine profondeur de l'analyse. En effet, Espinoza aborde la question des obstacles (sociaux, économiques, politiques, culturels) à une égalité d'accès à l'éducation et des enjeux de statut qui peuvent en découler, mais en limitant principalement celle-ci à l'égalité d'opportunités. Friant et Sánchez-Santamaría pourraient certainement répondre que ces éléments sont compris dans le modèle, mais l'accent mis sur la distribution des ressources indique plutôt une conception classique de la justice en éducation centrée sur l'égalisation de certains facteurs par l'octroi de ressources. Or, c'est justement ce que des auteurs comme Fraser (2005) et Young (2006) critiquent des approches traditionnelles. Leur lecture des différentes conceptions de la justice indique d'autres avenues comme la reconnaissance et la participation qu'il est nécessaire d'explorer, mais ils restent prisonniers d'un cadre ressourciste. Même les notions de « respect inconditionnel envers toutes les personnes » et l'égalité de traitement sont beaucoup trop imprécises pour être opérationnalisées. Leur utilisation du respect de soi pose deux problèmes intimement liés: 1) si cette utilisation est une lecture des théories de la justice vue comme reconnaissance (relationnelle) en partant des sources contenues dans leur cadre

théorique, elle est bien superficielle par son absence de moyen précis et par le ressourciste déjà évoqué. 2) On peut se demander quelle théorie politique et morale aujourd'hui (au sein d'une société libérale et occidentale) ne défend pas la notion de respect inconditionnel? Elles aspirent toutes à cela, mais les façons de faire divergent – ce sont sur des énoncés généraux comme celui-là qu'il faut notamment mener des réflexions plus approfondies en éducation. Néanmoins, il faut reconnaître que le niveau de précision nécessaire pour rendre les grilles d'analyse opératoires ne rend pas justice aux réflexions qui les sous-tendent et en ce sens, c'est une critique à prendre avec un certain recul.

De manière générale, les perspectives de lecture et les grilles d'analyse restent des outils intéressants pour la comparaison et la description de différents niveaux où les inégalités en matière d'éducation peuvent surgir. Cependant, une analyse sans contextualisation, sans ancrage dans un système précis, par exemple une analyse où chacun des niveaux serait pris isolément, ne permettrait pas de comprendre le caractère juste d'un système éducatif. De plus, la majorité des perspectives de lecture et, plus particulièrement, les grilles d'analyse consultées, mettent l'accent sur des composantes très institutionnelles de la question de justice en éducation, ce qui en limite la portée réflexive: on évalue la façon dont les institutions devraient également traiter les individus, mais en faisant cela, ne perdons-nous pas l'essentiel dans la compréhension du problème? Cette intuition est partagée par Sen (2010):

Mais les données de l'expérience nous incitent à penser qu'aucune de ces grandioses recettes institutionnelles n'aboutit régulièrement au résultat espéré par les visionnaires qui les préconisent et que leur capacité réelle de produire de bonnes réalisations sociales est lourdement tributaire de diverses circonstances sociales, économiques, politiques et culturelles. Non seulement le fondamentalisme institutionnel foule aux pieds la complexité des sociétés, mais il n'est en outre pas rare que l'autosatisfaction qui accompagne la prétendue sagesse institutionnelle empêche l'examen critique des conséquences réelles qu'ont les institutions recommandées. (p. 116)

Ainsi, dans le cadre de cette recherche, la décision est prise de ne pas faire une lecture globale de la justice en éducation en partant d'une grille d'analyse centrée sur le traitement institutionnel. Il s'agit plutôt de revisiter le concept de justice en éducation, à l'aide des différentes parties du CRTI en partant d'une situation concrète: en l'occurrence, le débat entourant les EPFP au Québec. Bien entendu, les différents types d'inégalité engendrés sur le plan des institutions ne sont pas ignorés et, en ce sens, la perspective de lecture que j'ai construite et présentée (2.3.2 et 2.3.3) est utile pour alimenter mon analyse et mon interprétation du problème.

2.3.5 Un rappel

Cette troisième partie du CRTI a mis en lumière une différence conceptuelle importante entre l'égalité et l'équité, malgré un référent normatif similaire. Par la suite, deux niveaux d'analyse de la justice des systèmes d'éducation ont été présentés. Le premier est plus global (ou externe) et centré sur les finalités de l'éducation et sur leur effet sociétal. Le deuxième est plus local (ou interne) et concerne les différentes facettes de l'expérience éducative. Ensuite, par une synthèse critique, j'ai présenté et discuté différents types d'égalité liés au système éducatif que l'on retrouve généralement dans la littérature et j'en ai précisé mon interprétation. Il s'agit de l'égalité: 1) des chances, souvent associée à l'équité; 2) d'accès; 3) de traitement; 4) de résultats, d'acquis ou de seuil; 5) de réalisation. Enfin, cet examen critique a confirmé le souhait de m'éloigner d'une démarche utilisant des grilles d'analyse centrées sur les institutions.

2.4 LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE

Ce CRTI est orienté par la question: « Qu'est-ce que la justice en éducation? » Cependant, comme nous le verrons dans le prochain chapitre, la méthode d'investigation choisie implique de ne pas s'enfermer dans une structure exploratoire rigide où les théories et les concepts présentés pourraient faire obstacle à l'exploration et à la compréhension du sujet. Malgré tout, la ligne directrice de ce CRTI pose des balises importantes pour la suite des choses.

La première partie a posé la question de la justice dans une perspective générale permettant de définir certaines dynamiques ou tensions (Tableau 4). Que ce soit à travers une tension entre la sphère publique et la sphère privée, entre différentes conceptions de la liberté ou tout simplement dans la manière d'évaluer l'action juste, il existe de nombreux éléments susceptibles d'alimenter une réflexion sur la justice. Ainsi, cette première partie a permis l'établissement d'un cadre de référence commun entre le chercheur et le lecteur par de nombreuses précisions conceptuelles, tout en élargissant le champ des possibles de l'analyse par l'identification de dynamiques particulières reliées à la notion générale de justice.

C'est avec une ambition similaire, mais complémentaire, que la deuxième partie de ce CRTI a été construite. Celle-ci trace le passage d'une réflexion générale sur la justice à une réflexion plus contemporaine sur cette dernière au sein des institutions publiques: la justice sociale. Les principaux auteurs et théories présentés ont permis de mettre de l'avant l'idée que la notion d'égalité, dans le domaine de la justice sociale, ne possède pas un caractère absolu. La question entourant la façon d'égaliser un certain nombre de termes ne peut se faire sans mobiliser des

principes philosophiques qui ne sont pas exempts de critiques et souvent concurrents. Ainsi, plusieurs inégalités peuvent être regroupées selon trois dimensions: distributive, relationnelle et procédurale.

Ensuite, la troisième partie de ce CRTI se focalise sur le domaine de l'éducation. Outre des précisions conceptuelles entre égalité et équité, il a été question de l'existence d'un double niveau d'analyse (Tableau 5) de la justice en éducation. Par la suite, cinq types d'égalité en éducation ont été présentés et discutés. La présentation de ces derniers a été suivie d'une synthèse critique de différentes perspectives de lecture (Tableau 6) de la justice en éducation qui m'a permis d'arriver à la conclusion que l'opérationnalisation à des fins d'analyse de ces perspectives ne permet pas de saisir la complexité du problème en raison d'une simplification de ses composantes. Sans nier l'apport de ce type de recherche dans la description et la compréhension de certains aspects du problème de justice en éducation, il m'apparaît hasardeux, sans une mise en perspective plus large, de les appliquer à différents contextes, dont celui des EPFP au Québec.

S'il y a une chose que l'on peut retenir de ce CRTI, c'est qu'il n'y a pas de réponse facile à la question: « Qu'est-ce que la justice en éducation? » Dans les dernières années, la question de la justice a été inspirée par une tradition libérale dont l'une des exigences est la mise en place d'un système ouvert à tous. Ce dernier nécessite d'instaurer un système neutre dans la répartition, entre autres, d'avantages positionnels au sein de la société – légitimité oblige. Autrement dit, la question de la justice en éducation est fortement marquée par la réflexion sur la mise en place d'un système aux mécanismes neutres permettant à tous d'avoir accès à des opportunités égales pendant et après la scolarité. Question fondamentale, mais qui n'est pas sans poser des problèmes d'ordre normatif pour les gouvernements qui jonglent avec des ressources limitées, des valeurs et des points de vue différents concernant la meilleure façon d'organiser les ressources éducatives.

Sans mettre de côté le principe de l'égalité de dignité entre tous les individus, il m'apparaît pertinent, à la lumière de ce CRTI, de revisiter la question de la justice en éducation dans une perspective plus large que celle priorisant la mise en place de mécanismes neutres visant l'égalisation des opportunités, perspective souvent traduite par le terme d'équité en éducation. En effet, dans la lignée de la critique d'une vision trop centrée sur les institutions (Sen, 2010), des critiques communautariennes (MacIntyre, 1993, 1997; Sandel, 1998, 2017; Taylor, 1992; Walzer, 1983), mais aussi de celles en lien avec des enjeux de reconnaissance divers (Fraser, 2005, 2007; Fricker, 2007, 2013; Gilligan, 1982, 2020; Honneth, 2002; Young, 1989, 2006, 2009), une réflexion

plus large sur la justice en éducation s'impose. En effet, cette neutralité annoncée des institutions soulève de nombreux problèmes, dont celui des rapports de domination implicites (à l'égard des femmes ou d'autres groupes) et d'un déficit de participation dans l'élaboration de cette neutralité. Ainsi, plusieurs de ces mécanismes centrés sur la distribution contribuent à perpétuer des injustices de nature relationnelle, épistémique ou encore participative. De plus, cet examen est tout aussi pertinent dans une perspective libérale rawlsienne, et c'est faire écho à Rawls (1997) que d'affirmer que « nous ne pouvons pas [...] évaluer une conception de la justice d'après son seul rôle distributif, si utile qu'il soit pour identifier le concept de justice. Nous devons prendre également en considération ce à quoi elle est plus largement reliée » (p. 32) pour être à même de mieux comprendre le domaine de cette recherche – l'éducation.

Je crois qu'une large majorité reconnaît la nécessité d'un système « dont les notions de distinction arbitraire et d'équilibre adéquat » (Rawls, 1997, p. 32) sont respectées. Néanmoins, il ne faut pas oublier que l'éducation est plus qu'un exercice statistique servant à classer des individus en fonction de ressources allouées et d'exigences d'acquis. Les travaux de Dubet (2004, 2007, 2008), de Merle (2012) et de Michiels (2017) sur l'expérience des jeunes et leur rapport à la justice vont dans ce sens. Comme le souligne Sen (2010):

Lorsqu'on cherche une solution par le débat public, il semble pertinent d'admettre des points de vue et raisonnements présentés par tous ceux dont la contribution est importante, soit parce que leurs intérêts sont engagés, soit parce que leur mode de pensée sur ces problèmes éclaire des évaluations particulières – éclairage qui pourrait manquer si l'on ne donnait pas à ces points de vue l'occasion de s'exprimer. (p. 72)

Ainsi, voyant les limites d'une approche principalement institutionnelle et des théories idéales de justice, les grilles d'analyse opératoires seront laissées à d'autres pour m'intéresser davantage aux positions avancées par ceux et celles qui débattent des EPFP au Québec. En effet, j'ai l'intuition qu'un examen approfondi du débat au Québec et la mise en relation de celui-ci dans une perspective de justice permettrait de faire ressortir des formes de rationalité pouvant interroger les critères de justice dominants et ainsi venir enrichir la compréhension du problème. Néanmoins, si les grilles opératoires sont laissées de côté, les différents concepts développés et discutés dans les trois premières parties du CRTI dressent les contours souples de l'analyse à venir.

À la lumière des réponses à la question initiale obtenues dans le CRTI, il est maintenant possible de préciser l'objectif général de mieux comprendre la relation qui existe entre les écoles privées financées publiquement au Québec et l'idée de justice en éducation. Ainsi, quatre objectifs spécifiques se dessinent et viennent baliser la suite des choses. Il s'agit:

- 1) identifier les principales composantes du débat sur les écoles privées financées publiquement au Québec;
- 2) explorer les principales composantes du débat sur les écoles privées financées publiquement au Québec;
- 3) approfondir la compréhension du débat sur les écoles privées financées publiquement au Québec;
- 4) examiner le problème des écoles privées financées publiquement au Québec dans une perspective de justice.

Ces objectifs orientent la collecte et l'analyse de données. Par conséquent, il convient de préciser les modalités de cette démarche.

Les sciences humaines ne savent pas qu'elles sont inhumaines, non seulement à désintégrer ce qui est naturellement intégré, mais à ne retenir que le quantitatif et le déterministe.

— EDGARD MORIN

CHAPITRE 3 – LA MÉTHODE D'INVESTIGATION

Dans une recension des écrits sur la recherche en éducation, Tomamichel et Clerc (2005) soulignent les nombreuses difficultés à délimiter et à catégoriser les champs de la recherche dans ce domaine, notamment par les diverses orientations, approches et guides méthodologiques, ce qui n'est pas sans soulever un problème relié à la scientificité. D'ailleurs, Charlot (2017), en partant d'une conception anthropologique de l'éducation, montre l'impossibilité de l'établir comme un champ scientifique et unitaire en raison de son incapacité à délimiter les frontières de la discipline. Cependant, ce qui est perdu en scientificité est assurément gagné en interdisciplinarité par la multiplication des points de vue et par l'ouverture à d'autres approches disciplinaires.

C'est en tablant sur cette ouverture que j'entreprends l'exploration de la question des EPFP à l'aune de la justice en éducation, dans une perspective qui me permet de mieux comprendre la relation qui les unit.

Cette recherche, fortement inspirée par une herméneutique philosophique, s'inscrit dans le paradigme interprétatif-constructiviste qui est encore la source de nombreux débats méthodologiques. Si la science est une construction humaine, est-ce donc dire qu'il n'existe plus de critères de scientificité? Pour certains, non, car ceux-ci pourraient très bien être définis, voire construits socialement à l'intérieur d'un cadre aux règles clairement énoncées ou encore en adaptant les procédés positivistes aux démarches interprétatives (Albert, 2013; Gohier, 1998, 2004; Lincoln, 1995). Malgré tout, il existe une remise en question importante concernant la subordination des recherches interprétatives, qualitatives et constructivistes à un diktat du positivisme (Nguyen-Duy et Luckerhoff, 2007). Certains vont même jusqu'à rejeter certains critères de ce paradigme en demandant de les dépasser par un renversement partiel ou complet de ce qui est généralement attendu sur le plan de la validité et de la fiabilité en sciences humaines (Mucchielli, 2005; J. Proulx, 2019; Schwandt, 1996).

Ce regard sur les difficultés à délimiter le champ de la recherche en éducation et sur les débats méthodologiques qu'elles occasionnent ne peut être ignoré lors de l'élaboration d'une méthode d'investigation. Par conséquent, il s'agit d'un passage obligé pour comprendre la méthode utilisée dans la thèse et présentée dans ce chapitre. Celui-ci comporte quatre parties.

La première précise la posture onto-épistémologique privilégiée puisqu'il s'agit de la clé de voûte pour la compréhension et la justification des choix opérés par la suite.

La seconde partie offre une vue d'ensemble de l'approche méthodologique ainsi que des critères et des contraintes mobilisés pour en assurer la scientificité.

Enfin, la troisième partie présente les cinq étapes de la démarche de la recherche et les procédés d'analyse déployés dans celle-ci. Il s'agit de la partie la plus volumineuse de ce chapitre puisqu'elle décrit tant la collecte des données, que leur analyse et les modalités relatives à la présentation et à l'interprétation des résultats.

3.1 L'ONTOLOGIE ET L'ÉPISTÉMOLOGIE

« Réel-réel, cela n'existe pas pour les humains. Réel-fiction seulement, partout, toujours, dès lors que nous vivons dans le temps » (Huston, 2008, p. 17). Dans son essai *L'Espèce fabulatrice*, Nancy Huston soulève une question centrale en épistémologie, à savoir le rapport qu'entretient l'individu avec la connaissance du monde. Les expressions qu'elle choisit (réel-réel, réel-fiction) rejoignent, selon moi, *La Critique de la raison pure* de Kant (1787/2006). Il existerait une réalité objective, impossible à saisir par les limites de nos sens et de notre entendement, mais il est possible de l'interpréter à la lumière de ce que nous sommes.

Le *das Ding an sich* (chose en soi) est inaccessible, c'est le sujet qui structure et organise un monde sous forme de phénomènes, rendant ainsi l'individu prisonnier de sa subjectivité, mais aussi maître de la connaissance qu'il a du monde en tant que sujet-connaissant rationnel.

Malgré des doutes certains sur ce qu'est la réalité, l'ontologie (réel-réel) et l'épistémologie (réel-fiction) ne doivent assurément pas être confondues. Ainsi, que le monde existe avec ou sans la perception que peuvent en avoir les humains est une chose; la science, elle, en tant que construction sociale, en est une autre. Derrière toute épistémologie se cache un rapport au monde qui est source de malaise pour les uns et de réconfort pour les autres, mais celui-ci ne laisse personne indifférent, une fois que cette réflexion est entamée. La place de l'individu dans l'univers,

la notion d'humanité, le « qui suis-je? », le « que puis-je? » sont autant d'exemples mobilisant une réflexion sur la réalité et sur notre rapport à elle, si rapport il y a. Morin et Le Moigne (1999) expriment leur opinion sur le sujet:

Les zones obscures de l'esprit existent aussi chez le savant. Une ferveur épistémologique peut dissimuler une obsession ontologique. [...] Faut-il s'en défier? Je crois qu'il faut d'abord les connaître; une fois qu'on les connaît, il faut dialoguer avec elles, c'est-à-dire s'en méfier, et en même temps ne pas s'en méfier de façon puritaine [...] parce qu'il faut savoir dialoguer avec ses obsessions. (p. 89)

Enfin, ces considérations permettent de comprendre que cette démarche de recherche comporte une tension entre un aspect normatif en lien avec l'idée de justice et un aspect scientifique lié à des observations de nature empirique.

Ces considérations générales invitent au développement de considérations épistémologiques fondant l'approche méthodologique: l'herméneutique et la complexité.

3.1.1 L'herméneutique

De Kant, gardons l'idée qu'il y a un décalage entre la chose et sa perception – soit entre le noumène et le phénomène de la chose. Ce décalage peut être vu comme un dialogue, par l'entremise des phénomènes perçus, entre le sujet et l'objet – ce qui n'est pas sans rappeler la place qu'occupe l'herméneutique dans sa relation à la connaissance.

Cette posture interprétative, d'abord technique et normative, devient une approche philosophique tournée vers les sciences humaines au cours de la seconde moitié du 20^e siècle, par la publication de *Vérité et méthode* de Gadamer (1996). Ancien élève de Martin Heidegger, Gadamer pose à son tour le problème de la compréhension et de l'interprétation de celle-ci par la dimension nécessairement participative de celui qui comprend. Le titre de l'ouvrage est évocateur puisqu'il s'agit d'une véritable tension pour l'auteur entre la compréhension (vérité) et le fétichisme de la méthode et de la recherche d'une objectivité hérités des sciences pures, à travers la distanciation du sujet et de l'objet (Grondin, 2005). Ce que Gadamer revendique, c'est cette subjectivité du sujet qui se transforme et qui devient, par la rencontre de l'autre. C'est le dialogue constant entre la tradition et le sujet, entre les uns et les autres, qui permet de créer une communauté de sens. Autrement dit, la vérité est moins une question de méthode qu'une question de rencontre – il s'agit d'un événement auquel le « je » participe.

L'herméneutique est un mouvement assez vaste. D. Simard (2002) décline différentes conceptions de l'herméneutique selon qu'elles soient conservatrices, modérées, critiques ou encore radicales.

Dans la présente thèse, c'est la conception modérée, centrée sur la culture et le dialogue, qui est privilégiée et que l'on retrouve chez Ricoeur (1986). Ce dernier tente de dépasser le subjectivisme trop important adressé à Gadamer, tout en reconnaissant les dangers d'une méthode aliénante (*Verfremdung*) centrée sur la distanciation entre l'objet et le sujet.

En raison de la place que prend l'approche herméneutique de Ricoeur (1986) dans la démarche de recherche et pour éviter tout malentendu, certains termes en lien avec l'interprétation doivent être précisés: 1) l'appartenance; 2) la distanciation; 3) l'appropriation.

3.1.1.1 L'appartenance

L'appartenance définit l'être au monde préalable et c'est « la condition indépassable de toute entreprise de justification et de fondation, à savoir qu'elle est depuis toujours précédée par une relation qui la porte » (Ricoeur, 1986, p. 49). Il s'agit de la condition première, mais aussi dernière, de toute réflexion sur l'objectivité, il n'y a pas d'interprétation et de compréhension possibles sans cette condition – c'est « la priorité de la catégorie ontologique du *Dasein* que nous sommes sur la catégorie épistémologique et psychologique du sujet qui se pose » (Ricoeur, 1986, p. 50). C'est parce que l'interprète est une « appartenance participative irrécusable » (Ricoeur, 1986, p. 32) qu'il lui est possible par la suite de s'opposer à celle-ci. Ainsi, la *Lebenswelt*, c'est-à-dire « le monde tel qu'il se présente » ou encore « le monde de la vie » devient un préalable à tout acte d'interprétation.

3.1.1.2 La distanciation

Pour dépasser l'opposition entre la contribution du sujet à la vérité de la réalité étudiée et l'oubli de ce dernier derrière une méthode, Ricoeur (1986), propose la médiation par le texte produisant en lui-même une distance (non aliénante) entre l'interprète et ce qui est dit. Le concept de distanciation opère à plusieurs niveaux notamment celui: 1) de l'intentionnalité et de la subjectivité des sujets en relation avec les discours qu'ils produisent; 2) du contexte de production; 3) du rapport entre la réalité et le monde du texte; 4) de l'interprète en lien avec son appartenance propre.

Premièrement, la question de l'intentionnalité et de la subjectivité nécessite de passer du monde du discours au « monde du texte » ou à la « chose du texte »⁶⁰, à partir duquel des propositions de sens seront effectuées. Il s'agit ici de subordonner l'intention des auteurs au sens déployé par le texte lui-même, de manière à faire de l'herméneutique non pas une « enquête sur les intentions psychologiques qui se cacheraient sous le texte, mais comme l'explicitation de l'être-au-monde montré par le texte » (Ricoeur, 1986, p. 58).

Deuxièmement, la distanciation agit aussi sur les conditions sociologiques de production du texte permettant à celui-ci d'être décontextualisé pour ensuite l'être à nouveau lors de l'interprétation. Ainsi, le texte devient, grâce à la distanciation, une nouvelle proposition de monde permettant à l'interprète de l'habiter « pour y projeter un de [ses] possibles les plus propres » (Ricoeur, 1986, p. 128).

Troisièmement, cette distanciation existe aussi entre la réalité du langage ordinaire que Ricoeur (1986) décrit comme étant un « discours descriptif, constatif, didactique » (p. 127) et la proposition du monde contenue dans le texte. Ce dernier permet l'atteinte d'un second niveau de sens – plus fondamental.

Enfin, et directement lié avec le processus d'appropriation, c'est aussi la distanciation de soi à soi. S'il est vrai que la distanciation concernant le monde du texte est principalement liée au sens et à sa référence (qui écrit, pour qui ou quoi il est écrit et quand il écrit), il n'en demeure pas moins que cela s'applique aussi à l'interprète. En somme:

la distanciation est le correctif dialectique de celui d'appartenance, en ce sens que notre manière d'appartenir à la tradition historique, c'est de lui appartenir sous la condition d'une relation de distance qui oscille entre l'éloignement et la proximité. Interpréter, c'est rendre proche le lointain. (Ricoeur, 1986, p. 44)

Ricoeur le mentionne, il y a des rapprochements à faire entre l'*epochè* phénoménologique et la distanciation herméneutique, mais de manière non idéaliste en ce qui concerne la dernière, c'est-à-dire ne débouchant pas sur une réalité transcendantale. Il s'agit, dans les deux cas, d'une interruption, voire d'une mise en parenthèse du vécu (de l'appartenance dans le cas de l'herméneutique) pour le signifier. Ainsi, « la distanciation herméneutique est à l'appartenance ce qu'est, en phénoménologie, l'*epochè* au vécu. L'herméneutique commence elle aussi lorsque, non contents d'appartenir à la tradition transmise, nous interrompons la relation d'appartenance

⁶⁰ Le monde du texte et la chose du texte sont des synonymes. On doit aussi comprendre que j'utiliserai ces termes à partir de maintenant.

pour la signifier » (Ricoeur, 1986, p. 65). Pour Ricoeur, cette interruption relève ici d'une décision de nature philosophique donnant par la même occasion la possibilité à un sujet de signifier son vécu.

Ainsi, accepter la possibilité d'une telle prise de décision philosophique fonde le concept de distanciation de soi à soi.

3.1.1.3 L'appropriation

L'appropriation est l'acte final, mais non définitif de « cette double distanciation qui s'attache à la chose du texte, quant à son sens et quant à sa référence » (Ricoeur, 1986, p. 60) et de la distanciation de soi à soi comme modalité critique des idéologies. C'est seulement par ce moment critique où « l'on se comprend devant le texte » (p. 47) qu'est possible l'appropriation des choses du texte en faisant sien ce qui ne l'est pas. Autrement dit:

la chose du texte ne devient mon propre que si je me désapproprie de moi-même, pour laisser être la chose du texte. Alors j'échange le moi, maître de lui-même, contre le soi, disciple du texte. (Ricoeur, 1986, p. 47)

Par le fait même, l'appropriation devient une interprétation reposant moins sur le résultat mécanique d'une méthodologie objectiviste à l'égard d'un texte que d'une responsabilité de soi à soi résultant de la compréhension de soi devant le texte. De cette appropriation naît une nouvelle compréhension du texte qui, dans le langage de cette thèse, sera une meilleure compréhension de la relation entre les EPFP et la justice en éducation.

Il s'agit ici de reconnaître que tout chercheur est une identité narrative qui se constitue dans la relation entre l'identité-mêmeté et l'identité-ipséité par un rapport à soi dans un contexte, une histoire, une culture et dans sa capacité à vouloir changer les choses – le maintien volontaire de soi (Ricoeur, 1988). À défaut d'une réconciliation totale entre une approche critique centrée sur le soupçon et une ouverture à la tradition, au récit et à la recherche de sens à travers la rencontre de l'autre, cette posture, que j'adopte, offre une interprétation du monde critique et capable de distance sans céder à une approche manichéenne réductrice niant le caractère complexe de ce dernier.

3.1.2 La complexité

Je ne peux aborder la complexité du monde sans faire référence à l'idée de la *Scienza nuova* mise de l'avant par Morin (2005). Pour lui, « l'idée fondamentale de la complexité n'est pas que l'essence du monde est complexe et non pas simple. C'est que cette essence est inconcevable.

La complexité est la dialogique ordre/désordre/organisation [...] le mérite de la complexité est de dénoncer la métaphysique de l'ordre » (p. 137). Cette science fait de la complexité la condition de possibilité d'une meilleure compréhension du monde contrairement à une approche simplificatrice. Cette dernière, traditionnellement, tenta de ramener le monde à une vision ordonnée selon deux choses: la magie des nombres de Pythagore et l'entendement divin.

Qu'est-ce que la complexité? Au premier abord, la complexité est un tissu (complexus: ce qui est tissé ensemble) de constituants hétérogènes inséparablement associés: elle pose le paradoxe de l'un et du multiple. Au second abord, la complexité est effectivement le tissu d'événements, d'actions, interactions, rétroactions, déterminations, aléas, qui constituent notre monde phénoménal. (Morin, 2005, p. 21)

Cette disjonction se trouvait aussi dans le *Discours de la méthode* (1637/2016) de Descartes, qui contribuera à l'émergence de la pensée simplificatrice et dualiste: l'être pensant et le corps; la pensée et l'étendue; une substance immatérielle et une matérielle; une métaphysique et une physique. C'est autour de cette dualité que la science construira son objectivité en rejetant le sujet qui devient « un bruit, c'est-à-dire la perturbation, la déformation, l'erreur qu'il faut éliminer » (Morin, 2005, p. 55) nuisant à la compréhension du monde physique soumis à des lois mécaniques. Il s'agira, d'un côté, de faire du sujet un « prince métaphysique », voire dématérialisé et de l'autre, un « règne scientifique » des objets réifiés (Morin, 2011, p. 47).

Cette division du monde fondée sur un dualisme ontologique et épistémologique participe à la division des disciplines universitaires actuelles. Les débats méthodologiques au sein de la science en sont l'écho, que tente de dépasser la « Nouvelle science » de Morin (2005). Sans entrer dans les détails de sa théorie fondée sur des éléments de la théorie des systèmes, de la cybernétique et de la théorie de l'information, Morin articule la pensée complexe autour de trois principes interreliés: dialogique, récursion organisationnelle et hologrammatique.

3.1.2.1 Le principe dialogique

Le principe dialogique est la réconciliation de la dualité dans l'unité en permettant l'existence et l'association de « deux termes qui sont à la fois complémentaires et antagonistes » (Morin, 2005, p. 99). Depuis les fondements de la pensée analytique chez Aristote, les principes de non-contradiction (« *a* » n'est pas « non *a* ») et de tiers exclu (« *b* » est soit « *a* » ou « non *a* ») sont généralement admis comme étant des erreurs de logique dans ce que l'on appelle la logique orthodoxe. Cependant, depuis les expériences de Niels Bohr, dans les années 1920, en physique quantique, la contradiction a fait son entrée en physique par la possibilité de percevoir une particule à la fois comme une onde (continuité) et comme un corpuscule (discontinuité) (Duplan,

2016). D'ailleurs, Bohr distingue aussi la vérité triviale de la vérité profonde en prenant comme critère de différenciation la non-contradiction dans le cas de la vérité triviale et la rencontre d'une vérité antagoniste tout aussi profonde dans le cas de la vérité profonde (Morin, 2011). On voit donc ici différents niveaux à l'intérieur d'un système où la vérité semble répondre à une logique plus complexe. Même si des auteurs comme Hegel et Marx font aussi une place à la contradiction, leur approche dialectique vise un dépassement possible des contradictions de départ. Or, ce qui est proposé par la dialogique⁶¹, c'est la nécessité des deux termes, à la fois contradictoires et porteurs de vérité (Morin, 2011).

3.1.2.2 Le principe de la récursion organisationnelle

Morin (2005) emprunte à la cybernétique l'idée de boucle récursive et d'autoproduction à l'intérieur des systèmes ouverts (complexes), le contraire étant les systèmes fermés (réductionnistes). Sous la forme d'un tourbillon où chaque instant est à la fois produit et producteur, Morin cherche à décrire que ce qui est produit devient à son tour un producteur dans un système complexe. Ainsi, l'individu est « produit » par un processus antérieur et, par la reproduction, « produit » à son tour un individu. Cette logique se retrouve aussi sur le plan sociétal: la société est le produit de différentes interactions humaines entre individus et, à son tour, elle « produit » des individus. Un autre exemple de cette boucle récursive se retrouve dans l'analyse que fait Morin (2011) du *cogito* de Descartes (« Je pense, donc je suis »), soit l'idée de la singularité du sujet conscient se confirmant. On peut voir cette confirmation par une boucle récursive entre le « Je » et le « suis » (moi), car le moi pensant est aussi le « Je » qui pense et qui « est » à nouveau moi, etc. Cela revient sans cesse dans une spirale d'objectivation et de subjectivation du sujet pensé, ce qui entraîne une « régénération permanente du cogito par lui-même » (Morin, 2011, p. 46).

3.1.2.3 Le principe hologrammatique

Enfin, le principe hologrammatique de Morin (2005) permet de penser la complexité en reconnaissant que la partie est dans le tout et que le tout est dans la partie. À l'image de l'ADN qui est entièrement contenu dans chaque cellule de l'organisme humain, on doit dépasser la vision simplificatrice centrée sur les parties, mais aussi la vision holistique centrée sur le tout (Morin,

⁶¹ Il n'y a pas de contradiction entre la dialogique et la dialectique, tout au plus la dialogique ne vise pas nécessairement le dépassement – elle accepte certaine dualité. Gohier (1998) utilise d'ailleurs le terme de dialectique dans un sens tout à fait similaire à ce que Morin (2005) fait quand il est question de dialogique. Ainsi, il ne faudra pas se surprendre que j'associe à la dialogique des propriétés de rigueur similaires.

2005). C'est à travers les mots de Pascal, au 17^e siècle, que Morin trouve le ton pour résumer cette dernière idée:

Toutes choses étant causées et causantes, aidées et aidantes, médiates et immédiates, et toutes s'entretenant par un lien naturel et insensible qui lie les plus éloignées et les plus différentes, je tiens impossible de connaître les parties sans connaître le tout non plus que de connaître le tout sans connaître particulièrement les parties. (Pascal, cité dans Morin, 2011, p. 54)

Chez Morin, la frontière entre les savoirs est féconde, d'où le caractère transdisciplinaire de sa théorie. D'ailleurs, les macro-concepts doivent être favorisés dans la compréhension du monde. Il s'agit de concepts constitués d'un noyau distinct, mais dont les limites sont poreuses; la frontière est féconde sur le plan de la compréhension de la complexité (Morin, 2005). Le caractère récursif du savoir vient appuyer cette idée que celui-ci, acquis dans les parties, rejaillit sur le tout qui ensuite alimente les parties, etc. Enfin, sans rejeter l'importance du développement scientifique depuis Descartes et de certains opérateurs logiques de la science actuelle, Morin (2005) réclame un renversement des tendances:

Nous sommes dans une bataille incertaine et nous ne savons pas encore qui l'emportera. Mais l'on peut dire, d'ores et déjà, que si la pensée simplifiante se fonde sur la domination de deux types d'opération logique: disjonction et réduction, qui sont l'une et l'autre brutalisantes et mutilantes, alors les principes de la pensée complexe seront nécessairement des principes de distinction, de conjonction et d'implication. (p. 103-104)

À la suite de ces précisions concernant le rapport au monde et à la connaissance, il devient possible de présenter et de justifier l'approche méthodologique de cette thèse.

3.2 L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE ET LA SCIENTIFICITÉ

La présentation onto-épistémologique de la partie précédente souligne le rejet de la prétention de saisir la réalité autrement que par un horizon perceptuel – il s'agit donc de comprendre ce dernier par une approche qualitative et interprétative. Cette seconde partie met en perspective les avantages de l'approche développée ainsi que la légitimité scientifique de mes choix méthodologiques eu égard à la qualité de cette recherche, soit l'utilisation d'une approche interprétative s'inspirant de l'herméneutique, d'un CTRI favorisant l'exploration et d'une perspective de la complexité. Puis, des critères de scientificité seront présentés.

3.2.1 L'approche méthodologique

Le choix d'aborder la problématique de recherche par une approche interprétative est dicté par l'objectif de mieux comprendre une situation. Or, une des forces de ce type d'approche est justement sa capacité à générer du sens, notamment quand il est question de phénomènes complexes (Gohier, 1998; Schwandt, 1996).

3.2.1.1 L'herméneutique

Comme exposé dans la partie précédente, cette interprétation de la réalité peut se réclamer d'une herméneutique qui s'inspire principalement de la pensée de Ricoeur (1986) et dans une moindre mesure, de celle de Gadamer (1996). La médiation par le texte est la rencontre entre un chercheur et l'objet de sa recherche. Celle-ci peut prendre différentes formes, allant de textes choisis à des actions posées, en passant par des paroles énoncées et des histoires vécues – l'important est que ces données puissent être lues (Grondin, 2017). Sans porter le nom de phénoménologie, celle-ci est présumée dans l'herméneutique puisque « toute question portant sur un étant quelconque est une question sur le sens de cet "étant" » (Ricoeur, 1986, p. 55).

« L'étant » ici étudié découle d'un ensemble de textes qui, une fois analysés, permettent, par induction, d'identifier les principales composantes du débat devant être interprétées à l'aide d'un CRTI construit. Ainsi, le choix d'une « médiation » par les textes est justifié par le désir d'une méthode centrée sur la distanciation et l'appartenance, exposée précédemment et « qui ne serait pas simplement aliénante, comme la *Verfremdung* (distanciation aliénante) que combat Gadamer dans toute son œuvre, mais qui serait authentiquement créatrice » (Ricoeur, 1986, p. 44). Cette action créatrice se conclut par l'acte final de la compréhension « des choses du texte » que Ricoeur nomme l'appropriation et qui, dans le cadre de cette thèse, entraîne une nouvelle compréhension du problème entre les EPFP et la justice.

3.2.1.2 Le CRTI: une approche exploratoire

Le CRTI a été développé dans la perspective d'offrir un soutien théorique et conceptuel pour me guider et guider le lecteur peu familier de ces questions, tout en définissant un cadre d'analyse poreux (ouvert) à l'introduction de nouvelles perspectives. En effet, il ne s'agissait pas de rendre opératoires des concepts de manière à en faire un traitement systématique et potentiellement réducteur par des contraintes extérieures à la rencontre du sujet d'étude. Il s'agit de voir ce CRTI comme une aide à la compréhension, une orientation, un fondement théorique premier auquel je me référerai tout au long de l'analyse. Ce dernier est ouvert et centré sur des aspects liés à la

justice sous forme de macro-concepts (justice, égalité, liberté, etc.), ce qui me permet de garder une posture de découverte tout au long de la recherche, tout en assurant des assises méthodologiques rigoureuses. En effet, comme le souligne Mucchielli (2005), des concepts trop « forts » et un cadre conceptuel trop rigide (fermé) empêchent la récursivité qui est recherchée par l'utilisation de la pensée complexe dans la compréhension d'une situation.

Dans cette optique, il ne faut pas se surprendre de la présence de nombreuses précisions et discussions de nature conceptuelle lors de la partie interprétative de la thèse. De plus, la démarche est empreinte de la souplesse nécessaire à ce type d'approches, privilégiant la découverte de sens à la rigidité d'une méthode :

C'est le prix à payer pour une analyse vivante qui n'est pas réduite à une reconduction de prénotions et qui ne succombe pas à la tentation du compromis théorique consistant à écarter tout ce qui n'entre pas dans le cadre de départ. Si les analyses reconduisent les cadres, à quoi bon faire de la recherche? (Mucchielli, 2005, p. 27)

3.2.1.3 La complexité

Le concept dialogique (Morin, 2005), à la fois dialectique et dépassement de celle-ci, est un outil pertinent pour la compréhension du débat social et scientifique relatif à la présence d'EPFP. Cela peut m'amener à accepter des tensions apparemment irréconciliables – on parle de l'utilisation d'une logique complexe. Cette dernière évite les écueils d'une rationalisation excessive, c'est-à-dire où tout ce qui nuit à la cohérence est écarté; au contraire, ces incohérences sont explorées, dans les limites du possible, pour ne pas nuire à la cohérence générale de la thèse (Gohier, 1998). Enfin, en m'inspirant de l'approche mise de l'avant par MacIntyre (1993, 1997), une partie de l'approche herméneutique développée est dictée par le souhait de reconnaître, derrière des énoncés pouvant sembler trop subjectifs ou relativistes, des formes de rationalité qui questionnent les critères de justice dominants, à la neutralité incertaine. Autrement dit, je mobilise une rationalité plus pratique, que l'on pourrait qualifier de « raisonnable » ou de pragmatique, opposée à une rationalité ordonnée, universelle et impériale (Taguieff, 1991).

En accord avec la récursivité organisationnelle de Morin (2005) et la place donnée au chercheur comme produit et producteur – on parle d'une co-production de sens (Savoie-Zajc, 2013), le savoir, comme système complexe, ne peut être produit sans tenir compte du contexte, de l'histoire et du sujet. En ce sens, le chercheur produit une connaissance et celle-ci est en partie le fruit de sa construction. L'élaboration du CRTI participe aussi à la construction du savoir, tout en clarifiant les orientations du chercheur, ses connaissances, ses biais, ses limites, produisant ainsi une connaissance qui l'alimentera à son tour; c'est-à-dire une connaissance qui est à la fois un

processus et un résultat, donc récurrente (Mucchielli, 2005). Cette non-linéarité de la connaissance est, elle aussi, féconde sur le plan des retombées puisqu'elle multiplie le champ des possibles, participant ainsi à la générativité de la recherche.

Le principe hologrammatique de Morin (2005) est à la base de la pertinence de cette recherche en raison du traitement simplifié et fragmenté concernant les EPFP au Québec ou la justice en éducation. C'est donc par une approche favorisant le dialogue entre les différentes parties et le tout que cette thèse se démarque; autrement dit, il s'agit de la production d'un espace de compréhension et de discussion, où toutes les parties sont conviées à la même table⁶².

3.2.2 La scientificité

Plusieurs critères et contraintes de nature méthodologique assurent la qualité et la validité de la méthode.

3.2.2.1 La générativité

Si la générativité est appelée à remplacer la transférabilité, la fiabilité, la confirmabilité et la crédibilité comme critères de validité des recherches qualitatives (J. Proulx, 2019), il semble que la méthode adoptée ici réponde à cette exigence. En effet, la récursivité, la subjectivité assumée du chercheur, la porosité du CRTI et la flexibilité de la démarche sont à même de générer de nouvelles avenues, de nouvelles questions et possiblement de nouvelles approches au sein de la communauté scientifique. Comme le souligne Gohier (1998), le caractère scientifique d'un savoir nouveau peut aussi se fonder sur la valeur heuristique de celui-ci, ce qui, sans remettre en question la rigueur de la démarche, vient en confirmer la légitimité:

La fécondité heuristique d'une démarche ou d'un énoncé se traduit par sa capacité de « faire apparaître du sens », de « proposer du connaissable neuf », d'engendrer d'autres énoncés. L'orthodoxie méthodologique ne doit pas imposer ses diktats à la pensée. Elle doit la servir. La pensée novatrice est faite d'errances, voire d'erreurs; si elle emprunte des chemins déjà tout tracés, elle ne pourra que réitérer. Elle n'inventera pas. (p. 279)

3.2.2.2 La subjectivité et la réflexivité

Cette recherche opte pour une approche herméneutique modérée, prenant appui sur la dialogique (distanciation, appartenance et appropriation) instaurant un rapport critique envers le sujet traité et envers soi. Elle met en œuvre une démarche interprétative qui tire profit de la subjectivité du

⁶² Bien entendu, l'ironie de la situation de rédaction de cette thèse est la suivante: je serai le seul assis à cette table, avec mes biais et mes limites dans l'interprétation, l'articulation et l'évaluation de cette discussion.

chercheur au lieu d'essayer de la cacher (Morin, 2005; Mucchielli, 2005; J. Proulx, 2019; Ricoeur, 1986). Ainsi, mon bagage expérientiel façonne mon rapport au monde et à la connaissance et devient aussi une ressource qui contribue à la qualité et à l'originalité de la recherche. Comme le souligne J. Proulx (2019), dans les recherches qualitatives:

l'enjeu n'est pas d'empêcher une possible contamination des données, ni encore « d'accepter » cette contamination inévitable: l'enjeu est de tirer profit de cette « contamination » du chercheur, qui permet d'enrichir la recherche et lui donne un sens.
(p. 61)

De la même manière, l'utilisation d'un « je » réflexif, qui doute, qui questionne et qui explore et d'un « nous » dynamique incluant le chercheur et le lecteur marque cette thèse qui se veut discursive. Comme déjà mentionné dans l'introduction de la thèse, la présence de l'auteur dans les modalités de l'écriture est en elle-même un marqueur épistémique important lié à la nature de l'information transmise, questionnée ou produite. Même si la norme universitaire est l'utilisation d'un style direct et précis (Van Der Maren, 1996), l'idée me semble être plutôt de trouver un équilibre entre, d'un côté, les perplexités de l'auteur et, de l'autre, la clarté du propos. Si cet équilibre se reflète par la présence du locuteur, elle se retrouve aussi dans les différents commentaires présents dans les notes de bas de page qui assurent, par des critiques, des précisions ou encore des mises en perspective, une meilleure compréhension du propos sans pour autant être nécessaires à la compréhension générale du sujet.

La nature du sujet à l'étude (sa complexité, sa normativité et une certaine sensibilité sociale à son égard) m'interdit de considérer la science comme froide, détachée et produisant des absolus; l'inverse explique peut-être que les « faits scientifiques » soient récupérés et mis à toutes les sauces par une décontextualisation des résultats.

3.2.2.3 La rigueur analytique

Ainsi, au lieu de miser sur une « scientificité objective », j'ai opté pour la liberté dans le traitement de mon sujet et la richesse de l'analyse (générativité). C'est muni de mon esprit critique, d'une méthode riche et souple (la phénoménologie herméneutique, le CRTI et les trois principes de la complexité) et en misant sur un traitement argumentatif de qualité que cette recherche sera menée. La dimension dialogique, à l'instar de la dialectique, n'est pas sans mobiliser des critères similaires à ceux que l'on retrouve dans les recherches de nature théorique. Ainsi, la place que prend l'argumentation critique, mais ouverte, au sein de cette recherche, respecte des exigences que l'on retrouve chez Reboul (1983) , Van der Maren (1996) et chez Gohier (1998):

La mise en place d'une méthode dialectique mettant en œuvre argumentation et sens critique (clés de voûte de la recherche théorique); cette argumentation devra être rhétoriquement efficace, logiquement solide et dialectiquement transparente; toute la trame du discours devra être soutenue par le doute méthodique et reposer (explicitement ou implicitement) sur la mise à l'épreuve ou la réfutation des thèses avancées ou encore susciter chez le lecteur cette mise à l'épreuve. Cette méthode dialectique exigera également du chercheur théoricien qu'il expose ses présupposés épistémologiques et théoriques. (Gohier, 1998, p. 279)

Dans cette perspective, un cadre référentiel de qualité validant l'intelligibilité de mon propos est fondamental sur le plan scientifique (Gohier, 2018; Mucchielli, 2005). En ce sens, les sources mobilisées font autorité et il est possible de suivre pas à pas l'évolution de ma pensée en relation avec elles (Gohier, 1998).

3.2.2.4 La transparence

En raison du caractère exploratoire et interprétatif de la recherche et de la subjectivité assumée, mais encadrée (appartenance et distanciation), je fais preuve de transparence tout au long de la recherche pour en assurer la « confirmabilité » (Kemp, 2012). L'audit de subjectivité (Annexe 1), mes présupposés et mes orientations épistémologiques (Gohier, 2004), le ton choisi et les doutes exprimés, une démarche favorisant l'ouverture de mon propre cheminement réflexif à l'autre, sont des illustrations de cette transparence. Cette condition m'apparaît essentielle dans l'établissement d'un dialogue authentique entre le lecteur et le chercheur.

Enfin, dans ce contexte, l'utilisation d'un logiciel d'analyse de discours ou de classification (codage) des documents n'a pas été retenue. En effet, un tel logiciel n'offre tout simplement pas de plus-value tout en étant possiblement réducteur dans l'analyse herméneutique du phénomène à l'étude. Comme le mentionnent Paillé et Mucchielli (2016):

C'est au niveau de textes plus longs que l'analyse se déploie dans sa pleine magnitude et qu'émerge le sens. Le texte est l'expérience par excellence de l'articulation de la pensée. Il offre tout l'espace voulu à l'élaboration analytique et au raffinement théorique. Là où l'utilisation de mots — clés, de codes ou de catégories, et même de constats, apparaît limitative, le texte s'avère une ressource inépuisable. (p. 200)

Les critères et contraintes évoqués permettent d'assurer la scientificité de la thèse dans le cadre qui est le sien, c'est-à-dire celui de l'interprétation d'un phénomène localisé en misant sur la générativité, la subjectivité encadrée, la réflexivité, la rigueur analytique et la transparence. De manière à assurer la qualité et la validité de cette thèse, il devient maintenant nécessaire d'explicitier et de détailler les étapes de la recherche et les procédés d'analyse utilisés.

3.3 LES ÉTAPES DE RECHERCHE ET DE L'ANALYSE

Retenons qu'il ne s'agit pas d'appliquer l'herméneutique de Ricoeur (1986), mais plutôt de s'en inspirer pour enrichir les différentes étapes de la recherche. Outre le postulat ricœurien à l'effet que comprendre, c'est interpréter, c'est la relation entre distanciation, appartenance et appropriation comme procédé critique interne au chercheur et de réification du débat permettant l'interprétation du monde qui se déploie devant lui qui m'intéresse principalement. De plus, l'influence de Gadamer (1996), même si plus discrète, demeure bien présente.

Si Ricoeur (1986) et Gadamer (1996) demeurent la source de cette approche, d'autres auteurs sont mobilisés lors de l'élaboration des différentes étapes de cette recherche. À cet égard, il faut souligner l'apport des travaux de Paillé et Mucchielli (2016) dont plusieurs passages ont été utilisés et préférés à ceux de Gadamer et de Ricoeur. En effet, ces derniers peuvent à l'occasion sembler plus obscurs pour un chercheur en sciences de l'éducation, alors que l'ouvrage de Paillé et Mucchielli est écrit pour des chercheurs en sciences humaines et sociales.

Dans le langage du chercheur en sciences humaines et sociales, le principal type d'analyse utilisé dans cette thèse est celui de l'écriture analytique ou encore de l'analyse en mode d'écriture. Pour Paillé et Mucchielli (2016), ce type « correspond à la logique d'analyse réelle de plusieurs chercheurs, laquelle est malheureusement tue ou occultée au profit d'une logique reconstituée pour le bénéfice des revues scientifiques ou des ouvrages académiques » (p. 184). En plus d'être « la démarche souveraine du chercheur » (p. 189), c'est aussi la démarche se rapprochant le plus à l'herméneutique. Qui plus est, « son opérationnalisation précise n'est pas démontable *a priori*, elle ne peut qu'être exposée *a posteriori* » (p. 189). On comprend ici que les autres procédés analytiques mobilisés sont des réponses à des problèmes que ce type d'analyse a mis en évidence au fur et à mesure que s'est constitué le monde du texte et lors de son interprétation.

Malgré tout, bien des opérations resteront invisibles puisque ce type d'analyse nécessite de construire, de déconstruire, de formuler et de reformuler, de manière à faire jaillir le sens et des logiques particulières. Néanmoins, l'élaboration d'étapes dans la collecte et la production des données permet de répondre aux critères de scientificité déjà évoqués.

La figure suivante illustre les étapes allant de la constitution du corpus documentaire aux différentes contributions interprétatives.

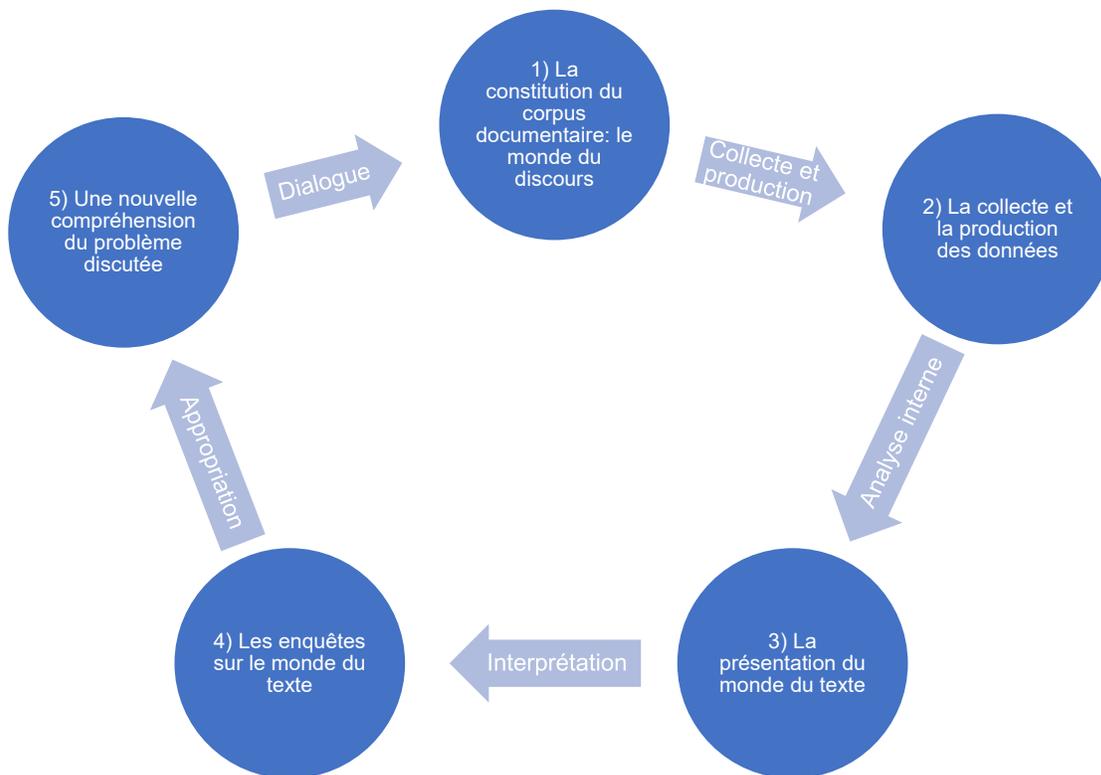


Figure 3 – Les étapes de la recherche, librement inspirées de l’herméneutique de Ricoeur (1986)

Le premier cercle concerne le corpus documentaire constitué, c’est le monde des discours. En lui-même, ce monde a peu d’intérêt dans le cadre de cette recherche dans la mesure où sa fonction est de fonder empiriquement le monde du texte qui, lui, sera interprété.

Le deuxième cercle concerne la production du monde du texte qui a nécessité: 1) le repérage et la collecte des jugements appréciatifs; 2) la constitution d’un horizon de sens; 3) la formulation d’énoncés positionnels sur les EPFP; 4) la création d’argumentaires; 5) le regroupement d’énoncés positionnels en composantes du débat. Cette étape de production sera détaillée à la section (3.3.2).

Le troisième cercle concerne la présentation du monde du texte, dégagé des composantes et analysé de manière à identifier de quoi il est question dans ce « nouvel être au monde », pour reprendre l’expression chère à Ricoeur (1986). Ce dont il est question, ce sont des propositions de sens déployées à partir de ce monde. Ce cercle correspond au chapitre 4 de la thèse qui s’intitule: *Le monde du texte*.

Le quatrième cercle concerne l'exploration du monde du texte en lien avec l'interprétation des composantes réunies en thèmes. Il concerne l'analyse herméneutique en elle-même des propositions de sens en réalisant des enquêtes qui conjuguent librement de l'analyse, de l'interprétation et de la discussion. Il correspond au chapitre 5 qui s'intitule: *Les enquêtes*.

Le cinquième cercle concerne la présentation et la discussion des résultats, de manière à rendre compte de la compréhension (appropriation) du débat, tout en contribuant à la production d'un « discours » sur celui-ci participant à un dialogue. On le retrouve dans le chapitre 6. Ce dernier chapitre s'intitule: *L'appropriation et la discussion*.

Les sections suivantes présentent les différentes étapes de la recherche préalablement présentées ainsi que les principaux procédés d'analyse utilisés.

3.3.1 La constitution du corpus documentaire: le monde du discours

Le corpus documentaire correspond à la première étape de la recherche – il s'agit du monde du discours. Ce corpus rassemble différents documents recueillis lors de la revue de littérature effectuée pour l'élaboration de la problématique. Une somme assez importante d'ouvrages a été consultée à cette fin. Ce qui débuta par une revue de littérature systématique, avec des facteurs d'inclusion et d'exclusion (Bearman et al., 2012; Rother, 2007), fut enrichi par un assemblage de documents constitué au gré des remontées de filières, des recherches subséquentes et du hasard (Bearman et al., 2012; Beaud, 2006; Boote et Beile, 2005; Dumez, 2011).

Il est composé de sources textuelles de différentes natures: certaines sont philosophiques, d'autres empiriques; certaines sont issues d'une littérature grise alors que d'autres des milieux universitaires; certaines sont quantitatives, d'autres qualitatives, etc. Sans être exhaustif, ce corpus rassemble les principaux points de vue sur la question des EPFP, visant la création d'un corpus contrasté et applicable au contexte québécois actuel. Comme recommandé par Van der Maren, ce type de corpus « est constitué d'énoncés provenant d'auteurs qui ont des options, des préconceptions, des points de vue différents à propos d'une notion ou d'un événement » (1996, p. 136).

Pour parvenir à mieux saisir ce débat, j'ai également limité les documents à l'espace géographique du Québec puisque c'est le contexte québécois et ses dynamiques qui m'intéressent. De plus, en ce qui concerne la datation, j'ai regroupé des sources permettant de couvrir la période des années 1950 à 2020 en donnant la priorité aux documents suivant les années 1980. Les années 1950 et 1970 occupent une place particulière, dans la mesure où elles

constituent le point de référence historique initial à partir duquel j'essaie de comprendre le problème. Cependant, par souci de faisabilité⁶³, cette période est principalement traitée à partir d'ouvrages constitués après celle-ci et repérés lors de la recension initiale des écrits.

Ce corpus répond aux besoins de cette recherche dans la mesure où son objectif n'est pas d'atteindre l'exhaustivité de la présentation des arguments, de leur repérage ou encore de la qualité de ceux-ci, mais plutôt d'en recueillir suffisamment pour avoir une vue d'ensemble du débat. Celui-ci permet de fonder empiriquement ma conception de ses dimensions et de ses principaux enjeux, et ainsi de me prévenir d'une construction mentale purement subjective.

Le Tableau 7 présente la classification des documents retenus.

Tableau 7 – La classification des documents du corpus documentaire

A) Prise de position argumentative à l'égard des EPFP		B) Synthèse (contextuelle et/ou argumentative)
A1) Favorable	A2) Défavorable	
1. ACQ et al. (1982)	1. Berthelot (1988)	1. Sénéchal (1972)
2. CCEP (1990)	2. CEQ (1991)	2. Wizman (1975)
3. Durand (2007)	3. CEQ (1995)	3. M. Simard (1993)
4. Marcotte (2012)	4. MEQ (1996b)	4. MEQ (1996a)
5. Schwimmer et al. (2012)	5. RDPEP (2005)	5. Corbo et Couture (2000)
6. FEFP (2014)	6. Daigneault (2010)	
7. Gagné (2014)	7. FNÉEQ (2010)	
8. P. Simard (2014)	8. Parent (2014)	
9. Malenfant-Veilleux (2017)	9. L. Tremblay (2014)	
10. M.-A. Girard (2017)	10. Maclure (2016)	
11. Bowles (2018)	11. Lahaie (2017)	
12. Bouchard (2019)	12. Duperré (2019)	
13. FEFP (2020)	13. MEE (2019)	

La catégorisation des documents illustre:

- l'utilisation des documents dans la constitution de la compréhension du problème (A et B);
- mon souci d'explorer des points de vue différents (A1 et A2);

⁶³ La Commission Massey, la Commission Tremblay, la Commission Parent et les mémoires présentés lors du projet de Loi 56 sont des sujets très vastes qui nécessiteraient un travail d'archiviste qui m'éloignerait considérablement du projet de cette thèse. Les textes de Sénéchal (1972), Wizman (1975), M. Simard (1993) et Corbo et Couture (2000) sont les principales sources consultées. Concernant la décennie 1970-1980, les travaux de Wizman (1975) et de M. Simard (1993) offrent une couverture adéquate de cette période.

- l'ordre dans lequel j'ai examiné les documents pour les parties favorable et défavorable (le classement par année).

La section A: il s'agit du corpus documentaire regroupant des documents pouvant être considérés favorables (A1) ou encore, défavorables (A2) aux EPFP en fonction de la position défendue par son ou ses auteurs. On comprend que la position peut porter précisément sur l'aspect « financement » ou être davantage liée à la présence ou aux effets d'écoles privées subventionnées. La position défendue se situe à l'intérieur du cadre délimité par le document et par l'argumentaire qu'il contient. Par conséquent, dans un autre contexte, ces auteurs pourraient défendre une position autre. De plus, il m'a semblé important d'examiner un nombre relativement similaire de sources favorables et défavorables. La place donnée aux auteurs militants est très importante dans la mesure où la recherche n'aborde généralement qu'indirectement cette question et que l'intérêt demeure d'examiner le débat tel qu'il est perçu socialement.

La section A1: on retrouve 13 documents dont le principal critère de sélection est l'énonciation d'une position claire et favorable aux EPFP, tout en essayant de varier les sources. À cet égard, il n'y avait aucun projet de respecter une catégorisation particulière, mais plutôt de m'assurer de ne pas avoir que des sources provenant d'un seul groupe.

Un peu moins de la moitié des sources de cette section proviennent d'individus ou d'organismes directement associés au secteur privé de l'éducation (Association des collèges du Québec [ACQ] et al., 1982; Commission consultative de l'enseignement privé [CCEP], 1990; FEFP, 2014, 2020). En ce qui concerne la CCEP, il s'agit d'une instance étatique consultative et émettrice de recommandations concernant le domaine de l'enseignement privé. De plus, deux textes d'opinion provenant de cadres⁶⁴ (au moment de la publication de leur texte) au sein d'établissements privés (Bowles, 2018; M.-A. Girard, 2017) viennent compléter la section.

Ensuite, on retrouve de courts billets de blogue sur la question des EPFP écrits par une militante libertarienne (Marcotte, 2012) et un journaliste économique (Gagné, 2014). À cela s'ajoute un texte d'opinion d'un citoyen dans un média populaire (P. Simard, 2014).

Deux autres sources proviennent de professeurs universitaires. La première est un court texte (d'une série de deux) paru dans un média populaire sur la question des EPFP (Bouchard, 2019).

⁶⁴ Dont l'un était aussi le président de la FEFP au moment d'écrire son texte.

La seconde est un ouvrage plus volumineux s'intéressant au débat entre le public et le privé (Durand, 2007).

Enfin, deux sources sont issues de recherches universitaires. La première est un article provenant d'une thèse de doctorat dont l'une des parties aborde la question des EPFP (Malenfant-Veilleux, 2019) et l'autre est une recherche sur les EPFP ethnoreligieuses (Schwimmer et al., 2012).

La section A2: on retrouve 13 documents dont le principal critère de sélection est l'énonciation d'une position claire et défavorable aux EPFP. Ensuite, j'ai essayé de varier les sources sans tenir compte de celles évoquées en « A1 ».

Le premier regroupement est composé de cinq sources liées à la défense du réseau public de l'éducation. Outre les trois documents identifiés à une organisation syndicale (Centrale de l'enseignement du Québec [CEQ], 1991, 1995; Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec [FNEEQ], 2010), il y a aussi deux recherches commandées par des organismes en lien avec la défense des intérêts du secteur public (Berthelot, 1988; L. Tremblay, 2014).

Ensuite, trois sources sont des textes d'opinion concernant les EPFP publiés dans des médias populaires (Parent, 2014; Lahaie, 2017; Duperré, 2019) ou dans une revue (Daigneault, 2010). Dans la même lignée, un rapport de recherche et un énoncé de principes produits par deux collectifs citoyens ont été sélectionnés (MEE, 2019; Regroupement pour la défense et la promotion de l'école publique [RDPEP], 2005).

Par la suite, on retrouve deux courts essais touchant les EPFP, au sein d'un recueil d'essais d'un philosophe, sur des débats actuels au sein de la société québécoise (Maclure, 2016).

Enfin, on retrouve le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation (MEQ, 1996b). Celui-ci s'oppose globalement aux EPFP, même si des commentaires dissidents se retrouvent en annexe du document.

La section B: il s'agit de sources hétéroclites de nature universitaire ou gouvernementale offrant une lecture contextuelle ou synthétique d'une partie du débat sur les EPFP, tel que perçu par leurs auteurs. Contrairement aux documents de la section A, on ne retrouve pas de position explicitement affirmée. Les principaux objectifs de cette partie sont:

- de mieux comprendre le contexte entourant l'adoption de la LEP;

- de combler certains manques de la partie A sur le plan des sources;
- d'offrir une perspective plus globale du débat.

Il m'est apparu nécessaire de mieux couvrir la période entourant la « naissance » du débat à l'étude, que l'on peut associer au *Rapport Parent* et à la LEP. J'ai évité les ouvrages généraux pour me concentrer sur des documents pouvant me servir de sources primaires par l'interprétation des auteurs et leurs choix des documents cités – devenant ainsi des objets d'étude en soi.

Ainsi, les années entre 1950 et 1980 sont largement couvertes par quatre de ces sources (Corbo et Couture, 2000; Sénéchal, 1972; M. Simard, 1993; Wizman, 1975). De plus, la décennie 1980 à 1990 est en partie abordée par deux⁶⁵ sources (M. Simard, 1993; MEQ, 1996a) permettant de couvrir davantage cette décennie.

Enfin, quatre sources présentent une lecture générale du débat en identifiant les principaux éléments de tension de manière systématique (MEQ, 1996a; Sénéchal, 1972; M. Simard, 1993; Wizman, 1975).

La sélection des ouvrages de ce corpus a donc comme principale fonction de fixer un point d'ancrage empirique à ma compréhension du problème par une collecte des données se situant dans un contexte spécifique. Cependant, il existe aussi un corpus officieux contenant les sources non retenues qui ont indirectement contribué à la lecture du problème. On peut retrouver celui-ci, ainsi que les raisons de la non-inclusion de ces documents, à l'0.

3.3.2 La collecte et la production des données

La collecte et la production des données correspondent à la deuxième étape de la recherche – il s'agit des procédés ayant mené à la création du monde du texte et à son analyse interne. Notons que la présence du chercheur a aussi été mobilisée puisque, contrairement à une herméneutique centrée sur un seul texte ou auteur, il s'agit ici d'un ensemble de textes, pour essayer de comprendre les différentes perspectives sur un problème. J'ai choisi de déconstruire les textes de manière à isoler des jugements pour ensuite reconstruire un monde du texte unique, devenant le résultat à interpréter.

⁶⁵ On comprend qu'une source peut avoir plus d'une fonction dans cette partie.

Cette étape a consisté à extraire des données du corpus documentaire, qui, une fois analysées, m'ont permis de délimiter les composantes du débat. La figure suivante illustre les cinq procédés ayant mené à la production des données.

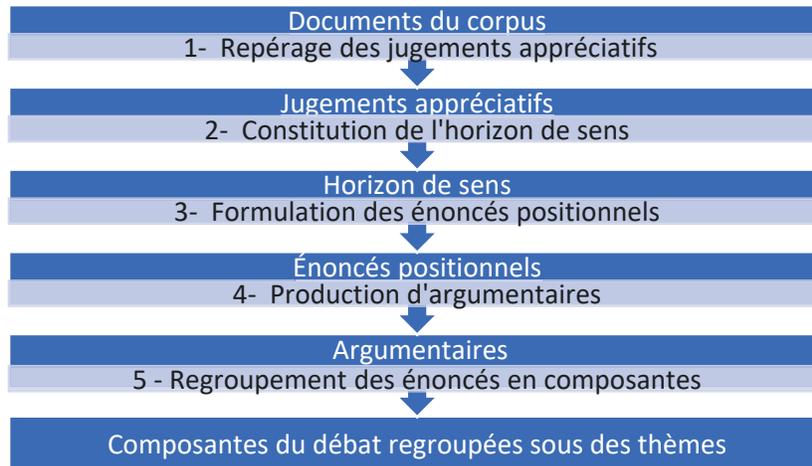


Figure 4 – Le schéma de la production des données

Les procédés sont: 1) le repérage de jugements appréciatifs (favorables ou défavorables) au secteur privé ou à son financement; 2) la constitution d'un horizon de sens; 3) la formulation des énoncés positionnels; 4) la production d'argumentaires; 5) le regroupement des énoncés sous forme de composantes du débat, regroupées sous des thèmes.

3.3.2.1 Le repérage des jugements

Le premier procédé consistait à repérer, au sein de l'ensemble des documents du corpus, des jugements favorables ou défavorables au privé en éducation (sa présence, ses institutions, ses pratiques, ses retombées) ou encore à son financement public. Un jugement pouvait être une opinion, un commentaire, un argument, une référence, une conclusion, un enjeu, etc. L'important était le caractère positionnel ou potentiellement positionnel (dans le cas d'un enjeu). Les citations directes ont été privilégiées pour limiter l'interprétation, à partir de mes préconceptions, du sens donné aux énoncés, de manière à rester ouvert à « l'altérité du texte », pour reprendre l'expression de Gadamer (1996, p. 433).

Il m'est arrivé de ne pas relever un jugement à l'intérieur d'un même texte quand il devenait trop redondant chez un même auteur. Les différents extraits, classés par auteur, ont été consignés dans un tableau. À ce stade-ci, j'ai évité toute classification, même si j'avais plusieurs regroupements de jugements en tête en raison de préconceptions. En effet, la question des EPFP

est souvent associée à des concepts de libertés individuelles, de cohésion sociale, d'égalité (d'équité) et d'efficacité (d'efficience), mais j'ai évité ces associations prématurées.

L'information a été consignée dans un tableau, illustré par un exemple (Tableau 8), comportant deux colonnes en plus de l'identification des auteurs et des références rattachées au texte: la colonne des jugements appréciatifs consignés par une citation ou encore par un extrait paraphrasé (colonne B); la colonne des énoncés positionnels présentés à la troisième étape (colonne A). Cette dernière est placée à gauche puisque les énoncés positionnels deviennent la principale unité des composantes qui suivront.

Tableau 8 – La structure du tableau d'analyse (le tableau de repérage des énoncés)

A) Énoncés positionnels	B) Jugements appréciatifs
Source:	

Cette opération assez mécanique a permis de repérer, pour chaque source, au fil de la lecture, des jugements qui ont été consignés dans la colonne de droite. Cette analyse a été effectuée de manière chronologique, à l'exception de l'ouvrage de Corbo et Couture (2000), analysé au début en raison de la période historique couverte. Au total, il s'agit d'un tableau de 109 pages où plus de 570 jugements furent identifiés. Un court extrait de l'opération de repérage se trouve 0.

Ces informations ne sont pas présentées dans la thèse autrement que par cet extrait, mais elles se retrouvent en filigrane dans l'ensemble de la thèse puisque c'est à partir de ces jugements que la question des EPFP s'est posée.

La déconstruction des documents en jugements avait aussi pour fonction de distancer les documents de l'intentionnalité de leurs auteurs pour examiner le monde qui se déploie devant le texte indépendamment de ces derniers. Les prochains procédés ont pour objectif la poursuite de cette déconstruction et de cette reconstruction.

3.3.2.2 La constitution d'un horizon de sens

Le second procédé donne un sens général et initial auquel rattacher la lecture des jugements décontextualisés. Ainsi, de manière à donner une certaine perspective aux différents jugements extraits concernant les EPFP, un horizon de sens a été constitué.

C'est principalement⁶⁶ à partir des documents universitaires du corpus documentaire, abordant la question des EPFP avant la LEP, que celui-ci a été réalisé (Corbo et Couture, 2000; Sénéchal, 1972; P. Simard, 2014; Wizman, 1975). On retrouve cette analyse contextualisante dans le chapitre 4, sous la forme d'un horizon de sens (qui prendra le nom d'horizon historique), puisqu'elle constitue une pièce importante de la compréhension du débat, tant pour le chercheur que pour le lecteur. Cet horizon a servi de cadrage pour la prochaine étape, soit la formulation d'énoncés positionnels.

3.3.2.3 La formulation des énoncés positionnels

Après avoir reconstitué l'horizon de sens, une relecture du tableau de repérage des énoncés a été effectuée. Cependant, lors de ce troisième procédé d'analyse, la partie A a été complétée par des énoncés positionnels (environ 220 différents et 1100 au total) provenant des jugements repérés lors de la première étape. Ce procédé a permis de transformer un nombre important de jugements en un nombre plus réduit d'éléments, sans pour autant simplifier le phénomène à l'étude.

Il s'agissait de formuler la plupart du temps un ou des énoncés positionnels en faveur ou en défaveur à l'égard des EPFP – que ce soit sur le statut privé ou son financement public. Dans d'autres cas, ce fut l'inscription d'un élément central sans être de nature positionnelle (p. ex. des questions, des enjeux et des problèmes) ou un énoncé en lien avec cet élément identifié. Enfin, quelques commentaires ont été insérés dans cette partie. Un code de couleur a été mis en place pour faciliter l'organisation des idées (Tableau 9).

Tableau 9 – Le code de couleur utilisé dans le tableau des énoncés

Positions favorables au privé en éducation ou au FPEP (Vert)
Positions défavorables au privé en éducation ou au FPEP (Jaune)
Énoncés divers généralement en lien avec les éléments plus centraux (Bleu)
Questions, enjeux, problèmes plus centraux (Rose)
Commentaires (Rouge)

On peut comprendre que cette première interprétation des jugements en énoncés est marquée par un souci de ne pas trop rapidement les réduire, les simplifier ou encore les regrouper en diverses catégories, afin de ne pas perdre la richesse potentielle de certains jugements et de préserver le chercheur, dans les limites du possible, de l'erreur de narration par un biais de

⁶⁶ Il m'est apparu nécessaire d'aller chercher à l'occasion quelques références supplémentaires, notamment pour le contexte intellectuel et le projet de Loi 60 (création du MEQ), pour avoir une vision plus complète.

confirmation. Puisque l'on ne retrouve pas cette partie dans la thèse, un exemple dans l'O permet de voir de manière détaillée le procédé utilisé pour formuler les énoncés positionnels.

La distanciation opérée avec le document d'origine, puisque les jugements sont autonomes, me permet aussi de souligner que les énoncés positionnels formulés ne sont pas toujours en accord avec l'auteur du document analysé. En effet, préparant le terrain pour la prochaine étape et en conformité avec la démarche de recherche élaborée, les jugements repérés, et par extension, les énoncés positionnels formulés, ne sont pas nécessairement liés à l'intention générale de l'auteur. Par exemple, dans le dernier extrait de l'O, on retrouve le jugement suivant sous forme de citation:

Certes, les parents ont le droit de choisir l'école répondant à leurs aspirations. Cependant, comme l'État a le devoir de s'assurer du respect et de l'épanouissement d'une mission essentielle comme l'éducation, les parents qui choisiraient l'école privée devraient en assumer pleinement les coûts. Avec les moyens financiers dont le Québec dispose, il est légitime de demander que l'État se recentre sur ses missions premières. (RDPEP, 2005, p. 3)

De cette citation, les énoncés positionnels formulés sont:

1. Le droit de choisir des parents (Vert)
2. L'éducation est une responsabilité de l'État (Jaune)
3. L'État n'a pas assez de ressources (Jaune)
 - L'utilisateur doit aussi être le payeur (droit de choisir, mais ils doivent assumer les coûts) (jaune et bleu)

Il aurait été possible de formuler autrement le droit de choisir des parents, puisque les auteurs limitent celui-ci d'emblée, et ainsi, de ne pas le faire ressortir explicitement. Cependant, l'utilisation du « Certes » suggère que le regroupement fait référence au droit de choisir évoqué par des défenseurs des EPFP. En réponse à ce droit, les auteurs attirent l'attention sur la responsabilité de l'État en éducation et le peu de ressources de celui-ci – ce qui lui permet de justifier que ceux utilisant ce droit devraient en payer les coûts. Malgré tout, on comprend qu'il existe une position voulant que les parents aient le droit de choisir et pour cette raison, l'énoncé positionnel a été consigné comme tel.

De plus, dans cet exemple, on peut remarquer que l'on considère le FPEP comme un coût pour l'État, mais puisqu'un énoncé positionnel sur le coût venait d'être rédigé à partir d'un jugement de la même page de ce document, cette information ne fut pas consignée à nouveau. Dans le même ordre d'idées, même s'il s'agit d'une interprétation, une attention particulière a été portée à ne pas pousser la déduction trop loin en se limitant, autant que possible, à l'information contenue dans le jugement. Ainsi, par exemple, il existe dans le débat un argument selon lequel un FPEP serait

nécessaire en raison des ressources limitées de l'État, mais dans cet extrait, ce n'est pas ce qui est exprimé et, par conséquent, il s'agit d'un énoncé défavorable au FPEP.

Enfin, j'ai pris soin de ne pas utiliser toujours la même formulation lors d'idées similaires même si, par la force des choses, des formulations sont devenues plus courantes en raison d'une récurrence de nombreuses « thématiques ». En effet, en raison du risque de simplifier la réalité par une schématisation ou une synthèse trop précoce de l'information recueillie, je me suis abstenu lors de la fin de cette étape, comme lors des étapes précédentes, d'effectuer une synthèse ou des regroupements. C'est donc à partir des données obtenues et consignées dans ce tableau que le quatrième procédé de la collecte a pu être entamé.

3.3.2.4 La production des argumentaires

Le quatrième procédé concerne la production d'un argumentaire pour chacun des documents du corpus officiel. Celui-ci est extrait des différents énoncés formulés à partir des jugements issus du texte. L'argumentaire est centré sur la place du privé subventionné en éducation et sur la question de son financement. Pour ce faire, c'est la définition de l'argument de Gauthier (2010), soit une proposition qui est nécessairement justifiée, qui a été utilisée. Ainsi, un argumentaire est un regroupement de propositions que l'on justifie. S'inscrivant toujours dans une relation de distanciation et d'appartenance, cette étape encourage la mise en perspective de différentes positions relatives aux EPFP par la reconstruction d'argumentaires favorables, défavorables ou neutres. De plus, cette mise en perspective, accompagnant l'analyse dans cette étape, m'a aussi permis de prendre des distances envers mes propres a priori. En effet, c'est le *Ideological Turing Test*, conceptualisé par Bryan Caplan en 2011 (cité dans Galef, 2021), qui a servi de modèle à ce procédé. Dans ce test, en s'inspirant du test de Turing sur l'intelligence artificielle, il est recommandé de rédiger un essai en défendant une position adverse à ce que l'on pense et par la suite de faire lire celui-ci à un juge neutre – s'il n'est pas en mesure de déterminer le camp de la personne qui a écrit l'essai, le test est réussi. Même si je n'utilise pas celui-ci comme critère d'objectivité, on comprend qu'il participe à ce que Ricoeur (1986) nomme des stratégies du soupçon, dont celle de la critique des idéologies. On en retrouvera trois exemples représentatifs du travail effectué dans l'0.

Il est important de préciser qu'il ne s'agissait pas d'un résumé de l'argumentaire déployé par les auteurs, mais bien d'une formulation s'appuyant sur les énoncés de leur texte. En effet, une des manières de limiter la subjectivité de cette recherche est l'établissement d'un rapport dialogique centré sur le texte et non sur l'intention ou l'argumentation des auteurs. Dit autrement, c'est « la

chose du texte » et non la psychologie des auteurs qui a été première dans l'interprétation du phénomène:

Une manière radicale de mettre en question le primat de la subjectivité est de prendre pour axe herméneutique la théorie du texte. Dans la mesure où le sens d'un texte s'est rendu autonome par rapport à l'intention subjective de son auteur, la question essentielle n'est pas de retrouver, derrière le texte, l'intention perdue, mais de déployer, devant le texte, le « monde » qu'il ouvre et découvre. (Ricoeur, 1986, p. 45)

Il est arrivé que l'argumentaire soit similaire à celui de l'auteur, car l'idée n'était pas de nécessairement penser le problème d'une autre façon, mais bien de faire discuter des énoncés issus des jugements tirés du texte de manière à mieux comprendre le phénomène à analyser.

De plus, afin d'enrichir la réflexivité de ce procédé, je me suis contraint à respecter certaines règles en raison de la nature variée des documents et, encore une fois, du rapport entre distance et appartenance dans l'herméneutique préconisée:

- 1) Respecter la position générale de l'auteur (favorable – défavorable ou encore neutre).
- 2) Utiliser tous les éléments du tableau des énoncés (à l'exception des commentaires personnels).
- 3) Formuler le meilleur argumentaire possible en fonction des données extraites –. Par conséquent, j'ai essayé d'organiser les énoncés en respectant la définition minimale⁶⁷ de Gauthier (2010) concernant les arguments: $A = P + J$. Cependant, et c'est ici fondamental, en aucun cas, je n'ai réduit cette opération à une relation entre les idées énoncées et la bonne structure langagière. Autrement dit, « la prétention au sens et à la vérité » (Ricoeur, 1986, p. 11) ne se résume pas au respect d'un modèle sémantique formel.
- 4) Ne pas produire de l'information pour compenser certains manques sur le plan argumentatif. Ainsi, cela a pour conséquence que certains arguments ne sont pas parfaits.

Outre la fécondité du procédé, renforcée par la multiplication des occurrences (31 argumentaires puisque 31 documents) où des documents ont été reconstruits sur le plan argumentatif, celui-ci évite une des principales difficultés de l'analyse argumentative soit: le repérage des arguments

⁶⁷ Je rappelle que pour Gauthier (2010), un argument (A) est composé minimalement d'une proposition (P) qui est justifiée (J). Par définition minimale, je veux signifier deux choses: 1) dans bien des cas les arguments ont des formes plus complexes, mais respectent la nécessité minimale de justifier toutes propositions; 2) il n'était pas question d'adopter un modèle unique et formel sur le plan argumentatif – il ne s'agit pas encore de formaliser le problème, mais plutôt de faire dialoguer différents énoncés positionnels.

(Gauthier, 2010). À vrai dire, la nature variée des documents à l'étude aurait rendu difficile l'exercice de repérage d'arguments complexes. De plus, une caractérisation trop rigide de ce qu'est un argument (une proposition nécessairement justifiée) aurait entraîné le rejet de nombreux éléments discursifs participant à la compréhension du problème. En effet, les arguments sont des manifestations positionnelles répondant à des procédés analytiques formels permettant la mise en relation de propositions. Or, les problèmes ne se vivent pas et ne s'expriment pas de manière formelle pour tous et, derrière des énoncés, des arguments partiels, des opinions ou des jugements de valeur se cachent possiblement des formes de rationalité ayant une valeur épistémique; la *lebenswelt* – le monde tel qu'il se présente – n'est pas formel et ne découle pas des sciences naturelles (Ricœur, 1986). Bref, une approche centrée sur les arguments aurait été possiblement réductrice et donc moins féconde dans la compréhension du problème puisqu'elle aurait été limitée à l'intention des auteurs et à leur capacité à défendre leur position.

Enfin, ce procédé s'inspire de la méthode d'analyse en mode écriture ou encore de l'écriture analytique, détaillée dans la troisième étape.

3.3.2.5 Le regroupement des énoncés

Enfin, le cinquième procédé est le regroupement d'énoncés positionnels et des reformulations, de manière à rendre compte des principaux éléments observés pendant les différents procédés. En conformité avec ce qui a été formulé lors de la problématique et des objectifs spécifiques de la thèse, les composantes sont généralement formulées en lien avec les EPFP. On comprend qu'il s'agit de composantes plus larges que le simple financement, mais l'incluant nécessairement puisqu'il est la condition de possibilité des EPFP. Les composantes formulées directement sur le FPEP concernent précisément la politique de financement.

Cette analyse se rapproche de ce que Paillé et Mucchielli (2016) nomment une « analyse par catégories conceptualisantes ». Celle-ci a tenu compte des occurrences d'énoncés similaires, des liens avec l'horizon de sens établi ou encore de la composition des argumentaires. Par exemple, « Le droit des parents de choisir l'éducation de leurs enfants est premier et inaliénable » (0) a été regroupé avec d'autres énoncés pour former une composante « Les EPFP sont liées aux droits et libertés – Droit prioritaire aux parents » (0). Il s'agissait de réduire davantage, tout en formulant (autant que possible) la composante en lien direct avec les EPFP.

Une fois les énoncés positionnels regroupés et reformulés en composantes, celles-ci ont été réunies sous des thèmes au contour flou, à l'image des méta-concepts de Morin (2005),

permettant d'organiser la présentation du phénomène à l'étude. Ce sont moins les thèmes que les composantes du débat qui ont constitué la base de l'interprétation à venir. Autrement dit, il s'agit d'un outil de classification de manière non exhaustive des composantes. Ces thèmes sont le fruit d'une approche inductive, certainement influencée par la problématique et le CRTI, mais il ne faudrait pas les voir comme une application rigide de concepts préexistants. En effet, comme le mentionnent Paillé et Mucchielli (2016):

Il arrive bien sûr que l'analyste, pour son induction, fasse en partie appel à des concepts analogiques ou à un univers conceptuel précis pour générer sa catégorie, mais le travail va demeurer essentiellement inductif dans la mesure où il y a une certaine construction de la catégorie et non une reproduction stricto sensu d'une catégorie préexistante. (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 344)

Ainsi, l'exemple donné précédemment s'est retrouvé avec d'autres composantes sous le thème des « droits et libertés ». Je ne les présenterai pas ici puisqu'elles se retrouvent plus loin, car il s'agit de résultats de recherche. Il est question d'environ 90 composantes réunies sous 12 thèmes différents, mais souvent interconnectés.

Ce procédé est le dernier d'une chaîne permettant de délimiter le monde du texte à l'étude.

3.3.3 La présentation du monde du texte

La troisième étape, soit le monde du texte, concerne la présentation des résultats des différents procédés de la deuxième étape. Il est présenté dans le chapitre 4 de la thèse.

Trois parties composent ce quatrième chapitre: 1) l'horizon de sens qui prend le nom d'horizon historique; 2) la présentation des 12 thèmes et de leurs composantes; 3) un résumé de l'analyse interne en lien avec les argumentaires produits lors de l'étape précédente.

Ainsi, le texte produit devient l'objet d'étude renfermant des propositions de sens relatives à une situation initiale déconstruite et reconstruite.

Cette étape consiste à organiser et à réduire l'information tout en répondant au premier objectif spécifique de la recherche: identifier les principales composantes du débat sur les EPFP au Québec. C'est à partir de cette « nouvelle proposition de monde » (Ricoeur, 1986, p. 128) que se déploient les enquêtes subséquentes.

3.3.4 Les enquêtes sur le monde du texte

L'interprétation des résultats du premier niveau (le monde du texte) répond au second objectif spécifique de la thèse: explorer les principales composantes du débat sur les EPFP au Québec. Il s'agit dans cette étape de mieux le comprendre, à l'aide du CRTI et d'autres sources permettant la mise en perspective de certaines composantes du nouveau terrain d'analyse présenté sous la forme de thèmes.

Dans le chapitre 5, on retrouve cinq enquêtes visant à déployer davantage de sens en adoptant une posture d'ouverture et de curiosité face aux composantes et aux questions soulevées par celles-ci. On entre dans la dimension profondément exploratoire de la thèse où s'entrecroisent de l'analyse, de l'interprétation et de la discussion. C'est ici que les questions de la dialogique entre distanciation et appartenance (de l'interprète), de la générativité, de la transparence et de la qualité de l'argumentation (logique et appuis) prennent tout leur sens. Ainsi, plusieurs éléments sont à considérer à propos de ces enquêtes.

- Chacune des enquêtes mobilise des analyses, des interprétations, des discussions et comporte une section, « À retenir ».
- Il faut voir ces enquêtes comme des étapes dans la compréhension du problème s'appuyant sur un traitement analytique et fortement dialogique.
- Même s'il s'agit de synthèses analytiques, la forme avec laquelle les questions se sont posées a été préservée pour rendre compte du cheminement. Ainsi, il n'y a pas un modèle d'enquête unique puisque ce sont les composantes et le CRTI qui ont dicté les angles explorés et la manière de les explorer.
- Des directions explorées pourraient paraître éloignées des EPFP, mais si l'information est toujours dans la thèse, c'est qu'elle a participé à la compréhension du problème. Il s'agit d'une question de transparence, mais aussi de validité sur le plan de la démonstration puisque la nouvelle compréhension du problème découle de cette étape. De la même manière, j'ai été amené à préciser des termes, à faire des analyses diverses⁶⁸ pour trouver des réponses à mes questions en mobilisant un nombre important de ressources. On se

⁶⁸ Il n'y a pas de surprise: l'interprétation et les analyses se déploient dans le texte et sont appuyées.

souvent que la fonction du CRTI n'était pas de fixer l'analyse, mais plutôt de l'ouvrir en plaçant les premières pièces d'un monde à explorer. Ainsi, la manière dont le CRTI a été utilisé suit les questions posées et les angles d'analyse adoptés et cela est visible tout au long de la présentation des résultats.

- Il a été nécessaire de plonger dans plusieurs champs disciplinaires différents pour être en mesure de mener à terme ces enquêtes (qui sont autonomes les unes des autres). *Google Scholar*, Cairn, ERIC et Érudit ont été les principaux outils de recherche d'informations utilisés en plus des nombreuses remontées de filières et la mobilisation de connaissances antérieures. J'ai été confronté à de réels défis sur les plans épistémique, sémantique, logique et méthodologique lors de ces enquêtes. Une bonne partie de la thèse a consisté à lire et à analyser des ouvrages et des études pour mieux comprendre certains éléments du débat et les mettre en perspective.
- C'est avec beaucoup d'humilité que ces enquêtes ont été menées dans la mesure où, pour des spécialistes, certaines conclusions pourraient paraître évidentes. Cependant, si elles ont été gardées, c'est que pour moi elles ne l'étaient pas et, par souci de transparence, elles ont été préservées.
- Même si ces enquêtes ont été réalisées avec beaucoup de rigueur:
 - une approche exploratoire peut générer plusieurs angles, il est impossible d'examiner toutes les dimensions qu'un cadre théorique traditionnel viendrait fixer;
 - des choix ont été opérés en fonction du CRTI, des composantes, des analyses générées et des ressources disponibles, ce qui m'a amené à limiter le nombre d'enquêtes et les angles explorés.

Ce cinquième chapitre est donc au service d'un approfondissement des composantes en lien avec le débat, de manière à permettre une nouvelle compréhension du problème.

3.3.5 Une nouvelle compréhension du problème discuté

À la suite des étapes précédentes, le dernier chapitre (6) rend compte de l'étape d'appropriation, se rapprochant d'une théorisation du problème, telle que décrite par Paillé et Mucchielli (2016):

Cette précision est importante car elle signifie que, par sa théorisation, le chercheur va prendre la parole et proposer une compréhension. Cette compréhension n'est pas donnée d'avance. Elle est le résultat d'un long et patient travail d'écoute, d'annotation,

d'écritures et de synthèses. Son inspiration a été facilitée, ici par la particularité de la situation, là par l'analyse propre des acteurs, ailleurs par les résultats d'une recherche antérieure. Mais l'assemblage est le fait de son travail synthétique. C'est lui qui a recueilli, étudié et trié les informations, qui les a interprétées et assemblées. Si le chercheur ne fait pas l'intégration théorique de ses données, personne ne peut le faire à sa place. (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 389)

Cette compréhension est aussi celle de soi par rapport à la proposition du monde faite par le texte, rappelant ainsi la dimension profondément personnelle de tout acte de compréhension, d'où l'importance du rapport dialogique entre appropriation et distanciation.

Ainsi, dans cette étape, il s'agit de répondre aux troisième et quatrième objectifs spécifiques de recherche: approfondir la compréhension du débat sur les EPFP au Québec et examiner le problème des EPFP au Québec dans une perspective de justice. Ce qui a permis, au terme du processus, de mieux comprendre la relation qui existe entre les EPFP au Québec et l'idée de justice en éducation et, par conséquent, d'atteindre l'objectif général fixé. Trois parties composent ce dernier chapitre: les deux premières permettent de synthétiser et de discuter les résultats des analyses précédentes, alors que la dernière rappelle les principales contributions de la recherche tout en énonçant ses limites.

Par cette prise de parole, le résultat de la recherche devient à son tour un nouveau « discours » sur la relation entre les EPFP et la justice, discours qui s'appuie cependant sur une démarche et une analyse rigoureuse, permettant un dialogue avec d'autres discours. Ainsi, cela permet de rappeler qu'une herméneutique philosophique, aussi rigoureuse soit-elle, part de l'hypothèse « que l'interprétation est un procès ouvert qu'aucune vision ne conclut » (Ricoeur, 1986, p. 54).

Enfin, à la suite de cette présentation de la méthode utilisée et des différentes étapes de la recherche, il est temps de plonger dans les résultats.

Nous devons réagir à ce que dit l'autre, nous devons faire droit à ses points de vue, en un mot, se mettre à sa place au sens où l'on veut comprendre non pas l'autre comme individualité, mais ce qu'il dit.

— Hans-Georg GADAMER

CHAPITRE 4 – LE MONDE DU TEXTE

Les résultats présentés dans ce chapitre sont l'aboutissement des cinq procédés ayant mené à la production des données (3.3.2): le repérage des jugements, la création d'un horizon de sens, la formulation d'énoncés positionnels (majoritairement), la production des argumentaires et enfin, l'identification des composantes du débat regroupées sous des thèmes. Les composantes et les thèmes proviennent en partie du mouvement de la pensée qui construit et déconstruit; qui unit et qui désunit; qui formule et reformule.

Plus précisément, ce chapitre répond au premier objectif spécifique, soit d'identifier les principales composantes du débat concernant les EPFP.

La première partie offre un horizon historique permettant de mieux comprendre le contexte entourant la naissance du projet de loi 56 sur l'enseignement privé. Celui-ci est le fruit de l'analyse des quatre ouvrages de référence contenus dans le corpus à l'étude. En ce sens, il s'agit de données utiles pour la compréhension de la thèse, mais c'est aussi un point d'entrée dans le débat antérieur au *Rapport Parent*, permettant ainsi une mise en perspective des débats entourant les EPFP au Québec.

La deuxième partie présente les données obtenues au terme des cinq procédés de production des données, sous la forme de composantes réunies sous des thèmes. Ces composantes sont des propositions de sens.

Enfin, la troisième partie reprend les argumentaires de manière à choisir les cinq thèmes qui seront approfondis par la suite au moyen d'enquêtes.

4.1 Un horizon historique (1950-1968)

Cette partie rend compte de la collecte des données concernant le débat sur les EPFP avant les années 1968, donnant ainsi une perspective plus large de la question par le retour aux sources de ce débat dans le contexte québécois. De plus, ce contexte offre au lecteur l'accès à la manière dont le problème s'est posé pour le chercheur à cette étape de la recherche. Cet accès est important puisque c'est notamment à partir de cet horizon historique que les jugements furent formulés sous la forme d'énoncés positionnels.

De manière générale, l'analyse contextualisante est limitée aux documents universitaires du corpus documentaire abordant cette période: Corbo et Couture (2000), Sénéchal (1972), P. Simard (2014) et Wizman (1975). Cependant, à l'occasion, d'autres documents ont été consultés (surtout des analyses historiques) pour enrichir la compréhension de la période étudiée.

Avant de présenter plus en détail les différentes sections de cette partie, il m'apparaît important de revenir sur le contexte général qui existait au Québec avant la Révolution tranquille, que l'on associe généralement à l'élection du gouvernement de Jean Lesage (1960-1966).

L'Église occupe alors une place très importante dans la société québécoise et cela, dans plusieurs sphères d'activités. L'éducation ne fait pas exception et le « pouvoir des évêques », pour reprendre une expression bien connue, est manifeste dans l'enseignement secondaire et supérieur. Ainsi, l'enseignement privé est, à cette époque, fortement associé à l'Église catholique.

Face à ce « pouvoir des évêques », une critique sociale, politique et religieuse en provenance d'intellectuels divers (laïcs, mais aussi ecclésiastiques) se développe au sein de la société québécoise. En effet, une vision plus autonomiste de la politique à l'égard du religieux, couplée à un impératif de modernisation, devient la clé de voûte des débats entourant la Révolution tranquille. Il faut dire que la province avait un certain nombre de retards importants sur les plans social et économique, notamment en comparant celle-ci à l'Ontario ou encore en comparant les Québécois francophones et anglophones. En plus de ces différents retards, les bouleversements démographiques, mais aussi économiques et scientifiques de l'Après-Guerre sont propices à l'émergence d'une réflexion sur le rôle et la place que devrait jouer l'État et l'Église en éducation au sein de la société québécoise.

Il existe bon nombre d'écrits historiographiques sur la période entourant ladite Révolution (Carel, 2003; Dickson, 2009; Meunier, 2016; Meunier et Warren, 2002; Montpetit et Rouillard, 2001). Mon

intention est d'examiner certaines postures en lien avec l'éducation qui prévalaient à cette époque et qui sont susceptibles d'éclairer la question qui nous intéresse dans le contexte actuel, soit celui des EPFP. En fait, on peut difficilement nier que la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, aussi appelée la Commission Parent (Corbo et Couture, 2000), marqua un tournant important concernant la place de l'Église en éducation en donnant la priorité au secteur public qui, sans rejeter la religion, passa sous le contrôle direct d'un État laïque. Cependant, vouloir comprendre cette période et les motivations de ses acteurs nécessite d'examiner la Commission Parent (1961-1964) et les conséquences de son rapport (1963-1966) dans une perspective plus large que le simple événement. Il est aussi important de préciser que la perspective présentée est fortement influencée par l'importance donnée à la question de la place du privé en éducation. Pour répondre à cet objectif, cette partie est composée de six sections:

- 1) un contexte intellectuel;
- 2) la Commission Tremblay;
- 3) la Commission Parent;
- 4) les débats entourant la LEP;
- 5) certains effets de la LEP;
- 6) une synthèse.

4.1.1 Un contexte intellectuel

Que ce soit à travers les revues *Cité libre*, *Laurentie* ou encore, quelques années plus tard, dans *Maintenant* (trois revues des années 1950 ou début des années 1960), plusieurs écrits de l'époque exigèrent une plus grande participation de l'État dans les affaires publiques et la mise en place d'une élite publique en mesure de faire face aux différents défis de l'époque (Carel, 2003). Ceux-ci mettent de l'avant la nécessité d'un certain dépassement et d'une amélioration dans l'organisation et le fonctionnement de la « chose publique » notamment par une démocratisation de celle-ci. D'ailleurs, le député fédéral Jean-Luc Pépin (cité dans Dickson, 2009, p. 10) déclarait dans *Le Devoir* du 28 novembre 1963 que « la Révolution tranquille chez les Canadiens français du Québec est surtout une révolte contre nous-mêmes ».

De plus, la conversion de l'État aux principes de l'État providence marquera la prédominance de l'État face à l'Église dans les secteurs de la santé, des services sociaux et de l'éducation. Dans le cas précis de l'éducation, la création de son ministère en 1964 en est assurément le symbole le plus éloquent (Dickson, 2009).

Ce désir de modernisation est présent chez de nombreux intellectuels se situant sur un spectre idéologique large et souvent multidimensionnel (libéral, républicain, nationaliste fédéraliste, progressiste, conservateur, séculier et religieux), mais se traduisant néanmoins par l'idée commune d'une plus grande autonomie de l'État à l'égard de l'Église. Sans reprendre toutes les combinaisons possibles, je m'emploierai à présenter une tradition présente chez un certain nombre d'intellectuels religieux qui participèrent à la réforme en éducation des années 1960⁶⁹.

4.1.1.1 La tradition aristotélico-thomiste des années 1950

Les années 1950 furent marquées par une tradition intellectuelle dont les grandes lignes peuvent se résumer par les termes de « finaliste, idéaliste, moraliste, personnaliste, 'prudente' et subsidiaire » (Foisy-Geoffroy 2007, p. 266). Ces termes sont principalement issus de la lecture de Thomas d'Aquin, d'une partie de l'œuvre d'Aristote et, sans vouloir m'étendre sur les aspects théoriques de cette lecture, il est essentiel d'en expliquer les contours pour la suite des choses. Par conséquent, reprenant à mon compte la lecture que fait Foisy-Geoffroy, la présentation de celle-ci est structurée de manière à mieux faire ressortir les liens avec la partie 2.1 de mon CRTI (les tensions engendrées par le concept de justice). La lecture faite de cette tradition peut se résumer par deux regroupements d'idées.

4.1.1.1.1 L'ordre naturel et les finalités humaines

Il existe un ordre des choses dans lequel chaque élément a une fonction bien précise. Il s'agit donc d'une approche où la finalité des choses encadre le développement desdites choses tout en étant leur raison d'être. La finalité d'une chose en est aussi la condition d'existence. Nous pouvons voir ici le caractère ordonné du monde, accessible par la raison, et qui peut se traduire par l'obligation du respect de règles générales régissant l'être humain en conformité avec les lois naturelles (l'ordre des choses). Celles-ci vont de la nécessité de faire le bien et d'avoir une autorité sociale en passant par la piété filiale. Dans cette structure, l'humain possède des finalités

⁶⁹ Comme déjà signalé, il existe de nombreuses analyses et débats historiographiques sur les fondements et le sens que peut prendre la Révolution tranquille. L'angle théologico-politique choisi n'a pas la prétention d'épuiser les différentes perspectives possibles. Cependant, il m'a semblé pertinent, à la lumière de la collecte des données, d'insister sur une lecture s'appuyant sur une « métaphysique de l'autonomie » par opposition à une « métaphysique de l'hétéronomie », pour reprendre les termes de Labelle (2011). Cette lecture accorde une place importante à la philosophie personnaliste dans la compréhension de ce moment charnière de l'histoire du Québec moderne. Je définirai brièvement celle-ci dans la prochaine section. Il faudra garder à l'esprit qu'il n'existe pas une, mais des philosophies personnalistes, dans la mesure où ces dernières peuvent être réclamées par une diversité de mouvements sociopolitiques d'horizons divers et quelques fois antagonistes. Pour plus de détails, voir Meunier et Warren (2002).

intermédiaires liées à son passage sur terre, mais aussi, et surtout, une finalité suprême qui consiste à rendre son âme digne du ciel.

Dans cet ordre naturel d'origine divine, l'être humain est cependant un être à part, dans la mesure où le libre arbitre guidé par la raison lui donne la possibilité de choisir la manière dont il entend accomplir ses fins. Le choix des moyens lui appartient donc, car, dans le cas contraire, l'humain aurait été doté d'un fort instinct, à l'image de ce que l'on retrouve dans le règne animal. Ainsi, l'individu est responsable des choix qu'il met de l'avant dans l'accomplissement de sa nature humaine et cela, tant sur le plan de sa finalité suprême attachée à la vie après ce monde que sur d'autres finalités liées aux conditions d'existence temporelles.

4.1.1.1.2 L'État et la finalité du politique

Cette tradition reprend le caractère nécessairement social de l'humain présenté à l'intérieur du CRTI (2.1.2). Ainsi, la société est un regroupement de communautés multiples (dont la famille fait partie) qui sont à leur tour le fruit d'individus. L'État regroupe donc une diversité de communautés dont le fonctionnement est relatif au politique.

Si l'individu doit faire le bien, il en va de même pour le politique qui se situe au sommet de l'ordre temporel. Ainsi, la fin suprême du politique est d'assister les humains dans leur épanouissement et cela, en conformité avec les finalités de ces derniers – c'est ce qui est entendu par l'expression « personnalisme ». Cette assistance prend ici le nom de bien commun, mais aussi de bien vivre en offrant aux humains une organisation des biens nécessaires permettant à ceux-ci d'accomplir leurs finalités. Ce concept de personnalisme marque une certaine rupture avec la conception cléricalo-nationaliste de Lionel Groulx, que l'on peut associer au gouvernement de Duplessis, et permet de comprendre qu'au sein même de l'Église, des forces vives ont contribué à redéfinir la place et le rôle de l'État lors de la Révolution tranquille (Labelle, 2011; Meunier et Warren, 2002).

Les rapports conflictuels entre les pouvoirs temporel et spirituel ont certainement marqué l'histoire de l'Occident. C'est donc sans surprise que la confusion des ordres, pendant la période duplessiste, souleva une certaine opposition chez des intellectuels de l'époque favorables à une autonomie de l'individu et par extension, du politique à l'égard de l'Église.

En faisant se superposer illégitimement les choses de l'Église et celles de César, Groulx et l'ensemble du régime cléricalo-nationaliste avaient en effet fait plus, selon les personnalistes, que simplement mal interprété [sic] le message évangélique, qui enjoignait plutôt de les disjoindre, ils s'étaient accrochés en vain à un rêve théocratique et moyenâgeux insensé, qui avait eu pour effet d'installer la société canadienne-

française dans un véritable état d'arriération (sans compter qu'elle se trouvait également poussée par là à une dé-christianisation effective). (Labelle, 2011, p. 858)

Cependant, les différentes communautés, dont l'État fait aussi partie, doivent respecter le principe de subsidiarité, c'est-à-dire qu'elles ne doivent pas assumer des responsabilités qui appartiennent à des regroupements inférieurs. On comprend que dans cette tradition, l'individu est le premier maillon responsable de sa réalisation en tant qu'humain et l'État, le dernier.

L'État, dans ses fins ultimes, s'adresse à l'homme en tant qu'homme, le « gouverne », c'est-à-dire l'encadre, le soutient, le supplée au besoin, disposant toute chose de telle façon qu'il puisse, de son initiative propre ou par l'intermédiaire des communautés qui naissent de la pratique quotidienne de la vie, s'assurer les biens nécessaires à la réalisation de sa fin. (*Rapport Tremblay* [1956] cité dans Foisy-Geoffroy, 2007, p. 272).

Cet élément de subsidiarité m'apparaît important, puisqu'il limite le rôle de l'État en interdisant une prise en charge déresponsabilisant les individus face à leurs choix/actions dans la mesure où ils en ont la capacité. Par conséquent, il ne s'agit pas de remplacer une hétéronomie (l'Église) par une autre, relative cette fois à l'État, mais bien de favoriser l'autonomie des individus⁷⁰.

Ainsi, le politique a la légitimité d'orchestrer⁷¹ la vie économique et sociale en vue du bien commun, tout en devant respecter la liberté des individus dans le choix des moyens mis de l'avant pour accomplir leurs finalités et la responsabilité qui leur incombe.

En résumé, le contexte autour de la Révolution tranquille fut propice à l'émergence d'un certain nombre de positions réclamant la modernisation des institutions politiques. Cette modernisation prend, pour plusieurs, la forme d'une recherche d'une plus grande autonomie de la sphère politique à l'égard de l'influence de l'Église. Une de ces positions, d'inspiration aristotélicothomiste, suppose l'existence d'un ordre des choses et que tout ce que l'on retrouve dans la création possède une raison d'être. L'humain doit gagner sa place au ciel tout en accomplissant un certain nombre de finalités intermédiaires. Étant nécessairement social, l'humain vit en

⁷⁰ On remarquera toutefois que cette autonomie s'inscrit à l'intérieur d'un ordre des choses, d'une vision finaliste du monde sous la gouverne de Dieu.

⁷¹ Cette orchestration n'est cependant pas sans difficulté au sens où ce n'est pas une simple recherche d'efficacité issue d'une technique. La politique est ici conçue comme un art qui repose sur une des cinq vertus intellectuelles d'Aristote (2004) – la prudence. Celle-ci est une vertu centrale dans la mesure où elle est de nature pratique s'appliquant à des situations concrètes. De plus, le sens de celle-ci est différent de ce que l'on entend généralement par l'utilisation du mot « prudence ». En effet, il s'agit davantage d'une sagesse pratique permettant de prendre la bonne décision dans une situation réelle et complexe en vue d'assurer le bien commun.

collectivité et celle-ci doit favoriser le bien commun (finalité suprême du politique) qui consiste à permettre aux humains de réaliser leurs fins. Or, les individus ont la responsabilité de choisir les moyens avec lesquels ils veulent se réaliser, voire s'épanouir. En ce sens, l'État comme l'Église ne doivent qu'aider à rendre effective cette liberté: la politique et le bien commun sont donc des moyens permettant la réalisation de l'individu.

Ainsi, les réformateurs des années 1960 ne furent pas tous des laïcs réclamant une sécularisation complète de la société. En fait, ils furent tributaires d'un contexte intellectuel qui s'inscrit dans l'histoire de ceux et celles qui participèrent à la Révolution tranquille. Cette nuance force l'autocritique quand vient le temps d'examiner un événement passé pour limiter l'influence de sa propre histoire et de ses propres croyances dans le sens à donner à un événement historique pour éviter de faire de la « mythistoire » (Meunier, 2016, p. 44).

Par conséquent, le souhait de la modernisation des institutions politiques et sociales lors de la Révolution tranquille doit être situé plus largement dans la recherche d'un nouvel équilibre entre l'Église et l'État, l'Église et les individus, et l'État et les individus. Ceci semble d'autant plus vrai que les années 1950 furent aussi marquées par des tensions au sujet de l'équilibre entre les champs de compétences du gouvernement fédéral et ceux du provincial.

4.1.2 La Commission Tremblay (1953-1956)

Depuis les années 1940, l'émergence d'une volonté centralisatrice du gouvernement fédéral, sur les plans économique, culturel et social, provoque un certain remous dans les provinces et la Commission Tremblay en est une manifestation (Foisy-Geoffroy, 2007). De son nom complet: Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, celle-ci met en évidence des lacunes importantes au niveau du financement des institutions d'enseignement au Québec.

Le rapport final de cette commission peut être considéré comme emblématique d'une pensée politique de tradition aristotélico-thomiste. En fait, il s'agit d'une « véritable somme théorique et pratique du nationalisme traditionaliste canadien-français, synthétisant réflexions et projets de réforme qui mûrissaient depuis les années 1920 » (Foisy-Geoffroy, 2007, p. 257). Cette synthèse exerce une influence certaine sur les années de grands bouleversements au Québec, dans la mesure où les thèses avancées structureront une bonne partie des débats sur l'éducation lors de la Commission Parent dans la première moitié des années 1960 et l'adoption de la LEP en 1968.

La question de la nécessité d'un financement supplémentaire, tant pour le secteur privé que public en éducation, devient un enjeu important pendant la Commission Tremblay, alors que l'objectif

premier de celle-ci est de répondre aux problèmes constitutionnels soulevés par le *Rapport Massey* de 1951⁷². C'est donc dans un contexte de conflit entre les champs de compétences au fédéral et provincial qu'auront lieu les premières réflexions. Celles-ci débouchent sur la nécessité d'un rôle accru du gouvernement provincial dans la mise en œuvre d'un système d'éducation moderne et adéquatement financé – il en va de l'autonomie du Québec face aux interventions du fédéral, mais aussi, pour certains, de la pérennité de la nation canadienne-française en Amérique du Nord, qui accuse un retard certain sur le plan socioéconomique. Cette exigence d'un financement accru soulève la question de l'ampleur du rôle de l'État dans l'éducation.

Les deux grandes idées développées dans cette section sont: 1) la complémentarité d'un secteur privé en éducation; 2) l'importance de son financement.

4.1.2.1 Une méfiance envers l'État et la complémentarité du secteur privé en éducation

En conformité avec le contexte aristotélico-thomiste qui prévalait chez une certaine élite canadienne-française, notamment celle issue du clergé, on retrouve un discours profondément méfiant envers la place que pourrait occuper l'État en éducation. Ainsi, le jésuite Robert Picard déclare en 1952 que malgré le besoin d'un financement accru en éducation, il en ressort une:

illégitimité d'un monopole d'État en éducation. La fonction propre de l'État est d'organiser la vie du corps social d'après les normes du bien commun. Ce n'est, en aucun cas, d'enseigner: car l'État comme tel n'est pas docteur; et si un parti politique peut se proposer d'appliquer une doctrine économique ou sociale, il ne lui est pas loisible de l'imposer aux esprits qu'il gouverne. (cité dans Corbo et Couture, 2000, chap. 9, paragr. 13)

De plus, il fait référence explicitement au problème d'endoctrinement qui prévaut en URSS et prévalait dans l'Allemagne nazie. Bien conscient que d'autres États non totalitaires s'accordent un monopole de l'enseignement, il considère que c'est une ingérence dans ce qui relève de la famille. Cette liberté d'enseignement exigée est en fait une réponse au « droit premier » des parents de choisir le type d'éducation qu'ils veulent pour leur enfant:

Le droit premier en éducation appartient aux parents. La raison en est évidente: qui donne la vie a le devoir de la mener jusqu'à son complet épanouissement. Engendrer une vie humaine, ce n'est pas seulement mettre au monde un corps d'enfant; c'est mettre une personne en possession de tous ses moyens d'action humaine. [...] D'où le droit inaliénable des parents de déterminer eux-mêmes la forme et l'orientation de cette

⁷² Brièvement, le gouvernement fédéral proposa des subventions aux universités en raison de sa compétence en culture, ce qui provoqua l'ire du gouvernement provincial qui y vit une ingérence dans son champ de compétence.

éducation, à la seule condition de respecter le droit de l'enfant à la meilleure éducation possible. (Picard, 1952, cité dans Corbo et Couture, 2000, chap. 9, paragr. 3)

Concernant le FPEP, celui-ci est vu comme une forme de respect de ce droit de choisir et devrait aller de soi en fonction du choix des parents. Dans le cas contraire, l'État usurpe la responsabilité parentale:

On dira que l'État percevrait légitimement l'impôt scolaire pour les seules écoles publiques à la condition qu'il n'impose pas aux parents d'y envoyer leurs enfants: le droit premier des familles serait par-là suffisamment respecté. C'est oublier que le droit des parents s'étend à la disposition de leur argent aussi bien qu'au choix de l'enseignement. Or l'impôt est perçu dans toutes les familles: on les oblige en somme à payer pour un enseignement qu'elles ne veulent pas faire donner à leurs enfants. (Picard, 1952, cité dans Corbo et Couture, 2000, chap. 9, paragr. 14)

Différents témoignages recueillis dans l'anthologie de Corbo et Couture (2000) concernant le *Rapport Tremblay* vont aussi dans ce sens. La Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec déclare en 1954 que le financement des écoles privées est souhaitable puisque ces institutions contribuent au bien commun. Selon celle-ci, il est important d'assurer une plus grande accessibilité de tous à l'éducation, et aussi de permettre aux plus doués de fréquenter les collèges classiques. En fait, cette fédération suggère en quelque sorte la mise en place d'un système d'institutions publiques venant appuyer l'effort du secteur privé pour répondre au besoin d'éducation de la population. Comme si l'éducation supérieure était d'abord et avant tout une prérogative du privé ou, devrait-on dire, de l'Église:

La participation des institutions privées, en particulier des collèges classiques, à l'enseignement secondaire apparaît comme une nécessité de bien commun [...] il est aussi important pour le bien commun que l'on facilite l'orientation des enfants doués vers les collèges que de leur rendre plus facile l'accès à l'enseignement secondaire en organisant des sections classiques dans les écoles publiques. Les deux mesures doivent être appliquées concurremment et conjointement. Voilà pourquoi, par le moyen d'allocations d'études postélémentaires dont nous proposons par la suite l'institution, nous avons recommandé que l'on rende équivalente au point de vue financier la fréquentation du collège et celle de l'école publique. (cité dans Corbo et Couture, 2000, chap. 23, paragr. 2-4)

Ainsi, la complémentarité des deux systèmes se fait dans une logique de subsidiarité en raison d'une augmentation croissante des besoins en éducation, mais où le secteur public aide le secteur privé largement dominant dans le secteur postélémentaire. Cependant, derrière ce développement simultané, c'est la gratuité d'une éducation postélémentaire qui est demandée. Un autre élément intéressant dans ce passage est la caractéristique d'excellence déjà largement associée au secteur privé. En fait, c'est encore une fois du bout des lèvres que l'on suggère que le secteur public pourrait en quelque sorte imiter le privé pour assurer une meilleure préparation

au secteur postsecondaire. Cette conception élitiste des collèges classiques est d'ailleurs pleinement acceptée par la Fédération des collèges classiques (FCC) dont un des objectifs était en 1954:

la préparation des élites de notre société. Quels que soient les programmes qu'on y enseigne, quelles que soient les données administratives de son action, le « collège » rapproche d'une façon puissante et durable les éléments des classes dirigeantes de nos milieux. (citée Corbo et Couture, 2000, chap. 24, paragr. 29)

De plus, cet élitisme, pour la FCC, est au service du bien commun dans la mesure où à terme, ces individus contribueront au développement du Québec. Ainsi, il est du devoir de l'État et de l'intérêt de tous de s'assurer que tous les individus possédant les aptitudes nécessaires puissent étudier (Wizman, 1975). Cependant, la participation du FCC à cette commission est symptomatique d'une remise en question plus large du cours classique que certains intellectuels jugent trop « classique » dans un monde en pleine transformation. Conséquemment, certains reprochent au collège classique une partie du retard québécois sur le plan social et économique par l'homogénéité doctrinaire de son système éducatif soumis à l'Église et le peu de place laissée à la science et aux apprentissages plus techniques. Cet extrait d'un texte de 1953 du sociologue Marcel Rioux en est une illustration:

Ayant été élevés dans une culture relativement très homogène, ils ont acquis à peu près toutes les mêmes valeurs fondamentales, la même attitude devant la vie. Que vont-ils rencontrer dans ces collèges où leurs parents les dirigent? Ce qu'ils y rencontreront, ce sont avant tout des produits du même milieu [...] Ils ne se sont pas rebellés contre leur culture, ils l'ont, non pas assumée au sens sartrien, mais s'en sont accommodés comme ils l'avaient déjà fait dans leur milieu scolaire et paroissial, avant d'entrer eux-mêmes au collège. Ceux qui se sont rebellés contre leur milieu, qui ne l'ont pas accepté, qui n'en ont pas pris leur parti, ne sont pas là comme professeurs. Ils ont vite été éliminés [...] Regardons bien encore une fois l'étudiant et l'éducateur qui se rencontrent au collège. Ils sont tous deux des produits du même milieu, ils se ressemblent étrangement au niveau profond de la structure de leur personnalité, de leurs attitudes devant la vie et de leur échelle des valeurs. (cité dans Corbo et Couture, 2000, chap. 12, paragr. 2-6)

Ainsi, le débat concernant la base d'humanités gréco-latines des collèges mal adaptée à un monde de plus en plus scientifique força la FCC à défendre la raison d'être de ce cours. En effet, la peur d'un certain nivellement par le bas et d'une forme de technocratisation des apprentissages face à des impératifs économiques, dont la culture humaniste issue de la Renaissance en paierait les frais,⁷³ est palpable.

⁷³ Plusieurs critiques du cours classique depuis la Seconde Guerre mondiale forceront les collèges classiques à modifier leurs discours, mais aussi leurs approches (Corbo et Couture, 2000, c. 3, 4, 12, 13, 15). Le caractère moderne qui sera associé à l'enseignement public et l'obstination relative de la FCC à

4.1.2.2 Un FPEP nécessaire

Concernant le FPEP, un document déposé lors de la Commission Tremblay viendra appuyer cette politique pour empêcher l'émergence d'un système pour les riches et d'un autre pour les pauvres. De fait, la Confédération des travailleurs catholiques canadiens écrit en 1954:

Est-ce à dire que nous prêchons l'organisation d'un système public et gratuit pour ceux qui n'ont pas d'argent et la concentration de toute la jeunesse « à l'aise » dans les collèges privés? Non. Une telle séparation basée sur le revenu et sur la classe sociale nous paraîtrait mauvaise.

C'est pourquoi nous demandons que l'enseignement du degré secondaire, pour les quatre premières années, soit désormais gratuit, dans le secteur privé aussi bien que dans le secteur public.

[...] Un tel octroi permettrait, à notre avis, que se développent côte à côte, sans qu'ils ne se nuisent, les deux secteurs public et privé d'enseignement secondaire, de façon à répondre aux besoins de la population. (citée dans Corbo et Couture, 2000, chap. 19, paragr. 28-30)

De telles positions sur le FPEP ne sont pas l'exception lors de la Commission Tremblay: entre 1954 et 1955, la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal, la Chambre de commerce du district de Montréal, l'économiste Maurice Lamontagne et l'historien Michel Brunet sont d'autres exemples d'organisations et de personnes venant appuyer les EPFP au nom de la démocratisation, de la défense de l'identité nationale ou encore d'un système permettant aux parents de choisir (Corbo et Couture, 2000). Cependant, il est nécessaire de remettre ces textes dans le contexte d'un débat important sur le sous financement de l'éducation et sur le rôle de l'État à l'égard de ce financement que plusieurs aimeraient voir statutaire et non plus arbitraire. En ce sens, c'est moins le renouvellement de la confiance envers le privé qu'il faut retenir qu'un vaste mouvement social exigeant une participation accrue de l'État en éducation, notamment sur la question du financement.

La Commission Tremblay arrive en 1956 à la conclusion que la gestion de l'éducation devrait être confiée à des spécialistes de l'éducation et qu'il était impératif que l'État s'implique davantage dans ce secteur, les besoins étant criants, notamment sur le plan des ressources, et:

dans l'ensemble, les institutions privées devront désormais être accessibles à peu près aux mêmes conditions financières que les écoles publiques. Ainsi l'exigent d'une part, le maintien et le progrès des institutions privées dont le rôle demeure indispensable, et d'autre part, la justice due à ces institutions et au contribuable. [...] l'aspect le plus

privilegier un cursus considéré mal adapté à la réalité du moment permettent de soulever l'hypothèse que cela a sans doute contribué à la perception, chez certains intellectuels, que l'enseignement privé était un modèle archaïque incompatible avec la modernité.

embarrassant de l'aide financière de l'État aux institutions d'enseignement, surtout aux institutions privées, c'est la préservation de leur autonomie. D'une part, la liberté académique doit être sauvegardée; d'autre part, dispensateur des fonds publics, l'État, d'une certaine manière, doit en contrôler l'emploi. (citée dans Corbo et Couture, 2000, chap. 28, paragr. 21 et 43)

Malgré tout, les difficultés⁷⁴ du système éducatif sont telles que le *Rapport Tremblay*, qui n'avait pas comme objectif premier de « penser » l'éducation sous forme de système, en vient à recommander au gouvernement la mise sur pied d'une enquête sur l'éducation qui serait confiée à des spécialistes (Gingras, 1993). Cette recommandation est annonciatrice des discussions à venir lors de la Commission Parent. À ce stade, le *Rapport Tremblay*, par une approche pragmatique de la situation, se garde de trancher, par un jugement normatif définitif, sur les débats soulevés lors de la Commission portant le même nom. Ainsi, en 1956, on peut lire dans celui-ci que:

Toutes ces questions peuvent recevoir une réponse, aussi variée que le sont les philosophies sociales dont on s'inspire, notamment en ce qui concerne la responsabilité des parents et le rôle de l'État en matière d'éducation. Ces principes eux-mêmes doivent être interprétés en regard de l'état des faits à un moment donné de l'histoire économique, sociale et politique. (citée dans Corbo et Couture, 2000, chap. 28, paragr. 22-23)

De manière générale, les différents écrits consultés et publiés, entre la remise du *Rapport Tremblay* et le début de la commission Parent, reconnaissent l'importance d'assurer la liberté d'enseignement et une autonomie aux collèges privés tout en leur accordant un certain financement. Cependant, les demandes d'une participation de plus en plus importante de l'État en éducation ne cessent d'augmenter. Les problèmes structurels et les exigences d'une démocratisation du système, tant sur le plan social qu'économique, en partie ignorés par le gouvernement de Duplessis, deviendront, lors de la victoire des libéraux de Lesage, une priorité. Avec la mise en chantier d'un système éducatif et de son ministère, la question de la place et de la raison d'être d'un secteur privé fortement confessionnel en éducation est soulevée.

4.1.3 La Commission Parent (1961-1964)

C'est dans des termes similaires à ceux déjà évoqués que se pose la question de l'éducation pendant la période de la Révolution tranquille. Si les problèmes de structure et d'organisation sont évoqués, celui de la démocratisation l'est tout autant. Ainsi, à mesure que défilent les différents groupes présentant des mémoires lors de la Commission Parent, formée en 1961, les discussions

⁷⁴ Pénurie du personnel, qualité du personnel, croissance démographique importante, financement inadéquat, manque de cohérence et de cohésion sur le plan de l'organisation scolaire, etc.

entourant la place et le rôle du privé en éducation deviennent de plus en plus âpres en raison de la contribution du privé à ces problèmes.

Les deux grandes idées développées dans cette section sont: 1) la crainte du privé à l'égard du rôle de l'État en éducation; 2) la place accordée au privé lors du dépôt du *Rapport Parent*.

4.1.3.1 Les craintes du secteur privé

La perception du privé, à l'époque, est évoquée de deux manières différentes. D'un côté, certains dénoncent un système considéré déficient sur le plan de son organisation et de sa capacité à répondre à l'exigence de démocratisation en lien avec les transformations économiques de l'époque. De l'autre, on retrouve la peur de l'école unique, de l'uniformisation, d'une perte d'autonomie et, finalement, d'une incapacité à assurer le caractère pluraliste de la société, ce que permet la liberté d'enseignement et le droit de choisir des familles. Même si la liberté et le droit de choisir des parents ne furent pas directement menacés⁷⁵, des adversaires de l'enseignement privé se firent de plus en plus entendre en raison du caractère discriminatoire et élitiste des établissements privés (Wizman, 1975).

Cependant, c'est par l'entremise de la place centrale qu'entend jouer l'État en éducation que vient la véritable menace pour le rôle traditionnel de l'Église⁷⁶ dans ce secteur. En effet, la nécessité d'une participation accrue de l'État, et non plus seulement en vertu d'un droit subsidiaire, apparaît pour plusieurs comme un impératif de la société contemporaine. Le professeur jésuite Pierre Angers⁷⁷, dans un texte sur l'éducation (1961, cité dans Corbo et Couture, 2000, chap. 45), souligne l'importance de moderniser l'éducation en considérant celle-ci comme un investissement à long terme nécessaire pour le bien-être de la société. De plus, lors d'une conférence en 1962 à l'Institut canadien des affaires publiques, le journaliste et futur politicien Claude Ryan (cité dans Corbo et Couture, 2000, chap. 47), reconnaît que l'État serait appelé, au cours des prochaines années, à jouer un rôle dominant en éducation en précisant que les initiatives privées dans ce domaine auraient toujours leur place. Enfin, Arthur Tremblay (celui du rapport du même nom),

⁷⁵ Cette position, que j'emprunte de Wizman (1975), peut être partiellement nuancée. En effet, il existait bien un courant dans la Commission Parent (encouragé notamment par le Mouvement laïque de langue française) qui militait pour l'abolition des « écoles privées ou du moins de ne pas les subventionner » (M. Simard, 1993, p. 55). Cependant, cette position est qualifiée de « position extrême » au sein de la Commission Parent par M. Simard (1993, p. 55).

⁷⁶ Même si je me préoccupe principalement du secteur d'éducation primaire et secondaire, il ne faut pas oublier que ce rôle est quasiment absolu en ce qui concerne le préuniversitaire et l'universitaire à l'époque.

⁷⁷ Figure importante de la Commission Tremblay et du rapport du même nom.

lors du *Rapport du comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel* (1962, extrait cité dans Corbo et Couture, 2000, chap. 48), publie une théorie de la planification adaptée au système éducatif et met en relief les lacunes du système de gestion de cette époque. D'ailleurs, lors d'une étude sur le projet de loi 60, relative à la création du MEQ, à la suite de la recommandation du *Rapport Parent*, les trois principaux thèmes évoqués relativement au rôle de l'État en éducation sont: « la légitimité de la politisation de l'éducation, les exigences politiques de la coordination de l'éducation et les implications de la démocratisation de l'éducation » (Dion, 1967, p. 32). *In fine*, les changements socioéconomiques du moment exigent pour plusieurs la prédominance de l'État en éducation.

Face à ce qui semble être une menace pour certains, plusieurs acteurs du secteur privé et religieux se mobilisent pour se faire entendre lors des auditions de la commission. C'est donc à travers une multitude d'organisations, allant de la FCC à la Commission universitaire de la compagnie de Jésus, que l'Église tente de préserver la place qu'elle occupait dans l'enseignement secondaire et supérieur.

Ainsi, la FCC présente un mémoire en 1963 dans lequel on peut lire qu'un système d'éducation unique est à la fois moins efficace et contraire à la liberté d'expression pourtant nécessaire au système démocratique:

Un certain pluralisme des écoles entraîne une certaine émulation, il protège contre la sclérose et la stéréotypie qui peuvent facilement s'immiscer dans un système trop centralisé et unifié. (citée dans Wizman, 1975, p. 41)

De plus, un tel système brimerait le droit naturel des parents, tout en ne répondant pas nécessairement aux besoins de groupes minoritaires dans la société (Wizman, 1975).

Ce ne sont ici que quelques exemples des éléments avancés qui reprennent les différentes positions classiques des thèses aristotélico-thomistes exposées précédemment où le rôle subsidiaire de l'État et la primauté de la liberté et de la responsabilité des familles dans le choix du type d'institution d'enseignement sont défendus. Par conséquent, « l'école ne peut être que le prolongement de la famille et les professeurs des délégués de la famille » (Corbo et Couture, 2000, chap. 52, résumé) et l'étatisation de ce secteur risque d'occasionner davantage de paperasserie et de pertes de temps, tout en ouvrant la porte à des ingérences politiques que certains groupes considèrent nuisibles.

4.1.3.2 La place du privé au sein d'un système d'éducation étatique

Cette confrontation, entre l'État-providence d'un côté et l'État subsidiaire de l'autre, se solde par la priorisation du secteur public, où « l'État devient le principal agent d'organisation, de coordination et de financement de l'enseignement » (M. Simard, 1993, p. 52). D'ailleurs, et toujours selon M. Simard, la création du MEQ en 1964, par l'entremise de la *Loi instituant le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation* confirma la prévalence du politique sur l'Église en matière d'éducation et les arguments personnalistes ne furent que partiellement écoutés. Cependant, le préambule de cette loi, présent dans la version actuelle de celle-ci, réaffirme la place du privé:

Attendu que tout enfant a le droit de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité;

Attendu que les parents ont le droit de choisir les institutions qui, selon leur conviction, assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants;

Attendu que les personnes et les groupes ont le droit de créer des institutions d'enseignement autonomes et, les exigences du bien commun étant sauves, de bénéficier des moyens administratifs et financiers nécessaires à la poursuite de leurs fins. (Éditeur officiel du Québec, 1964, p. 89)

L'origine de ce préambule soulève un certain nombre de controverses quant à la nature de ce qui semble être un compromis entre l'État et le « pouvoir des évêques » au regard de la responsabilité pédagogique et de la liberté de choix de l'enseignement (M. Simard, 1993). Dans une étude sur les différentes parties prenantes lors de l'adoption de cette loi, Dion (1967) arrive à la conclusion que « dans la campagne du bill 60, le rôle du gouvernement fut prioritaire, l'influence de l'Assemblée des évêques, prépondérante, et la force de pression des agents sociaux, insignifiante » (p. 141). Cet énoncé de principe, finalement entériné à huis clos, entraîne des répercussions importantes sur les débats futurs, notamment sur ceux entourant l'élaboration et l'adoption de la LEP en 1968.

De la conclusion du *Rapport Parent*, trois principes directeurs liés au secteur privé⁷⁸ se dégagent.

Premièrement, il en ressort un certain principe d'intégration pour permettre la mise en œuvre d'un plan d'ensemble visant à offrir un système scolaire démocratique, unifié et cohérent. Le caractère

⁷⁸ Cette partie concernant les grandes conclusions du *Rapport Parent* sur le secteur privé s'appuie largement sur l'analyse faite par M. Simard (1993, p. 55-57).

unifié du système délimite l'espace à l'intérieur duquel le privé peut légalement jouer pour permettre l'émergence d'un système cohérent:

Le système d'enseignement ne peut plus se penser par pièces détachées, par secteurs plus ou moins étanches; nous avons suffisamment plaidé en faveur de l'unité du système, pour qu'il ne soit pas nécessaire d'y revenir. Sinon pour souligner que c'est dans cette perspective d'ensemble que la place et le rôle de l'enseignement privé doivent être envisagés. (*Rapport Parent*, cité dans M. Simard, 1993, p. 55)

Deuxièmement, la recommandation 64 donne les moyens à l'État d'assurer la cohérence du système en donnant le mandat de vérification et de sanction des institutions privées:

Nous recommandons qu'une loi de l'enseignement privé soit adoptée, conférant au ministre de l'Éducation les pouvoirs de surveillance, de contrôle et de réglementation nécessaires pour assurer la qualité de l'enseignement dispensé dans tout établissement privé qu'il soit subventionné ou non par l'État ou par les corps publics, à l'exception de l'enseignement supérieur. (*Rapport Parent*, cité dans Corbo et Couture, 2000, chap. 71, paragr. 3)

Ainsi, l'État devient responsable de la qualité des établissements d'enseignement privés (sauf pour l'enseignement supérieur) puisqu'il « doit, au nom de l'ordre public et du bien commun dont il est responsable, réglementer et contrôler cette liberté [de l'enseignement] et l'usage qui en est fait » (*Rapport Parent*, cité dans M. Simard, 1993, p. 55). Il s'agit notamment d'accorder des permis et des subventions en fonction d'un certain nombre de critères.

Troisièmement et conséquemment, la préservation de la liberté d'enseignement réclamée par le privé se trouve enchâssée dans l'exigence plus générale du progrès de l'éducation et du bien commun. À cet effet, M. Simard (1993) souligne un passage intéressant du *Rapport Parent* où la question de la pertinence de faire appel au privé peut être soulevée « lorsque l'enseignement public offre lui-même un choix assez étendu, aux points de vue religieux et pédagogique » (p. 55).

Bref, le *Rapport Parent* devait permettre l'établissement des bases d'un système scolaire unifié et cohérent où l'intégration du privé au projet collectif fut exigée. Ainsi, en conformité avec le souhait de moderniser le système d'éducation, les établissements privés sont appelés à collaborer avec le système public et à respecter un certain nombre de normes. Pour faire respecter celles-ci, les commissaires suggérèrent d'accorder à l'État une fonction de contrôle et de surveillance des établissements.

Concernant le financement, il est recommandé d'élaborer celui-ci en tablant sur les critères de qualité et d'utilité des établissements. Ainsi, deux types d'institutions privées sont reconnus aux fins de subvention: les établissements semi-publics et les institutions privées reconnues à des fins

de subventions. Le premier type, entièrement financé, doit se soumettre à un ensemble de règles précises et collaborer étroitement avec les établissements publics pour ne pas concurrencer ceux-ci (gratuité, mêmes normes d'admission, mêmes conditions de travail, etc.). Le second, beaucoup plus flexible, doit néanmoins collaborer en raison de sa participation à la cohérence du système. Cependant, dans ce second cas, le financement est variable et partiel (M. Simard, 1993).

Les conclusions de la Commission Parent fondent incontestablement le portrait général du système d'éducation québécois moderne avec plus de 500 recommandations. Ce travail de la Commission est au fondement d'une nouvelle loi dans les années qui suivent: la LEP.

4.1.4 Vers la Loi sur l'enseignement privé (1965-1967)

Un des constats réalisés par les commissaires de la Commission Parent est l'incohérence omniprésente au sein du système d'éducation québécois en ce qui a trait à l'enseignement privé. D'ailleurs, le secteur privé pouvait, à bien des égards, être considéré comme un « chaos législatif » voire une véritable « anarchie », pour reprendre les termes de M. Simard (1993, p. 58), sur le plan de son développement et de son administration. Dans cette perspective, un certain nombre de mesures législatives sont adoptées. Les deux grandes idées développées dans cette section sont: 1) la mise en place du régime des établissements associés; 2) les débats touchant directement l'adoption de la LEP.

4.1.4.1 Le régime des établissements associés

C'est dans ce contexte qu'une série de mesures sont élaborées pour encadrer différents aspects de l'enseignement privé. Ainsi, différentes lois⁷⁹ en lien avec ce qui deviendrait la période du régime des établissements associés⁸⁰ sont adoptées dans le but d'assurer une intégration souhaitable du privé au public, pour des raisons principalement administratives et financières. Ce régime des institutions associées répondait à l'objectif d'assurer un financement aux institutions privées dont la situation financière était généralement peu reluisante, mais aussi à celui de l'Opération 55, c'est-à-dire de la mise en place des commissions scolaires régionales pour assurer la régionalisation de l'éducation (Sénéchal, 1972; Wizman, 1975). Ainsi, les établissements privés

⁷⁹ 1) Le projet de Loi 35 (Institutions associées et institutions privées) autorisant des ententes entre les commissions scolaires et les institutions privées; 2) la Loi 37 régissant les contrats d'association en finançant intégralement les établissements privés participant au régime d'association; 3) la Loi 39 accordant un montant par personne aux institutions privées ne participant pas à ce régime (M. Simard, 1993; Wizman, 1975).

⁸⁰ C'est un modèle proche des écoles semi-publiques présenté lors du *Rapport Parent*.

choisissant de se coordonner avec les commissions scolaires dans le but d'offrir un enseignement considéré comme service public seraient financés intégralement par celles-ci (M. Simard, 1993). C'est ici qu'un terme controversé et très important pour la suite des choses prend tout son sens: la complémentarité du système privé. Même si, comme le rappelle M. Simard (1993, p. 63), ce terme n'est pas utilisé explicitement dans le document instituant cette politique, car on y parle plutôt de « coordination », celui-ci correspond à l'esprit premier de ce régime. Pour certains groupes désirant l'intégration du privé, la complémentarité nécessite « l'application rigoureuse de normes identiques » (M. Simard, p. 65), comme la polyvalence et l'uniformisation des programmes. Pour le privé, ce concept soulève une inquiétude relative à la protection de leur autonomie (M. Simard, 1993) et plus fondamentalement, à leur raison d'être.

Entre les années 1964-65 et 1968-69, environ la moitié des établissements reconnus, associés ou encore détenant un permis disparaissent ou sont intégrés à un réseau public en quête d'installations et d'enseignants qualifiés (Sénéchal, 1972). C'est d'ailleurs à partir des années 1967 que le secteur privé se mobilise énergiquement pour protéger ce qui reste d'un secteur privé s'apparentant de bien des façons à une peau de chagrin.

Les tensions relatives aux régimes associatifs deviennent de plus en plus présentes et les craintes de voir la mise en place d'un monopole scolaire complet sont réaffirmées. Cette crainte n'est pas étrangère au resserrement des règles liées au concept de complémentarité par l'État dans les années qui suivent l'adoption de ce programme (M. Simard, 1993). D'un côté, les écoles privées associées s'intègrent lentement, mais sûrement, au système public, et cela en conformité avec la volonté assumée de certains fonctionnaires du MEQ. De l'autre, des écoles indépendantes vivant dans une certaine précarité financière sont contraintes de hausser les frais de scolarité pour survivre (Wizman, 1975).

Le débat prend la forme d'une revalorisation du secteur privé par rapport au secteur public. Outre les revendications plus générales liées à l'autonomie des institutions privées, deux principes particuliers de la réforme Parent sont mis de l'avant et plus spécifiquement contestés (Sénéchal, 1972). Premièrement, le caractère confessionnel des établissements privés, ce qui, pour bien des croyants, est une condition sine qua non à l'épanouissement de leur enfant. Pour ceux-ci, la froideur de la neutralité religieuse des institutions publiques laïques, en marge de devenir des polyvalentes, ne peut que difficilement rivaliser avec l'expérience confessionnelle qu'offre le privé. Deuxièmement, et directement lié à la polyvalence des institutions publiques, le principe de polyvalence et de la mixité qui en découle sera condamné par certains au nom d'une excellence

scolaire recherchée à l'intérieur d'un cadre plus propice aux apprentissages. Ainsi, la revalorisation du privé passe notamment par l'idée d'un environnement de meilleure qualité favorisant l'épanouissement et le développement des aptitudes intellectuelles.

C'est dans ce contexte qu'une pétition de plus de 100 000 signatures est déposée par l'Association des parents en 1967 en réclamant le maintien des institutions privées d'enseignement. Cette dernière, en se basant sur le préambule de la *Loi instituant le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation*, exige une action gouvernementale pour protéger les droits parentaux en matière d'éducation (Sénéchal, 1972). Il y est question de la parité des enfants devant l'État, de la parité des subventions et de la liberté d'enseignement (Wizman, 1975).

4.1.4.2 Les débats au fondement de la Loi sur l'enseignement privé

Il est impossible de passer sous silence le changement de gouvernement en 1966, où l'Union nationale est élue en remplacement du gouvernement de Lesage. Le nouveau gouvernement se fait élire en promettant notamment le maintien des institutions privées et une aide financière à ces dernières. Cependant, l'analyse de Sénéchal (1972) suggère que ce motif n'était pas suffisant et que c'est le mélange d'un pragmatisme politique et d'un électoralisme qui semble avoir été à l'œuvre. En effet, le gouvernement cherche à concilier un désir de modernisation du système éducatif tout en essayant de plaire à un secteur privé et à une partie de la population par la promesse d'une loi-cadre sur l'enseignement privé⁸¹.

Sans entrer dans les détails de la négociation et des discussions concernant l'élaboration de cette loi-cadre sur l'enseignement privé, les recherches de Sénéchal (1972) font ressortir des postures idéologiques défendues par les intervenants lors des débats entourant la LEP. Il sépare les débats selon trois catégories: sociale, politique et économique. La prochaine section présente ces dernières, issues de ses recherches et complétées par des précisions tirées des recherches de M. Simard (1993).

⁸¹ M. Simard (1993) parle de l'existence d'une controverse concernant cette interprétation de « dédommagement » (p. 87) de la LEP parmi les hauts fonctionnaires de l'époque interrogés en 1984. Ainsi, pour certains, il s'agissait moins d'un compromis dans un esprit de déculpabilisation et de dédommagement à l'égard du privé que d'une mesure équitable par le respect des institutions privées déjà en place.

4.1.4.2.1 Sociale

De manière générale, c'est au nom de la liberté d'enseignement (droit des parents de choisir) que les débats ont lieu. Cependant, derrière le discours générique de la liberté d'enseignement se cacheraient trois principaux facteurs de motivation pour les acteurs sociaux et politiques se portant à la défense du privé lors de l'élaboration de la LEP.

Premièrement, il existe une conception aristocratique persistante de l'éducation plaçant « la masse » d'un côté et une certaine élite intellectuelle de l'autre, cette dernière nécessitant des besoins particuliers de nature pédagogique (d'où la sélection des élèves en raison d'une inégalité dans les talents de chacun). Cette conception s'oppose à une vision démocratique de l'éducation qui exige de faire tomber ces barrières d'accessibilité qui sont, pour plusieurs, le contraire même du libre-choix des parents (le choix n'étant pas celui des parents, mais davantage celui de l'institution) (Sénéchal, 1972).

Deuxièmement, la préservation d'un humanisme traditionnel à l'intérieur d'un environnement de qualité permet de voir le privé comme une école favorisant davantage l'épanouissement des jeunes. Il s'agit d'une conception de l'éducation assez conservatrice et généralement confessionnelle qui voit le public de manière péjorative (drogue, contestations sociales, anonymat des individus, mauvaises influences, etc.) tout en idéalisant le privé (milieu sécurisant, qualité, encadrement, respect de l'autorité, une vision du monde, etc.). Cet humanisme est cependant contesté et, dans la lignée du *Rapport Parent*, certains appellent à un dépassement de cette vision unidimensionnelle tant sur le plan des valeurs que de la conception de l'intelligence. Ce dépassement s'incarne dans un rapport au monde qui accepte la pluralité, c'est-à-dire un univers de connaissances plurielles (culture humaniste, scientifique, technique, culture de masse)» (Sénéchal, 1972, p. 81).

Troisièmement, il est question de caractère confessionnel des établissements privés. En fait, plusieurs voient en l'école privée une façon de préserver une tradition religieuse qui semble menacée. C'est notamment le cas chez les catholiques, mais aussi au sein d'associations juives pour qui la religion est constitutive de la culture (Sénéchal, 1972).

4.1.4.2.2 Politique

Concernant la catégorie politique, Sénéchal (1972) sépare les débats selon trois angles d'analyse⁸² touchant à la question de la légitimité des institutions privées. Celle-ci s'inscrit dans le cadre d'une opposition plus générale entre progressistes et conservateurs.

Le premier angle met l'accent sur les risques de confier l'éducation au monopole étatique en matière de pédagogie et d'administration de l'éducation. Il s'agit d'une responsabilité parentale qui s'exprime en éducation par le droit de choisir – la légitimité de l'État dans ce domaine est intrinsèque à la liberté qu'il permet. Dans ce contexte, le désir de plusieurs d'imposer un programme officiel pour uniformiser la situation de l'enseignement souleva de vives discussions (M. Simard, 1993). On peut facilement reconnaître l'opposition entre une approche favorisant la place de l'État au détriment du secteur privé au nom du bien commun et de l'objectivité des politiques et d'une autre approche, favorisant la liberté individuelle face au pouvoir étatique. De plus, en lien avec cette présence importante de l'État, la future CCEP, qui aurait la charge d'appliquer la LEP, n'est pas représentative du secteur pour plusieurs partisans du privé.

Le deuxième angle met en relation le libéralisme économique et l'éducation par l'idée, bien présente lors des débats, d'une nécessaire concurrence entre le public et le privé. On oppose généralement à cette idée le risque qu'engendrerait la création d'un système parallèle sélectif livrant une compétition déloyale au secteur public.

Enfin, le troisième angle touche la notion de rôle supplétif d'intérêt public des institutions privées. Quelle est la portée donnée à ce terme? Pour certains, il s'agit de financer seulement les écoles privées d'intérêt public, c'est-à-dire quand l'État n'assure pas déjà un service – quand il y a une absence du secteur public. L'idée est d'éviter un régime de confusion et des problèmes de coordination que cela peut entraîner quand un système se développe parallèlement à un autre. Cette complémentarité des institutions pose aussi les problèmes de la territorialité, de la polyvalence et de la planification de l'éducation. Ces termes furent amplement discutés lors des échanges en commissions consultatives (M. Simard, 1993). En effet, plusieurs soulignent

⁸² M. Simard (1993, p. 96-102) évoque la possibilité d'une fonction moins explicite motivant l'adoption de la LEP. En fait, derrière des motifs idéologiques se retrouveraient aussi des motivations politiques répondant à certaines conjonctures. Ces dernières seraient liées aux problèmes soulevés par l'existence: d'écoles confessionnelles autres que catholiques et protestantes, d'un « nationalisme régional » lors de la mise en place des CÉGEPS et de tensions linguistiques. Dans ce contexte, la LEP (dans sa version de 1968) est une réponse possible aux situations tendues entre la majorité et les groupes minoritaires et entre le centre et la périphérie.

l'existence de préjudices possibles pour la collectivité scolaire quand quelques établissements dans un environnement donné font cavalier seul. Cette vision est, il va sans dire, considérée comme trop restreinte par le secteur privé et par ses défenseurs.

4.1.4.2.3 Économique

Sur la question de l'économie, deux dimensions sont énoncées: l'une entourant les ressources disponibles et l'autre en lien avec les visées possiblement et potentiellement mercantiles des établissements privés.

Ainsi, concernant les ressources, on retrouve, d'un côté, les défenseurs du privé qui évoquent un gain économique pour l'État. Ce gain provient du fait qu'un enfant fréquentant le privé est seulement en partie financé par celui-ci, ce qui est une dépense moindre pour l'État. Les arguments vont d'une économie sur le plan administratif à des principes de rationalité dans le fonctionnement, en passant par des dépenses d'immobilisation amorties. À cet égard, Sénéchal (1972) attire l'attention sur la soi-disant économie en soulignant le caractère peu scientifique de la démonstration du secteur privé. De l'autre côté, sans répondre aux différents arguments avancés par les partisans du privé, il est question d'un problème mal posé dans la mesure où l'enjeu se situerait davantage sur la capacité effective de l'État à financer deux secteurs d'éducation concurrents.

Enfin, l'aspect lucratif des établissements privés soulève la question de la recherche de profit par ces derniers. Cependant, comme le souligne Sénéchal (1972), il est extrêmement difficile de sonder les intentions véritables des individus concernant la motivation à obtenir plus d'argent. Il remarque que les défenseurs du privé réclament toujours plus de subventions, alors que les opposants redoutent un financement favorisant injustement le privé. Ainsi, des recommandations de financement allant de 0 à 100 % sont discutées à l'intérieur du comité responsable du projet de la LEP (M. Simard, 1993).

4.1.5 La Loi sur l'enseignement privé (1968)

Comme énoncé précédemment, les débats entourant la LEP sont en partie tributaires d'une revalorisation des écoles privées due, entre autres, à une mobilisation de ce secteur. Cette dernière a un effet important sur les interventions lors du processus d'adoption de cette loi (Sénéchal, 1972; M. Simard, 1993; Wizman, 1975). En effet, l'existence d'un déséquilibre en faveur des partisans des institutions privées n'est pas étrangère aux différentes accusations de

lobbyisme et d'accès privilégié des défenseurs du privé aux hauts fonctionnaires et politiciens qui marquent le débat au cours des décennies suivantes.

Outre un jeu de coulisse par le secteur privé (M. Simard, 1993), c'est aussi, et surtout, l'incapacité des partisans du secteur public à se mobiliser et à constituer un front commun qui crée ce déséquilibre et ultimement, une LEP considérée par plusieurs comme extrêmement favorable au secteur privé (Sénéchal, 1972; M. Simard, 1993).

C'est donc en décembre 1968, après moult revirements, que la quatrième version du projet de loi 56 est adoptée. Même si je ne présente que les grandes lignes des conclusions de la quatrième version du projet, l'analyse de M. Simard (1993) fait ressortir l'ambivalence de la position gouvernementale à l'égard de la question de l'enseignement privé.

Il est possible d'examiner la portée de la LEP dans sa version finale en fonction des principaux enjeux soulevés lors des débats présentés dans la partie précédente.

Tout d'abord, il faut souligner que la liberté des établissements privés et le droit de choisir des parents sont assurés par cette législation. Ensuite, le caractère complémentaire des institutions privées selon l'intérêt public prend un sens peu restrictif, dans la mesure où pratiquement tous les établissements peuvent recevoir un financement à la condition qu'un certain nombre de règles soient respectées. Il n'est plus question de territorialité et l'aspect complémentaire est articulé dans une logique de concurrence entre les deux secteurs d'enseignement (M. Simard, 1993). Le troisième enjeu d'importance est la question du financement fixé à 80 %⁸³ du coût de fonctionnement moyen d'une école publique, pour les institutions reconnues à des fins d'intérêt public. Les autres établissements reconnus à des fins de financement n'auraient droit qu'à 60 %. Enfin, un quatrième enjeu soulevé est la place que devait occuper le secteur privé au sein de la future CCEP. Une représentation importante du privé y est assurée et une extension de ses prérogatives lui est conférée, notamment sur l'octroi et la révocation de la reconnaissance à des fins de subventions des institutions. De plus, le secteur public, contrairement à la recommandation du CSE, n'y est pas représenté (Sénéchal, 1972).

Il est certain que cette loi répond aux différentes attentes des acteurs du secteur privé. Cependant, il ne faut pas oublier que celui-ci serait maintenant soumis à un contrôle de qualité (formation des

⁸³ Ce mode de financement allait être révisé et précisé par la suite en raison d'un certain flou entourant la composition de l'indicateur « coût moyen ». En fait, ce sera une doléance pratiquement constante du secteur privé en disant que les moyens ne sont pas suffisants et que le calcul les désavantage.

enseignants, les évaluations ministérielles, le respect d'un programme). De plus, sur le plan administratif et financier, les établissements privés seraient à partir de maintenant contrôlés et les frais de scolarité exigés plafonnés (Wizman, 1975). Malgré tout, les associations du secteur privé accueillent cette loi avec « soulagement » (Wizman, p. 57) et « enthousiasme » (M. Simard, 1993, p. 87) puisque:

conscientes de la générosité de la version définitive de la loi, en feront d'ailleurs l'éloge à plus d'une reprise dans leurs écrits ultérieurs, qualifiant cette législation de loi réaliste, souple et unique au Canada, basée sur la « recherche d'équilibre entre la liberté d'enseignement et un contrôle étatique justifiée par l'intérêt public et la protection des intéressés ». (M. Simard, 1993, p. 87)

Bien entendu, plusieurs opposants à la place et au financement du secteur privé réagissent à cette loi. Pour certains, il s'agit d'une dilution du *Rapport Parent* et de son projet de démocratisation de l'éducation alors que pour d'autres, cette loi aurait dû mettre un terme aux menaces planant sur l'éducation par une étatisation de celle-ci.

Cependant, ce qui est tranché par la LEP n'est pas définitif et contribue à alimenter le débat au cours des décennies qui suivront. En effet, « l'euphorie » et « l'unanimité à l'Assemblée législative » concernant la pertinence de cette loi (M. Simard, 1993, p. 85) sont de courte durée. Ainsi, les débats, les enjeux et les arguments d'hier sont en partie à nouveau mobilisés en fonction de l'évolution du contexte politique, économique et social.

4.1.6 La synthèse

Certains éléments de compréhension tirés de cet horizon historique éclairent la lecture des jugements repérés dans le corpus documentaire, car certaines idées sont implicitement ou explicitement présentes à l'intérieur des documents analysés. Celles-ci peuvent déjà être classées en deux ensembles qui forment la colonne vertébrale de l'opposition entre les défenseurs du secteur privé et ceux du public.

Pour les défenseurs du privé et de son financement

Premièrement, le concept de subsidiarité, fortement lié au personnalisme et à l'idée d'une autonomie du sujet, est omniprésent et se traduit notamment par l'importance de la liberté d'enseignement, du droit de choisir et de la responsabilité des familles en matière d'éducation. C'est à partir d'une structure permettant à tous de se réaliser librement selon leurs choix que l'idée de bien commun se traduit concrètement au sein de la vie en société.

Deuxièmement, il y a la crainte d'un monopole étatique en éducation et des dérives possibles d'une école unique bafouant les fondements démocratiques et pluralistes de la société. Les demandes relatives à la professionnalité, les besoins éducatifs différents et les bénéfices de la concurrence permettent au privé de jouer un rôle nécessaire et complémentaire au système public.

Enfin, outre l'économie faite par l'État, le FPEP est nécessaire pour assurer l'accessibilité, la qualité et la survie du privé et cela, parce qu'il est d'intérêt public.

Pour les opposants au privé et à son financement

Tout d'abord, l'État a la responsabilité première en matière d'éducation (État-providence) et cette responsabilité est de veiller à une éducation de qualité accessible pour tous. Cette responsabilité nécessite la mise en place d'un système d'éducation unifié et cohérent sur lequel l'État assure un certain contrôle (planification, vérification et sanction) en fonction du bien commun. Or, le privé, et par extension son financement qui est ici considéré comme un coût pour l'État, menace l'objectif de démocratisation du système éducatif à la fin des années 1960 par:

- 1) le rejet de l'idée de polyvalence et le maintien d'une conception élitiste en éducation dans le secteur privé;
- 2) la portée moins restrictive donnée par le secteur privé en éducation au concept de complémentarité;
- 3) l'instauration d'une concurrence déloyale entre les deux secteurs (différentes responsabilités/normes et sélection des élèves);
- 4) les dangers d'une marchandisation de l'éducation;
- 5) le maintien d'un système parallèle rendant difficiles la planification globale et la cohérence du système scolaire.

Il s'agit d'une première lecture du problème tel qu'il fut globalement posé entre les années 1950 et 1968. Le tableau 3 offre une synthèse de ce qui a été perçu comme étant les principales positions s'affrontant dans le débat entre 1950 et 1968. Celles-ci sont présentées isolément même si plusieurs sont intimement liées.

Tableau 10 – Les principales positions s'affrontant entre 1950 et 1968 sur les écoles privées financées publiquement

Favorable aux EPFP parce que:	Défavorable aux EPFP parce que:
--------------------------------------	--

L'État joue un rôle de subsidiarité en éducation	L'éducation est une responsabilité appartenant prioritairement à l'État
Le droit de choisir des parents est premier	L'éducation de qualité doit être accessible à tous
La liberté d'enseignement est fondamentale	Le système d'éducation doit être unifié, cohérent et « contrôlé » par l'État (selon les exigences du bien commun)
La liberté et l'autonomie des individus sont constitutives du bien commun	Le FPEP est un coût pour l'État
Un monopole d'État en éducation est contraire aux exigences de la démocratie (pluralisme)	La présence du privé menace l'objectif de démocratisation de l'éducation
Les EPFP permettent de répondre à différentes demandes /complémentarité	Le privé est élitiste en rejetant l'idée de polyvalence en éducation
Le privé permet une saine concurrence	Le privé n'offre pas un service strictement complémentaire (compétitionne le public)
Le FPEP est une économie pour l'État	La concurrence entre le privé et le public est déloyale
Le FPEP permet d'assurer l'accessibilité du privé	Le privé favorise une marchandisation de l'éducation
Le FPEP permet d'assurer la qualité du privé	Le privé est un système parallèle minant les objectifs globaux du système scolaire
Le FPEP permet la survie du privé	

Il m'apparaît important de préciser qu'il n'est pas encore question ici d'opérer des catégorisations autres que "favorable" et "défavorable" ou même de parler de principales composantes du débat – on parle d'horizon de sens.

Sans avoir la prétention à l'exhaustivité historique, cette partie permet de situer les origines du débat dans un horizon historique, tout en dégagant certains horizons interprétatifs qui ont été utilisés pour formuler des énoncés positionnels.

La prochaine partie présente les composantes du débat sous la forme de thèmes.

4.2 L'IDENTIFICATION DES COMPOSANTES

La deuxième partie de ce chapitre présente les différentes composantes associées au débat, regroupées en 12 thèmes:

- 1) le bien commun;
- 2) la concurrence;
- 3) les droits et libertés;
- 4) l'économie;
- 5) l'équité;
- 6) les finalités (de l'éducation);

- 7) l'intégration;
- 8) le libre-choix;
- 9) la mixité;
- 10) le pluralisme;
- 11) la qualité (de l'éducation);
- 12) le rôle de l'État (et du privé) en éducation.

Il est important de préciser que cette lecture du problème, par l'entremise des composantes identifiées, n'a pas la prétention d'épuiser toutes les possibilités en offrant un cadre définitif, mais plutôt de rendre compte de la diversité des perspectives et de certaines relations possibles – que celles-ci soient démontrées ou non; vraies ou fausses, complètes ou incomplètes. On parle donc ici de propositions de sens.

Les 12 thèmes sont présentés en ordre alphabétique sous la forme de tableaux et rassemblent les composantes du débat. Des références bibliographiques sous la forme de numéro (#) de document suivent les composantes. Il s'agit de l'ordre dans lequel les documents ont été analysés. Il est possible de se référer aux auteurs en consultant l'Annexe 6 – Les références aux documents. Lors de la présentation narrative suivant chacun des tableaux, les composantes favorables aux EPFP sont généralement inscrites en premier; cependant, il y a plusieurs exceptions, dans la mesure où l'ordre respecte la structure narrative de la présentation. En effet, j'ai pris soin d'organiser l'information et de formuler des angles de lecture (en fonction de ma compréhension des composantes) pour chaque thème de manière à structurer l'information et à guider l'analyse subséquente. Il est toujours question de groupes favorables ou défavorables, de partisans ou d'opposants aux EPFP. Ceux-ci sont indéfinis puisque l'intérêt ici c'est ce qui se dit sur celles-ci et pourquoi, et non qui dit quoi sur celles-ci et pourquoi.

À l'intérieur du tableau synthèse associé, quand une composante est en **gras**, c'est qu'il s'agit d'un thème autre qui est aussi une composante (ou participant à une composante). Ainsi, une relation forte est marquée entre ces deux thèmes. Il ne s'agit pas de toutes les inférences possibles, mais de celles mises en relief par les composantes et mentionnées dans le narratif. On comprend aussi que les références bibliographiques de ces **thèmes-composantes** ne sont pas ajoutées dans le tableau du thème traité.

De plus, il ne faut pas voir ces thèmes comme des catégories fixes ayant servi à regrouper les composantes. Le processus est inverse. Le choix du terme nommant le thème demeure vague et les précisions conceptuelles seront apportées lors des analyses du prochain chapitre. Ainsi,

certaines composantes se retrouvent dans plus d'un thème quand je le juge pertinent pour la compréhension de ce dernier.

Enfin, pour éviter d'alourdir inutilement cette section, je présente seulement les cinq thèmes développés dans le prochain chapitre. Les sept autres, se retrouve dans l'annexe 7 de manière à pouvoir être consultés au besoin.

Notons qu'aucun rappel n'est effectué à la fin de cette section puisque la prochaine partie tire des conclusions pour la suite des choses.

4.2.1 Le bien commun

Ce thème fait référence à la manière dont se conçoit le vivre-ensemble et la façon dont cela se concrétise au sein des sociétés. Par conséquent, c'est à partir de ces idées que différents énoncés associés au bien commun, à l'intérêt public, général ou commun et à l'idéal démocratique ont été regroupés, formant ainsi la colonne vertébrale de ce thème⁸⁴. Celui-ci est complexe et est abordé tant par les défenseurs que par les opposants aux EPFP. De plus, ces nombreux liens avec les autres thèmes (il mobilise tous les autres) font de celui-ci un élément clé dans la compréhension du problème.

Le tableau suivant présente les différentes composantes associées à ce thème et leurs références.

Tableau 11 – Le thème du bien commun et ses composantes

Le bien commun	
Composantes du thème	# du texte de référence
• Les EPFP participent au bien commun	1, 2, 3, 8, 13, 17
• Les EPFP sont contraires au bien commun	5, 15
• Les EPFP sont d'intérêt public	4, 8, 13, 18, 27, 31
• Les EPFP sont un acquis important <ul style="list-style-type: none"> ○ Valeurs historiques/patrimoine/tradition ○ Respectent les droits et libertés/libre-choix des parents ○ Favorise la qualité de l'éducation ○ Économie pour l'État ○ Concurrence (émulation/innovation) 	1, 2, 3, 4, 10, 11, 13, 16, 17, 18, 31

⁸⁴ Des précisions importantes auront lieu dans le développement de ce thème dans le prochain chapitre. Pour l'instant, ce niveau de précision est suffisant.

<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP répondent à un idéal démocratique <ul style="list-style-type: none"> ○ Rôle de l'État en éducation ○ Pluralisme ○ Respectent les droits et libertés ○ Libre-choix des parents ○ Équité 	4, 8, 13, 17, 25
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP ne sont pas d'intérêt public 	5, 7, 9, 10, 12, 17
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP nuisent au système public <ul style="list-style-type: none"> ○ Dévalorisation du secteur public <ul style="list-style-type: none"> ▪ Désertion d'élèves performants ▪ Désertion des parents « s'intéressant » à l'éducation ○ Moins de mixité (pédagogique et socioéconomique) ○ Concurrence malsaine et déloyale ○ Manque d'équité ○ Le privé nuit à qualité de l'éducation 	2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 22, 23, 24, 29, 30
<ul style="list-style-type: none"> • L'État n'a pas assez de ressources <ul style="list-style-type: none"> ○ La priorité au secteur public ○ Économie 	2, 3, 8, 9, 11, 12, 15, 29
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP empêchent la réalisation d'objectifs sociaux <ul style="list-style-type: none"> ○ Rôle de l'État en éducation 	7, 12, 15, 17, 23, 29
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP menacent la réforme (Parent) <ul style="list-style-type: none"> ○ Démocratisation ○ Polyvalence (Intégration) ○ Coordination/supervision ○ Soumis au bien commun 	2, 3, 5, 6, 8, 9, 15
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP menacent la démocratisation de l'éducation <ul style="list-style-type: none"> ○ Mixité 	3, 5, 6, 7, 10, 11, 14, 24, 29
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP nuisent à la cohérence du système 	2, 3, 5, 6, 15
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP contribuent à la marchandisation, au néolibéralisme et à la reprivatisation de l'éducation <ul style="list-style-type: none"> ○ Un marché de l'éducation? ○ Finalités de l'éducation 	2, 5, 8, 9, 10, 15, 24, 29

Note: quand une composante est en gras, c'est qu'il s'agit d'un thème autre qui est aussi une composante (ou participant à une composante). Ainsi, une relation forte est marquée entre ces deux thèmes.

D'emblée, on retrouve des composantes affirmant que les EPFP participent au bien commun et d'autres qui, au contraire, nuisent à celui-ci. Cependant, la question de ce qui favorise le vivre-ensemble et le bien commun devient nécessaire pour comprendre et dépasser ces deux affirmations. C'est donc autour d'énoncés abordant la question de l'intérêt public et de l'idéal démocratique que les composantes du thème ont été constituées et la présentation de celles-ci suit cette structure.

A) L'intérêt public

En réponse à la question de ce qui contribue à l'intérêt public, on retrouve des énoncés faisant référence aux avantages ou aux acquis du privé et inversement, des énoncés soulevant les

désavantages, les menaces ou encore la nuisance de ce secteur. Ainsi, on retrouve d'un côté une composante regroupant des énoncés en lien avec l'idée que le privé serait d'intérêt public en raison, notamment, de sa contribution sur le plan social et éducatif par: la valeur historique de ces institutions, le respect des droits et liberté, le choix des parents qu'il favorise, l'économie et la concurrence qu'il engendre. De l'autre côté, le privé ne serait pas d'intérêt public en raison notamment de son effet négatif sur le plan social et éducatif parce qu'il engendre: une dévalorisation du secteur public, un manque de mixité au sein des établissements, une concurrence malsaine et déloyale entraînant une iniquité qui, en fin de compte, contribue à nuire à la qualité de l'éducation. De plus, il s'agirait d'un coût pour l'État qui n'a pas assez de ressources pour financer les deux secteurs.

B) L'idéal démocratique

Il s'agit des composantes regroupant des énoncés liés à ce qui est généralement attendu dans un système démocratique. Ces attentes sont directement liées à la conception du rôle (responsabilité) de l'État (et du privé/parents) en éducation. D'un côté, les groupes favorables mettent de l'avant que le privé et son financement répondraient à des exigences démocratiques (et donc de bien commun) liées au pluralisme social, au respect des droits et libertés, au choix des parents et à l'équité que le financement du privé permet. De l'autre, les opposants au financement dénoncent les conséquences que les EPFP auraient sur l'atteinte d'objectifs sociaux que l'État se donne, par exemple la réforme Parent en éducation. Celle-ci met de l'avant la démocratisation système éducatif, une conception de l'éducation favorisant l'intégration de tous les types d'élèves (et des savoirs – polyvalence), un système qui est coordonné et supervisé par l'État et répondant aux exigences du bien commun. Or, le privé nuirait au caractère démocratique par la sélection qu'il opère (mixité) en rejetant notamment le concept de polyvalence (intégration), ce qui entraînerait un problème de cohérence en introduisant une logique marchande qui concurrence les exigences du bien commun.

4.2.2 L'équité

Ce thème est composé d'énoncés mettant l'accent sur les égalités et inégalités « justes » et « injustes » qui seraient produites par les EPFP. L'équité est mobilisée tant par ceux étant favorables que défavorables aux EPEP. Même si le contexte historique n'évoquait pas le terme « équité », les énoncés sur l'égalité (démocratisation, éducation de qualité accessible à tous) peuvent être directement liés à celui-ci. L'observation des énoncés montre aussi que l'égalité des chances est souvent évoquée, et en ce sens, celle-ci aurait pu être le thème, mais puisqu'il ne

s'agit que d'un aspect du concept d'équité en éducation, à ce stade-ci, il m'est apparu plus judicieux de garder l'égalité des chances comme composante principale du thème. Le tableau suivant présente les différentes composantes associées à ce thème et leurs références.

Tableau 12 – Le thème de l'équité et ses composantes

L'équité	
Composantes du thème	# du texte de référence
<ul style="list-style-type: none"> • Un thème fortement lié à l'égalité des chances <ul style="list-style-type: none"> ○ Finalités de l'éducation 	5, 7, 10, 12, 13, 15, 16, 22, 23, 25, 26, 29, 30
<ul style="list-style-type: none"> • Le FPEP est un financement équitable/équilibré de l'éducation <ul style="list-style-type: none"> ○ Juste ○ Justice distributive ○ Droits et libertés ○ Rôle de l'État ○ Bien commun 	1, 2, 3, 4, 8, 11, 13, 16, 20, 23
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP sont la source de plus d'égalité 	18, 21
<ul style="list-style-type: none"> • Le FPEP permet une plus grande égalité d'accès à une alternative/choix <ul style="list-style-type: none"> ○ Droits et libertés 	1, 3, 4, 7, 8, 10, 11, 13, 16, 18, 21, 23, 25, 27, 31
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP permettent un accès à une éducation de meilleure qualité à tous ceux qui ont le potentiel <ul style="list-style-type: none"> ○ Qualité de l'éducation 	1, 3, 7
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP favorisent la mobilité sociale 	13, 18, 19, 31
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP ne font pas plus pour ceux qui ont le moins 	11
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP contribuent à la reproduction des inégalités <ul style="list-style-type: none"> ○ Inégalités sociales 	5, 8, 24, 30
<ul style="list-style-type: none"> • Le FPEP favorise une minorité <ul style="list-style-type: none"> ○ Stratification ○ Bien commun 	2, 3, 7, 8, 9, 15, 20, 22, 29
<ul style="list-style-type: none"> • Le FPEP nuit à l'égalité des chances/privé inéquitable <ul style="list-style-type: none"> ○ Processus/moyens injustes (sélection) ○ Concurrence ○ Rôle de l'État 	5, 7, 10, 12, 15, 16, 22, 23, 26, 27, 29, 30

Note: quand une composante est en gras, c'est qu'il s'agit d'un thème autre qui est aussi une composante (ou participant à une composante). Ainsi, une relation forte est marquée entre ces deux thèmes

Le premier énoncé donne le ton en mettant d'emblée l'accent sur la relation très étroite en éducation entre les concepts d'équité et d'égalité des chances. Un système d'éducation devrait permettre à tous les enfants d'avoir des perspectives de réussite équivalentes par la réduction des facteurs contingents à la réussite. La structure des énoncés est double, d'un côté on retrouve ceux favorables aux EPFP, qui font valoir leurs effets positifs sur des éléments liés à l'égalité des chances, et de l'autre, ceux défavorables qui en soulignent les conséquences négatives.

A) L'équité des EPFP

La première composante regroupe plusieurs énoncés liés au caractère équitable ou juste du FPEP. En effet, par cette politique, l'État assurerait un équilibre entre plusieurs éléments, on peut penser à l'égalité des chances, aux différences d'aptitudes, à l'intégration, au droit des parents, etc. contribuant ainsi au bien commun. Ensuite, il est davantage question de la plus grande égalité d'accès à l'éducation privée que le FPEP offre en permettant à plus d'individus d'avoir un choix ou une alternative en éducation et non en ne réservant ce choix qu'à une minorité très aisée. De plus, cela permettrait à ceux et celles qui en ont les capacités d'avoir accès à une éducation de meilleure qualité et ainsi profiter d'une mobilité sociale ascendante.

B) L'iniquité des EPFP

D'un autre côté, les EPFP, loin de favoriser la mobilité sociale ou encore ceux et celles qui en ont le plus besoin dans la société, contribueraient à reproduire des inégalités et des stratifications sociales préexistantes au système en favorisant une minorité déjà privilégiée – ce qui serait contraire au bien commun. En fait, les EPFP nuiraient au processus visant une meilleure égalité des chances face à la réussite par la sélection et la mise en place d'une concurrence déloyale entre les deux secteurs, alors qu'il est de la responsabilité de l'État de trouver un équilibre.

J'attire l'attention sur la composante liée à l'énoncé du texte (#11): « Le privé ne fait pas plus pour ceux qui ont le moins ». Celle-ci n'a pas été regroupée et l'énoncé provient d'un jugement repéré dans un seul texte. En fait, il est intéressant de voir qu'il s'agit d'une référence directe au principe de différence de Rawls présenté dans le CRTI et il m'apparaissait important de ne pas l'intégrer à d'autres composantes – même si cela est facilement concevable.

4.2.3 Les finalités de l'éducation

Ce thème est composé d'énoncés liés à des objectifs associés au système scolaire et à l'éducation ou encore faisant référence à des enjeux plus fondamentaux. Le terme « finalités de l'éducation » n'est que rarement nommé dans les jugements repérés, puisque c'est généralement en fonction de ce qui est entendu et attendu par éducation, et le système scolaire qui lui est associé, que le problème est posé. C'est dans ce sens que l'on peut dire que ce thème était déjà présent lors de l'adoption de la LEP. Néanmoins, ces finalités semblent souvent tenues pour acquises et rarement questionnées malgré l'existence de différences fondamentales générant des tensions entre celles-ci. Enfin, la relation entre les EPFP et les finalités de l'éducation semble en être une d'adéquation entre les différents objectifs associés au système scolaire et à l'éducation

et à la manière de les atteindre. Ainsi, les deux groupes utilisent explicitement ou implicitement ce thème puisque tout jugement repéré sur le privé et son financement est nécessairement fait en fonction de quelque chose. Le tableau suivant présente les différentes composantes associées à ce thème et leurs références.

Tableau 13 – Le thème des finalités de l'éducation et ses composantes

Les finalités de l'éducation	
Composantes du thème	# du texte de référence
<ul style="list-style-type: none"> • Sans les EPFP, c'est un monopole de l'État dangereux <ul style="list-style-type: none"> ○ Rôle de l'État en éducation ○ Endoctrinement/totalitarisme ○ Bureaucratique ○ Menace le bien commun 	1, 3, 6, 8, 11, 13, 23
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP contribuent à la marchandisation, au néolibéralisme et à la reprivatisation de l'éducation <ul style="list-style-type: none"> ○ L'Éducation comme un marché? ○ L'éducation est un bien public (bien commun) 	2, 5, 8, 9, 10, 15, 24, 29
<ul style="list-style-type: none"> • Un système universel et démocratique vs élitiste et méritocratique 	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 20, 22, 23, 24, 26
<ul style="list-style-type: none"> • Une socialisation par l'école (valeurs communes, intégration, cohésion sociale) <ul style="list-style-type: none"> ○ Mixité ○ Interculturalisme ○ Pluralisme 	3, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 17, 30
<ul style="list-style-type: none"> • Le droit premier est à l'enfant et à la qualité de son éducation <ul style="list-style-type: none"> ○ Relation entre les parents, l'État et l'enfant ○ Droits et libertés <ul style="list-style-type: none"> ▪ Libre-choix 	1, 2, 4, 6, 13, 17
<ul style="list-style-type: none"> • Le FPEP nuit à l'égalité des chances <ul style="list-style-type: none"> ○ Processus/moyens injustes ○ Inéquitable (équité) 	5, 7, 10, 12, 15, 16, 22, 23, 26, 27, 29, 30

Note: quand une composante est en gras, c'est qu'il s'agit d'un thème autre qui est aussi une composante (ou participant à une composante). Ainsi, une relation forte est marquée entre ces deux thèmes.

Il est possible de séparer les composantes selon qu'elles touchent plus particulièrement la relation entre l'État et le privé ou encore par l'identification d'objectifs plus précis associés au système éducatif.

A) La relation entre le privé et l'État en éducation

La première composante est fortement liée aux rôles associés à l'État (et au privé) en éducation. Pour certains, le privé est nécessaire puisqu'il empêcherait un monopole étatique pouvant mener à l'endoctrinement – au totalitarisme – et à une bureaucratisation de l'éducation. Ainsi, le privé permettrait d'atteindre un équilibre entre l'éducation et l'État en préservant celle-ci de dérives

contraires au bien commun. Cependant, la seconde composante affirme que les EPFP entraîneraient l'implantation d'une logique marchande en éducation par la marchandisation de celle-ci, venant ainsi rivaliser avec d'autres objectifs du système éducatif. Ces deux composantes font ressortir l'importance d'un dialogue entre les individus (privé) et l'État en matière de finalités éducatives pour éviter des dérives totalitaires. Cependant, un effet collatéral de cela serait l'émergence possible d'un marché scolaire.

B) Les objectifs de l'éducation

Plusieurs composantes peuvent être liées aux objectifs attendus de l'éducation.

Premièrement, de nombreux énoncés soulèvent la dualité entre un système universel visant la réussite de tous et un système visant à développer les talents et à récompenser le mérite de chacun.

Ensuite, une seconde composante est liée à la socialisation attendue par le système scolaire. À l'origine (dans cette thèse), la socialisation était pressentie pour être un thème en soi à l'intérieur duquel des énoncés en lien avec le partage de valeurs, l'intégration, la cohésion sociale, le pluralisme, l'interculturalisme et la mixité auraient été regroupés. En effet, il est assez facile de voir les liens entre ces éléments et un thème plus général comme celui de la socialisation. Cependant, afin de ne pas simplifier la question de la socialisation par l'école, le choix a été effectué de ne pas regrouper toutes ces composantes/énoncés à l'intérieur d'un seul thème pour préserver d'éventuelles dynamiques propres à chacun de ces éléments. Toutefois, on comprend que ceux-ci sont intimement liés. De manière générale, les énoncés en lien avec l'intégration, la cohésion sociale et la mixité sont évoqués par des groupes défavorables, alors que le pluralisme et l'interculturalisme (tous les jugements en lien avec ce concept venaient du document #17) sont généralement favorables (dans certains contextes) au privé et à son financement.

Outre les objectifs que l'on pourrait associer directement à la socialisation, il existe un regroupement d'énoncés fortement favorables aux EPFP en mettant de l'avant que l'objectif fondamental serait d'assurer la qualité de l'éducation de l'enfant puisqu'il s'agirait de son droit fondamental. L'enfant n'appartiendrait pas à l'État – celui-ci ne pourrait donc pas brimer ce droit en raison d'un objectif autre. Cependant, l'enfant n'appartiendrait pas plus à ses parents. Ainsi, ceux-ci seraient aussi soumis à cette même obligation.

Enfin, l'éducation devrait favoriser l'égalité des chances de tous et les EPFP viendraient nuire à cette égalité en favorisant un certain nombre de jeunes – ce qui serait inéquitable.

4.2.4 La mixité

Le thème de la mixité fait référence à la diversité des individus que l'on retrouve à l'intérieur d'un établissement scolaire selon divers critères de nature sociale ou scolaire⁸⁵. Le thème de la mixité est principalement composé de regroupements d'énoncés défavorables aux EPFP. Celui-ci était présent lors des débats précédents l'adoption de la LEP par des énoncés opposant une vision universelle et démocratique (polyvalence, intégration de tous, mixité) à une autre plus élitiste (stratification, sélection, mérite). Le tableau suivant présente les différentes composantes associées à ce thème et leurs références.

Tableau 14 – Le thème de la mixité et ses composantes

La mixité	
Composantes du thème	# du texte de référence
<ul style="list-style-type: none"> • Un système universel et démocratique vs élitiste et méritocratique • Finalités de l'éducation 	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 20, 22, 23, 24, 26
<ul style="list-style-type: none"> • Le FPEP permet une certaine mixité 	1, 3, 7, 10, 11, 13, 16, 18, 19, 21, 23, 26, 27, 31
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP ont peu de mixité 	2, 11, 12, 14, 15, 17, 24, 26, 27, 28, 29, 30
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP engendrent deux systèmes parallèles et/ou stratifiés 	2, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 22, 23, 24, 28
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP sont sélectives, ségréгатives et discriminatoires <ul style="list-style-type: none"> ○ Intégration ○ Équité ○ Bien commun 	2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 22, 24, 26, 30
<ul style="list-style-type: none"> • Le peu de mixité (la sélection) nuit à la réussite: <ul style="list-style-type: none"> ○ Qualité de l'éducation 	12, 15, 24, 29, 30

Note: quand une composante est en gras, c'est qu'il s'agit d'un thème autre qui est aussi une composante (ou participant à une composante). Ainsi, une relation forte est marquée entre ces deux thèmes.

Ce thème, outre les composantes évoquant directement la mixité, est constitué de regroupements d'énoncés mettant l'accent sur la division opérée par les EPFP à l'intérieur du système scolaire et sur les conséquences de cette division. Le premier énoncé fait ressortir une certaine opposition

⁸⁵ Sauf précisions contraires, le terme de mixité renvoie à la mixité sociale et scolaire de manière indéterminée. La mixité sociale fait référence dans cette thèse à l'ethnie, la culture, le genre et le SSE. Il s'agit d'un terme approximatif, mais dont chacun des éléments peut avoir des conséquences sur les résultats scolaires. Enfin, si le terme de mixité scolaire peut aussi être utilisé comme la mixité sociale à l'école (donc, porter sur le genre, le SSE, l'ethnicité, etc.), je l'utilise ici dans un sens plus étroit soit celui de la différence en matière de besoins pédagogiques et de résultats scolaires.

sur le plan de la vision du système éducatif: une vision universelle et démocratique, que l'on peut associer à la mixité d'un côté, et de l'autre, une vision davantage élitiste et méritocratique. La présentation des composantes respecte la structure voulant que premièrement, la mixité soit un principe à atteindre (même si on comprend qu'il y a une tension entre deux visions) et que, deuxièmement, il y a des conséquences de la non-mixité sur la réussite.

A) La mixité comme principe

Si on prend comme principe de départ que la mixité est un objectif à atteindre en soi, plusieurs énoncés favorables aux EPFP ont fait valoir qu'il existe une certaine mixité dans les établissements privés et cela s'expliquerait notamment par le financement public rendant plus accessible ces établissements. Pour d'autres, le privé n'offrirait que très peu de mixité en raison de son prix et de sa sélection, ce qui engendrerait deux systèmes parallèles – l'un pour une certaine élite et le second pour les autres.

B) Les conséquences de la non-mixité

En raison de la ségrégation ou de la discrimination engendrée par la sélection des élèves dans les établissements privés, les EPFP pourraient être considérées comme contraires au souhait d'intégrer tous les élèves au sein d'un même système. De plus, ces mesures contribueraient à rendre le système éducatif moins équitable et par conséquent, contraire au bien commun. Enfin, certains énoncés font valoir que la non-mixité au sein des établissements, ou encore des classes, nuirait à la réussite de nombreux élèves, contribuant ainsi à réduire la qualité de l'éducation.

4.2.5 La qualité de l'éducation

Le thème de la qualité de l'éducation fait référence aux critères permettant d'évaluer l'éducation donnée et reçue. Il s'agit d'un thème complexe en raison des différents critères qui peuvent être considérés et celui-ci est mobilisé autant par ceux favorables que défavorables aux EPFP. La question de savoir si le privé et son financement contribuent à la qualité de l'éducation a été indirectement soulevée dans le contexte précédant 1968. En fait, lors de ces débats, c'est davantage la relation entre le financement public de l'éducation (tant public que privé) et l'assurance de la qualité que l'on retrouve au privé qui fut soulignée – le privé étant d'emblée considéré comme de très grande qualité. Néanmoins, soulignons que certains dénoncèrent l'archaïsme du cours classique face aux transformations scientifiques et économiques des années suivant la Seconde Guerre mondiale. Le tableau suivant présente les différentes composantes associées à ce thème et leurs références.

Tableau 15 – Le thème de la qualité de l'éducation et ses composantes

La qualité de l'éducation	
Composantes du thème	# du texte de référence
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP favorisent la qualité <ul style="list-style-type: none"> ○ Concurrence/marché/émulation ○ Libre-choix 	2, 3, 6, 8, 10, 11, 13, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 25, 31
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP offrent une meilleure expérience éducative <ul style="list-style-type: none"> ○ Épanouissement ○ Persévérance ○ Taux de réussite 	2, 3, 4, 6, 10, 13, 18, 26, 27, 31
<ul style="list-style-type: none"> • Plusieurs facteurs contribuent à la qualité des EPFP <ul style="list-style-type: none"> ○ Flexibilité ○ Autonomie ○ Discipline/respect de l'autorité ○ Encadrement/surveillance ○ Taille humaine/sentiment d'appartenance/signifiante ○ Stabilité au sein de l'établissement / écrémage des professeurs ○ Richesse des activités ○ Rendement scolaire ○ Implication des parents ○ Contribution (\$) des parents 	2, 3, 8, 10, 11, 13, 16, 18, 19, 25, 27, 28, 31
<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilité accrue des EPFP par rapport à la qualité du service offert 	18, 25
<ul style="list-style-type: none"> • Le FPEP assure une qualité minimale par l'État <ul style="list-style-type: none"> ○ Contrôle ○ Levier 	2, 3, 6, 8, 17
<ul style="list-style-type: none"> • Le FPEP assure des conditions de travail décentes pour les travailleurs du privé 	8, 15, 18
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP n'ont pas les mêmes responsabilités ou obligations que le public <ul style="list-style-type: none"> ○ Politique ○ Administrative ○ Pédagogique (charger un prix) ○ Sociale <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mixité ○ Concurrence déloyale 	2, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 22, 24, 28
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP ne sont pas liées à la qualité éducative <ul style="list-style-type: none"> ○ Sélection ○ Parents 	20, 22, 24, 26
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP nuisent au système public (D) <ul style="list-style-type: none"> ○ Dévalorisation du secteur public <ul style="list-style-type: none"> ▪ Désertion d'élèves performants ▪ Désertion des parents « s'intéressant » à l'éducation ○ Moins de mixité (scolaire/sociale) ○ Manque d'équité ○ Concurrence malsaine et déloyale 	2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 22, 23, 24, 29, 30

Note: quand une composante est en gras, c'est qu'il s'agit d'un thème autre qui est aussi une composante (ou participant à une composante). Ainsi, une relation forte est marquée entre ces deux thèmes.

Ce thème a été constitué d'énoncés liés aux relations supposées entre les EPFP et ce qui est considéré comme une éducation de qualité. Ces derniers structurent ce thème de deux manières. La première met l'accent sur la contribution positive des EPFP à la qualité, alors que la seconde remet en question le caractère positif de cette contribution.

A) Une contribution positive à la qualité

Plusieurs énoncés soulignent le lien direct qu'il y aurait entre le privé et la qualité de l'éducation et évoquent notamment la mise en concurrence des établissements à l'intérieur de ce qui s'apparenterait à un libre marché. Cette situation provoquerait une forme d'émulation permettant d'améliorer la qualité du système éducatif que certains énoncés associent à l'épanouissement des jeunes, à leur persévérance et au taux de réussite. Plusieurs énoncés soulignent des facteurs qui permettraient au privé de faire mieux sur le plan de la qualité: une flexibilité liée à une plus grande autonomie (administrative, politique, etc.), une meilleure discipline en raison d'une importance plus grande donnée à l'autorité, un encadrement (surveillance) de meilleure qualité, une taille plus humaine favorisant le sentiment d'appartenance et des relations plus significatives pour les élèves, une plus grande stabilité au sein de son personnel, une plus grande richesse des activités offertes, l'importance mise sur la réussite (rendement) scolaire et une plus grande implication des parents qui contribueraient davantage (entre autres sur le plan financier) au sein des institutions privées. De plus, ces dernières auraient une responsabilité accrue à l'égard de la qualité du service offert en raison notamment du caractère optionnel de sa fréquentation. Les deux dernières composantes liées à la contribution positive du privé concernent plus directement le FPEP. Dans un premier temps, ce financement offrirait à l'État un certain contrôle et des leviers pour assurer un service éducatif répondant à des exigences de qualité de base pour tous les enfants, et cela, peu importe l'institution d'enseignement. Enfin, ce financement permettrait d'assurer des conditions de travail décentes pour ceux et celles œuvrant dans ces institutions, ce qui ne peut manquer d'avoir des effets positifs sur la qualité du service.

B) Une contribution négative à la qualité

Les principaux énoncés défavorables aux EPFP font valoir que la perception de la supériorité du privé serait due à une différence fondamentale de responsabilités (obligations) entre les deux secteurs, donnant ainsi des moyens au privé que le public n'aurait pas. Par conséquent, on retrouve un énoncé aussi présent dans le thème « concurrence » faisant valoir qu'il ne s'agirait pas d'une qualité supérieure intrinsèque au privé, mais bien des différences liées à l'autonomie sur le plan politique, à la flexibilité administrative, à des ressources supplémentaires permettant

des projets pédagogiques plus riches et tout cela pouvant notamment s'expliquer en raison d'une responsabilité sociale moindre. Ainsi, certains pourraient dire que la qualité du privé est principalement liée à la sélection des élèves (mais aussi des parents) et d'obligations moindres sur le plan social. Un autre élément important de ce thème est l'énoncé, présent aussi dans le « bien commun », en lien avec l'effet négatif que le privé aurait sur le public, faussant encore une fois la perception de qualité entre les deux secteurs puisque l'un nuisant à l'autre. Ainsi, le système public serait dévalorisé par la sélection d'élèves et de parents par le privé, selon divers facteurs, dont celui des ressources et des habiletés scolaires. Ce phénomène engendrerait dans les établissements publics une concentration d'élèves avec des difficultés diverses – soulevant des enjeux d'équité tout en donnant la fausse impression que la qualité offerte au public est moindre alors qu'il s'agirait davantage d'un contexte éducatif favorisant le privé.

4.3 LES THÈMES ET LES COMPOSANTES À EXPLORER

Les thèmes devant être explorés sont au nombre de 12, mais plusieurs recoupements permettent de réduire considérablement ce nombre. En fait, lors de la formulation des argumentaires (3.3.2.4), les deux principales difficultés qui me sont apparues dans la compréhension du débat furent l'interchangeabilité et la récursivité des énoncés positionnels selon l'argument déployé. Dans ce court résumé de l'analyse, il sera donc question:

- 1) de l'interchangeabilité des énoncés;
- 2) de la récursivité des thèses;
- 3) des pivots normatifs.

4.3.1 L'interchangeabilité

Lors de la production des argumentaires sur les EPFP, j'ai remarqué qu'un même énoncé positionnel peut être utilisé de plusieurs façons à l'intérieur du débat: dans certains cas, au sein d'un argument (*A*), il peut s'agir de propositions (*P*), de justifications (*J*) ou encore d'une thèse (*T*). C'est ce qui est entendu par le terme « interchangeabilité ».

Exemples:

A^1 = l'État doit financer les écoles privées (*P*) puisque cela permet aux parents de choisir le type d'éducation pour leurs enfants (*J*).

A^2 = l'État doit respecter le choix des parents du type d'éducation (P), or le FPEP est ce qui permet l'existence de ce choix pour les parents (J).

Toutefois, je rappelle ici qu'il ne s'agissait pas d'évaluer la validité logique des raisonnements par l'examen de la relation entre les propositions, la justification et la thèse.

4.3.2 La récursivité

Dans les exemples donnés précédemment, l'interchangeabilité est visible et ne pose pas de problème particulier dans la mesure où un simple renversement de P et de J (même si ce n'est pas la même chose que l'on justifie) ne nuit pas à la compréhension du problème: on comprend qu'il y a un lien entre le FPEP et la possibilité des parents de choisir. Cependant, dans ces deux cas, nous avons besoin d'un principe supérieur pour justifier les EPFP ou le respect du choix des parents par l'État. En effet, ceux-ci peuvent difficilement être considérés comme des fins en soi, ils sont toujours « en vue de ». Ainsi, dans ces exemples, on comprend mal comment on pourrait contraindre l'État à quoi que ce soit avec ce type de justification. Par conséquent, on pourrait ajouter une thèse telle que « cela respecte le droit inaliénable des parents en matière d'éducation (T) ». Cependant, cette thèse devrait elle aussi être argumentée pour en assurer la solidité, quitte à la rattacher à une autre thèse. Ainsi, et c'est ce que j'entends par récursivité, la thèse peut aussi devenir une proposition d'un autre argument nécessitant une justification et répondant à une thèse plus générale. Par exemple, $T^1 = (A = P + J)$ peut aussi devenir $T^2 = (A = P [T^1] + J)$ dans le but de remonter éventuellement à une thèse initiale permettant de passer d'une relation « d'être » à un « devoir être » avec le problème d'inférence que cela implique.

Cette situation est aussi amplifiée par l'existence de plusieurs niveaux au sein d'un même argument quand plusieurs propositions sont mises en relation, comme: $A = (P1 + J1 [P2] + J2 [P3] + J4 [T])$.

Par exemple: l'État ne doit pas financer les écoles privées ($P1$) puisque celles-ci encouragent la ségrégation sociale et scolaire ($J1 [P2]$). En effet, les écoles privées sélectionnent les élèves en fonction de leurs résultats et de leurs revenus ($J2 [P3]$). Or, cette pratique est contraire au projet de démocratisation de l'éducation mis de l'avant lors de la réforme Parent ($J4 [T]$).

Dans cet exemple, la thèse est aussi la $J4$, mais encore une fois, il faudrait argumenter à propos de la thèse défendue. De plus, on se retrouve avec des énoncés liés indirectement au FPEP ou à la place du privé en éducation présents dans cet argument, mais ceux-ci pourraient aussi être retirés, exemple: $A = (P1 + J1 [P2] + J2 [P3] + J4 [T])$. La $J1$ pourrait être remplacée par la $J2$

sans pour autant changer l'argument en tant que tel. En fait, chacune des propositions pourrait donner lieu à l'élaboration d'une argumentation différente mobilisant diverses justifications tout en étant rattachée à d'autres thèses.

Un autre exemple pourrait être le concept d'équité utilisé pour justifier la fin de la sélection des élèves que l'on associerait à la pression exercée par le privé et ainsi réclamer la réduction du FPEP, voire son arrêt. L'équité pourrait aussi être utilisée comme justification pour avoir plus de financement en lien avec la mixité. En effet, il serait possible pour les partisans des EPFP de réclamer une politique de financement plus généreuse pour accroître l'accessibilité et la mixité de celles-ci et ainsi réduire, voire éliminer la sélection des élèves – rendant par le fait même plus équitable le choix de l'alternative au système scolaire public. Outre les risques flagrants de tomber dans la pétition de principe, cette situation tend à complexifier la lecture du problème dans sa globalité, puisque l'interchangeabilité et l'organisation de certaines composantes engendrent une forme de récursivité dans le débat.

4.3.3 Le pivot normatif

L'évocation de l'importance de la thèse initiale et des dangers de tomber dans la pétition de principe m'amène à considérer l'hypothèse que ce qui empêche de trancher ce débat n'est qu'en partie lié au manque d'information. En effet, la lecture des 31 argumentaires (3.3.2.4) apporte bon nombre d'informations, tant sur le plan empirique que des principes. Bien entendu, on peut discuter de la validité et du degré de vérité des différentes données mobilisées par les argumentaires (et plusieurs le seront), mais l'élément central semble demeurer le pivot normatif avec lequel est justifié en première instance le « doit » ou le « ne doit pas ». C'est d'ailleurs avec ce pivot que l'on passe du descriptif au prescriptif. Or, cette remontée vers une thèse initiale soulève un certain nombre de problèmes.

En effet, ce ne sont pas tous les argumentaires formulés (qui s'appuient de manière aussi manifeste sur une thèse de cette nature – que je nommerai « axiologique » ou encore « pivot normatif »). Malgré tout, il est toujours possible d'en dégager une puisqu'il s'agit principalement d'argumentation en faveur ou en défaveur du privé et de son financement public. Par exemple, dans l'argumentaire produit à partir de Lahaie (2017), l'élément central annoncé est la logique marchande en éducation, mais si on observe l'argumentation et la conclusion qui en découle, on comprend que la thèse oppose la prévalence d'un objectif d'efficacité et un autre de démocratisation de l'éducation. Dans le document originel, la thèse serait que la logique marchande ou le néolibéralisme engendre des inégalités dans le système scolaire (contraire à la

démocratisation de l'éducation). Le caractère normatif des exemples énoncés ne va pas de soi: l'équilibre entre l'efficacité d'une mesure et l'accessibilité de celle-ci implique de nombreuses considérations qui doivent être abordées. Le constat s'applique aussi à la valeur de l'égalité comme pivot normatif, puisque celle-ci est par définition relationnelle (2.3.1). Malgré tout, il est possible de concevoir assez facilement que les références au bien commun, à l'intérêt public, à la qualité de l'éducation, à l'égalité des chances, au pluralisme, à l'équilibre entre les droits et libertés, au caractère injuste, etc. puissent être défendues de manière axiologique. Cependant, la solidité de ces thèses, comme pivot normatif, ne va pas de soi et n'est que très rarement argumentée⁸⁶ de manière explicite ou encore substantiellement.

De la même façon, ces thèses axiologiques sont bien souvent rattachées implicitement à l'éducation et traitées de manière quelque peu mécanique. À cela, on pourrait répondre que la très vaste majorité des documents du corpus n'étaient pas l'œuvre de chercheurs en sciences sociales, mais plutôt d'individus ou de groupes défendant ou s'opposant aux EPFP. Même si c'est le cas, le reproche de manque de regard critique pourrait s'appliquer aussi à des chercheurs en sciences sociales, comme l'écrit Brighouse :

One strong tendency in debates about institutional reform is for social scientist to take the goals of institutions for granted and to treat questions of reform as merely technical in character. (Brighouse, 2000, p. 3)

Ainsi, à la suite de l'examen des différents thèmes, de leur caractère normatif et de leurs composantes, cinq thèmes seront explorés en profondeur: 1) le bien commun, 2) les finalités en éducation, 3) la qualité, 4) la mixité et 5) l'équité. Néanmoins, les autres seront mobilisés tout au long de ces enquêtes de manière à rendre visibles les chemins parcourus et les conclusions.

Notons aussi que le choix de s'en tenir à l'exploration approfondie de cinq des 12 thèmes est motivé par l'atteinte d'un niveau de saturation théorique important lors de l'enquête sur le cinquième thème, celui de l'équité. Autrement dit, les analyses produites lors de ces cinq thèmes ont généré assez d'information pour arriver aux conclusions du chapitre 6.

⁸⁶ Cette affirmation a nécessité une relecture de documents du corpus puisque le repérage des jugements ne permettait pas de déterminer les justifications de propositions si celles-ci se trouvaient trop éloignées dans le document.

4.4 LA CONCLUSION DU CHAPITRE

Ce chapitre avait pour objectif de présenter des données produites lors des différentes étapes d'analyse, permettant ainsi de répondre au premier objectif spécifique de recherche, soit d'identifier les principales composantes du débat sur les EPFP au Québec. Il s'agissait ici de dégager des propositions de sens à partir du monde du texte.

La présentation des résultats de l'analyse contextualisante a offert un horizon historique enrichissant la compréhension du contexte de l'époque tout en donnant une toile de fond sur laquelle ont été formulés les énoncés positionnels.

Ensuite, la deuxième partie de ce chapitre a permis de voir différentes manières de poser la question des EPFP selon des angles d'analyse différents, à l'aide des composantes du débat réunies sous 12 thèmes.

Enfin, la dernière partie de ce chapitre a préparé le second objectif spécifique de recherche en justifiant le choix des cinq thèmes qui seront l'objet d'enquêtes dans le projet chapitre.

*Nos idées doivent être aussi vastes que la nature
pour pouvoir en rendre compte.*

— ARTHUR CONAN DOYLE

CHAPITRE 5 – LES ENQUÊTES

Le cinquième chapitre présente l'exploration des cinq thèmes qui ont été sélectionnés en raison de leur lien avec la justice ou encore en fonction de l'importance qu'ils occupent dans le débat en éducation. Il s'agit ici d'atteindre le deuxième objectif spécifique de recherche, soit d'explorer les principales composantes du débat.

Ce chapitre est important tant sur le plan de la connaissance produite que sur le plan de la démarche méthodologique. En effet, c'est dans ce chapitre que le caractère herméneutique de cette recherche prend tout son sens. Il s'agit de rendre compte des chemins parcourus, puis des relations entre certaines composantes et les conclusions.

Ce chapitre est constitué de cinq enquêtes. Il n'y a pas de structure unique, et en ce sens, chacune est autonome et suit sa propre logique imposée par les composantes et mes questions. Chacune se termine par un résumé synthétisant les principales idées qui ont influencé ma nouvelle compréhension du problème.

La première enquête, en raison de son importance sur le plan normatif, porte sur le bien commun. Il s'agit du thème le plus éloigné de l'éducation et qui s'inscrit davantage dans la philosophie politique et morale, en apportant des précisions essentielles sur un concept polysémique.

La seconde plonge au cœur des finalités de l'éducation en abordant notamment la question des fonctions de l'école et de la socialisation. C'est à l'intérieur de cette enquête qu'apparaît une idée importante, qui sera développée et raffinée tout au long de la thèse, soit la perspective parentale et citoyenne du regard posé sur les EPFP.

La troisième fait un court passage par la qualité de l'éducation qui est fortement tributaire des finalités associées à celle-ci. Un indicateur composite de qualité y est d'ailleurs proposé.

La quatrième enquête est l'une des plus techniques et s'intéresse à la question de la mixité sociale en éducation. Il s'agira d'épistémologie et de méthodologie. Certaines conclusions abondamment véhiculées en sciences de l'éducation y seront remises en question.

La cinquième enquête prend le thème de l'équité en utilisant principalement l'angle de l'égalité des chances et d'un examen des EPFP à l'aune du principe de différence rawlsien.

Une conclusion rappellera les idées principales de chacun des 12 thèmes de départ.

5.1 LE BIEN COMMUN

L'analyse de ce thème montre que c'est en partie en fonction de ce qui est entendu par « bien commun » que les jugements initiaux ont été formulés, confirmant son importance dans la compréhension du problème, en raison notamment de ses liens étroits avec l'idée de justice. Cette partie est la plus éloignée du thème de l'éducation et, par conséquent, de la question des EPFP. Cependant, elle est aussi la plus importante puisqu'elle fonde, jusqu'à un certain point, le problème de la justice au sein des sociétés démocratiques modernes.

Il existe bon nombre de travaux s'intéressant à l'expression « bien commun »⁸⁷ et ceux-ci offrent différentes perspectives dans lesquelles ce terme peut être utilisé. Les questions qui peuvent être soulevées par ce terme sont multiples: y a-t-il une différence entre le bien commun et des biens communs? Est-ce qu'un bien commun est un bien public? Est-ce que l'État détermine le bien commun en fonction de l'intérêt de tous? Est-ce que l'intérêt de tous est l'intérêt public? Est-ce que le bien commun s'oppose à l'intérêt individuel? Etc.

Les précisions conceptuelles seront explicitées au fur et à mesure qu'il deviendra nécessaire de le faire. Les six sections de cette partie sont:

- 1) une analyse des différentes composantes de ce thème;
- 2) des précisions lexicales sur le sens de bien commun;
- 3) une exploration de la relation entre le bien commun et l'idéal démocratique;
- 4) une exploration de la relation entre le bien commun et l'intérêt public;
- 5) une exploration de la relation entre le bien commun et « un » bien commun;
- 6) des considérations générales sur le bien commun et la justice.

⁸⁷ Je pense entre autres au *Dictionnaire sur les biens communs* (Cornu et al., 2017), à l'ouvrage de Dardot et Laval (2015) *Commun. Essai sur la révolution au XXI^e siècle*, aux travaux de Moatti (2020, 2018) sur la République romaine, aux travaux de Ostrom (2012, 2015), au numéro d'*Éthique publique* (2004) « Que reste-t-il du bien commun? », ou encore plus précisément sur la relation entre l'éducation et le bien commun, au rapport de recherche de l'UNESCO, rédigé par Locatelli (2018).

5.1.1 L'analyse des composantes du bien commun

Le premier élément qui frappe quand il est question du bien commun, c'est que tant les opposants que les partisans aux EPFP s'en réclament. Cependant, le débat semble se situer sur au moins deux plans différents, soit sur la manière dont il se constitue et se traduit dans la société, d'une part, et sur la gestion d'un bien réifié et qualifié de commun, d'autre part.

Pour les partisans des EPFP, le bien commun est atteint par le maintien d'un pluralisme social nécessaire à la démocratie où l'État ne prend pas directement position en faveur d'une conception particulière du bien commun – il s'agit davantage de trouver un équilibre en raison de la pluralité des sociétés démocratiques. Pour les personnes en défaveur des EPFP, le bien commun est plus explicitement identifié à des objectifs sociaux précis, mis de l'avant à travers, notamment, la réforme Parent; et c'est précisément ce que vient menacer le secteur privé et son financement. De la même manière, les composantes en lien avec l'idéal démocratique ne semblent pas être conçues de façon identique puisque, dans un cas, le privé y participe et, dans l'autre, il est une menace au projet de démocratisation de l'éducation. Il est vrai que le premier sens semble davantage lié à la société et à son organisation (sociopolitique) et l'autre sens, à l'éducation. Cependant, le fait qu'on y retrouve des composantes reliées à la nécessité d'un système cohérent pour accomplir des objectifs sociaux, dont la réforme Parent en éducation, laisse entendre qu'il s'agit aussi d'une réflexion plus large sur l'idéal démocratique, donc sur une conception sociopolitique de l'éducation.

Poussons l'analyse à l'aide d'un exemple mobilisant les concepts de liberté et d'égalité. La liberté et l'égalité semblent, chez les partisans, constitutives du bien commun: l'égalité à travers la neutralité de l'État et le pluralisme démocratique; la liberté par la possibilité de choisir la manière de vivre sa vie (ce qui comprend l'éducation de ses enfants et les droits associés). Chez les personnes en défaveur, il est moins question de la façon dont émerge le bien commun a priori, mais plutôt de ce qui est atteint a posteriori au nom de celui-ci. Ainsi, on vise une égalité dans le traitement et dans l'accès à l'éducation (démocratisation de l'éducation) en vue de la recherche d'une plus grande égalité future (notamment des résultats) et d'une liberté des individus face aux déterminants socioéconomiques que l'on associe à l'éducation (équité ou égalité des chances). Ce passage du « a priori » au « a posteriori » n'est pas anodin puisqu'il implique une conception substantielle de ce que devrait être la vie bonne, ce qui, au sein d'une société libérale, soulève notamment des enjeux possibles de légitimité.

Ainsi, l'évaluation portée sur les EPFP en fonction du bien commun semble être, pour les partisans de celles-ci, davantage liée au respect des droits et libertés individuelles par le biais d'une neutralité étatique. Pour les opposants, ce seraient davantage des conséquences négatives de cette situation sur le bien commun, compris essentiellement comme « intérêt public », voire comme utilité publique (en fonction des finalités sociales recherchées).

De cette présentation, certains liens peuvent être établis de manière à guider l'exploration du thème.

Premièrement, il semble exister une opposition assez prononcée entre les deux groupes dans la manière de concevoir le bien commun, malgré des valeurs somme toute similaires. L'exemple donné, avec les concepts d'égalité et de liberté, montre que l'évaluation de ces valeurs ne semble pas s'opérer de la même manière: d'un côté, il s'agit davantage de respecter l'égalité et la liberté des individus, alors que dans le second cas, il s'agit de rendre les gens libres et égaux par l'intervention étatique, notamment. Il est alors question d'une tension entre la responsabilité des individus dans l'atteinte du bien commun et le rôle que devrait jouer l'État dans la réalisation de celui-ci.

Le deuxième élément qui attire l'attention touche les catégories liées à l'intérêt public et leurs corollaires. En effet, la référence à l'intérêt public comme découlant du bien commun soulève une question relative au passage de l'un à l'autre et à la manière dont cet intérêt est identifié. Il est ici moins question d'une analyse portant sur le bien commun (comme manière de vivre ensemble en démocratie) que de sa relation avec ce qui est entendu par l'intérêt public, l'intérêt général ou encore l'utilité publique; autrement dit, ce qui semble bénéfique sur le plan de la société (public) ou pour tout le monde (général). Ainsi, on retrouve des composantes en lien avec des effets positifs du privé sur la société et sur le système éducatif (acquis) et d'autres effets qui, au contraire, menacent ou nuisent à celui-ci, voire à la société dans son ensemble. D'ailleurs, la majorité des « thèmes composantes » se retrouvent dans la portée donnée à l'intérêt public. On doit souligner à nouveau l'importance que prennent les projets sociaux chez les groupes défavorables au privé et cela, au nom de l'intérêt public (et, par extension, au nom du bien commun).

Enfin, le troisième élément qui attire l'attention concerne les nombreuses références au danger d'une marchandisation de l'éducation favorisée par les EPFP. Il s'agit donc ici d'une question davantage liée à la gestion d'un bien en fonction de son « intérêt public » ou d'une « utilité

commune ». Autrement dit, est-ce que l'éducation peut être administrée comme une entreprise ou celle-ci revêt-elle un caractère particulier exigeant un statut particulier (bien commun)?

Ce résumé de l'analyse des composantes rend nécessaire de préciser ce qui est entendu par « bien commun ».

5.1.2 De quel bien commun s'agit-il?

À l'intérieur du thème du « bien commun », les composantes semblent se référer à deux conceptions différentes de celui-ci. Il y a, d'un côté, le bien commun rattaché à un vivre-ensemble et de l'autre, un bien commun dont la gestion devrait contribuer à l'intérêt de tous. Cette dualité se situe cependant au carrefour de plusieurs traditions abordant la question du bien commun ou encore des communs qui devient ici un complément à l'idée de « bien ». Il m'apparaît essentiel d'explorer et de préciser ce qui est entendu par bien commun pour éviter les confusions de sens possibles en raison d'une conception syncrétique du concept⁸⁸ et soulignée notamment par Dardot et Laval (2015):

la politique à mettre en œuvre devrait viser le « bien commun » par la production de « biens communs » qui constitueraient un « patrimoine commun de l'humanité ». La très ancienne notion théologico-politique de « bien commun » est ainsi redéfinie et réactualisée à la fois par le recours à la catégorie juridico-économique des « biens communs » et par une conception, souvent très essentialiste, d'une commune nature humaine, qui serait au fondement de « besoins vitaux essentiels à l'humanité » ou encore à la notion de « coexistence sociale naturelle des hommes » et parfois même aux trois à la fois. (p. 24-25)

Il existe un *Dictionnaire des biens communs* (Cornu et al., 2017) offrant une synthèse des différentes utilisations du terme (selon un vaste éventail d'entrées disciplinairement situées) en mobilisant plus de 193 auteurs – c'est dire son caractère polysémique, tout en confirmant le caractère complexe du terme. Cependant, ce dictionnaire ne répond qu'en partie à ce qu'il est possible d'observer dans les composantes du thème et cela, en raison d'un fort ancrage paradigmatique dans la tradition juridique et économique. Ainsi, la question du bien commun (au

⁸⁸ Leur analyse porte plus spécifiquement sur le concept de « commun », mais comme on peut le voir dans la citation qui suit, cela englobe le concept de bien commun. Dans cet extrait, les auteurs identifient trois traditions (qu'ils rejettent) qui sont particulièrement éclairantes pour comprendre de quelle manière le commun est abordé dans la société. Premièrement, il y a une tradition théologique et politique qui place la « définition » du commun entre les mains de la religion et/ou de l'État. Deuxièmement, on retrouve aussi une tradition juridique et économique qui réifie le commun à travers quelque chose d'extérieur à l'individu et qu'il ne pourrait pas s'approprier. Enfin, on retrouve une tradition philosophique qui tenterait de fonder le commun dans une essence humaine universelle.

singulier) se confond avec l'intérêt général ou public et le mode de gouvernance de la propriété: biens communs et biens publics.

5.1.2.1 Les sens du bien commun

Une analyse lexicale approfondie de la notion de bien commun a été effectuée en partant de la définition des termes « bien » et « commun » dans *Antidote 10* (2021 version 6.1) et par la mobilisation de plusieurs sources lors de l'analyse (Aristote, 2015; Cornu et al., 2017; Dardot et Laval, 2015; Moatti, 2018; Rawls, 1997; Rousseau, 1992). Seuls les résultats de cette dernière seront présentés après une brève explication de la définition des deux termes mentionnés selon trois sens pour chacun.

Le premier sens du bien (SB1) est relatif à une chose. C'est le caractère indéterminé de « chose » (*res* ou *causa* en latin) et sa relation avec ce qui est avantageux (dans l'intérêt) qui doivent être ici soulignés. Il peut s'agir d'un objet, d'une action, d'une parole, etc. Le deuxième sens du bien (SB2) donné fait référence à un fait ou à une chose conforme à la morale, à la justice ou à l'honnêteté. Il s'agit donc d'un référent normatif renforçant le caractère nécessairement positif du terme « bien ». Ce sens est fortement lié à l'idée d'adéquation entre ce qui « est » et ce qui devrait « être », et cela, selon des prescriptions d'origines diverses – divine, métaphysique, naturelle – pouvant s'appliquer aussi à l'origine du bien. Un troisième sens du bien (SB3) met l'accent sur la forme juridique de la propriété en termes de droits ou encore de biens possédés. Pris dans son sens plus économique, il s'agit d'une chose produite dans un but précis positif (jouissance) répondant à un besoin.

Le premier sens de commun (SC1) renvoie à ce qui « appartient à tout le monde ou est partagé par plusieurs »; quelque chose qui « sert ou appartient aussi à ». Cela peut être « l'intérêt commun », des « points communs » ou encore des « choses en commun » – matérielles ou immatérielles. Le deuxième sens de commun (SC2) est ce « qui se fait à plusieurs ». Il est donc moins ici une question de « propriété » ou d'appartenance commune que d'une action commune. Enfin, le troisième sens de commun (SC3) définit ce « qui se rencontre souvent », ce qui est « banal » ou « ordinaire » et de manière plus péjorative, ce qui est « vulgaire ». Il s'agit d'une récurrence. Ce sens n'est pas étranger au SC1 dans la mesure où l'élément partagé par plusieurs est assurément un élément se rencontrant souvent. Néanmoins, il semble s'y opposer ce sens renvoie aussi et surtout à l'idée d'une substance (commun substantif) provenant ou engendrant une essence en soi et non tout simplement composé par un procédé itératif de ce qui est partagé.

Le tableau suivant offre une récapitulation des sens (1 à 3) de « bien » et de « commun » développés et ordonnés de manière à simplifier la relation entre les différents sens. La section « Éléments du bien commun » représente tout simplement les idées qui ont émergé du thème.

Tableau 16 – Les sens du bien commun

Éléments du bien commun	Bien	Commun
Idéal démocratique	SB2) Le bien (divine, métaphysique, naturelle, conventionnelle)	SC3) Substantif SC1) Appartient ou partagé par tous ou par plusieurs SC2) Fait par plusieurs
Rôle de l'État et intérêt public		
Rôle de l'État dans la gestion d'un bien commun/bien public	SB1) C'est bien (dans l'intérêt de, à l'avantage, bénéfique, utile)	
	SB3) Un bien (une chose)	

Ainsi, pour les trois sens associés à « bien »: le SB2 est relatif à l'origine (p. ex. divine), le SB1 est le critère à la base d'un jugement appréciatif (p. ex. utile), le SB3 est relatif à un bien (p. ex. une chose, *res, causa*). On peut lier logiquement ces différents sens ensemble: le bien (SB2) donne l'origine de l'étalon de mesure de ce qui est considéré bien (SB1) en tant que positif, bénéfique, dans « l'intérêt de », alors que le bien (SB3)⁸⁹ est le moyen de faire ce qui est bien (SB1) puisque cela correspond à l'idée de bien (SB2).

En ce qui concerne les trois sens de « commun », il existe une tension perpétuelle que l'on peut rattacher à l'idée même de la liberté des individus au sein du SC1 et dans sa relation avec SC3. Le SC1 est une agrégation d'éléments partagés, alors que le SC3 est quelque chose de supérieur: par exemple, est-ce que l'humanité (SC3) est plus que la somme des caractéristiques humaines partagées (SC1)? Dans le cas de SC3, son origine pose assurément un problème similaire à celui du SB2 tout en étant dans un rapport hiérarchique avec SC1. Dit autrement: SC3 (substantif) › SC1 (tous) › SC1 (plusieurs) › individu. Le SC2 est une conception plus participative du commun dans la mesure où il se construit collectivement, il est changeant et relatif, mais est le fruit d'une volonté partagée.

Le bien (SB2) et l'idée de justice, telle que présentée dans le CRTI (2.1), suivent le même parcours analytique. Existe-t-il une conception SB2 commune à tous? Un SB2 substantiel (SC3) et non seulement un SB2 fondé sur le partage d'un certain nombre de caractéristiques (SC1) ou encore défini de manière négative? Est-ce le SB2 de plusieurs ou de tous et celui-ci dépasse-t-il le simple

⁸⁹ Le SB3, n'est que très peu explicité ici en raison de particularités qui lui sont propres et qui seront abordées dans la cinquième section de cette partie.

partage cumulé d'intérêts? La question demeure ouverte et les réponses sont de différentes natures: théologiques, téléologiques, naturalistes ou essentialistes. Le problème avec ces conceptions, c'est qu'elles sont, si définies substantiellement, difficilement universalisables en raison des prémisses sous-entendues. Bien sûr, on pourrait imaginer une organisation sociale fondée sur des communautés homogènes très réduites, comme on en retrouve chez certains groupes communautaires ou religieux, permettant le partage d'un SB2 SC1/SC3. Cependant, cette situation n'est pas celle qui prévaut dans la majorité des États libéraux démocratiques en Occident – dont le Québec fait partie. Par conséquent, à l'heure actuelle, il apparaît difficile, sur le plan collectif, de défendre une conception forte⁹⁰ de ce qu'est le SB2 SC1/SC3 puisque les différents discours métaphysiques ou naturalistes ne semblent pas donner la légitimité nécessaire pour imposer une conception du bien, et la science est aussi bien loin de répondre à cette question.

Comme ce fut rapidement esquissé, cela renvoie à des spéculations assurément intéressantes permettant jusqu'à un certain point de donner un horizon de sens à la vie humaine et à ses rapports aux autres. C'est aussi le même constat que l'on peut faire avec le SB1, qui doit reposer sur un critère pour identifier l'avantage et l'utilité. Cela peut certes être le SB2, qui semble être transcendant selon l'examen de la définition, mais celle-ci n'interdit pas de considérer le SB1 de manière plus conventionnée, ce qui pourrait répondre en partie à la critique de l'autorité extérieure à l'individu (liberté) par un SC2.

Ainsi, on pourrait, en l'absence d'une conception d'un SB2 SC3 forte, s'appuyer sur un certain nombre de principes et définir des actions ou des choses souhaitables parce que bénéfiques sur le plan collectif. Le cas échéant, il s'agirait d'un SB1-3 SC1 (qui pourrait aussi devenir SC3) qui soulèverait les questions: est-ce que « x » est avantageux pour « y »? Est-ce un bien pour l'individu/plusieurs/tous/communauté nécessitant une gestion particulière? Cependant, on peut remarquer qu'un SB1-3, conçu comme SC1 ou SC3, n'échappe pas aux tensions possibles soulevées entre, d'un côté, le « plusieurs », le « tous » et la collectivité » et de l'autre, l'individu. Cela est particulièrement vrai si des droits et libertés fondamentales sont bafoués. En effet, il est plus que probable qu'il n'y aurait pas de consensus sur le concept même d'utilité et l'évaluation des retombées réelles dans la société serait pratiquement impossible à réaliser. De plus, ce

⁹⁰ Cela ne veut cependant pas dire, comme nous le verrons, qu'il s'agit de défendre une conception minimale comme on pourrait le retrouver chez certains libertariens présentés dans le CRTI. En effet, il existe plusieurs auteurs offrant des perspectives politiques susceptibles d'arriver à une conception du bien commun plus substantielle.

« contrat » passé est-il véritablement le fruit d'un SC2⁹¹ ou plutôt la reproduction d'un ordre établi fondé sur une conception du monde implicite, mais toujours transcendant? Ainsi, qui déciderait de ce qui est à « l'avantage » de SC1 ou de SC3? L'État? Des scientifiques? Des experts? Le gouvernement? La volonté populaire? Des juges? Toutes ces réponses sont assurément possibles et rationnellement défendables, mais elles ne sont pas sans soulever des tensions sur le plan de la liberté et de l'égalité.

Les enjeux soulevés sont ici similaires à ceux développés en « 2.1.2 » concernant la tension entre les individus libres et égaux en dignité et la communauté. En effet, la manière de « bien » vivre sa vie a longtemps été déterminée par une conception faisant référence à une forme de verticalité de ce qui devait être (Dieu, idéal, nature, essence) que l'on associe souvent à la période prémoderne. C'est à partir d'une certaine révolte contre cette autorité extérieure que l'autonomie individuelle a été « sacralisée » dans son rapport au monde et au bien. Ainsi, l'exigence de neutralité d'un État chapeautant les affaires humaines devint une condition sine qua non pour le bien de tous. De plus, le droit devint une des principales armes contre un État outrepassant son droit de regard et de gestion des individus – l'État de droit fut donc constitué. Paradoxalement, la montée des régimes démocratiques et les critiques sociales et politiques des 19^e et 20^e siècles entraînèrent une exigence grandissante de l'intervention étatique pour combattre la persistance d'inégalités importantes au nom de la justice sociale (voir 2.1.4 et 2.2.1).

La prochaine section explore la relation entre le bien commun et l'idéal démocratique.

5.1.3 L'idéal démocratique

La relation entre le bien commun⁹² et la catégorie « idéal démocratique » fait ressortir un enjeu de justice fondé sur la remise en question d'un certain nombre d'autorités sur les plans moral et politique et un autre enjeu, sur le désir de fonder en l'individu les normes régissant la vie en communauté.

5.1.3.1 L'enjeu de la liberté: de la transcendance à l'immanence

Le premier enjeu concernant l'idéal démocratique touche plus particulièrement le rejet d'une autorité extrinsèque à l'individu dans ses choix moraux et politiques. Le problème réside en

⁹¹ Cette remarque concerne autant la constitution des États que la *Déclaration universelle des droits de l'homme*.

⁹² À partir de maintenant, pour éviter un alourdissement inutile dans le texte, il n'y aura plus, sauf exception, de référence aux différents sens possibles de bien et de commun.

l'établissement d'une autorité légitime pouvant déterminer de quelle manière l'individu devrait vivre sa vie. La figure suivante montre une tension entre une autorité transcendantale ou encore immanente aux individus, concernant la conception du bien.

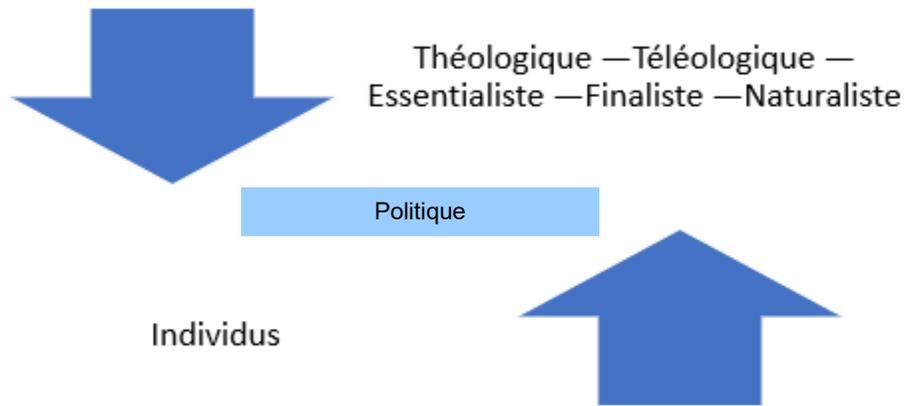


Figure 5 – Le bien: entre la transcendance et l'immanence

Comme le soulignait Hume (1993), il est impossible de faire intervenir un principe « scientifique » dans le choix de ce qui « devrait être » en partant d'une situation donnée. La justification est toujours de mise et relative à un objectif, et c'est ainsi que les normes apparaissent. Je ne crois pas qu'il soit souhaitable et même possible d'aborder, dans le cadre de cette thèse, l'objectif poursuivi par les êtres humains et les sociétés de manière générale. En effet, entre des conceptions de la vie théologique, téléologique, essentialiste, finaliste ou naturaliste, les possibilités et les combinaisons sont pratiquement infinies. Le problème avec ces conceptions, c'est qu'elles sont, si définies substantiellement, difficilement universalisables en raison des prémisses sous-entendues. Par conséquent, une conception politique du bien peut offrir un terrain d'entente minimal entre plusieurs conceptions. D'ailleurs, c'est généralement de cette façon que la tradition libérale considère ce problème, c'est-à-dire en refusant de prendre substantiellement position sur cette question, au nom de la liberté des individus. Par exemple, pour Mill (1859/2011), le rôle de l'État⁹³ est de respecter une certaine neutralité en cantonnant celui-ci à la protection de la liberté, dans la mesure où le principe de non-nuisance d'une personne est respecté.

That principle is, that the sole end for which mankind are warranted, individually or collectively, in interfering with the liberty of action of any of their number, is self-

⁹³ En fait, on voit ici que l'État devient le garant de l'intérêt de tous, ce qui implique la limitation de son autorité.

protection. That the only purpose for which power can be rightfully exercised over any member of a civilised community, against his will, is to prevent harm to others (Mill, 2011, p. 17)

Cependant, comme ce fut présenté dans le CRTI pour l'utilitarisme, dont Mill est une figure de proue, l'action des gouvernements doit aussi tendre vers la maximisation du bonheur et vers la diminution de la souffrance (l'utilité), ce qui devient pratiquement un bien commun « minimal », mais potentiellement tyrannique pour les individus. Malgré les tensions possibles entre la liberté et l'utilitarisme chez Mill et les débats que celles-ci soulèvent sur le plan politique, la liberté présentée comme utilité devient chez ce dernier une valeur pratiquement morale en soi, d'où la nécessité de ne pas la limiter tant et aussi longtemps qu'elle ne cause pas de torts à autrui sur le plan de ses droits et libertés. Bien entendu, l'utilitarisme et la conception de la liberté comme non-interférence (négative) ont été abondamment critiqués sur le plan de la philosophie morale et politique – les travaux de Kymlicka (2003), de Rawls (1997) ou encore de Sen (2009) en sont des exemples.

Cependant, il est généralement accepté aujourd'hui que l'État doit intervenir jusqu'à un certain point dans la société, notamment en raison des droits positifs, mais c'est sur l'emplacement de ce point (et la manière de faire) que des éléments de désaccord surgissent (2.2). Cependant, toute tentative d'imposition d'une conception du bien commun doit nécessairement considérer, dans un cadre libéral, les droits et libertés fondamentales, mais aussi l'existence d'interprétations concurrentes dans la manière de vivre sa vie (Rawls, 2008). Dans cette perspective, l'État « neutre » devient l'instrument de l'intérêt de tous par la médiation entre les différents individus/groupes fondée sur la liberté et l'égalité des individus. Ainsi, on pourrait dire, de concert avec Cantelli et Genard (2004), qu'avec la modernité:

l'horizon du bien commun va progressivement s'incarner dans un arrière-plan, une constellation de procédures et de droits qui, à l'image des droits de l'homme, seront formels et pluriels. Bref, le bien et le juste tendent alors à se dissocier. Ces droits auront pour arrière-plan une vision éthique de l'homme liée aux valeurs qui fondent la spécificité de l'anthropologie de la modernité, l'autonomie, la responsabilité et la dignité de la personne. (paragr. 27)

Cependant, cette logique constructiviste n'est pas sans soulever un certain nombre de problèmes déjà évoqués concernant différentes conceptions de la justice sociale. En effet, la substitution de la souveraineté individuelle par la mise en place d'un procédé démocratique, d'un État neutre, mais visant l'intérêt de tous et des droits et libertés fondamentales, n'est pas exempte de toute critique. D'ailleurs, il existe de nombreux écrits sur l'influence de la tradition judéo-chrétienne sur les principales notions théoriques de la démocratie libérale (Weinstock, 2004). Dans le même

ordre d'idées, les recherches de J. Lacroix et Pranchère (2016) ou encore les dénonciations du Haut-Commissaire aux droits de l'homme des Nations Unies en 2008 (Pillay, 2008) mettent en lumière les nombreuses attaques que les droits de la personne ont essuyées depuis la déclaration d'origine de 1789 et celle de 1948. Enfin, la place qu'occupe l'État, à la neutralité incertaine, dans la détermination du bien commun fait dire à Dardot et Laval (2015) que le réinvestissement de la tradition théologico-politique dans la conception du bien commun:

pose un certain nombre de questions qui ne sont généralement pas traitées, par exemple celles de savoir qui est en position de définir ce qu'est le « bien commun » ou de préciser qui détient les moyens effectifs d'une politique supposée conforme à ce « bien commun ». En réalité, le recours au « bien commun » reconduit un certain nombre de postulats parfaitement antidémocratiques qui attribuent à l'État, ou à des « sages » ou à des « experts en éthique », ou encore à l'Église, le soin de dire ce qu'il est. (p. 25)

Bien entendu, une conception idéale de l'État au sein d'une démocratie pourrait considérer celui-ci comme le miroir de la volonté générale. Cependant, il serait plus juste de le considérer comme un troisième pôle dans les rapports sociaux. C'est d'ailleurs ce pôle que des penseurs comme Proudhon (1866), Bakounine (1882/2021) ou encore Kropotkin (1892) visent à éliminer ou du moins à en réduire le pouvoir d'oppression qui le caractérise.

Il ne s'agit pas ici de faire une lecture anarchiste ou libertaire de l'État, mais plutôt, comme on peut le retrouver dans les analyses de Moatti (2018) concernant la Rome antique, de le concevoir comme l'instauration d'une structure (verticale) qui, selon les contextes, s'est peu à peu détachée de l'interaction entre les individus – ce qui peut amener l'État à s'opposer aux individus, mais aussi à des groupes minoritaires, voire éventuellement à la majorité. En fait, nul besoin de remonter aussi loin que la Rome antique pour constater les dérives totalitaires de certains États au cours du 20^e siècle au nom du bien commun.

Bien entendu, il serait possible de clore ce sujet en répondant que ce fut justement le projet des Lumières que de ramener la souveraineté du peuple sur cette structure, notamment par la séparation des pouvoirs et par l'établissement des droits fondamentaux, et que les exemples du siècle dernier sont des exceptions. Cependant, ce serait une réponse très réductrice, dans la mesure où la domination et l'oppression ont plusieurs visages au sein des États et de la société en général. On peut penser aux travaux de Fraser (2005), de Fricker (2007) ou encore de Young (1989) sur les injustices vécues (notamment sur le plan statutaire et représentationnel) par certains groupes au sein des démocraties libérales.

Penser l'État, les institutions en général et les droits de la personne comme des éléments indépassables, objectifs et hors de toute critique, relève d'un idéalisme dangereux refusant de reconnaître le caractère contextualisé de ces derniers. Plus spécifiquement sur les droits de la personne (quoique applicables aussi aux institutions et à l'État), il ne s'agit pas de les dénoncer en s'enfermant dans une posture sceptique les rejetant d'emblée, mais plutôt de les considérer, à l'instar de Sen (2010), comme des propositions éthiques pouvant être soumises à « un processus interactif de réflexion critique » (p. 456). Autrement dit, si l'individu est souverain, il doit se donner les moyens d'interagir, de discuter et de modifier les différentes « structures » verticales, instituées et institutantes, et ce qui les compose, en toute transparence.

Cependant, cette délibération entre tous soulève aussi un enjeu important se situant cette fois-ci à l'horizontale, c'est-à-dire dans un rapport d'égalité de dignité entre les individus, et faisant davantage référence au caractère commun du bien qu'à la provenance de ce dernier.

5.1.3.2 L'enjeu de l'égalité de dignité: une question de reconnaissance

Le second enjeu de justice à considérer concerne l'égalité de dignité de tous et poursuit l'interprétation déjà entamée, mais cette fois-ci dans un rapport horizontal. Pour imaginer celui-ci, il faut envisager le problème comme un spectre allant de l'autonomie complète des individus au rôle de l'État en tant qu'autorité favorisant la mise en œuvre du bien commun en passant par les exigences de la vie en communauté.

Si, comme le souligne Aristote (2015), « c'est en vue des belles actions qu'existe la communauté politique, et non en vue de vivre ensemble » (liv. 3, chap. 9, paragr. 6), la position libérale traditionnelle semble offrir un bien pâle projet social. Sous cet angle, le bien commun est davantage la recherche d'un vivre-ensemble qu'une action en vue d'un projet social particulier. Voilà en trois phrases la principale opposition qui émerge quand il est question de l'idéal démocratique et du bien commun (substantiel) opposé à un bien commun (minimal puisque partagé par tous). La figure 8 illustre la différence concernant la source et la responsabilité à l'égard du bien commun.

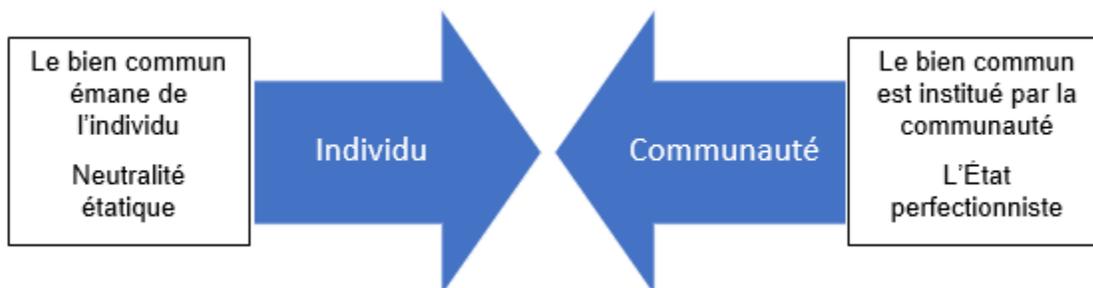


Figure 6 – Sources et responsabilités de l'individu et de la communauté à l'égard du bien commun

Ainsi, plus on se dirige vers l'autonomie complète de l'individu et plus l'impératif de neutralité axiologique de l'État devient une exigence puisque le bien commun émane des individus et l'État (représentant tout le monde) doit médier ce vivre-ensemble. Inversement, plus la communauté exerce son influence dans la conception du bien commun et plus l'autonomie individuelle est remplacée par une autonomie issue de la communauté (dans un paradigme démocratique – on peut penser à Rousseau [1992]). Ainsi, l'État devient l'instrument d'une manière d'être, ou plutôt d'un « devrait être », institué par la communauté. Derrière ces deux interprétations de la liberté conçue comme autonomie, reposent des thèses ontologiques antagonistes sous-jacentes concernant la nature de l'individu politique et la conception de la liberté (négative et positive). Comme ce fut déjà présenté dans le CRTI (2.1.2.1) et lors du développement d'un commun substantif (SC3), de nombreux auteurs se sont prononcés (avec une terminologie différente dans certains cas) sur ces thèses aux multiples implications morales et politiques. Cependant, ce n'est pas de savoir s'il est possible de penser « l'individu-dans-le-monde » ou encore que l'individu autonome soit une chimère en raison du caractère fondamentalement politique et social de l'individu qui est important ici, mais plutôt de comprendre que ces conceptions existent et participent à concevoir différemment le bien commun – notamment dans sa partie « commun ».

Le problème se situe donc sur un plan horizontal et il est centré sur le rapport d'égalité entre les individus dans l'élaboration du commun. À une extrémité, on retrouve un commun fondé sur un pluralisme individuel, donc ce qui est commun est « minimal » et partagé par tous en raison d'une égale dignité. À l'autre, il s'agit d'un commun collectif plus substantiel pouvant être déterminé de bien des façons (majorité, totalité) en fonction d'un bien qui « devrait » être partagé par tous. L'élément « devrait » est important puisqu'il fait référence à une conception de ce qu'est l'être humain et c'est à partir de celle-ci que l'égalité est mesurée. Il pourrait être tentant d'exprimer le débat de manière sectaire en caricaturant celui-ci dans une opposition entre un

universalisme et un particularisme, une identité commune et une altérité irréductible ou encore, un humanisme et un individualisme. Cependant, ce type d'opposition n'est pas propice à mettre en relief l'élément central en tension, c'est-à-dire l'égalité des individus.

Pour certains, il s'agit d'un « concept-valise » justifiant une chose et son contraire et favorisant possiblement l'atomisation de la société plutôt que son « être-ensemble » (Giudicelli-Delage, 2018). Néanmoins, pour d'autres, l'égalité est un horizon qui peut difficilement être dépassé pour toute société se réclamant de la *Déclaration des droits de l'homme* (Beauchemin, 2004). En effet, une société se disant démocratique et fondée sur un État de droit peut difficilement faire fi des droits et libertés fondamentales, et l'imposition d'une manière d'être ou de faire brimant ceux-ci peut créer de dangereux précédents. Au sein de la société actuelle, à tort ou à raison, l'égalité est conçue sur une base individuelle et c'est l'égalité individuelle protégée juridiquement, et non le degré d'homogénéisation et d'uniformisation de la société, qui cimenterait la société de droit.

De plus, tout processus d'imposition d'une conception du bien de manière transcendantale pose des problèmes de légitimité, d'où l'importance des sens « appartient à tous » ou encore « faire ensemble » associés au commun. Le caractère immanent du bien commun apparaît ici fondamental et sera à bien des égards un impératif, à partir des Lumières avec le contractualisme. C'est d'ailleurs ce que Weinstock (2004) souligne en écrivant que:

La volonté générale est celle qui émane de processus démocratiques dans lesquels les citoyens modifient leurs préférences [(volonté de tous)] en tenant compte des intérêts des autres au nom de la valeur indépendante qu'ils attribuent à la recherche de solutions politiques qui ne laissent à aucun groupe social l'impression d'avoir tout simplement perdu dans le contexte d'un « jeu » politique où seuls les rapports de force déterminent l'issue des débats politiques. (paragr. 25)

Les conditions de possibilité pour dépasser une conception du bien commun centrée sur la simple agrégation d'un bien partagé par tous vers une conception plus substantielle du bien respectant l'égalité de chacun ne sont cependant pas exemptes de défis. Cette situation se traduit souvent par une tension entre ceux qui sauraient ce qui est bon et d'autres qui l'ignoraient par aliénation ou égoïsme – on retrouvera ici le caractère autoréalisateur de la liberté positive de Berlin (2002):

This monstrous impersonation, which consists in equating what X would choose if he were something he is not, or at least not yet, with what X actually seeks and chooses, is at the heart of all political theories of self-realisation. (p. 181)

De plus, le processus délibératif évoqué dans la citation de Weinstock (2004) soulève les dangers d'une simple procéduralisation politique des questions impliquant des droits fondamentaux et de l'existence d'injustices possibles sur le plan procédural au sein des institutions politiques.

Néanmoins, il s'agit ici aussi d'un autre horizon indépassable dans le cadre d'une société démocratique, et ces difficultés et les diverses inégalités perçues et soulevées par la vie en communauté doivent inciter à la mise en place d'un procédé centré sur la reconnaissance de l'existence de différences importantes sur le plan de l'être et du faire. C'est d'ailleurs, pour Weinstock (2004), la confiance que tout un chacun peut ressentir à l'égard de l'autre et non une identité politique forte ou des valeurs communes qui assure la stabilité sociale. On pourrait ainsi concevoir que c'est un dialogue fondé sur la confiance qui permettrait⁹⁴ d'instituer un bien commun entre personnes égales et non une dialectique fondée sur un rapport majoritaire et minoritaire – il s'agit d'une idée forte qui nous accompagnera tout au long de la recherche.

C'est probablement à ce prix qu'il serait possible de parler d'un bien commun étant plus que la somme des différentes parties (SC3); d'un intérêt public ou général transcendant les intérêts particuliers. La prochaine partie explore cette notion d'intérêt public liée au thème du bien commun.

5.1.4 L'intérêt public

La question de l'intérêt public ou de l'intérêt général soulève un certain nombre d'enjeux de justice. Cependant, pour bien comprendre la suite des choses, il devient nécessaire de préciser les termes qui sont, depuis le début de cette enquête, utilisés comme des équivalents ou encore ayant des frontières sémantiques troubles. L'intérêt doit être conçu comme un SB1 (qui, par extension, rejoint une forme de SB2 transcendant ou conventionné). Ce qui nous intéresse ici est, dans un premier temps, la clarification des adjectifs individuel/collectif, privé/public et général/commun/particulier quand ils sont rattachés à un SB1 dans une perspective principalement, mais pas uniquement, juridique. Ensuite, ce sont plus précisément les manifestations (à partir des composantes) du SB1 qui seront examinées.

5.1.4.1 Des précisions lexicales

Il ne s'agit pas ici d'épuiser toutes les analyses possibles ou même d'en présenter les principaux enjeux, mais bien de clarifier l'utilisation de ceux-ci dans ce débat de manière à mieux comprendre ce à quoi on se réfère.

⁹⁴ Bien entendu, cette confiance peut se manifester de bien des manières, mais l'intuition de Weinstock (1999), est que la confiance sociale entre individus est la source d'une unité probablement plus résistante que celle fondée sur le partage de valeurs ou de projets communs. Ce qui relie les individus, c'est le partage de cette confiance que les uns ont par rapport aux autres.

Tout d'abord, l'intérêt individuel concerne l'individu et s'oppose à l'intérêt collectif. Alors que le premier ne pose pas de problème en soi et sera laissé de côté pour la suite, l'intérêt collectif est la source de confusions concernant sa nature et sa portée. En effet, si l'intérêt collectif est la somme des intérêts individuels, on se retrouve avec un problème d'identification des variables à additionner pour déterminer cet intérêt. Cette critique, déjà formulée à l'égard de l'utilitarisme (2.2.2.2), se retrouve ici quand il est question d'aborder les intérêts ou les bénéfices cumulés de manières « objectives ». Bien entendu, il est possible de s'entendre sur un indicateur permettant la mesure d'une variable, mais on pourrait toujours questionner la valeur de celle-ci et l'autorité sur laquelle repose cette détermination. Autrement dit, le caractère immanent de cet intérêt ne va pas de soi et s'il s'agit d'une nature transcendante, le problème de l'autorité est à nouveau mobilisé. De plus, comme le souligne Mekki (2017a), dans certains cas, un lien peut être établi entre l'intérêt collectif et l'intérêt général, mais par une analogie avec le droit international, il est possible de concevoir un intérêt général supérieur à celui des États, qui, le cas échéant, serait considéré « comme un intérêt collectif particulier » (p. 688). Ainsi, il semble plus approprié, pour la suite des choses, d'utiliser l'expression « intérêt collectif » comme relevant de l'intérêt d'un groupe. La question de la nature de cet intérêt sera ignorée pour l'instant, puisque celle-ci sera abordée quand l'intérêt général/commun sera discuté.

En deuxième lieu, l'intérêt privé s'oppose à l'intérêt public. Il s'agit de l'opposition en latin des termes *publicus* et *Lar* (intérieur de la maison) et du terme *privatus* (*privo*) qui signifie, « soustraire à la connaissance du *populus* » ou encore « réservé à lui seul et à ses proches » (Gaudrat, 2017)⁹⁵. L'intérêt privé peut donc renvoyer à l'intérêt individuel, mais aussi à l'intérêt collectif dans leur opposition à « public » en tant qu'organe étatique. En effet, « public » a cette particularité de renvoyer, d'une part, à un groupe dans la société (ou même à l'ensemble de celle-ci, « à tous »), mais aussi, d'autre part, à l'État (Dardot et Laval, 2015). Ainsi, même s'il est généralement admis aujourd'hui que l'intérêt public concerne l'État et l'administration, il peut, selon Mekki (2017d), être toujours confondu avec l'intérêt général, et j'ajouterais, collectif. De toute évidence, il est aussi possible de renvoyer l'intérêt public (compris comme l'intérêt du public) à un intérêt collectif, compris comme l'intérêt de la société prise dans son ensemble. C'est d'ailleurs dans ce sens que j'ai interprété l'utilisation du terme « intérêt public » dans les documents du corpus et lors de la

⁹⁵ Il existe bien des particularités juridiques à l'utilisation des termes public et privé. On parlera d'approches publiciste et privatiste. Il peut être question de rendre public (publicité) ou encore de soustraire au public (privatiser ou rendre exclusif). J'ai ici bien conscience de ne pas être en mesure d'offrir toutes les nuances possibles qu'un spécialiste du droit pourrait faire. Le texte de Gaudrat (2017) offre une lecture juridique complémentaire de la notion de public.

composition des énoncés. Cependant, ce sens donné ne peut faire l'économie d'une réflexion sur la manière dont se constitue cet intérêt et, par conséquent, l'analyse de la constitution de l'intérêt général s'appliquerait à cette utilisation. Dans le cas où l'intérêt public renverrait à celui de l'État et à ses institutions, les différentes difficultés démocratiques déjà énoncées et relatives à la transcendance du pouvoir étatique (*publica*) seraient toujours d'actualité pour cette utilisation. Pour la suite des choses, l'utilisation du terme public renvoie à l'État ou encore au public à qui s'adressent les institutions étatiques.

L'intérêt général est l'aboutissement d'une longue chaîne et sera associé à intérêt commun-général et commun deviennent donc ici deux termes synonymiques. On retrouve dans l'intérêt général les mêmes problèmes associés au sens de « commun » (SC1-3) sur les plans quantitatif et qualitatif, c'est-à-dire entre le « plusieurs/tout » et la nature immanente ou transcendante de ce « général/commun ». Est-ce que l'intérêt général se détermine par une majorité démocratique ou encore est-ce l'intérêt de tous? Est-ce que l'intérêt général dépend d'un intérêt public transcendant, à l'instar de ce que propose Platon (2016)? Ou est-ce un intérêt général⁹⁶ (avantage commun/utilité commune – *koinê sumpheron*) qui, dans une perspective aristotélicienne, émane de l'action des individus? Ce faisant, on pourrait le définir comme étant la recherche de ce qui est à l'avantage des gouvernants et des gouvernés au sein de la cité. Comme le souligne Mekki (2017b), dans une perspective juridique, l'élément quantitatif de l'intérêt général soulève la question de la représentativité, alors que celui qualitatif met en scène deux conceptions aux trajectoires opposées. Cependant, une fois enlevées les conceptions radicales de ces trajectoires, il est possible de concevoir l'intérêt général comme étant:

à mi-chemin entre l'immanence et la transcendance. Il est « auto-transcendant ». Toute idée immanente comporte une part de transcendance et réciproquement. La légitimité immanente peut compléter une détermination transcendante de l'intérêt général. Une légitimité transcendante peut s'appuyer sur une détermination immanente de l'intérêt général. (p. 695)

L'intérêt général ou commun conçu de cette façon devient le résultat d'un arbitrage entre les différents intérêts particuliers en présence: public ou encore privé (individuel ou collectif). Toujours selon Mekki (2017b), la rationalité méthodique permettant d'atteindre cet équilibre nécessite l'identification de « ceux qui agissent au nom de l'intérêt général, ses modes d'expression et les fins poursuivies en son nom » (p. 695). Ainsi, l'intérêt général ou commun et la notion d'idéal

⁹⁶ Il m'apparaît important de faire mention d'une précision du traducteur d'Aristote (2015) dénonçant la traduction de *koinê sumpheron* par intérêt général en raison de la perte de la dimension éthique que l'on retrouve dans l'expression originelle.

démocratique que certaines composantes renvoyaient au bien commun se rejoignent. À cet intérêt commun, selon cette conception qui devient celle de cette thèse, s'oppose l'intérêt particulier qui regroupe l'ensemble des intérêts précédemment présentés. La figure suivante résume ce qui a été abordé:

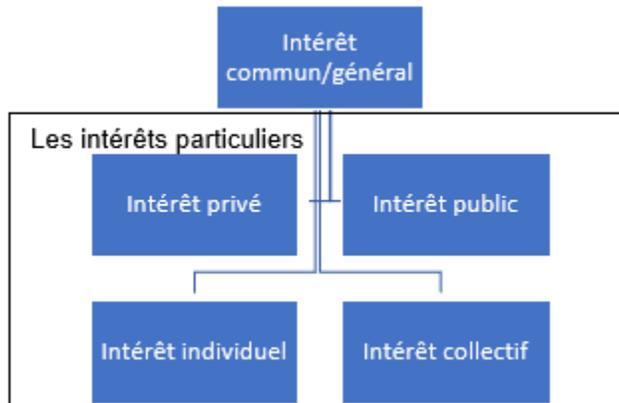


Figure 7 – L'intérêt: entre particulier et général

Ainsi, le bien commun et l'intérêt général s'inscrivent dans un processus d'identification similaire. La différence entre les deux reposera principalement sur le caractère moral que l'un possède et que l'autre n'aurait pas en lui-même. À certains égards, on peut concevoir la relation entre les deux comme celle découlant de la relation entre le bien et le juste: le bien servant d'horizon (lointain ou rapproché) au juste qui, à travers la loi, mais aussi à travers l'équilibre recherché, tend à « l'avantage commun », pour reprendre les termes d'Aristote (2015). L'horizon recherché est laissé de côté et c'est la question de « ce qui est dans l'intérêt » qui est examinée.

5.1.4.2 L'intérêt public: est-ce dans l'intérêt général?

À la suite des précédentes clarifications, il devient possible de préciser davantage ce qui est entendu par intérêt public. Cependant, cette situation n'est pas pour simplifier les choses en raison du caractère imprécis du terme. Il semble que la question posée (en tenant compte de l'analyse présentée) soit la suivante: est-ce que les EPFP sont dans l'intérêt général de la société? Que ce soit l'utilité, l'intérêt, l'avantage, le bénéfice ou tout autre mot de cette nature, ils comportent tous la même difficulté méthodologique déjà reprochée, c'est-à-dire celle de l'étalon de mesure utilisé et celle entourant le calcul qui, au sein d'un système complexe, risque d'être ardu, voire impossible. Malgré tout, l'importance accordée à « l'utilité » dans l'évaluation d'une action (politique, mesure, recherche, etc.) est bien réelle. Pour Tarlet (2017), sur le plan juridique, « l'utilité publique est un intérêt général circonstancié, mesuré, tel qu'il résulte de la conjugaison

de plusieurs utilités » (p. 1189). Et toujours, selon celle-ci, il faut percevoir l'utilité « publique » comme un moyen permettant d'atteindre l'intérêt général qui devient ainsi la fin poursuivie par toute société. Autrement dit, il s'agit « d'une manifestation concrète et rationnelle du bien commun » (p. 1189). De plus, le principe d'utilité – qui n'est pas l'utilitarisme tout en étant conséquentialiste – est, par exemple sur le plan de la santé publique, un critère important, mais sur le même pied d'égalité que d'autres critères comme ceux de l'équité et de l'autonomie de la personne (Bellefleur et Keeling, 2016). D'ailleurs, plusieurs catégories associées au bien commun soulèvent la question de l'utilité par l'accent mis sur les conséquences (positives et négatives) des EPFP sur « l'intérêt public », sur le « système d'éducation public » ou encore sur « l'idéal démocratique ». Il s'agirait donc ici d'examiner plus directement, mais bien incomplètement, les effets que peuvent avoir les EPFP, d'une manière se rapprochant de l'analyse comparative de Sen (2010) en matière de justice.

De façon plus générale, cette conception de l'intérêt commun vient appuyer la recherche d'un équilibre selon un certain nombre de considérations, et non l'application d'un intérêt particulier pouvant relever de l'individu, d'un groupe/collectivité, de l'État et de la société⁹⁷. Est-ce que les EPFP sont justes? Cela relève à la fois de cette recherche d'un équilibre, mais devant nécessairement reposer sur un pivot difficilement identifiable dans le cadre d'une société démocratique (bien commun, justice sociale, bonheur, mérite, droits, etc.).

La prochaine section examine un troisième sens associé au bien commun.

5.1.5 Un bien commun

Il est communément accepté que l'éducation peut être considérée comme un bien privé, mais aussi comme un bien public: son caractère privé reposant sur les droits et libertés de la personne; son caractère public reposant sur le droit positif et universel à une éducation de qualité. L'État en est venu à assumer la principale responsabilité de ce droit (Locatelli, 2018). Or, comme il a été présenté dans la problématique, la croissance importante du secteur privé lors des dernières décennies a considérablement modifié le mode de gouvernance dans ce secteur. Aux questions « qu'est-ce qui est privé? », « qu'est-ce qui est public? », il n'y a pas de réponse simple, malgré des balises (Boeskens, 2016). Concevoir l'éducation comme un bien commun ou comme une « chose » commune soulève aussi la notion de propriété, et par extension, celle de la

⁹⁷ On voit la difficulté dans la considération en intérêt particulier de l'intérêt social, puisque si la société renvoie à tout ce qui la compose... Cette distinction prend seulement son sens à un niveau supranational. Ainsi, dans le cadre de cette thèse, la société renvoie à l'État et en ce sens, il s'agit d'un intérêt particulier.

gouvernance. De plus, la composante faisant référence à un mode de gestion entrepreneurial et à la marchandisation de l'éducation suggère fortement cette dimension. À cela, il faut aussi ajouter une réflexion plus économique où le bien commun et l'intérêt général (ou public), dans la tradition welfariste ou encore utilitariste, se confondent en des biens précis. La théorie du capital humain appliquée à l'éducation est un exemple de choix, faisant de l'éducation quelque chose de rentable pour l'individu, mais aussi pour la société. Malgré les critiques possibles de cette conception en raison d'une instrumentalisation de l'éducation, intimement liée à l'idée d'égalité des chances (5.5.2), il est difficile de nier l'importance que cette dimension prend quand il est question de l'éducation.

C'est notamment à partir de réflexions juridiques et économiques issues du droit romain que fut rédigé le *Dictionnaire des biens communs* (Cornu et al., 2017). La direction de cet ouvrage collectif offre une définition synthétique du paradigme des communs qui, dans son sens large, peut être considéré comme:

apte à procurer des bénéfices à un cercle de destinataires plus vaste que le seul titulaire des droits sur la chose. Il peut prendre des formes diverses, qui vont de régimes spéciaux de propriété à la construction de sphères d'inappropriabilité. (Cornu et al., 2018, p. 193)

Cela correspond à l'intuition que nous avons tous que l'éducation dépasse le simple intérêt personnel par la contribution de celle-ci à la société, donc à l'intérêt général ou commun. Cette définition du paradigme des communs ou encore des biens communs, se situe dans la lignée des travaux de Ostrom (2015) et porte notamment sur la gestion des *common pool resources* qui répond en partie à la thèse de Hardin (1968) sur la nécessité de privatiser ou d'étatiser les ressources communes pour éviter la surexploitation. Ainsi, il devient pertinent d'examiner les fondements théoriques de la gestion des « biens » publics.

5.1.5.1 La théorie classique des biens publics et l'apport de Ostrom (2015)

La théorie classique a été développée principalement à la suite des travaux de Samuelson et Musgrave à partir des années 1950 (Boudes et Darrot, 2016; Weinstein, 2017) en conceptualisant celle-ci selon des critères de consommation considérés comme fondamentaux: l'exclusion et la rivalité. Le tableau suivant représente le modèle standard de classification des biens.

Tableau 17 – Caractérisation usuelle des biens selon le croisement des critères de rivalité et d'exclusion (Boudes et Darrot, 2016, p. 3)

Critères de Samuelson \ Critères de Musgrave	Exclusion	Non Exclusion
Rivalité	Bien Privé	Bien Commun
Non Rivalité	Bien de Club ou Mixte	Bien Collectif

Ainsi, selon ces auteurs, il est possible de déterminer si un bien est collectif/public, si celui-ci n'entraîne pas d'exclusion ni de rivalité lors de sa consommation (bien pur). Donc, un bien sera public s'il est accessible à tout le monde et que sa consommation n'entraîne pas une diminution sur la capacité de consommation des autres individus. On peut penser à la lumière urbaine ou à l'air qui, en principe, remplissent ces deux critères. Le bien privé est dans une situation inverse. Ainsi, une personne détenant une maison exclut les non-propriétaires et cette possession réduit aussi la capacité des autres à posséder une maison. Ensuite, certains biens, que l'on pourrait considérer impurs (par rapport au bien collectif), manquent à des degrés divers de l'une ou l'autre de ces caractéristiques. Le bien de club, pour sa part, exclut des individus, mais une fois ceux-ci admis, la consommation de l'un n'empêche pas les autres de consommer le bien. On peut penser à un cinéma. Enfin, le bien commun⁹⁸ est accessible à tous, mais sa consommation engendre une diminution dans la capacité de consommation des autres. L'exemple le plus fréquent est celui du pâturage, en raison de son utilisation par Hardin (1968).

Ce modèle classique repose sur une conception de l'individu comme être égoïste et rationnel, datant de Edgeworth (1881, cité dans Sen, 2010), selon laquelle « tout agent [n'est] mû que par son propre intérêt » (p. 231). Par conséquent, les deux seuls modes de gouvernance efficaces d'un bien étaient soit par le privé, soit par l'intervention publique (gouvernement/institution gouvernementale). Cependant, la conceptualisation plus tardive des biens impurs que sont les biens de club et les biens communs remettra en question, jusqu'à un certain point, cette conception de l'agent économique.

⁹⁸ Dans l'Antiquité romaine, les *res communes* sont des choses inappropriables par nature (air) et elles ne doivent pas être confondues avec les *res nullius* qui sont des biens sans maître (un terrain), mais pouvant en avoir (Dardot et Laval 2015). Comme les auteurs le soulignent, ce caractère naturel a probablement influencé la portée donnée aux choses « publiques » parce qu'elles « sont offertes à l'usage commun de tous » (p. 35). Cependant, si ces choses deviennent inappropriables c'est par le droit positif et non en raison d'une qualité naturelle. Il s'agit d'un SB1-2-3 SC3. C'est un élément important qui marque notamment une des limites de ce modèle théorique.

C'est dans ce contexte que les travaux d'Ostrom (2015) interviennent en rejetant l'idée que l'État ou le privé soient les deux seuls modes de gouvernance des biens, en se penchant plus précisément sur le bien commun. En effet, ses recherches mettent en évidence que des regroupements d'individus sont en mesure de gérer des espaces communs de manière tout à fait efficace, contrairement à ce qu'affirmait Hardin (1968). En fait, comme le souligne Weinstein (2013) au sujet de Ostrom, les:

« situations de dilemme social » où il faut supposer que les participants ont des valeurs multiples, et mettent en œuvre des stratégies qui vont depuis celles utilisées par les « égoïstes rationnels » jusqu'à celles utilisées par les acteurs qui donnent une grande valeur à la confiance, la réciprocité et l'équité (Ostrom, 2005, p. 131), ce qui changerait radicalement la situation, et conduirait à des comportements coopératifs. (p. 4)

Par conséquent, il serait trompeur de penser que les individus sont incapables de coopération sans l'intervention de l'État ou qu'il faille nécessairement privatiser un bien. Malgré les difficultés à appliquer cela à l'éducation, les travaux de Ostrom (2015) mettent en lumière la capacité des individus à coopérer et à réguler en vue d'administrer collectivement un mode de propriété qui n'est pas privé ou public. Comme le souligne Locatelli (2018), en s'appuyant sur les travaux de Coccoli (2013, cité dans Locatelli, 2018), l'élargissement de cette théorie à différents champs d'activités humaines permet d'identifier un « noyau sémantique commun » aux différentes revendications sociales et politiques en trois points: « (1) opposition du concept des communs à la dynamique du néolibéralisme; (2) recomposition des réseaux de coopération au sein des communautés; et (3) élaboration d'instruments de démocratie participative » (p. 9).

Le projet de Locatelli (2018) est de fonder l'éducation sur une conception du bien commun philosophique qu'elle considère comme plus féconde que l'approche juridico-économique. C'est d'ailleurs cette conception que défend l'UNESCO (2015). Cependant, ce projet, par son cadre très général et universalisant, se heurte à différents problèmes de légitimité sur le plan démocratique, comme ceux soulevés en « 5.1.3 ». Sans renoncer à cet horizon onusien, il m'apparaît souhaitable, contrairement à Locatelli, d'explorer plus avant cette conception des biens communs en raison de sa relation avec la gouvernance. Dans cette perspective, des formes alternatives en matière d'organisation scolaire peuvent, dans certains contextes, en faire plus pour le bien commun qu'une simple étatisation de l'éducation.

La prochaine et dernière section souligne les principaux problèmes que soulève la question du bien commun.

5.1.6 Des considérations générales sur le bien, le juste et l'éducation

La grande difficulté rencontrée dans ce thème, c'est qu'il apparaît impossible de ne pas mobiliser une conception du bien quand il est question d'une évaluation du caractère juste et injuste. Comme l'a soulevé le traducteur d'Aristote (2015), la traduction de *koinê sumpheron* par « intérêt général » n'implique pas l'horizon de « bien » dans l'évaluation de celui-ci, alors que chez Aristote, nous l'avons vu, la vertu et le bonheur engendrent cet horizon. Les critiques prononcées à l'égard de la neutralité dans la recherche d'un équilibre entre plusieurs conceptions du bien (2.1.2.3 et 2.2.1) sont vraisemblablement liées, si on accepte certaines conclusions de Dardot et Laval (2015), à une juridisation de la morale par le développement d'une justice positive mêlant tradition romaine et libéralisme.

Cependant, il paraît admissible que l'État puisse promouvoir certaines conceptions particulières du bien commun et valoriser la démocratisation, la polyvalence, l'égalité, l'équité, l'intégration et la mixité. Plus largement, ces composantes du bien commun alimentent les finalités généralement associées à l'éducation – du moins les composantes le suggèrent – établissant un lien fort entre les deux thèmes. Cependant, même si les composantes mentionnées ci-haut peuvent paraître relativement consensuelles, ce serait se méprendre. En effet, aussitôt qu'elles se précisent et qu'elles sont appliquées selon des modalités particulières, des désaccords importants se manifestent, et cela, au nom même de la justice ou du bien commun. Ainsi, le choix démocratique d'une réforme en éducation visant l'atteinte de certaines valeurs considérées « consensuelles » par la majorité n'est pas à l'abri d'enjeux de justice. En effet, rappelons-nous que l'évaluation de l'action juste, sur le plan moral, ne fait pas consensus et que les différentes théories de la justice mettent elles aussi des principes qui ne le sont pas. De plus, il existe plusieurs dimensions à la justice, dans la mesure où des injustices peuvent se vivre sur le plan distributif, mais aussi sur les plans relationnel et procédural à travers des mécanismes de délibération et/ou de représentation démocratique déficiente. Le bien commun évoqué peut être, dans certains cas, moins commun qu'il n'y paraît et symptomatique d'injustices épistémiques, statutaires et de participation. Si l'objectif du bien commun est de favoriser le vivre-ensemble, l'État peut difficilement rester insensible à des considérations minoritaires. Cependant, cette sensibilité ne doit pas pour autant empêcher l'État de mettre de l'avant certains projets ou services considérés comme structurants pour la société. Dans cette perspective, la question du dialogue demeure centrale: une société qui cesse de discuter est une société nécessairement condamnée à une vision étroite des horizons s'offrant à elle.

5.1.6.1 À retenir

- Le bien comme commun, et ses différentes manières de le concevoir, semble être le fondement du débat.
- Il existe un idéal démocratique qui met en tension l'égalité et la liberté:
 - l'État et ses institutions sont des sources potentielle de domination;
 - les droits et libertés sont des propositions éthiques devant aussi être évaluées;
 - la confiance est au fondement du vivre-ensemble.
- L'intérêt public diffère de l'intérêt général:
 - il existe bien des perspectives pouvant se réclamer de tous, mais qui finalement demeurent particulières.
- Il est possible de considérer d'autres avenues à celle de la gestion publique ou privée d'institutions pouvant aussi s'appliquer à l'éducation.
- Le dialogue est un horizon difficilement dépassable au sein d'une société pluraliste et démocratique.

La prochaine section de ce chapitre présente l'exploration du thème des finalités éducatives.

5.2 LES FINALITÉS DE L'ÉDUCATION

Qu'est-ce que l'éducation? Que l'origine étymologique du mot éducation soit *educere* ou *educare*, ce qui relie les différents sens donnés aux synonymes d'éduquer (élever, enseigner et former) est le verbe apprendre, c'est-à-dire devenir « meilleur » dans un domaine donné (Reboul, 2010). On l'aura compris, le problème réside dans la question de l'identification de ce qui est ou devrait être visé.

L'importance d'examiner cette question est d'autant plus vraie que le regard appréciatif que l'on porte sur une chose (en des termes de qualité, d'efficacité ou encore de justice) est nécessairement lié à la finalité associée à celle-ci. Par exemple, une personne ayant affaire au système de santé pour se faire soigner va juger du service (bon, mauvais, juste, injuste) en fonction de son expérience en lien avec les soins apportés. Comme déjà mentionné dans la problématique, un système de santé qui ne soignerait pas pourrait difficilement être considéré juste, et cela, même si tout le monde était également mal traité. Le caractère juste peut difficilement faire abstraction de ce qui est visé et de ce qui est engendré à moins de concevoir la justice en des termes purement procéduraux ou encore d'obligations ou de règles déontologiques. Comme le soulignent Duret et Duru-Bellat (2015) en parlant de l'école:

Mais ici les faits n'ont de sens qu'en fonction des principes et des finalités que l'on attribue à l'école: les inégalités scolaires ou le faible niveau de beaucoup d'élèves ne nous scandalisent que dans la mesure où nous croyons dans les vertus de l'égalité et dans celles de la connaissance. (p. 10)

Cet extrait permet aussi de souligner la nécessité de préciser ce qui est entendu par finalités de l'éducation, ce qu'elles impliquent sur le plan de la justice. Quatre sections composent cette partie:

- 1) des précisions conceptuelles seront apportées sur ce qui est entendu par finalités en éducation;
- 2) des problèmes soulevés et liés aux finalités (ou fonctions) scolaires et les finalités éducatives seront examinés en mobilisant notamment certaines analyses provenant des composantes;
- 3) une exploration de différentes perspectives sur les finalités éducatives;
- 4) des considérations en lien avec la justice terminent cette partie.

5.2.1 Des précisions conceptuelles

Les finalités sont, chez Aristote (*cir.* 4^e siècle av. J.-C./2014), « un but et un ce en vue de quoi » (*Physique*, liv. 2, chap. 7, paragr. 3); d'une intentionnalité nécessitant des moyens, d'un mouvement vers une fin qui existe à l'échelle de la nature, et par extension, humaine. C'est d'ailleurs en ce sens très aristotélicien que Legault et al. (2002) envisagent ce concept, alors que pour Legendre (1993, cité dans Lenoir et al., 2016), il s'agit principalement d'un énoncé de principes donnant une orientation. Brown (1970, cité dans Harris, 2002) conçoit les *aims* (finalités ou visées⁹⁹) sous la forme de « fin en vue », ce qui regroupe les trois membres de la famille des finalités que sont l'idéal, les objectifs et les buts. Pour sa part, Noddings (2013), en s'appuyant sur Dewey au sujet des finalités, souligne une distinction fondamentale entre une fin et un résultat. Une fin est vague et non mesurable (p. ex. le bonheur, le développement personnel, le civisme) alors qu'un résultat est mesurable et une conséquence de la poursuite de la fin (p. ex. lire, écrire). Cela l'amène à préciser la confusion entre les finalités, les objectifs et les buts en éducation. Enfin, dans une approche similaire à Noddings concernant les confusions possibles, Lenoir et al. (2016) font des finalités « ce en vue de quoi on agit et on vit, c'est-à-dire, ce qu'on prend pour le terme achevé de l'existence à atteindre » (p. 41).

⁹⁹ J'utiliserai le terme finalité et non celui de visée, même si je peux concevoir que certains utilisent ces deux termes de manière synonymique (Lenoir et al., 2016).

De cette brève présentation, on retiendra qu'une finalité est un mouvement visant un idéal non directement mesurable, mais nécessaire dans la mesure où il engendre celui-ci tout en l'orientant en vue de la fin désirée.

De plus, la distinction entre finalité, objectif et but en révèle différents niveaux. Ainsi, je ne discuterai pas des finalités au niveau des programmes et des établissements scolaires, ce qui nécessiterait d'opérer une distinction plus poussée entre les finalités, les objectifs et les buts. Outre le risque de confusion (Lenoir et al., 2016; Noddings, 2013). Noddings souligne une certaine mise au rencart des finalités éducatives au profit d'objectifs plus spécifiques au savoir, se traduisant notamment par les matières du cursus et des buts « scolaires » mesurables et quantifiables. Or, les savoirs ne sont pas des finalités éducatives, il s'agit d'une erreur conceptuelle en éducation puisque ceux-ci sont, à l'instar des compétences, un moyen et non une fin. Par conséquent, malgré l'intérêt d'une réflexion sur les finalités éducatives en relation avec le cursus, elle porte ici sur un niveau plus général.

Enfin, il m'apparaît fondamental de penser les finalités de l'éducation indépendamment de l'école puisque celle-ci possède aussi ses finalités propres – que l'on nommera fonctions. Comme le souligne Reboul (2010), il n'existe pas de différence fondamentale entre une finalité et une fonction, si ce n'est que la dernière s'applique à une institution.

Dans la continuité de Durkheim, Dubet et Martuccelli (1996) défendent l'idée que tout système scolaire répond à trois grandes fonctions qui sont:

- 1) la fonction de distribution des qualifications scolaires et des positions sociales qui en résultent;
- 2) la fonction éducative centrée sur la transformation de l'individu, sur son devenir;
- 3) la fonction de socialisation, qui « produit un type d'individu adapté à la société » (p. 23).

Pourtois (2008) parle d'une tension entre une vision de l'éducation dont la fonction première serait la distribution de bénéfices positionnels, donc relative aux positions sociales dans la société (la diplomation/qualification) et une autre, orientée vers les bénéfices non positionnels. Ces derniers pourraient se définir par des compétences comme savoir lire/écrire/compter, mais aussi comme la connaissance de soi et le respect, voire le bien-être. Évidemment, on voit tout de suite l'interaction que peuvent avoir certaines des compétences non positionnelles sur l'obtention de positions sociales, mais l'enjeu n'est pas là, selon Pourtois. Laquelle des deux visions est la plus importante? Donner des emplois par une diplomation scolaire ou assurer le développement des

jeunes par une expérience scolaire? Même s'il n'y a pas nécessairement de contradiction entre les deux, il peut arriver qu'il y ait un déséquilibre et c'est ce que suggère Duru-Bellat (2006) en nommant la place prépondérante que semble prendre la fonction qualificative. Les travaux de suffisantistes comme Satz (2007) et Anderson (2007) vont aussi dans ce sens, en rappelant que l'éducation, c'est plus que la distribution de positions sociales par l'entremise de diplômes.

Bien entendu, les modalités avec lesquelles ces fonctions sont remplies sont nécessairement contextualisées tout en étant la source de tensions, en raison notamment du fait qu'elles puissent être « appréhendées de diverses manières par les différents groupes qui composent la société et qui ont un rapport à ce système » (Lenoir et al., 2016, p. 42). On peut difficilement nier l'existence d'objectifs possiblement concurrents. Par exemple, et de manière un peu caricaturale, on peut soulever les questions suivantes: la distribution de qualifications devrait-elle viser l'égalité des chances ou une égalité fondée sur la représentativité des différents groupes socioéconomiques? La fonction éducative devrait-elle maximiser le développement des individus et leurs talents ou encore une égalité de résultats? La fonction éducative devrait-elle être centrée sur l'intérêt du jeune, sur des compétences, sur des savoirs fondamentaux, etc.? Quelle forme devrait prendre la socialisation des individus: écoles communes et mixité menant à l'intégration ou des écoles relativement indépendantes, avec une mixité possiblement moindre, mais menant à la reconnaissance et à la tolérance à l'égard de la diversité?

Ces distinctions sur le plan des fonctions sont fondamentales et elles invitent à se rappeler que l'éducation n'est pas l'institution qui la dispense.

Cette explication peut être résumée par la figure suivante inspirée de Lenoir et al. (2016) concernant la schématisation des relations entre les concepts de finalité, fonction, objectif et but.

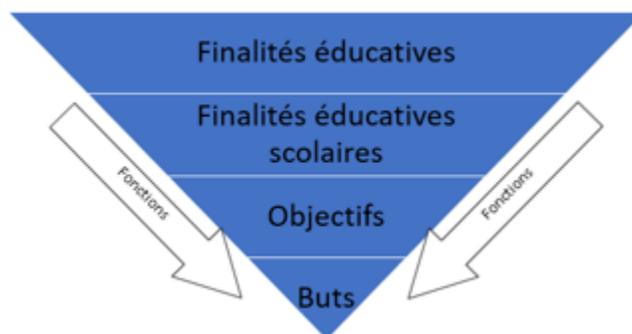


Figure 8 – Les finalités, les fonctions, les objectifs et les buts en éducation, inspirés de Lenoir et al. (2016)

On comprend qu'il y a un but pour chaque finalité éducative, que plusieurs objectifs permettent d'atteindre ces buts et que les finalités éducatives scolaires sont aussi un moyen d'atteindre ces derniers. Les fonctions associées à l'école encadrent les finalités, les objectifs et les buts associés aux finalités éducatives scolaires.

À l'instar du commentaire de Noddings (2013) sur une certaine mise au rencart des finalités éducatives, il est permis de se demander dans quelle mesure les finalités éducatives scolaires et les fonctions associées répondent aux besoins et aux aspirations de tous dans le cadre actuel.

5.2.2 Les fonctions, les composantes et les dimensions

Selon Benford (1992, cité dans Brabant, 2013), il existe trois formes d'éducation (formelle, non formelle et informelle) qui se retrouvent dans chaque société à différents degrés. Toujours selon Benford, la société actuelle priorise l'éducation formelle dont le principal maître d'œuvre est l'État à travers l'institution scolaire. De plus, il décrit l'existence de mécanismes intrinsèquement liés à celle-ci (la bureaucratie, les professions, le politique et le marché) et pouvant être la source de tensions tout en complexifiant la prise de décision en son sein. Outre l'État, il existe d'autres institutions ayant déjà joué ces rôles, dont notamment la famille et la religion, et celles-ci entretiennent des relations singulières avec l'institution scolaire dans la mesure où cette dernière:

occupe maintenant les fonctions éducatives autrefois accessibles à l'institution religieuse et à la famille quant à l'instruction et à la qualification des enfants. Pour y jouer un rôle, ces dernières doivent alors s'engager dans la participation aux mécanismes complexes qui orientent les écoles, ou se satisfaire d'agir dans le cadre de l'éducation informelle et non formelle. (Brabant, 2013, p. 24)

Autrement dit, il existe un enchevêtrement d'institutions, de formes d'éducation et d'intérêts contribuant à complexifier la compréhension des intérêts qui sont en jeu. Enfin, cette situation ne serait probablement pas étrangère aux approches plus critiques des systèmes scolaires et des procédés pédagogiques dénonçant l'existence d'un *hidden curriculum*. Ce concept, utilisé la première fois en 1968 par Philip W. Jackson, dénonce les fonctions de contrôle social et de domination implicites aux différents choix effectués au sein de l'institution scolaire (Lenoir et al., 2016). Ainsi, derrière des finalités affirmées comme celles d'instruire, de socialiser et de qualifier au sein d'un système démocratique, d'autres finalités (ou fonctions) pourraient être implicitement données aux écoles comme celles de positionnement social, de conformisme ou encore de triage économique. Dans des propos faisant écho à ceux de Caplan (2019), le discours sur l'éducation humaniste servirait à se donner bonne conscience alors que le système rechercherait la conformité et le signalement de la productivité des travailleurs diplômés.

Dans une perspective légèrement différente et portant toujours sur les finalités, selon Brabant (2013), il existerait une tension à travers l'histoire entre une éducation conçue « pour la société » et une autre « pour l'individu ». Cependant, elle remarque que la tendance actuelle pointe davantage « pour l'individu » et cela s'observe notamment par la très grande place laissée au développement de celui-ci et de son épanouissement (courant individualiste et éducation différenciée) au sein des programmes éducatifs. De plus, la place que l'individu prend dans l'éducation actuelle se confirme aussi par les différentes réflexions sur l'égalité des chances et de résultats ayant contribué à remettre en question l'égalité de traitement (2.3.3). Pour sa part, Reboul (2010) place cette opposition sur le plan ontologique entre une éducation où l'individu se construit et celle où l'individu suit sa nature: l'enfant devenant un citoyen libre vs l'enfant se développant en conformité avec sa nature.

Les composantes du débat ne me permettent pas l'identification des finalités éducatives qui s'opposent chez les parents. Cependant, ceux et celles qui défendent les EPFP le font généralement en lien avec des finalités associées aux parents ou aux enfants. Ainsi, il est principalement question du droit de l'enfant lié à son expérience éducative et aux droits et libertés des parents et des conceptions de ce qu'est une éducation de qualité¹⁰⁰. Ces composantes sont liées de bien des façons et reposent sur un rapport immédiat de l'agent au monde: subjectif, pluriel et encadré par les droits. Bien entendu, il existe aussi un regard davantage lié à la vertu du pluralisme et aux effets sociaux positifs. Cependant, les questions « qu'est-ce que l'éducation? » et « à quoi sert l'éducation ou l'école? » trouvent principalement des réponses s'appuyant sur la perspective de l'expérience vécue – du particulier. On parlera à ce stade-ci d'une perspective parentale et contextualisée.

D'un autre côté, ceux s'opposant aux EPFP le font davantage dans une perspective sociale, c'est-à-dire qu'ils soulèvent les problèmes principalement engendrés sur les fonctions associées à l'institution scolaire. Ainsi, il est question des menaces que font planer les EPFP sur le caractère démocratique (ouvert à tous/école commune) et équitable (égalité des chances) du système scolaire. Cette situation nuirait à la fonction de socialisation de l'école (intégration, mixité, cohésion sociale) et à la qualité de l'éducation. Ces composantes sont liées de bien des façons, mais prennent racine cette fois-ci dans un rapport systémique et universel: objectivisme,

¹⁰⁰ La qualité de l'éducation renvoie aussi à de nombreuses composantes en lien avec la perception que les parents ont de l'éducation de leur enfant. Par exemple, l'épanouissement, la persévérance, la richesse des activités, la discipline, etc. Voir le Tableau 15 – Le thème de la qualité de l'éducation et ses composantes.

socialisation et fonctions relatives aux systèmes. Encore une fois, il serait aussi possible de développer une argumentation inverse, c'est-à-dire centrée sur l'agent en mettant celui-ci en relation avec l'égalité des chances ou encore avec l'expérience de la socialisation. Néanmoins, les questions « qu'est-ce que l'éducation? » et « à quoi sert l'éducation ou l'école? » trouvent principalement des réponses formulées du point de vue du système – de la société. On parlera ici d'une perspective sociale et plus universelle.

Cette lecture laisse à penser qu'il s'agit peut-être moins d'une opposition se situant entre « pour l'enfant » et « pour la société », même si une lecture en ce sens est tout à fait possible. Comme le souligne Reboul (2010), « on n'éduque pas l'enfant pour qu'il le reste. Mais pas non plus pour en faire "un travailleur et un citoyen" » (p. 25). Chez Reboul, il s'agit de le rendre « homme » c'est-à-dire dans un rapport avec ce qu'est l'humanité. Cependant, on voit le problème de définition de la substance humaine qui surgit. À bien des égards, la réception que l'on fait de la lecture de certains « classiques » de l'éducation est tributaire de leur conception de la nature humaine (et de l'enfant). Platon (2016), Aristote (2004, 2015), Rousseau (2009), Kant (1855) et Dewey (1938/2018) font une lecture de l'éducation qui implique une dimension métaphysique de l'humanité. De plus, la question de la citoyenneté en éducation n'est certainement pas moins importante, même si ce sont principalement les dimensions « enfant » et « humanité » qui sont soulevées. Par exemple, dans la tradition libérale, on retrouve de nombreuses références à la formation du citoyen ou encore à une éducation centrée sur le développement de compétences « politiques » pour être en mesure de participer à la vie démocratique (Brighouse, 2006; Callan, 1997; Rawls, 1997).

Enfants, parents, citoyens, philosophes, sociologues, politiciens, etc.¹⁰¹ auraient, jusqu'à un certain point, des perspectives différentes de l'éducation en raison du regard ancré qu'ils portent sur l'individu. La réflexion que soulèvent les travaux de Brabant (2013) et Reboul (2010) permet la mise en relation des termes enfants, humanité et société. De ces relations, trois dimensions peuvent être dégagées quand il est question des finalités en éducation: l'une centrée sur le sujet, l'autre sur l'universel (ici l'humain) en tant que devenir et enfin, la dernière sur la société et ses institutions sociales (Figure 11).

¹⁰¹ On comprend que l'on n'est jamais que parent, que citoyen ou que philosophe.

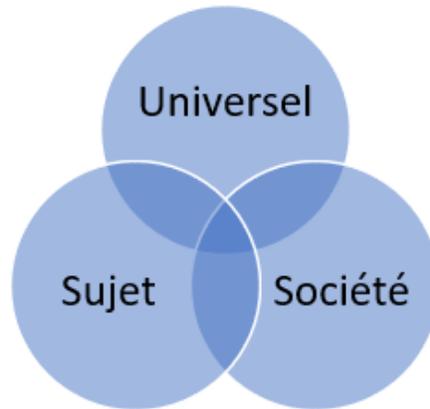


Figure 9 – Les dimensions des finalités éducatives

Ces dimensions invitent à rappeler que l'éducation ne peut se penser de manière étroite. Le sujet s'inscrit dans un cadre socioéconomique particulier incluant bien entendu la famille, l'ethnicité, la culture, le revenu, etc. L'universel n'échappe pas aux tensions entre l'un et le multiple, et la seule conclusion « objective » à son sujet semble être, à l'heure actuelle, qu'il est multiple. Bien entendu, il n'y a pas d'égalité numérique entre les conceptions qui composent ce multiple. De plus, à l'instar de la science en général, il est « difficile de s'élever en tirant sur ses propres cheveux » pour observer l'universel et en déduire un principe normatif objectif. Enfin, la société (les institutions sociales) est, elle aussi, ancrée dans un contexte faisant intervenir de nombreux facteurs: historiques, culturels, politiques, économiques, etc. Ainsi, l'éducation pensée à travers le système éducatif implique la négociation d'enjeux autres puisqu'il s'agit d'un lieu de rencontre de plusieurs institutions ayant des finalités propres.

L'école (comme institution) devient donc ici le théâtre de finalités possiblement concurrentes: il peut être question de finalités de l'éducation, de finalités éducatives scolaires (visées, objectifs et buts), de fonctions de l'école et des missions éducatives – c'est ce qui est examiné dans la prochaine section.

5.2.3 Des perspectives différentes

Ainsi, en acceptant que l'éducation soit l'action de se développer, de devenir meilleur ou encore d'apprendre, force est d'admettre que le processus initial est nécessairement centré sur l'individu. Il s'agit bien d'une personne qui se perfectionne et qui apprend; mais qui détermine ce qui doit être? Est-ce l'enfant? La famille? Des experts? La majorité? Le gouvernement? Il existe bien des perspectives différentes et elles sont probablement une des clés permettant de comprendre le débat entourant le choix du privé et la question de son financement.

L'enfant a probablement une vision de l'éducation centrée sur son expérience immédiate, mais ses propos sont généralement rapportés par l'entremise d'une perspective autre que la sienne (ex. des parents, des chercheurs experts, des citoyens). On peut facilement concevoir que les questions de la motivation et de l'épanouissement puissent être ramenées en partie à l'enfant, mais à tort ou à raison, la motivation est considérée comme un moyen que l'on ne recherche pas pour lui-même, mais « en vue de » et l'épanouissement semble dépasser largement l'expérience immédiate d'un enfant. Ainsi, l'éducation, en termes de finalité éducative, concerne moins l'enfant que l'idée que d'autres se font de ce qui est bon pour lui. Jusqu'à la fin de l'instruction obligatoire, celui-ci a bien peu de pouvoir en tant que sujet, même s'il occupe nécessairement la place centrale en tant qu'objet des finalités et de la pédagogie en éducation.

La famille semble concevoir l'éducation dans un rapport contextualisé et subjectif lié à une finalité considérée bénéfique pour l'enfant. Dans les composantes, les références à l'épanouissement des jeunes et à leurs motivations vont aussi dans ce sens. Par conséquent, le choix du privé pour certaines familles peut se traduire par l'importance accordée à la qualité perçue de l'expérience éducative de l'enfant qui peut être de nature « spirituelle » ou encore scolaire. D'ailleurs, près du tiers des documents souligne cette dimension relative aux choix des parents. Que les parents aient « tort » ou « raison » concernant l'identification de ce bien-être pour leur enfant, cela soulève la question de l'identification des principes avec lesquels l'évaluation est effectuée. N'oublions pas que les parents ont prioritairement le droit de choisir le type d'éducation que recevra leur enfant (ONU, 1948). Ce droit est d'ailleurs fortement mobilisé dans les différents documents du corpus pour justifier l'existence de l'école privée. Le document rédigé par Berthelot (1988) offre une excellente présentation de la situation internationale, en précisant bien que c'est la question du financement qui pose problème et non le droit des parents de choisir le type d'éducation. De la même manière, Maclure (2016) écrit qu'un État démocratique peut difficilement interdire la création d'écoles parallèles ou encore de l'option de l'école à la maison, et cela, même si la question du financement ne semble pas aller de soi. Enfin, comme le soulignent au moins six des 31 documents, il y a le droit des parents, mais c'est l'intérêt de l'enfant qui est premier – le droit premier est à l'enfant et à son éducation. On comprend que les parents n'ont pas un droit absolu même si la responsabilité, en première instance, leur incombe. Néanmoins, l'État doit, au regard encore une fois des droits et libertés de la personne, par l'entremise de la convention relative aux droits de l'enfant (ONU, 1989), s'assurer de la protection de ce dernier. Cependant, comme le souligne Noël (1999), malgré des améliorations relatives aux droits de l'enfant et à son « intérêt

supérieur », les difficultés juridiques relatives au droit international existent toujours en raison d'un certain arbitraire étatique (pouvoir discrétionnaire) dans le choix des critères à considérer.

Tant le droit de l'enfant que la responsabilité du choix du type d'éducation est une prérogative de la famille. En revanche, le caractère contextualisé et subjectif des choix parentaux sur l'éducation de l'enfant soulève certaines tensions entre ce que les parents choisissent et ce qu'ils « devraient » choisir aux regards d'autrui ou de la société en général, soulevant même l'ire de certains penseurs. On peut penser à la citation d'Aristote (2015) au sujet du privé dans l'introduction de cette partie ou encore à Kant (1855) qui fustige l'éducation faite par les parents:

c'est qu'on ne doit pas élever les enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine, mais d'après un état meilleur, dans l'avenir, c'est-à-dire d'après l'idée de l'humanité et de son entière destination. Ce principe est d'une grande importance. Les parents n'élèvent ordinairement leurs enfants qu'en vue du monde actuel, si corrompu qu'il soit.
(p.194)

Selon Kant (1855), l'intérêt des parents à l'éducation de leur enfant demeure très localisé et ceux-ci n'ont pas la perspective nécessaire pour réaliser adéquatement l'éducation de leur enfant. D'ailleurs, chez Kant, celle-ci a pour but le bien général qui s'accomplit notamment par le développement de « la perfection à laquelle l'humanité est destinée » (p. 194) par l'entremise des « germes » que la nature a mis en chacun de nous. L'éducation permet, chez Kant, le développement de « l'homme » et de sa raison (source de son autonomie) et par conséquent, le projet éducationnel kantien a des visées dépassant les compétences familiales, d'où l'importance que l'éducation soit laissée au soin « des connaisseurs les plus éclairés » (p. 194). Cependant, ce ne sont pas tellement les réflexions pédagogiques de Kant qui m'intéressent ici, mais plutôt la subordination de la famille et de l'individu à une autorité¹⁰² supérieure pour définir et assurer l'éducation.

Cette autorité peut être de différentes origines où peuvent se confondre les trois dimensions préalablement identifiées (sujet, universel, société). L'expert, la majorité démocratique et l'État seront examinés à tour de rôle et suivis d'un exemple issu des documents.

Le rapport à l'expertise et à la science peut être évoqué dans des termes similaires au problème de la raison tyrannique kantienne dans une perspective proche de celle de Berlin (2002) à l'égard de la liberté positive. Dans cette optique, soumettre la liberté de choisir des parents à une

¹⁰² On peut pratiquement lier cette subordination aux rôles de la raison et de la loi morale dans leur rapport à l'autonomie kantienne.

expertise extérieure à la leur est contraire à leur droit, et cela, même si « l'expertise » a « raison » selon un critère « x » (lié à l'éducation). À l'égard de la liberté positive de Berlin, rappelons avec Drolet (2001) que cette liberté soulève un double problème associé à 1) l'inféodation de l'individu à une autorité supérieure (maître de soi) et à 2) une notion de liberté conçue comme vérité rationaliste ou encore messianique. L'éducation est un procédé dont la finalité est essentiellement contestée et protégée par les droits et libertés, rendant par conséquent nécessaire la prise en compte de facteurs extérieurs à l'expertise reconnue. De plus, comme le souligne Sen (2010), il existe une tendance marquée que l'on retrouve en économie et en philosophie politique (et j'ajouterais, mais cette fois avec Morin [2005], dans bien des sciences) à offrir des lectures étroites de la réalité en raison d'indicateurs aux dimensions fort limitées. Malgré « l'angoisse » et « la panique » que suscite la « non-commensurabilité [...] chez certains experts de l'évaluation » (Sen, 2010, p. 294), il devrait être possible d'avoir une lecture du monde où se côtoient plusieurs conceptions de ce qu'est une bonne chose. Enfin, n'oublions pas que les experts¹⁰³, ou encore les scientifiques, sont eux aussi mus par des croyances, des idéologies, des connaissances disciplinaires et des intérêts qui marquent leurs approches d'un problème et en ce sens, les « recommandations » sont, jusqu'à un certain point, tributaires de celles-ci. On comprend qu'un expert de l'enfance, qu'un expert de la famille, qu'un expert des phénomènes sociaux, politiques ou encore économiques, avec une formation en sciences, en philosophie ou en mathématique aura une lecture particulière du problème pouvant conduire à des différences importantes sur le plan des solutions proposées. Concernant plus précisément les sciences de l'éducation, Reboul (2010) soulève un paradoxe important en mobilisant implicitement la guillotine de Hume:

En tant que sciences, elles se prononcent seulement sur ce qui est (is) et non sur ce qui doit être (ought); et pourtant, l'« être » dont elles s'occupent, à savoir le fait éducatif, est de prime abord un devoir-être qui comporte, implicite ou explicite, une échelle de valeurs. (p. 96)

Autrement dit, quand il est question d'éducation, l'objet de ce qui est étudié n'est pas naturellement donné et relève d'une conception métaphysique particulière. Enfin, n'oublions pas qu'il s'agit de droits et de libertés fondamentales et qu'il existe, selon Fricker (2007, 2013), des intérêts qui sont systématiquement déconsidérés ou encore ignorés dans le discours épistémique dominant. Pour toutes ces raisons, il m'apparaît hasardeux et profondément antidémocratique de vouloir confier un monopole concernant les finalités de l'éducation et le type d'éducation à une

¹⁰³ Il existe aussi des critiques sur la capacité prédictive ou encore interprétative des experts à lire un problème dans l'urgence. Ceci se confirme par des études en psychologie sur le biais cognitif de l'illusion de validité que l'on retrouve, notamment, chez les experts. Voir Kahneman (2012) pour plus de détails.

institution « d'experts » aussi sages soient ses membres. Cependant, il ne s'agit pas ici de rejeter le rapport au savoir ou à l'expertise, mais bien de ne pas placer celui-ci au-dessus des droits et libertés et des procédés démocratiques quand il s'agit de décisions de cette nature. La science, l'expertise et la raison jouent des rôles fondamentaux en tant que moyens dans le développement et la compréhension du monde, mais ceux-ci s'inscrivent dans le dialogue démocratique.

La majorité est-elle mieux outillée pour définir les finalités éducatives? Le problème avec cette perspective, c'est que la majorité n'écrit pas et ne parle pas en soi. Il y a certainement les référendums et les élections qui permettent d'arriver à des majorités au niveau de la société, mais ces majorités sont toujours relatives à ceux et celles qui participent à la vie démocratique et aux modalités avec laquelle cette vie est instituée. Ainsi, comme ce fut le cas au sujet du thème du bien commun, l'évocation de la majorité (ou son intérêt) est faite à partir d'une perspective particulière: citoyens « ordinaires », experts, regroupements, associations, partis politiques, organismes gouvernementaux, l'État, etc. Une majorité d'individus ne représente, en dernière analyse, qu'une somme d'intérêts particuliers partageant certainement des intérêts en commun, voire des biens en commun, mais il ne s'agit pas ici de l'intérêt commun ou du bien commun tel que précédemment développé. Cependant, on peut certainement convenir qu'il est tout à fait légitime que ceux-ci organisent un système d'éducation particulier, avec des finalités éducatives s'y rattachant, pour la majorité des enfants. Mais prétendre que celui-ci est universel et l'imposer à tous serait contraire aux droits de la personne. Par conséquent, il faut se rabattre, dans le cadre actuel et avec les différentes critiques que l'on peut faire au système politique, sur un gouvernement élu pour l'arbitrage de ces différents intérêts, et ce, dans l'optique d'offrir une éducation pour tous.

Cependant, l'État (et les différentes institutions s'y rattachant) peut-il efficacement jouer ce rôle? Kant (1855) est critique dans le fait de laisser à cette autorité le soin de déterminer les plans de l'éducation puisque « les princes ne considèrent leurs sujets que comme des instruments pour leurs desseins » (p. 194). L'utilisation du terme « princes » peut sembler anachronique, mais on peut facilement convenir que des gouvernements puissent orienter des choix éducatifs pour leurs propres desseins ou du moins en fonction de finalités autres que celles considérées dans une perspective de recherche scientifique ou parentale. C'est une critique aujourd'hui récurrente à l'égard des gouvernements dans la gestion et dans l'orientation des systèmes éducatifs, notamment par l'introduction de l'idéologie néolibérale (1.1). Au Québec, plus particulièrement, cette situation aurait débuté, pour certains, par l'humanisme renouvelé du *Rapport Parent* et la vision pragmatique de l'éducation et se serait poursuivie à travers la réforme des curriculums

(primaire et secondaire) en éducation au début des années 2000 (Lenoir, 2005; Lenoir et al., 2016). La portée d'un tel discours soulève un problème de taille: si les parents ont une vision trop subjective et contextualisée de l'éducation, si la majorité ne parle qu'indirectement et que l'État utilise l'éducation à des fins autres¹⁰⁴, qui définit prioritairement les finalités? Il serait tentant d'affirmer avec Kant (1855) que des experts, ou encore « la vraie science »¹⁰⁵ (Lenoir et al., 2016, p. xi), seraient en mesure de le faire, mais outre le caractère circulaire de cette suggestion, nous avons vu les limites de ces références. Cependant, il faut convenir que même si le gouvernement décide, la mise en place de mesures consultatives, que l'on voudrait représentatives de la population et de l'expertise dans le domaine éducatif, tend à donner une certaine légitimité que les simples élus n'auraient pas autrement. C'est d'ailleurs en reconnaissant l'existence d'une pluralité des « intérêts » à l'intérieur de l'institution étatique que le CSE rappelle l'importance de la prise de décision au sein d'un processus politique tout en respectant les droits fondamentaux des parents (J.-P. Proulx, 2004). Toutefois, on comprendra que tant les « experts » que les parents peuvent ne pas être en accord avec les choix politiques et institutionnels de l'État en raison de leurs perspectives respectives.

5.2.3.1 Les écoles ethnoreligieuses: un exemple emblématique

En reprenant le droit des enfants, il est possible de fournir un exemple éloquent que l'on retrouve aussi directement dans les composantes du corpus. Notons que sur les plans du droit international et national, les exigences posées à la famille se posent aussi à l'État, quoique celui-ci se voie attribuer des contraintes supplémentaires liées au système éducatif public (Noël, 1999; ONU, 1948, 1989). En effet, l'éducation doit notamment « viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales » (ONU, 1948, art. 26). La notion d'épanouissement mérite d'être soulignée puisqu'elle peut être interprétée de bien des manières, notamment par le prisme de certaines religions ou encore d'une conception du monde d'origines diverses (ex. métaphysique ou naturaliste). Outre des besoins de base légalement reconnus, la notion d'épanouissement peut difficilement faire consensus en raison du caractère contextualisé et culturellement ancré de celle-

¹⁰⁴ La question du néolibéralisme se retrouve aussi dans les documents du corpus à travers l'idée de marché scolaire, de concurrence, de privatisation et dans l'opposition entre des choix individuels et des choix collectifs.

¹⁰⁵ Il s'agit d'une citation de Christian Laval dans la préface de l'ouvrage collectif de Lenoir et al. (2016). À l'intérieur de cet ouvrage, on retrouve un passage de l'article de Lenoir (2005) où la distinction entre idéologie et science est effectuée dans une réflexion face à l'idéologie libérale. Il s'agit, jusqu'à un certain point, d'un reproche à l'égard du rôle qu'a joué cette idéologie dans les différentes réformes au Québec au détriment de la « vraie science ».

ci – ce qui soulève des problèmes liés à l'indicateur de mesure utilisé et à la population « évaluée ». La question du financement des écoles ethnoreligieuses est probablement l'exemple le plus souvent évoqué pour discuter des difficultés que cela entraîne sur le plan politique et social au sein d'une société libérale. D'ailleurs, près du tiers des documents abordent cette question et Schwimmer et al. (2012) en font même l'objet de leur analyse.

Le problème est complexe puisqu'il s'agit de l'autonomie d'individus considérés non autonomes (les enfants) à qui est imposé le choix d'une conception de la vie comme non autonome. Comme le souligne White (2002), il est tout à fait possible de s'épanouir sans être autonome, mais encore faut-il avoir fait ce choix et avoir le pouvoir de sortir de ladite manière non autonome de vivre sa vie. Dans la tradition rawlsienne, développée notamment dans *Libéralisme politique* (2016), l'autonomie comme valeur morale ne peut être imposée à tous et une discussion entre personnes « raisonnables » doit avoir lieu – opposant une conception morale du libéralisme (imposition de l'autonomie ou de la raison au nom d'une conception universelle) à une conception politique du libéralisme (procédé favorisant la coexistence). Galston (1995) approfondit cette question en développant sur une base historique les deux traditions du libéralisme qui « s'affrontent ». La première, issue de la tradition protestante, est marquée par la tolérance et par le pluralisme moral, alors que la seconde, issue d'un rationalisme des Lumières, se donne comme mandat de libérer l'individu. Ces deux visions du libéralisme peuvent correspondre, jusqu'à un certain point, aux conceptions de la liberté négative et positive déjà explorées avec Berlin (2002).

L'exemple des écoles ethnoreligieuses peut sembler extrême, mais il ne faut pas oublier que ce caractère « extrême » implique toujours au moins deux extrémités qui sont subjectives et socialement situées dans l'espace et le temps. De plus, il existe de toute évidence d'importantes différences au sein d'une majorité « homogène », mais celles-ci peuvent nous paraître moins extrêmes en raison d'une habitude de côtoiement. Outre les différences dans la conception de l'épanouissement, le renforcement des droits et libertés demandé rend difficile la mise en place d'un système ne respectant pas les droits et libertés fondamentales, malgré le paradoxe que cette situation peut faire apparaître. Ainsi, quand des problèmes surgissent, il devient impératif de concevoir un système cherchant l'équilibre et le consensus entre certains droits et libertés – c'est notamment l'idée défendue par Rawls (2008) au sein de son libéralisme politique.

Le problème avec l'équilibre, c'est que celui-ci ne se pose jamais d'emblée et ce qui est soupesé n'est pas nécessairement définissable ni mesurable. Cette situation n'est pas sans soulever un problème quant à l'idée de justice. C'est ce qui est examiné dans la prochaine section.

5.2.4 Un enjeu de justice

Les problèmes relatifs à la justice soulevés par la question des finalités sont de plusieurs ordres que l'on peut rattacher à l'idée de bien commun (et à ses conceptions). En effet, il ne m'apparaît pas possible de penser les finalités de l'éducation sans les lier à une conception particulière du bien. D'ailleurs, les auteurs ayant fait ce lien ne manquent pas¹⁰⁶ et une simple observation de la relation qui existe entre ces deux thèmes fait ressortir le lien logique les unissant. En effet, quand il est question de l'éducation, l'apprentissage se fait obligatoirement en rapport avec quelque chose que l'on considère être un bien¹⁰⁷. Évidemment, tout apprentissage n'est pas de l'éducation au sens entendu ici. On peut facilement imaginer que les parents veulent ce qu'il y a de mieux pour leur enfant et la question du « bien-être » de celui-ci semble indissociable des finalités de l'éducation et de ce qui est entendu par « qualité » de l'éducation.

Par conséquent, il semble possible d'établir un parallèle entre la relation qui existe entre le bien commun et la société, et celle existant entre les finalités de l'éducation et le système d'éducation au sein d'une société libérale pluraliste. En effet, même si « tout le monde » s'entend sur l'importance du « bien commun » et que « tout le monde » s'entend aussi sur l'importance de l'éducation, l'actualisation de ceux-ci au sein d'une société est assurément la source de différends importants, potentiellement contraires à des droits et libertés considérés comme fondamentaux. Ainsi, des enjeux de justice liés à l'égalité des individus et à la liberté qui en découle peuvent aussi être mobilisés pour la question des finalités de l'éducation. Comme le souligne Bourgeault (2002):

la définition des fondements et des finalités a toujours été, malgré les apparences parfois contraires, affaire de pouvoir, et affaire du pouvoir. Pour le pire plus souvent que pour le meilleur. Il y a un totalitarisme au moins latent dans toute définition des fondements et des finalités – qui fait toujours des exclus ou qui consacre à tout le moins leur exclusion. (p. 192)

Ainsi, à l'intérieur d'une démocratie libérale pluraliste, l'imposition d'une conception particulière de ce qu'est l'éducation pose un certain nombre de problèmes relatifs à l'autonomie, à la

¹⁰⁶ L'éducation dans *La République* de Platon (2016) est en fonction du Bien transcendant. Ainsi, c'est en fonction de celui-ci que l'on éduque et non en partant des individus. Chez Aristote (2005, 2014), c'est notamment pour devenir un « homme » (qui est naturellement politique) et pour être heureux en raison de l'importance accordée au développement en acte de ce qui se retrouve en puissance en nous. La vertu joue aussi ce rôle de devenir et est en partie liée à l'éducation et à son importance dans la cité, qui est l'instrument de la recherche de l'avantage commun. Enfin, le dernier exemple est l'importance donnée par Dewey (2018) au lien entre la théorie morale et l'éducation (en s'appuyant notamment sur Aristote). Bien entendu, il ne s'agit là que d'exemples et il serait possible d'évoquer Rousseau, Kant, Reboul et autres pour justifier ce point.

¹⁰⁷ Une conception du bien universel (SB2) ou encore un étalon de mesure considéré comme bénéfique (SB1).

domination et à l'égalité entre les individus à l'égard de ce que chacun considère comme la manière dont il convient de vivre sa vie. Comme ce fut déjà souligné, le problème de l'équilibre est complexe et nombreux sont les auteurs de tradition libérale à avoir abordé cette question des perspectives mobilisant les droits et libertés, l'autonomie, le bien-être, la réalisation de soi, la citoyenneté, la confiance. En effet, on peut penser à l'ouvrage de Marples (2002), qui regroupe un certain nombre d'auteurs de renommée (p. ex. White, [2002]), mais aussi aux travaux de Callan (1997), de Brighthouse (2006) ou encore de Weinstock (2008). Que ce soit une éducation dans une perspective centrée sur l'individu, sur l'universel ou encore sur les institutions sociales, on ne peut nier l'existence de tensions possibles. On pourrait être tenté de dire qu'en démocratie, la majorité décide, mais il ne s'agit pas de la gestion des ressources, d'une question de sécurité nationale¹⁰⁸ ou encore d'une décision scientifique, mais bien d'un choix normatif garanti par des droits fondamentaux. Ainsi, à l'instar d'une conception substantielle du bien commun, l'éducation et les finalités associées peuvent difficilement être imposées par une autorité extérieure à la famille au sein d'une société démocratique. C'est probablement ce qui explique en partie le caractère équivoque des finalités éducatives scolaires au Québec, comme soulevé notamment par les travaux de Lenoir et al. (2016). Le caractère vague et indéterminé souligné par ces travaux est probablement davantage le symptôme d'un compromis nécessaire, à la recherche d'un certain consensus, que d'un laxisme de la part du gouvernement – école commune oblige. Le problème advient assurément lors de la hiérarchisation et de l'actualisation des différentes finalités et fonctions que l'on associe à l'éducation dans un cadre scolaire, provoquant ainsi des débats récurrents à leur sujet. Néanmoins, on ne peut oublier qu'une école publique est l'école de tous et non simplement l'école de la majorité, à moins bien entendu d'accorder un droit de retrait à ceux et celles ayant des désaccords importants.

C'est ici que la question des EPFP devient cruciale dans la mesure où l'éducation privée (scolaire ou familiale) peut difficilement être interdite au nom de l'égalité et de la liberté. La question du financement devient un outil permettant l'exercice réel du droit des parents de choisir le type d'éducation pour leur enfant, mais peut aussi, jusqu'à un certain point, révéler leur désaccord à l'égard des choix opérés au sein du système public. Cependant, les composantes soulèvent que ce choix menacerait certaines fonctions relatives à l'école. Ainsi, permettre le libre-choix en éducation nuirait à des objectifs d'école commune (socialisation), d'égalité des chances et de

¹⁰⁸ Quoique des arguments en ce sens pourraient être formulés (ex. la balkanisation de la société, la sécurité linguistique, etc.).

qualité du système public, notamment par la compétition et les effets délétères de la ségrégation sur les plans scolaire et social.

5.2.4.1 À retenir

- Il existe des finalités (et fonctions) éducatives multiples et possiblement concurrentes.
- L'accessibilité à des EPPF permet l'expression d'un droit et d'une responsabilité parentale tout en entraînant des conséquences possiblement délétères pour l'enfant, les autres enfants et le système éducatif en général.
- Il s'agit d'un problème qui semble similaire à celui du bien commun:
 - une tension entre les droits individuels et la volonté publique (État ou majorité) est observée.
- Il est possible de remarquer une tension entre deux perspectives de justice:
 - l'une, contextualisée, centrée sur les relations spécifiques entre certains individus (p. ex. la famille, des parents et leurs enfants);
 - l'autre, se voulant plus universelle par l'effacement des liens particuliers, au nom d'une égalité des chances ou de résultat et d'une socialisation par l'école commune.
- On peut aussi souligner l'existence d'une certaine opposition entre des « devoirs parentaux » et des « devoirs citoyens » en lien avec l'efficacité de politiques publiques.

Outre cette relation entre les droits fondamentaux, le pluralisme et les différentes perspectives dans lesquelles on peut considérer l'éducation, la question des finalités soulève aussi la manière dont la qualité de l'éducation est évaluée et l'équité recherchée sur le plan scolaire. La prochaine partie de ce chapitre explore la question de la qualité de l'éducation.

5.3 LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION

La qualité de l'éducation se pose de deux façons. La première concerne l'adéquation entre la présence d'une caractéristique recherchée et l'éducation, se traduisant généralement par des objectifs ou des buts mesurables. Le système scolaire est donc ici le moyen évalué permettant d'atteindre les buts visés. Le problème, nous l'avons vu, réside dans le caractère polyfinaliste de l'éducation. La seconde concerne la façon dont la présence de cette caractéristique est « distribuée » de manière à ne pas prendre plus ou moins que ce qui revient à chacun dans une formulation très aristotélicienne. Ainsi, c'est à la fois l'atteinte et la diffusion de ce qui est atteint.

On se garde ici d'imposer une lecture selon un indicateur de qualité et de réussite précis, à l'instar de ce que l'on retrouve dans les documents du corpus, de manière à montrer la diversité des perspectives – ce qui pose assurément des défis pour les concepteurs de politiques publiques. En effet, cette situation, que l'on peut lier au pluralisme au sein des sociétés et à l'existence de droits et libertés fondamentales, rend difficile la mise en place d'un système éducatif monopolistique si on accepte l'égalité des individus.

Cela étant rappelé, la question des droits et libertés des parents et du pluralisme est laissée de côté dans le traitement de ce thème en tenant pour acquis que l'État démocratique peut difficilement empêcher les écoles privées d'exister. Cependant, doit-il en favoriser l'existence et l'expansion? Dit autrement, le FPEP améliore-t-il la qualité de ce qui est « produit » et la distribution de cette production? Les trois parties de cette section sont:

- 1) un résumé de l'analyse des composantes de ce thème;
- 2) une réponse à la question de la qualité du privé;
- 3) une présentation d'un indicateur composite.

5.3.1 Ce que disent les composantes

Dans un premier temps, l'évaluation de la qualité dans une perspective parentale se retrouve principalement dans les composantes favorables aux EPFP. En effet, et en conformité avec ce qui existait avant 1968, l'association entre qualité et enseignement privé est toujours très importante et cela se traduit sur le plan de l'expérience éducative de l'enfant (épanouissement, persévérance et taux de réussite) en raison d'un certain nombre d'avantages administratifs liés à son autonomie, à ses ressources et à la relation privilégiée qui existe entre les différents acteurs (école, enseignants, parents et enfants).

Cependant, pour certains, ces avantages seraient principalement dus à deux choses: aux différences sur le plan des responsabilités/obligations et à la sélection des parents et des enfants.

Les différents avantages liés à la relative autonomie des EPFP permettraient à ces établissements d'offrir un meilleur environnement éducatif. En effet, puisque relevant directement du ministère de l'Éducation et ne dépendant pas d'un centre de services scolaire (anciennement les commissions scolaires), elles auraient davantage de liberté sur le plan de l'administration et de la gestion des ressources, ce qui permettrait une plus grande flexibilité, notamment pédagogique. De plus, le privé aurait la possibilité de recruter des élèves et des parents avantagés sur les plans socioéconomique et scolaire en raison d'un environnement éducatif de plus grande qualité.

Dans ce contexte, les écoles publiques, en raison de leurs obligations sur les plans politique, organisationnel et social, n'auraient pas toute l'autonomie nécessaire pour concurrencer les établissements privés. Certes, il existe aussi une sélection sur une base socioéconomique et scolaire dans certains établissements publics, mais en définitive, l'exclusion d'un établissement ou d'un programme n'enlève pas la responsabilité de scolarisation associée à l'école publique.

La conclusion à la question des avantages comparatifs du privé vs le public est relativement consensuelle sur une base individuelle dans les documents du corpus, et cela, même si les différentes sources ne font pas nécessairement l'unanimité. Par exemple, le lien de causalité entre la sélection ou les ressources et la qualité de l'enseignement privé ne fait pas consensus – c'est l'existence d'une valeur de qualité intrinsèque au privé qui n'est pas acceptée. On comprend aussi que, s'il n'y avait pas ce relatif consensus sur des avantages reçus ou donnés, on ne parlerait pas d'équité ou d'égalité des chances et le débat sur les EPFP occuperait probablement un espace périphérique quand il est question de la qualité du système. Ainsi, que cette qualité soit intrinsèque ou non, le résultat pour un parent et pour un enfant est le même: envoyer son enfant au privé peut effectivement contribuer à améliorer la perception d'une meilleure qualité de l'expérience éducative¹⁰⁹. De la même manière, un programme particulier sélectif au public peut aussi être positif pour l'individu le fréquentant pour sensiblement les mêmes raisons. Les très nombreuses références dans le corpus à la concurrence déloyale et à la compétition malsaine entre les deux systèmes sont sans équivoques: l'école publique peut difficilement compétitionner sur le plan de la qualité perçue sans adopter des pratiques similaires à celles du privé.

Outre ces avantages donnés, la popularité du privé jumelée à un processus de sélection est aussi dénoncée en raison des conséquences négatives sur le réseau public. Dit autrement, le processus d'écrémage des élèves performants, des parents « s'intéressant à l'éducation » et possiblement des enseignants talentueux vers le réseau privé rendrait le réseau public moins attirant pour les parents. Face à cette pression du privé, le public aurait à son tour développé ses propres programmes sélectifs, contribuant ainsi au problème de mixité dans les établissements d'enseignement. Par conséquent, un enfant « non choisi » ou une famille n'ayant pas les revenus nécessaires pour envoyer son enfant dans une école privée (ou un programme particulier) pourrait

¹⁰⁹ On se souvient ici, et c'est important, que la qualité de l'expérience éducative est multidimensionnelle – épanouissement, motivation, réussite. On peut facilement imaginer un parent faisant le choix d'une école moins compétitive au profit d'un programme plus susceptible de motiver son enfant. Cependant, des études néerlandaises, citées dans Grenier (2020), suggèrent que des parents sous-estiment les effets négatifs de leur choix éducatif sur leur propre bien-être et celui de leur enfant. De plus, la question de la perception fait intervenir une dimension psychologique que l'on peut difficilement ignorer.

recevoir une qualité de service moindre en raison d'un environnement éducatif moins favorable soulevant le poids des effets de composition de celui-ci – c'est d'ailleurs une des conséquences de la stratification scolaire soulignée par Felouzis et al. (2013). Ainsi, le recours au privé ou au programme particulier par plusieurs parents, dans la recherche de ce qu'il y aurait de mieux pour leur enfant, entraînerait des conséquences sur le plan de la distribution de la qualité éducative pour d'autres.

Poser la question de la qualité de l'éducation dans une perspective parentale, comme l'a étudié van Zanten (2006, 2009) dans le contexte parisien, Grenier (2020) ou encore Castonguay-Payant (2020) dans le contexte montréalais, donne la perception que le privé et les programmes sélectifs sont de meilleure qualité.

C'est possiblement ce qui explique que la contestation des EPFP se fait moins dans une perspective parentale que sociale¹¹⁰. D'ailleurs, un des jugements repérés illustre très bien ce qui s'apparente à un faux dilemme pour les parents:

Pour une famille qui dispose des moyens financiers nécessaires, et pour laquelle l'école privée est accessible, la question se pose dans les termes suivants: d'un côté, la perception d'un gain concret, immédiat et perçu comme important dans la qualité de l'éducation de son enfant et, de l'autre, une contribution diffuse, au mieux accessoire et discutable, à un meilleur système public. Pour beaucoup de parents dans cette situation, la question ne se pose même pas. (FNEEQ, 2010, p.17)

Et les auteurs évoquent avec une perspicacité certaine que cet « état d'esprit peut influencer le débat et justifier a posteriori, sur le plan des principes, un choix qui relève davantage du contexte que de positions de fond dans la pratique » (p. 17). Cette dernière remarque s'applique assurément aux différentes postures dans le débat sur les EPFP en soulevant l'importance, comme le souligne Haidt (2013), d'évaluer ses biais moraux lorsque l'on porte un jugement normatif sur un enjeu donné.

Dans une perspective différente, mais non moins éclairante, il faut aussi se rappeler qu'une croyance qui nous semble irrationnelle du point de vue de celui qui cherche « la vérité » peut être rationnelle du point de vue de l'utilité individuelle (Caplan, 2007). Par conséquent, et en prenant l'idée générale de la discussion rationnelle développée par Scalon (Scalon et al., 2020), derrière ce qui peut paraître être un simple désir, par exemple le désir de donner la meilleure éducation possible à son enfant, se cachent des raisons bien réelles pour les parents d'effectuer tel ou tel

¹¹⁰ Nous verrons que c'est d'ailleurs une constante dans l'analyse du débat, qui sera développée ultérieurement.

choix. Ce contexte social, où une responsabilité importante est octroyée à la famille, ne serait pas sans créer une certaine tension au sein des individus entre ce que Nagel (1995) nomme le point de vue personnel (besoins et futur désiré pour son enfant) et impersonnel (besoins des autres). Ainsi, un discours normatif opposant les choix familiaux au bien collectif; la recherche du meilleur pour son enfant à la distribution de ce meilleur à tous les enfants; et un devoir parental à un devoir citoyen, risque de demeurer stérile en ne s'intéressant pas aux causes effectives poussant plusieurs parents à préférer le système privé en raison notamment des biais de confirmation – personne ne veut être un mauvais parent.

Au-delà de la perception, est-il possible de confirmer ou d'infirmer que le privé est la source de qualité en éducation?

5.3.2 Le privé source de qualité?

Comme déjà mentionné, le problème est complexe en raison des différentes définitions et des méthodes d'évaluation. La littérature concernant la réussite des élèves (examen standardisé) et les effets du secteur privé offre toujours un portrait équivoque (Boeskens, 2016; OCDE, 2012, 2019, 2020; Rizvi, 2016) au niveau international. Au niveau canadien, Chan et Frenette (2015) identifient les caractéristiques socioéconomiques et les pairs comme étant les deux principaux facteurs expliquant les résultats au privé. Cette lecture pour le moins partagée et variable d'un système éducatif à l'autre relève, en partie, des indicateurs construits et mobilisés et des nombreuses modalités possibles avec lesquelles l'offre éducative privée est implantée.

Ainsi, dire que le privé, que le FPEP, que le libre-choix ou encore que la concurrence améliore en soi la réussite au sein d'un système éducatif n'est pas consensuel. Il faut nécessairement faire des analyses plus fines quand vient le temps d'identifier des rapports causaux en reconnaissant l'hétérogénéité des modèles de privatisation, comme le soulignent les travaux de Mons (2004, 2007, 2011). Dans le contexte québécois, il existe de nombreuses études qui font valoir l'existence de corrélations aux effets positifs entre le privé et ceux et celles le fréquentant en considérant des indicateurs liés aux résultats académiques, à la diplomation ou encore à la fréquentation universitaire (Lapierre et al., 2016; Laplante et al., 2020; Lefebvre, 2016; Lefebvre et al., 2011; Lefebvre et Merrigan, 2020, 2021; Maroy et Kamanzi, 2017; Paradis, 2015). Il n'existe pas, à ma connaissance, d'études dans le contexte québécois qui remettent en question (de manière appuyée par une démonstration empirique) les effets positifs du privé pour ceux et celles le fréquentant. Ce même constat pourrait aussi s'appliquer à bien des programmes particuliers sélectifs. À l'exception de Maroy et Kamanzi (2017) et de Laplante et al. (2020), la majorité des

études évoquées vont même plus loin en déclarant que le privé aurait un effet positif au niveau systémique sur le plan de certaines compétences développées et/ou de la réussite. Ainsi, dans cette perspective, il serait juste de dire que les EPFP contribuent, dans le contexte québécois, à améliorer les résultats et la réussite scolaire.

Cependant, et la nuance est importante, cette « mise en marché » de l'éducation entraîne aussi des conséquences négatives sur le plan de la reproduction des inégalités (équité) et de la socialisation des élèves (mixité, intégration). En effet, dans le contexte québécois, il existe différentes recherches empiriques soulignant les conséquences négatives d'un privé accessible (ou encore les programmes particuliers) concurrençant et dévalorisant le secteur public « ordinaire » (Desjardins et al., 2009; Laplante et al., 2020; Marcotte-Fournier, 2015; Maroy et Kamanzi, 2017). D'autres recherches, s'appuyant sur l'analyse de la littérature¹¹¹, vont aussi dans ce sens en rappelant les liens étroits entre la réussite et les caractéristiques liées aux individus et à leur environnement familial (CSE, 2016; A. Larose, 2016). Autrement dit, indépendamment de l'existence possible de variables cachées, les choix éducatifs des uns auraient des effets négatifs sur la qualité éducative des autres, et c'est précisément ce qui est dénoncé au sein de nombreux documents défavorables aux EPFP. Dans cette perspective, les EPFP ne contribueraient pas à une éducation de qualité en raison de la stratification du système et de la reproduction des inégalités en n'offrant pas une égalité des chances.

La recherche reproduit cette même dualité opposant les choix parentaux (position personnelle et contextualisée) et les devoirs civiques ou sociaux (position impersonnelle et universelle). Les regards portés sur la qualité éducative semblent alors répondre à des indicateurs différents – l'un centré sur la production et l'autre sur la distribution. Que l'on soit en accord ou non avec l'avantage systémique procuré par le privé en contexte québécois comme le concluent Lefebvre et Merrigan (2020, 2021), n'a que peu d'importance à ce stade-ci. En effet, si les conclusions des études dénonçant la « mise en marché » sont vraies, alors il y aurait par ricochet un avantage à choisir le privé (ou un programme particulier) pour éviter de souffrir de ce désavantage. Par conséquent, même si l'effet sur la diplomation ou encore le niveau de compétence atteint ne sont possiblement pas le fruit de l'école privée en elle-même, un parent cherchant à maximiser les chances de fréquentation universitaire de son enfant pourrait être tenté de choisir le privé en raison des « chances » qui y sont rattachées ou simplement pour éviter les effets délétères d'une

¹¹¹ Cependant, on se retrouve avec le problème de la comparaison de systèmes et de modèles éducatifs différents, nécessitant des précautions concernant le transfert à la situation québécoise.

dévalorisation du secteur public régulier par le privé (et le public sélectif). À l'heure actuelle, indépendamment de la qualité réelle des écoles privées, un parent peut avoir de bonnes raisons de percevoir la fréquentation d'une EPFP (ou un programme particulier) comme un avantage pour son enfant. S'il n'y avait pas d'enjeu d'égalité des chances entre le secteur privé et public (sur lequel nous reviendrons dans l'enquête sur l'équité), le débat serait tout autre.

Enfin, outre les différentes finalités, ces deux perspectives soulignent l'importance de considérer la question de la qualité de l'éducation dans des termes plus larges que celui d'un simple niveau de compétence atteint ou de diplomation.

5.3.3 Un indicateur de qualité composite

À l'instar de toute forme d'évaluation portée sur une chose, le problème réside dans la construction de l'indicateur utilisé et dans la manière d'effectuer la mesure. La qualité du système éducatif peut être mesurée de bien des manières: taux de diplomation, moyenne des élèves, nombre d'élèves en difficulté, etc. Cependant, on se souvient que des auteurs comme Dubet (2004), Merle (2012) et Michiels (2017) reprochent au système éducatif d'être plutôt sourd à l'expérience vécue par les jeunes, suggérant l'importance de prendre en considération cette composante. De plus, malgré les problèmes que soulève une finalité générale comme « l'épanouissement »¹¹² des jeunes, on peut difficilement imaginer la non-prise en compte de cette mesure quand vient le temps d'examiner la qualité d'un système éducatif.

C'est dans cette recherche d'un indicateur plus complexe que les travaux de Gérard et al. (2017) ont développé un indicateur synthétique regroupant cinq sous-indicateurs utilisant des données statistiques à grande échelle. Sans entrer dans les détails de l'opérationnalisation de ceux-ci¹¹³, il est question de:

- 1) mesurer l'engagement des élèves au sein d'un système;
- 2) mesurer l'engagement des enseignants face à la réussite des élèves;
- 3) mesurer l'efficacité du système (augmentation de la réussite et de la performance de tous en visant l'excellence);
- 4) mesurer l'efficience du système (rapport entre la performance et les dépenses);

¹¹² On peut penser à l'ouvrage *Happycratie* de Illouz et Cabanas (2018), aux critiques du pédagogisme (Kahn, 2006) ou encore à « l'éducation nouvelle » (Crahay, 2012), qui sont des manifestations des critiques soulevées par la place que peut prendre l'épanouissement en éducation.

¹¹³ Chaque sous-indicateur possède six variables provenant de statistiques publiées en 2012 et 2013 par l'OCDE.

- 5) mesurer l'équité du système (réduction de l'écart de résultats entre les plus forts et les plus faibles au sein d'un système et de l'effet que peuvent avoir les facteurs socioéconomiques sur les résultats).

Les auteurs dressent un tableau des corrélations croisées qui existent entre les différents sous-indicateurs.

Tableau 18 – Matrice des corrélations croisées (Gérard et al., 2017, p. 71)

Interdépendance entre les cinq outils	Engagement des élèves	Engagement des enseignants	Efficacité des S.E.	Efficienne des S.E.	Équité des S.E.
Engagement des élèves	1,00	0,006	-0,23	0,02	0,14
Engagement des enseignants	0,006	1,00	0,47	-0,27	0,11
Efficacité des S.E.	-0,23	0,47	1,00	0,06	0,27
Efficienne des S.E.	0,02	-0,27	0,06	1,00	0,25
Équité des S.E.	0,14	0,11	0,27	0,25	1,00

Sans reprendre l'ensemble des conclusions des auteurs¹¹⁴, on peut remarquer avec eux que l'équité (telle qu'évaluée) est le sous-indicateur ayant les corrélations les plus fortes avec les autres indicateurs. La poursuite de l'efficacité est aussi une mesure positive, notamment dans sa corrélation positive avec l'engagement des enseignants (très forte) et l'équité. Cependant, on remarque aussi une relation négative entre l'engagement des élèves et l'efficacité: on pourrait émettre l'hypothèse qu'une éducation trop centrée sur une réussite en matière de « résultats » pourrait nuire à l'engagement des élèves. Enfin, il est intéressant de remarquer que l'engagement des enseignants et l'efficienne sont négativement corrélés et que de manière générale, les relations associées à l'efficienne et à l'engagement des élèves offrent un portrait d'ensemble équivoque sur le plan de la qualité globale.

Il est important de rappeler que, même si un tel indicateur est certainement utile quand vient le temps de prioriser ou de réfléchir sur des politiques éducatives, celui-ci est composé de plusieurs sous-indicateurs aux variables de différentes importances. Cela étant dit, l'examen des résultats de cette étude soulève, dans le cadre de cette recherche doctorale, d'autres aspects qu'il pourrait

¹¹⁴ L'indice de corrélation inférieur à 0,2 est considéré comme faible.

être intéressant de vérifier. En effet, à l'instar de l'analyse sur la finalité, il est plus que probable que la hiérarchisation de ces sous-indicateurs soit différente d'une personne à l'autre en fonction notamment de son rapport au système éducatif (enfants, parents, professeurs, chercheurs, politiciens, etc.). Un parent portera possiblement une attention plus grande à l'engagement des élèves et des enseignants et à l'efficacité mesurée de l'établissement que pourrait le faire un spécialiste des politiques publiques. Ce dernier pourrait centrer sa lecture sur la composante de l'efficacité et de l'équité. Pour sa part, un politicien pourrait se préoccuper surtout d'efficience, pour des raisons économiques, et être tenté de trouver un équilibre en jonglant avec les priorités des parents, des enseignants, des électeurs, des spécialistes en éducation, et cela, avec des ressources limitées et les contradictions que les différents sous-indicateurs peuvent soulever.

Dans tous les cas, il faut se rappeler que chacune de ces variables n'est qu'une dimension du problème de la qualité en éducation et qu'une lecture étroite de celui-ci pourrait rendre aveugle à des effets de croisement possible.

5.3.3.1 À retenir

- La perception de la qualité de l'éducation est fortement liée aux finalités ou fonctions associées au système éducatif.
- Il existe une tension entre la « production » de l'éducation et sa « distribution » au sein des différents groupes sociaux.
- On retrouve et enrichit la tension entre la perspective parentale/contextualisée et celle sociale/universelle par:
 - les dimensions personnelle et impersonnelle à ces perspectives;
 - l'importance de considérer la rationalité du désir;
 - un engagement qui contribue à la perception d'une éducation de qualité.
- Dans une perspective individuelle, le privé semble offrir de meilleures perspectives de réussite (les résultats scolaires, la diplomation et l'accès à l'université) que le public. Néanmoins:
 - le privé pourrait aussi avoir des effets positifs sur le public quant à la réussite;
 - le privé pourrait aussi avoir des effets négatifs sur le public en termes de stratification scolaire et de reproduction des inégalités sociales.
- Il est important d'observer plusieurs variables pour mesurer la qualité d'un système éducatif (vision locale vs globale):
 - la relation positive entre l'équité et l'efficacité est observée;

- des perspectives différentes valorisant des résultats différents.

La prochaine partie développe le thème de la mixité à l'école et les effets des EPFP sur celle-ci.

5.4 LA MIXITÉ

Plusieurs composantes suggèrent l'existence d'une certaine opposition entre un système plus universel et égalitariste et un autre plus élitiste et méritocratique. Dans ce contexte, pour les opposants aux EPFP, ces écoles et leurs procédés sélectifs seraient contraires aux finalités du système sur les plans de l'intégration, de l'équité, du bien commun et de la qualité, en permettant notamment à certains parents d'éviter la mixité – se référant ainsi à l'idée d'un système ségrégatif. Pour leurs opposants, malgré une certaine stratification du système scolaire, les EPFP, en raison notamment du libre-choix, permettraient justement une certaine mixité dans le secteur privé, tout en entraînant des conséquences globalement positives sur la qualité du système.

La mixité encouragerait l'intégration de tous, alors qu'au contraire, la ségrégation limiterait la possibilité d'intégration. Comme on peut s'en douter, il existe plusieurs types de mixité, et par extension, de ségrégation. Je rappelle deux éléments déjà présentés concernant l'utilisation du terme mixité dans cette recherche: 1) la mixité sans précision renvoie à la mixité sociale et scolaire; 2) la mixité sociale fait référence à l'ethnie, la culture, le genre et le SSE; 3) la mixité scolaire renvoie aux besoins pédagogiques et aux résultats scolaires.

On peut difficilement nier que la discrimination existe. L'examen du choix de nos fréquentations, de nos amitiés, de notre lieu de résidence et des préjugés habitant chacun d'entre nous confirme assurément, en partie, l'existence de processus discriminatoires. Certes, les justifications que l'on se donnera seront probablement convaincantes et rationnellement défendables, comme le confirment des travaux abordant la question de la justification (Caplan, 2007; Haidt, 2013; Kahneman, 2012). On pourrait évoquer des justifications reposant sur le partage de valeurs, d'intérêts, de connexions intellectuelles, spirituelles et/ou encore physiques pour expliquer nos choix – dans tous les cas, force est d'admettre que nous discriminons. Que l'on soit conscient ou non de l'existence de cette discrimination, nous portons tous un regard appréciatif sur le monde. Celui-ci n'est pas neutre et est fortement marqué par des indicateurs corrélés au SSE. De ces préférences naît un certain désir de se retrouver et de se regrouper, mais en privilégiant cet « entre soi, on s'éloigne nécessairement des autres, même s'il n'y a aucune hostilité envers eux » (Blanc, 2012, paragr. 6). Bien entendu, on imagine facilement que ce choix peut être fait consciemment ou inconsciemment; volontairement ou involontairement, mais en somme, le résultat est le même

sur le plan de la mixité – la mixité et la ségrégation, qu’elles soient sociales ou spatiales, semblent être les deux côtés d’une seule et même médaille. Cependant, si cette médaille est unique en ce qui concerne ses deux côtés, elle ne l’est pas en ce qui a trait aux matériaux, ce qui peut entraîner dans son sillage une certaine stratification au sein de la société selon des caractéristiques diverses.

Cette partie est composée de six sections:

- 1) une exploration de la charge morale de cette question;
- 2) une analyse du débat au Québec;
- 3) des précisions théoriques et méthodologiques sur la mixité;
- 4) une synthèse mettant l’accent sur une certaine tension entre l’efficacité et l’équité quand il est question de mixité.

5.4.1 Des termes et un débat moralement chargés

Aborder les termes de la mixité et de la ségrégation n’est pas chose facile puisque ceux-ci sont généralement fortement connotés (Blanc, 2012; Rompré, 2015). C’est donc sans grande surprise que le terme de mixité a été constitué, et cela, en raison des liens que l’on peut facilement faire avec la notion de justice sociale.

Le terme de mixité, fortement mobilisé par les opposants aux EPFP, est généralement vu comme positif et est évoqué comme un idéal social et scolaire qu’il serait nécessaire d’atteindre. Les travaux de Genestier (2010) sur l’utilisation du vocable « mixité » (et « ségrégation ») dans le discours politique, mais aussi scientifique montrent que:

Le mot « mixité » désigne une notion floue, naviguant entre le pseudo-concept, le slogan, l’idéal, le principe régulateur, l’utopie, le mythe et le simple argument, et s’insérant dans des registres discursifs aussi différents que l’injonction morale, la prise de position idéologique, la description statistique, la prescription législative. Cette notion se trouve engagée dans différents régimes de pensée et participe à des élaborations narratives peu rigoureuses. (p. 25)

On verra que cette conclusion se confirme aussi dans le débat sur les EPFP, notamment dans la portion plus théorique de cette partie. Toujours selon Genestier (2010), les différents discours sur la notion de mixité soulèvent trois problématiques imbriquées, mais souvent confondues: la répartition spatiale, l’exclusion et la cohésion sociale. Ces problématiques siéent bien à la question qui nous intéresse puisqu’elles rendent compte de certaines dimensions du problème souvent associées aux EPFP. Par exemple, il peut être question de la répartition des différents

types de mixité au sein des institutions, des programmes et des classes en soulevant l'acceptabilité des critères d'exclusion et en évoquant les retombées sur la cohésion sociale (le bien commun, le vivre-ensemble, l'équité, l'intégration et/ou le pluralisme).

Le second terme, soit celui de la ségrégation, porte les stigmates de l'histoire humaine et son caractère négatif lié à des questions raciales, ethniques ou religieuses se passe d'explication. Ainsi, on doit convenir que l'utilisation de ce terme dans le débat peut difficilement être heureuse ou positive en raison de la charge émotive qu'il contient. Le terme de séparation, pour parler du sujet, n'est pas mieux puisque l'on reconnaît tout de suite ici le *separate but equal* ayant contribué au maintien juridique de la ségrégation raciale aux États-Unis et qui ne fut amendé qu'en 1954 (Zinn, 2006).

À l'instar de Rompré (2015), il faut, dans le cadre de cette recherche, considérer l'utilisation des termes de mixité et de ségrégation comme étant neutre: la mixité n'est pas toujours positive et la ségrégation n'est pas toujours négative. En effet, il semble être reconnu aujourd'hui que « le rapprochement physique (ou spatial) n'implique pas automatiquement un développement des échanges sociaux » (Blanc, 2012, paragr. 5). D'ailleurs, comme le souligne Bourdieu (1993, p.166, cité dans Genestier, 2010) « rien n'est plus intolérable que la proximité physique (vécue comme promiscuité) de gens socialement éloignés » (p. 27). Dans certains cas, la ségrégation spatiale permet à des groupes de se retrouver dans un environnement plus accueillant et bénéfique qu'autrement. Par conséquent, la mixité sociale ne serait pas toujours bien desservie par une mixité spatiale (Blanc, 2012): l'exclusion¹¹⁵ perçue n'est pas nécessairement ressentie comme telle alors que la cohésion sociale et le vivre-ensemble pourraient possiblement être renforcés. Néanmoins, on est en droit de se demander dans quelle mesure il s'agit d'un choix véritable et considérer que ce que l'on pourrait concevoir comme un moindre mal pourrait être remplacé par un « meilleur bien ».

Il existe certainement des actions possibles permettant l'amélioration des rapports sociaux, mais lors d'une consultation sur des politiques favorisant la mixité auprès de chercheurs en France au début des années 1990, plusieurs ont exprimé une certaine:

réticence à parler de « ségrégation » et « mixité » et à entrer dans une lecture statique et dichotomique des faits socio-économiques urbains. Pour eux, la problématique de la ségrégation n'était guère valide. En conclusion, ils affirmaient que ce discours conduirait

¹¹⁵ Dans certains cas, l'utilisation du terme « mixité » pourrait témoigner, comme le suggère Genestier (2010), d'un ethnocentrisme rendant aveugle au fait qu'un déficit de capital économique empêchant de vivre dans un quartier plus aisé ne s'accompagne pas nécessairement d'un déficit de capital social et relationnel.

automatiquement à des recommandations peu pertinentes eu égard aux pratiques socio-spatiales et aux modes de vie des populations considérées. (Genestier, 2010, p. 28)

Ces réflexions sur la gestion de l'espace ne sont pas étrangères à ce qui se passe dans l'éducation. Cependant, le modèle de l'école unique, intégrant et « socialisant » selon des normes issues d'un groupe majoritaire ou encore « dominant », peut poser certains problèmes sur le plan de la réussite ou encore de la justice, mais aussi sur celui de l'intégration. En effet, la création d'écoles ethniques soulève des questions relatives à une scolarisation homogène. On peut penser à l'école afrocentrique à Toronto (Rompré, 2015) ou encore aux nombreux défis que pose l'éducation des communautés autochtones dans le Nord québécois (Lévesque et al., 2015). De plus, l'existence de différentes recherches sur la mixité de genre à l'école et les écarts de réussite entre les garçons et les filles soulèvent des défis sur le plan de l'organisation scolaire, mais aussi sur le plan normatif (Duru-Bellat, 2010; C. Levasseur et Tilly-Dion, 2018; Mosconi, 2004). S'agit-il ici d'exceptions ou d'exemples de situation pouvant contribuer à l'amélioration de la qualité du système éducatif? La question se pose puisqu'un corollaire de la réponse pourrait justifier l'existence d'un réseau indépendant, de programmes particuliers, d'écoles alternatives, voire de modes de scolarisation différents que ce que l'on retrouve à l'heure actuelle dans l'école publique. Sans vouloir revenir à une non-mixité, force est d'admettre que la mixité, notamment en contexte scolaire, n'est pas l'égalité et qu'il est nécessaire de considérer la situation dans une perspective plus individualisée. Cependant, la frontière est certainement difficile à tracer. On comprend que cette situation, à l'instar de celle provoquée par la sélection¹¹⁶ des élèves au sein de programmes particuliers/écoles privées (CSE, 2016; A. Larose, 2016), pourrait renforcer une certaine stratification sociale.

Par conséquent, pour d'autres et selon les contextes, le projet d'une école inclusive (qui s'adapte aux besoins des élèves) permettrait de répondre aux besoins spécifiques de chacun. En effet, pour peu que l'on modifie notre conception du rôle de l'école en tant qu'instrument d'intégration, il pourrait être possible, en misant sur une pédagogie véritablement différenciée, d'avoir une véritable école inclusive (Thomazet, 2008). Dans le même ordre d'idées, on peut penser à la conception universelle de l'apprentissage (CUA) (Eid, 2019; Rose et Meyer, 2006) qui semble être mise de plus en plus de l'avant pour permettre la réussite de tous au sein d'un environnement donné. Sans compter qu'il y aurait de nombreux avantages (malgré des tensions possibles) à

¹¹⁶ Il existe bien des manières de sélectionner et la performance (scolaire) est un exemple emblématique, mais non exhaustif des différentes formes de sélection possibles. Il ne faut pas oublier ici qu'il y a souvent un coût associé, et certes variable, à de tels programmes/écoles.

faire entrer différents groupes en contact en passant par l'ethnicité et les handicaps physiques et mentaux (Pettigrew et al., 2011). C'est, de manière générale, ce type d'orientation qui est défendu par le CSE du Québec dans un rapport produit en 2017, et qui, à bien des égards, reprend certaines positions émises dans le rapport *Cap sur l'équité* (CSE, 2016).

Il est certain que les différentes manières de concevoir l'école inclusive sont importantes, dans la mesure où le droit à une éducation de qualité ne peut pas être réservé à une minorité. De plus, elles ont le mérite de soulever des questions relatives au système et à la façon dont celui-ci traite la différence en raison de ses procédés de standardisation. Certaines actions posées peuvent entraîner des conséquences indésirables pour ceux et celles étant touchés par celles-ci, alors que le principe en lui-même – la mixité – est plutôt difficilement condamnable en raison de l'idéal porté par des valeurs d'égalité et de fraternité qu'il suppose. D'ailleurs, à la suite d'une analyse de discours effectuée sur le terme « mixité » dans l'espace public, Genestier (2010) en vient à la conclusion que le succès du terme « mixité » serait principalement dû au tabou imposé par la fétichisation du concept. Ainsi, il n'y aurait pas de remise en question fondamentale ni d'interrogation de fond, au mieux une certaine édulcoration des discours opposés en raison d'un cadrage narratif par l'utilisation d'un mot qui peut être à la fois « consensuel et partisan, mais aussi moraliste, accusateur et réconciliateur » (p. 27). Le résultat se traduirait notamment par l'adoption de politiques aux objectifs quelquefois contradictoires en raison de ce qui s'apparenterait à un effet de halo¹¹⁷.

Dans le contexte scolaire, et au sein du débat nous intéressant, cela pourrait se manifester par l'opposition, recensée dans de nombreux documents du corpus, entre un système d'éducation universel et égalitaire et un autre plus élitiste et méritocratique. On retrouve ici ce qui pourrait correspondre à une certaine tension entre: 1) une vision de l'école comme devant être la version idéale de la vie en société par l'établissement de rapports sociaux égalitaires, inclusifs, et j'ajouterais coopératifs; 2) une vision de l'école comme lieu du développement et du dépassement de soi, notamment par la recherche de l'excellence. Bien entendu, il s'agit de systèmes types et la division réelle est probablement moins marquée et beaucoup plus nuancée. Cependant, on retrouve dans cette opposition ce que Broadfoot (1996, cité dans Dubois-Shaik et Dupriez, 2013) identifierait comme la poursuite de deux objectifs parfois contradictoires d'un système scolaire: « promouvoir l'intégration de chacun et son accès à une culture commune d'une part et préparer

¹¹⁷ Il s'agit d'un biais cognitif bien connu en psychologie associé à la qualité perçue du contenant et son effet sur le contenu. On peut se référer à Kahneman (2012).

à des positions sociales et professionnelles distinctes et hiérarchisées d'autre part » (p. 114). C'est dans des propos similaires que Duru-Bellat (2006) rappelle les tensions entre les différentes fonctions associées à l'école ou au système scolaire soit celles de l'instruction, de la qualification et de la socialisation (Dubet et Martuccelli, 1996; MEQ, 1996b).

En reprenant la taxinomie de Nagel (1995), dans une perspective impersonnelle, on peut difficilement remettre en question l'importance de ces différentes fonctions associées à un système scolaire même si l'importance donnée (et la compréhension que nous en avons) est probablement différente d'une personne à l'autre. Cependant, dans une perspective personnelle, l'application de ces fonctions peut certainement entraîner des conséquences pour les individus concernés. Par conséquent, le côtoiement et les « problèmes » des uns peuvent aussi devenir le problème des autres: la mixité, que l'on peut associer à une égalité d'accès liée à une équité de traitement, peut être vécue comme un jeu à somme nulle: si certains y gagnent, d'autres pourraient aussi y perdre¹¹⁸. Ainsi, à tout prendre, on peut supposer qu'un certain nombre de parents feraient le choix d'essayer de faire en sorte que leur enfant se retrouve du côté des gagnants. Par conséquent, à l'instar du lieu de résidence de bien des familles avec des enfants en âge scolaire, les choix scolaires sont faits notamment en fonction de la qualité perçue des écoles (van Zanten, 2009) et jusqu'à un certain point, de ceux et celles qui la fréquentent. Dans bien des cas, « même ceux qui condamnent le plus fermement cette compétition s'y adonnent quand il s'agit de leurs enfants, ce qui n'est pas sans entraîner une "hypocrisie" généralisée » (Dubet, 2013, p. 16). Bien entendu, comme le souligne van Zanten, ce ne sont pas tous les parents qui comparent les établissements¹¹⁹. Cependant, cela permettrait aux parents choisissant l'établissement en fonction de la qualité perçue « de prendre une décision difficile autour d'un service dont la satisfaction qu'on est susceptible d'en retirer ne peut, comme pour d'autres services personnalisés de même type, ni être estimée rigoureusement à l'avance, ni par d'autres que soi » (p. 184). Néanmoins, les conséquences de ces choix pourraient avoir des effets importants sur ceux et celles qui seraient relégués, pour diverses raisons, à des établissements ou à des classes « déconsidérées ». La ségrégation qui s'en suivrait affecterait la qualité de l'enseignement reçu dans ces environnements, créerait une stigmatisation sociale (confiance en

¹¹⁸ Il pourrait théoriquement être possible d'arriver à un optimum de Pareto sur le plan de l'efficacité scolaire, mais comme on le verra, dans l'état actuel des connaissances, celui-ci est difficilement identifiable.

¹¹⁹ Cependant, en contexte d'une offre éducative diversifiée importante, la proportion de parents se posant la question, notamment entre le passage du primaire et du secondaire au Québec, est probablement importante. Cela serait particulièrement vrai pour les individus provenant de classe sociale moyenne et supérieure en raison de différents facteurs leur permettant de tirer avantage des choix offerts (Castonguay-Payant, 2020; Grenier, 2020; van Zanten, 2009).

soi) engendrant un effet Pygmalion inversé et un appauvrissement des apprentissages horizontaux (effet de pair /effet de composition) (Felouzis, 2020).

Ainsi, les EPFP et le libre-choix que l'on peut y associer, à l'instar des programmes sélectifs et les classes enrichies au public, permettraient de créer par agrégation des environnements perçus comme étant de meilleure qualité et de les choisir. Cependant, ce choix serait principalement exercé par ceux et celles disposant des bonnes ressources (argent et information) et de certaines qualités et préférences associées aux parents et à l'enfant. Ces dernières seraient fortement corrélées au SSE / classe sociale dans la lignée des travaux de Bourdieu et Passeron (1964, 1970). Si, comme le suggère le *Rapport Coleman* (1966, cité dans Cherkaoui, 1978), la composition sociale et économique que l'on retrouve dans les écoles a une influence encore plus importante sur la réussite que les ressources allouées à celles-ci, il devient impératif sur le plan des politiques publiques d'examiner cette question.

Qu'en est-il dans le contexte québécois?

5.4.2 Le contexte québécois

La question de la mixité sociale est directement liée à celle du pluralisme ou encore du caractère hétérogène de la société et des individus et à celle de l'intégration et de la ségrégation. En éducation, la question de la mixité est fondamentale sur le plan de l'organisation scolaire puisqu'elle mobilise l'effet des interactions entre les différents individus dans le système (Brodaty, 2010). Cela peut avoir des effets sur l'efficacité (qualité) et l'équité du système éducatif. Dans cette situation, les EPFP (et le libre-choix) peuvent être vus comme: 1) une manière de contourner l'organisation scolaire publique (ou régulière) en permettant à certains parents de mieux « contrôler » l'environnement éducatif de leur enfant. Ce faisant, 2) certains élèves pourraient se retrouver dans un environnement plus favorable, alors que d'autres se retrouveraient dans un environnement moins favorable en raison de procédés ségrégatifs. Dit simplement, les EPFP contribueraient à amplifier, ou du moins à maintenir, un écart entre les gagnants et les perdants du système scolaire en raison d'une responsabilité associée au choix de l'environnement.

Le fait que les EPFP offrent une manière de contourner ou encore « d'améliorer » l'environnement éducatif perçu de son enfant ne fait aucun doute (van Zanten, 2009). Ce qui nous intéresse ici, c'est la deuxième partie de l'énoncé, soit celle concernant l'amplification des écarts de réussite en raison d'un effet de pairs ou de composition, positif ou négatif. Compte tenu du pouvoir amplificateur du libre-choix, dans quelle mesure l'État doit-il intervenir dans l'organisation scolaire

pour limiter la concentration d'élèves forts ou faibles dans des groupes, des programmes, voire des écoles pour garantir une éducation de qualité? Doit-on favoriser ou imposer la mixité en milieu scolaire?

Au Québec, il semble y avoir un certain consensus sur l'importance à donner à la mixité en milieu scolaire; cela se voit notamment à travers les documents du corpus et dans l'opinion publique de manière générale. D'ailleurs, les composantes des thèmes favorables aux EPFP font valoir que celui-ci permet plus de mixité sans vraiment remettre officiellement en question cet idéal. Cependant, le système scolaire, à travers la démocratisation et la massification de l'éducation, cherche aussi à différencier les individus par une qualification de plus en plus compétitive. Par conséquent, la recherche de l'excellence se traduit pour plusieurs par la recherche du meilleur environnement éducatif possible pour son enfant. Si on oppose les vertus supposées de la mixité à l'obtention de meilleures chances de réussite, il y a fort à parier que les parents choisiront la seconde option.

Il existe bien des travaux dans le contexte québécois sur la mixité ou la ségrégation en éducation (ex. CSE, 2016, 2017; Desjardins et al., 2009; Duclos et Hurteau, 2017; Laplante et al., 2020; A. Larose, 2016; Lessard, 2019; Marcotte-Fournier, 2015; Maroy et Kamanzi, 2017; MEE, 2019; Rompré, 2015). Ces études s'inscrivent généralement dans une certaine tradition sociologique fortement influencée par les théories de la reproduction et du déterminisme social. Sans surprise, elles sont généralement assez consensuelles à savoir qu'il faut chercher la mixité et combattre la stratification du système scolaire.

Cependant, une récente étude (Lefebvre et Merrigan, 2020) a remis en question certains postulats avancés par le CSE (2016), dont celui voulant que le système scolaire québécois soit le plus inégalitaire au Canada. Par une démonstration convaincante, les auteurs reprochent au CSE de faire une « analyse factuelle malhabile de l'indice PISA-ESCS, incorrecte sur le plan méthodologique et sans prendre en considération la distribution des scores » (p. 38). De plus, dans la première version (qui par la suite a été modifiée dans la version citée) de leur document de recherche (centré initialement sur la période 2000 à 2018), les auteurs déclarent arriver à une lecture différente des études citées par le CSE concernant la mixité scolaire et ses effets bénéfiques sur la réussite. En fait, pour ces derniers, les résultats concernant la mixité scolaire ne seraient pas noir sur blanc en évoquant notamment un article récent révélant des résultats plutôt négatifs en milieux défavorisés notamment en mathématique et en lecture (Antecol et al., 2016).

Puisque la position du CSE (2016) concernant la mixité est emblématique du débat repéré dans les documents du corpus, en liant choix parentaux (libre-choix), qualité, mixité et intégration, il m'apparaît intéressant d'examiner plus en profondeur ce qui est avancé par le CSE concernant la mixité¹²⁰.

5.4.2.1 Le CSE (2016) et la mixité

En admettant qu'il puisse exister des exceptions, pour ne pas caricaturer les réponses possibles (même si celles-ci poseraient assurément des problèmes d'identification), on peut se demander s'il est souhaitable de regrouper tous les profils d'élèves au sein d'une école commune, voire au sein d'une classe commune. La réponse donnée par le CSE (2016) est sans ambiguïté:

Même s'il n'est pas facile d'isoler tous les facteurs qui influencent le parcours d'un élève, les recherches les plus rigoureuses sur le sujet permettent de conclure à l'existence d'un effet de composition du groupe de pairs sur la performance scolaire. Cet effet serait assez faible sur une seule année, mais il se compose au fil du temps et c'est cette accumulation qui devient significative. De plus, contrairement à ce que croient ceux qui craignent le nivellement par le bas, cet effet n'est pas à somme nulle (ou symétrique): s'il est vrai que les élèves jugés en difficulté y gagnent davantage que les autres, ces derniers ne subissent pas d'effets négatifs de la mixité. L'effet de composition positif se produit à moins qu'un point de bascule ne soit franchi et qu'un sous-groupe soit surreprésenté. (p. 43)

Même si ces propos touchent directement la classe, il s'agit aussi d'un énoncé découlant de l'observation d'une stratification du réseau selon différentes vitesses (le privé, les programmes particuliers et le public). Si les constats du CSE (2016) sont exacts, la mixité à l'école serait bénéfique pour tous dans la mesure où un certain équilibre est respecté entre les différents groupes. Autrement dit, la mixité deviendrait un instrument de justice sociale en permettant de réduire l'inégalité de résultats, en ce qui concerne la performance scolaire, entre tous les élèves.

Dans un premier temps, il m'apparaît légitime d'examiner la rigueur des recherches s'intéressant à « l'effet de composition du groupe de pairs ». On retrouve dans cette expression deux concepts clés – soit l'effet de pairs et l'effet de composition – souvent utilisés de manière synonymique. La déclaration du CSE correspond à l'intuition que les élèves de milieux défavorisés ou encore en difficulté sont plus sensibles aux effets de pairs (ou de composition) que ceux qui sont performants – comme certaines études le confirment (Mendolia et al., 2018; OCDE, 2019; Rompré, 2015).

¹²⁰ Les considérations méthodologiques évoquées par Lefebvre et Merrigan (2020) ne seront pas examinées directement, on pourra se référer à leur étude ou encore lire la section suivante concernant les précisions théoriques.

Cependant, affirmer, comme le fait le CSE (2016), que la mixité n'est pas un jeu à somme nulle pose un certain nombre de problèmes.

En effet, même si la non-symétrie des effets de pairs me semble juste (l'hétérogénéité des résultats selon différents groupes), les auteurs du rapport en viennent à une conclusion qui ne me semble pas aller de soi. De plus, la question du point de bascule ne veut pas dire grand-chose sans contextualisation et appui empirique. Il faut donc aller un peu plus loin dans leur texte pour trouver ce qui semble être l'une des sources de leur affirmation. Ainsi, on retrouve une référence à un rapport d'experts déjà répertorié dans les documents exclus du corpus documentaire:

« Ainsi, les élèves qui sont le plus à risque d'échouer pour des raisons liées à leur statut socioéconomique ou à leur origine ethnique bénéficient significativement de la présence d'élèves forts dans leur classe, alors que les élèves forts ne sont pas pénalisés par la composition hétérogène de leur classe (Angrist et Lang, 2004; Burke et Sass, 2008; Fryer, 2011; Hanushek, Kain, Markman et Rivkin, 2003; Imberman, Kugler et Sacerdote, 2012; Schneeweis et Winter-Ebmer, 2005; Vigdor et Nechyba, 2007; Zimmerman, 2003) dans Betts, 2011; Dills, 2005; Fryer, 2011). » (Comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires, 2014, p. 57.) (CSE, 2015, p. 43)

On voit assez facilement la relation entre l'affirmation du CSE (2016) et ce passage; cependant, celui-ci repose sur une interprétation très éloignée des sources mobilisées. Ainsi, même s'il ne fait aucun doute qu'il existe une corrélation importante entre la réussite scolaire et l'appartenance à un groupe ethnique ou au SSE, l'affirmation aurait mérité une analyse plus fine puisqu'elle entraîne une certaine confusion en mélangeant plusieurs types de mixité, selon une règle du *one size fit all*. En effet, on peut difficilement arriver à l'idée maîtresse de cette citation (les élèves faibles bénéficient et les forts ne sont pas affectés par la mixité) sans décontextualiser les références citées. En fait, l'examen de leurs références montre que plusieurs de celles-ci présentent des résultats devant être fortement contextualisés et certaines sont même contraires à la position défendue (Angrist et Lang, 2004; Betts, 2011; Burke et Sass, 2008; Dills, 2005; Fryer, 2011; Hanushek et al., 2003; S. A. Imberman et al., 2012; Zimmerman, 2003). Par exemple, Angrist et Lang (2004) s'intéressent à un programme de déségrégation scolaire où des élèves, principalement afro-américains ou hispaniques, sont déplacés (*busing*). Il s'agit d'un programme volontaire d'élèves (parents) choisissant de s'inscrire sur une liste sur la base du premier arrivé, premier servi. Malgré un fort biais de sélection potentiel, il est effectivement possible de dire que les bénéficiaires du programme auraient peu d'influence sur les résultats de la majorité blanche. Cependant, ces élèves seraient principalement intégrés à de petites classes (élèves possiblement moins performants) et les effets sur les autres minorités (raciale/genre) ne seraient pas nuls. En fait, différents effets de pairs existeraient en fonction de la relation qu'entreprendrait l'élève avec

la composition sociale du groupe. Voyons un autre exemple avec l'étude de Burke et Sass (2008). La première version de cette étude permettait d'appuyer la conclusion des experts (avec bien des nuances liées au contexte). Cependant, la version ultérieure (2013), toujours aussi nuancée, suggère que les élèves faibles pourraient voir leurs résultats diminués au contact d'élèves plus forts sur le plan scolaire.

D'autres études citées par le comité, et indirectement par le CSE (2016), permettent de défendre plus facilement l'affirmation faite. L'étude de Vigdor et Nechyba (2007) suggère effectivement qu'il serait possible d'augmenter la moyenne totale par davantage d'hétérogénéité puisque les gains obtenus en moyenne permettraient de compenser la perte chez les élèves forts, alors que Schneeweis et Winter-Ebmer (2005) sont les seuls à arriver à une conclusion à peu de chose près identique à ce qui est affirmé par le CSE. Cependant, selon certains (Monso et al., 2019), cette dernière étude, comme celle de Rangvid (2008) qui sera traitée dans le prochain paragraphe, comporte une faiblesse méthodologique importante liée à l'utilisation des questionnaires PISA, suggérant l'existence de biais dans leur démarche, comme ce fut aussi souligné par d'autres chercheurs (Lefebvre, 2016; Lefebvre et Merrigan, 2020).

Ensuite, le CSE se réfère aussi au document de Rompré (2015) qui est fortement mobilisé dans leur rapport (et dans la littérature scientifique québécoise s'intéressant à la question en sciences de l'éducation) et qui est le fruit d'une collaboration entre le CSE et le Centre national de l'évaluation scolaire. On peut lire dans ce rapport la conclusion suivante:

Hoxby et Wiengarth (2005) notent par ailleurs l'existence d'un effet de seuil. D'après les données qu'ils ont recueillies, qui regroupent les écoles de la Caroline du Nord, les élèves les plus performants sont très négativement affectés par le niveau moyen de leurs pairs, mais seulement lorsque celui-ci tombe en deçà de la moyenne de l'État (le 45e percentile plus précisément) [...] En somme, les effets de la mixité sociale semblent bel et bien asymétriques, mais les mécanismes par lesquels s'exerce l'effet des pairs semblent complexes. D'abord, sous certaines conditions, les résultats des études européennes montrent qu'une augmentation de la diversité scolaire au sein des classes produit des effets généralement positifs sur la performance moyenne des élèves, même si les travaux de Perini (2012) sur la Suisse suggèrent que ces effets peuvent s'avérer négatifs dans certains cas précis. Les travaux américains montrent, pour leur part, l'importance des groupes de référence, particulièrement de ceux qui s'articulent autour de l'origine ethnique. Ils montrent aussi les effets négatifs d'une inégalité extrême des résultats au sein d'une même classe. (Rompré, 2015, p. 24-25)

Pour arriver à ces conclusions, l'auteur analyse cinq études empiriques d'une manière s'apparentant au *cherry picking*. En effet, ce dernier mobilise trois études européennes (Perini,

2012; Rangvid, 2008; Sund, 2007) lui permettant de justifier le caractère non linéaire de la mixité¹²¹ et l'effet de composition/de pairs. Concernant les études de Sund (2007) et de Rangvid (2008), les conclusions tirées par Rompré (2015) ne posent pas de problèmes. En revanche, les conclusions de Rangvid, à l'instar de celles de Perini (2002), sont plus nuancées en ce qui concerne les matières scolaires où l'équité et l'efficacité seraient au rendez-vous. Cependant, et c'est la première critique, pourquoi l'auteur ne met-il pas en relation les deux autres études (Burke et Sass, 2013; Hoxby et Weingarth, 2005) avec ce qu'il présente comme étant le résultat de recherches rigoureuses? Il s'agit d'études, en contexte états-unien, qui sont, selon mes observations, fortement mobilisées dans la littérature scientifique et, à bien des égards, considérées comme des références quand il est notamment question de la non-linéarité des effets de pairs. Cette question est d'autant plus intéressante que ces études n'arrivent pas à la conclusion que la mixité profite à tous et même au contraire, elle serait, dans certains contextes, négative pour les élèves les plus faibles (Burke et Sass, 2013; Hoxby et Weingarth, 2005). Ne pas présenter cette information, à quelques lignes d'intervalles, tout en mobilisant ces études principalement pour justifier l'existence d'un effet de seuil suggère un traitement partial et orienté de cet aspect.

Ensuite, la question du seuil pose un problème même si on conviendra que celui-ci peut sembler intuitif en raison des résultats non linéaires. Rompré (2015) évoque, si on se fie à l'étude de Hoxby et Weingarth (2005), que les très performants sont affectés négativement seulement une fois que la moyenne du groupe est en deçà du 45^e percentile. On comprend que cette observation viendrait appuyer l'idée que la mixité scolaire¹²² est bonne pour tous dans la mesure où la concentration d'élèves faibles n'est pas trop importante. Cependant, outre le fait que les auteurs de l'étude évoquée spécifient qu'il faut se fier à la courbe et non au coefficient (le percentile), il m'apparaît difficile, après examen des données, de faire cette affirmation. En fait, si ma compréhension est la bonne, le chercheur aurait dû lire la figure 4 (Hoxby et Weingarth, 2005, p. 35) de la manière suivante: pour un élève très fort sur le plan scolaire dans un groupe dont la moyenne est de 50%, l'augmentation de 10% de la part d'élèves se situant dans le 45^e – 55^e – 65^e – 75^e – 85^e percentile n'a plus vraiment d'effet. Il ne s'agit pas ici de faire varier la moyenne,

¹²¹ Les dimensions sociales et scolaires de la mixité sont traitées simultanément, mais inégalement entre les études en raison de différences méthodologiques qui justifieront la nécessité d'un approfondissement théorique dans la section 5.4.3. Notons que cela n'a aucune incidence sur le commentaire critique de cette section.

¹²² Ces auteurs concluent qu'une fois les résultats scolaires bien considérés, les autres dimensions de la mixité sociale ont peu d'effet sur l'effet de pairs.

mais la part d'élèves ayant cette moyenne. En fait, Harris (2010), abondamment cité par Rompré, fait aussi une analyse dans des mots très similaires à ce dernier:

On the same general issue, Hoxby and Weingarth (2005) found that students in the top quintile on achievement were sharply and negatively influenced by classrooms with low average achievement (below the 45th percentile), though raising mean achievement above the 45th percentile appeared to yield no influence on these highest scoring students. (p. 1185)

Oui, il existe des courbes et celles-ci ne sont pas linéaires, mais les résultats sont aussi fortement hétérogènes, autrement dit, elles sont relatives aux différents niveaux de réussite de chacun dans un contexte classe donné. L'interprétation, faite tant par Harris (2010) que par Rompré (2015), semble considérablement éloignée de ce qui est scientifiquement acceptable de faire quand vient le temps d'interpréter les résultats d'une recherche. Néanmoins, il est vrai que Hoxby et Weingarth (2005) soulèvent l'importance de ne pas dépasser un point de bascule entre élèves forts et faibles à un niveau donné, pour ne pas tomber dans un mode d'enseignement bimodal. C'est-à-dire, une classe dans laquelle une certaine proportion d'élèves aux caractéristiques pédagogiques trop différentes au reste du groupe viendrait en altérer le fonctionnement (on peut penser à la vitesse, au contenu, à l'approche pédagogique). Surtout que dans cette situation, ce sont généralement les élèves avec des difficultés qui en souffriraient. Cependant, nous sommes encore bien loin des conclusions tirées par Rompré (2015).

Enfin, l'interprétation faite par Rompré (2015) des résultats de Hoxby, Weingarth (2005), Burke et Sass (2013) concernant le caractère bénin d'une inégalité pour les forts et bénéfique pour ceux étant moins forts doit être contextualisée et fortement nuancée.

Il faut comprendre ici que ce n'est pas l'idée que la mixité sociale ou scolaire soit effectivement bonne ou mauvaise ou qu'il n'existe pas d'effet de seuil qui est rejetée. C'est plutôt la manière d'argumenter les extraits¹²³ présentés qui soulève des questions sur le caractère scientifique de leurs affirmations, même s'il m'apparaît évident qu'il aurait été possible de trouver des études illustrant mieux les propos voulant être défendus. Cependant, dire qu'il existe un consensus, à l'heure actuelle, permettant d'affirmer que la mixité est favorable aux élèves défavorisés¹²⁴ n'est pas un constat scientifique et manque de prudence. Il y a de nombreux paramètres à considérer, rendant difficile l'établissement d'un optimum de Pareto sur le plan de l'organisation scolaire. Il

¹²³ On comprend aussi qu'il s'agit de travaux globalement très riches et en ce sens, ce n'est pas la crédibilité générale de ceux-ci qui est remise en question.

¹²⁴ Sauf précision contraire, ce sera toujours une référence liée à la réussite scolaire et au SSE.

existe certainement de meilleures combinaisons que d'autres, mais l'affirmation voulant que les élèves faibles bénéficient plus et que les élèves forts ne sont pas affectés semble reposer actuellement davantage sur une croyance idéologique qu'un constat scientifique.

Il semble y avoir un clivage au sein de la littérature universitaire associée à des traditions et à des disciplines quand vient le temps de parler de mixité. Par conséquent, il devient nécessaire d'apporter des précisions théoriques supplémentaires pour mieux comprendre le problème de la mixité.

5.4.3 Des précisions théoriques

Parler de mixité en contexte scolaire, c'est aborder la question du triage, du traçage et du détraçage (*sorting*, *tracking* et *detracking*¹²⁵) des étudiants. Différentes revues de littérature existent sur la question du triage (Betts, 2011; Crahay et Wanlin, 2012; Gamoran, 2009; Hattie, 2008; Rubin, 2006) et celles-ci arrivent généralement à la conclusion que le fait de séparer ou encore de regrouper des élèves en niveaux de compétence ou encore de parcours scolaires peut avoir une incidence importante sur les écarts de réussite. Différents rapports de l'OCDE (2016, 2017, 2018, 2019) émettent aussi des craintes similaires. Néanmoins, en examinant ces mêmes revues de littérature, on peut remarquer l'existence de difficultés méthodologiques soulevées dans l'évaluation de ces conséquences et les résultats du mixage (détraçage) semblent rarement concluants, malgré des avancées sur le plan de la recherche. À titre d'exemple, des politiques alternant l'hétérogénéité et l'homogénéité des niveaux de compétence des élèves dans certaines matières auraient des résultats positifs pour tous les élèves (Crahay et Wanlin, 2012). De la même manière, les travaux de Mons (2004, 2007) font état de l'efficacité sur le plan des résultats et de l'équité des systèmes éducatifs qui intègrent les différents profils au sein d'une structure non différenciée tout en personnalisant (par une flexibilité dans l'organisation) l'enseignement de l'ensemble du public (élèves faibles, moyens et forts).

D'emblée, les liens entre la mixité, le choix scolaire et les EPFP se regroupent dans la mesure où des phénomènes sélectifs officiels ou officieux, conscients ou inconscients se mettent en place et opèrent un triage avant même la fréquentation scolaire: le choix d'un lieu de résidence, le choix

¹²⁵ Il s'agit des manifestations scolaires du débat sur la mixité: le triage (*sorting*) est le fait d'organiser les classes selon un modèle déterminé. Le traçage (*tracking*) fait référence au procédé visant à sélectionner les élèves pour former des groupes plus homogènes – c'est un procédé d'identification et de sélection. Le détraçage (*detracking*) est le fait de ne plus grouper les élèves en fonction de leurs aptitudes (ou un autre critère) et de rendre accessibles les programmes à tous.

d'un établissement scolaire ou encore le choix d'un programme particulier en raison d'un certain nombre de facteurs possibles (les aspirations parentales, les compétences diverses de l'enfant, le revenu familial, les intérêts, etc.). Par la suite, à l'intérieur de l'école, il peut exister des programmes, des cours ou tout simplement des regroupements en fonction de critères divers. Cette description se retrouve probablement dans bien des pays développés et c'est ce qui fait dire à Willms (2010) qu'il faut reconnaître qu'il existe une certaine ségrégation horizontale (entre différentes écoles), mais aussi verticale (à l'intérieur d'une même école).

Est-ce donc dire qu'il faut cesser de regrouper les élèves dans des classes en fonction des résultats? Qu'il faudrait mettre un frein aux programmes particuliers « sélectifs » et, par extension, uniformiser l'offre éducative au privé comme au public? Dans ce contexte, les EPFP pourraient effectivement être perçues comme un frein si l'objectif poursuivi est celui d'une mixité relative à un environnement, à des compétences et à des intérêts donnés, et cela en raison de procédés auto sélectifs et sélectifs. C'est dans cette perspective que le CSE (2016) plaide pour des écoles privées et des programmes particuliers moins sélectifs ou encore avec des modes de sélection différents que les résultats scolaires. Cependant, pour certains (Lefebvre, 2016; Lefebvre et Merrigan, 2020, 2021), la présence d'un secteur privé effectuant un certain triage et traçage pourrait expliquer les résultats plutôt positifs du Québec sur le plan scolaire.

Comme souligné précédemment, s'intéresser à la question de la mixité c'est ouvrir une boîte de Pandore méthodologique révélant « une controverse entre ceux qui, sur le plan normatif, conçoivent la mixité comme un idéal et un principe régulateur et ceux qui, développant une approche analytique, perçoivent sa part mythique et sont plus réservés » (Genestier, 2010, p. 27). Établir la véracité de cette affirmation est cependant plus complexe, mais celle-ci témoigne d'une opposition méthodologique importante s'articulant de différentes façons et amplement abordée dans la littérature récente (ex. Angrist, 2014; Brodaty, 2010; Dumay et al., 2010; Gorard, 2006; Harris, 2010; Hattie, 2002; Manski, 1993; Monso et al., 2019; Paloyo, 2020; Rompré, 2015; Ryan, 2017; Sacerdote, 2011, 2014; Schofield, 2010; Thrupp et al., 2002; van Ewijk et Sleegers, 2010; Wilkinson et al., 2002).

Au début des années 2000, Thrupp et al. (2002) ont souligné, outre les difficultés méthodologiques importantes, l'orientation et la récupération politico-idéologique que l'on peut associer à la recherche sur la composition de l'école. Par conséquent, même si:

research can never be expected to be entirely "neutral", it is likely that a better understanding of school compositional effects would make it far more difficult for

arguments around them to be turned to particular political causes such as those of the school choice, effectiveness or accountability movements. (p. 501)

Dans son contexte, cette citation était principalement dirigée face au courant « néolibéral » en éducation. On peut aussi douter, et l'examen (certes, non exhaustif, mais important) de la littérature universitaire sur la mixité et la critique formulée dans la section précédente semblent le confirmer, qu'il existe aussi une instrumentalisation de la recherche à des fins « sociales ».

Cette section est littéralement un plongeon au cœur de ce qui me semble être le problème entourant le débat sur la mixité. Il s'agit d'une analyse assez détaillée, qu'il est difficile de réduire davantage, apportant un regard nécessaire sur un débat moralement chargé. Il sera question 1) d'un bref portrait de trois types de mixité; 2) de considérations méthodologiques sur l'effet de pairs; 3) de considérations méthodologiques sur l'effet de composition.

5.4.3.1 Différents types de mixité

Comme présenté en introduction, le terme de mixité peut renvoyer à différents éléments pas toujours explicitement distingués et souvent interconnectés faisant référence au pluralisme des individus et à leur intégration sociale. Trois grands types de mixité se retrouvent généralement dans les documents et la littérature consultés. Ceux-ci seront rapidement présentés et suivis d'un certain état des lieux de la situation au Québec en lien avec les EPFP.

5.4.3.1.1 Les résultats scolaires

Devons-nous faire des programmes enrichis, des classes enrichies, voire des écoles enrichies? Ou au contraire, devons-nous faire des programmes, des classes, des établissements intégrant tous les élèves?

Les EPFP, dans le contexte actuel, contribuent, à l'instar des programmes particuliers au public, à augmenter la stratification du système scolaire (CSE, 2016; Desjardins et al., 2009; Laplante et al., 2020; A. Larose, 2016; Maroy et Kamanzi, 2017). Il peut y avoir bien des raisons extérieures pouvant justifier les écarts scolaires (l'implication parentale, la sélection des élèves, la quantité de ressources, les besoins pédagogiques, le SSE) et les procédés de sélection peuvent assurément être divers d'une école à l'autre. Cependant, en fin de compte, le privé et les programmes particuliers se retrouvent avec des élèves réussissant généralement mieux sur le plan scolaire en amont d'un effet « école ». Selon certains (FEFP, 2014, 2020; Lefebvre, 2016), une majorité d'écoles privées ne ferait pas passer de test d'admission et/ou ne sélectionnerait pas les élèves sur une base de résultats scolaire. Cette affirmation manque de nuances, puisqu'il existe le biais

d'autosélection¹²⁶ et qu'il faut admettre qu'il existe bien des façons de sélectionner: il y a des entrevues, des lettres de motivation, le renvoi¹²⁷ d'élèves posant des problèmes, etc. De plus, la consultation des résultats antérieurs semble aussi être une pratique courante – du moins dans la grande région de Montréal. Il est aussi vrai, comme la FEPP (2014, 2020) le mentionne à plusieurs reprises, que la réalité des écoles privées dans les grandes villes diffère grandement de celles en région: sélection (compétition), coûts, ressources. Ainsi, même en acceptant qu'une majorité d'écoles ne sélectionne pas d'élèves, cela ne s'appliquerait pas nécessairement à une majorité d'entre elles en raison du nombre d'élèves scolarisés dans un milieu plus compétitif et sélectif.

5.4.3.1.2 L'ethnicité

L'ethnicité et l'immigration: devons-nous forcer la mixité entre les différents groupes ethniques? Y a-t-il des exceptions? Ou au contraire, devons-nous adopter une approche plus souple en respectant des besoins et/ou demandes de certains groupes? Devons-nous considérer la composition ethnique au sein d'établissements scolaires « réguliers » selon différents niveaux d'analyse (école, classe, privé, public, programmes particuliers, etc.)? Il s'agit toujours d'un objectif d'intégration, mais on voit qu'il y a deux volets à celle-ci: l'un concerne les écoles ethniques ou encore ethnoreligieuses et l'autre la répartition des différents groupes ethniques au sein du système éducatif.

Les EPFP, dans le contexte québécois, permettent l'existence d'établissements ethnoreligieux et ceux-ci ne sont pas sans soulever des débats déjà présentés et sur lesquels je ne reviendrai pas ici.

On retrouve une concentration importante d'élèves en provenance de la première ou encore de la deuxième génération d'immigrants dans les écoles privées, soit 42% (FEPP, 2020). Il s'agit d'un chiffre important témoignant d'une mixité effective dans plusieurs établissements privés. Il est certain que ce pourcentage est influencé par la forte présence du privé en milieu urbain et il serait intéressant de voir plus en détail la provenance de cette immigration et son SSE. D'ailleurs, une étude récente (Kamanzi et al., 2018) sur l'accès aux études supérieures indique que, de

¹²⁶ On peut aussi penser aux préférences adaptatives de Nussbaum que certains individus mettent en place en raison d'un choix qui n'en est pas véritablement un pour ces derniers (cité dans Sen, 2010). On retrouvera aussi chez Kahneman (2012) des réflexions et travaux similaires sur les préférences individuelles en lien avec l'environnement – par exemple l'aversion au risque. Les auteurs des études citées dans le texte connaissent bien ce biais puisqu'ils essaient de le contrôler.

¹²⁷ Un constat assez accablant avait été dressé dans un palmarès réalisé par un média populaire (Allard, 2009) et sans surprise, c'est en région (moins de sélection) que le taux de rétention serait le plus faible dans les écoles privées.

manière générale, les nouveaux immigrants ont autant, sinon plus, de chances de faire des études supérieures que les « natifs ». Si on se fie à la corrélation existant entre la fréquentation d'une école privée et le fait d'effectuer des études postsecondaires (Laplante et al., 2020; Maroy et Kamanzi, 2017), le choix de l'école privée (ou d'un programme particulier sélectif/enrichi), pour un grand nombre de nouveaux immigrants, n'est pas surprenant et correspond aux résultats de l'échantillon de Grenier (2020). En effet, malgré des écarts importants sur le plan socioéconomique, plusieurs nouveaux immigrants sont sélectionnés sur la base du SSE. Enfin, une autre étude (F. Larose et Grenon, 2013) montre que les écoles privées accueillent 13% d'élèves dont les parents ne sont pas d'origine canadienne (première génération) et que ceux-ci sont surreprésentés dans la catégorie des foyers gagnants moins de 100 000 \$ par année – ce qui nous amène au prochain type.

5.4.3.1.3 Le statut socioéconomique

Comme il sera possible de le voir dans l'analyse de la prochaine section, cette mesure comporte son lot de difficultés puisqu'il s'agit d'un indicateur composite pouvant être mesuré de bien des façons. Le revenu familial et le taux de diplomation des parents sont deux mesures souvent utilisées pour le SSE, mais il existe bien d'autres combinaisons possibles. Dans tous les cas, il s'agit d'un indicateur contenant plusieurs variables tentant de traduire une réalité sociale complexe. Des caractéristiques culturelles (p. ex. l'immigration et l'origine ethnique) peuvent aussi être intégrées. Ainsi, il faut toujours faire extrêmement attention dans l'utilisation de ces données puisqu'elles peuvent cacher des différences importantes entre les variables, ce qui peut notamment expliquer la valorisation importante de l'éducation de certains nouveaux immigrants, alors que le revenu familial n'est pas nécessairement élevé.

Il existe une corrélation importante entre le niveau d'éducation parental et la profession et le fait d'étudier au privé (Lapierre et al., 2016; Laplante et al., 2020; F. Larose et Grenon, 2013).

Le FPEP rend plus accessibles les écoles privées, cela est théoriquement indiscutable. Cependant, si on se fie à la dernière étude recensée sur les familles envoyant leur enfant au privé (F. Larose et Grenon, 2013), 7% de celles-ci auraient un revenu faible, 21% moyen et 72% élevé (plus de 100 000 \$). Ainsi, cette possibilité théorique reste l'apanage de la classe moyenne/aisée. Néanmoins, et contrairement à l'intuition générale, si on examine seulement la portion « capital économique » du SSE, celui-ci, quand il est élevé, n'augmenterait pas la probabilité de fréquenter une école privée, mais plutôt la probabilité de fréquenter un programme international (PEI) d'une école publique (Laplante et al., 2020). Cependant, cette étude ne semble pas tenir compte de la

répartition géographique des écoles privées et des programmes particuliers (même s'il en est question), ce qui contribue possiblement à amplifier leurs résultats concernant le capital économique vs culturel puisque la répartition de ce capital est aussi géographiquement liée. De la même manière, il existe une corrélation forte entre le lieu de résidence (urbain vs rural), les parcours scolaires empruntés et la réussite scolaire qui devrait être considérée dans ce type d'analyse sur l'offre éducative. Voir la section « 5.4.3.3 ».

Comme déjà mentionné, il est possible d'établir des relations entre ces trois types de mixité. Cependant, même si ces relations sont généralement linéaires, elles peuvent renfermer des différences importantes en raison de caractéristiques non observées ou encore de l'agrégation de plusieurs variables au sein d'un indicateur (ex. SSE), brouillant ainsi les différences. En effet, à ces trois principales distinctions liées aux types de mixité, il peut s'en ajouter bien d'autres liées: au sexe, au genre, à différentes identités, à différents troubles physiques ou mentaux, à des comportements considérés problématiques, etc. Ces sous-groupes peuvent aussi se juxtaposer à l'intérieur de catégories plus larges puisqu'ils sont rarement exclusifs, c'est d'ailleurs dans cet état d'esprit que le SSE est constitué.

Cela dit, malgré l'intérêt à explorer la question de la mixité par l'entremise de cadres interprétatifs moins classiques, je m'en tiens principalement à la mixité liée aux résultats/besoins pédagogiques et à celle liée au SSE.

5.4.3.2 L'effet de pairs

Plusieurs travaux s'intéressant à la question de la mixité ou encore à l'effet de pairs se réfèrent aux travaux de Manski (1993) (Angrist, 2014; Brodaty, 2010; Monso et al., 2019; Paloyo, 2020; Ryan, 2017; Sacerdote, 2011, 2014). On retrouve dans ce papier la division fondamentale, quand il est question de l'effet de pairs, entre les effets sociaux endogènes et ceux exogènes. Les premiers sont relatifs à l'influence que peut avoir le comportement des individus sur un autre – on peut penser ici aux différentes expériences faites à partir de la théorie des jeux comme celles de Axelrod (2006). Par exemple, si 50 % des membres de ma classe abandonnent (comportement observé) l'école, quel sera l'effet de ce comportement sur mon propre comportement à l'égard de l'école? Les effets exogènes, pour leur part, sont relatifs aux caractéristiques des membres du groupe et à l'effet que cela pourrait avoir sur l'individu. Par exemple, si le SSE moyen d'un groupe est faible, quelle sera l'influence de cet indice sur mon comportement à l'égard de l'école? Certains parleront, notamment en sociologie, d'effets contextuels (Manski, 1993). À cette division fondamentale pour les économistes, Manski (2000) ajoute un troisième effet permettant

d'expliquer aussi des effets similaires sur le comportement d'un groupe, soit les effets corrélés. Il s'agit des effets sur les individus que peut avoir le partage d'un environnement donné ou de caractéristiques communes, mais non identifiées au sein d'un groupe. Par exemple, des élèves initialement plus ou moins motivés étant avec le professeur « x » au lieu du professeur « y » pourraient donner l'impression qu'il existe un effet de pairs bénéfique ou non alors que cela serait dû à des caractéristiques non observées partagées par le groupe.

En s'appuyant sur Manski (1993, 2000), on peut affirmer qu'il est important de séparer ces trois types d'effet pour un certain nombre de raisons. Premièrement, chacun de ces effets peut donner lieu à un effet similaire, alors que seul l'effet de pairs endogène est véritablement un effet de pairs. Deuxièmement, seul l'effet de pairs endogène est générateur d'un multiplicateur social, ce qui peut être important sur le plan d'actions politiques ciblées. En reprenant l'exemple de Manski (2000), si la moyenne d'un élève augmente quand celle du groupe augmente, une politique publique visant à offrir du tutorat à certains élèves aurait indirectement des effets positifs sur les autres élèves (pas seulement sur ceux recevant le tutorat). Troisièmement, les effets corrélés posent un défi important dans la mesure où si l'on ne connaît pas de quelle façon le groupe étudié a été formé (biais de sélection), des effets corrélés pourraient venir parasiter les résultats et donner l'impression d'une corrélation plus importante entre des variables en raison d'éléments non observés. Cependant, cette difficulté est aussi présente même si on parvient à distinguer (jusqu'à un certain point) les effets corrélés. En effet, une lecture de l'effet de pairs à partir d'un résultat moyen soulèvera toujours l'épineux problème de séparer les effets endogènes de ceux exogènes en raison du problème de la réflexion (Manski, 1993, 2000). Celui-ci s'apparente à l'effet miroir existant entre la moyenne d'un groupe et un des membres de ce groupe, relativement à la variable examinée, rendant ardue la séparation entre les différents effets. Ainsi, comme le soulignent Monso et al. (2019), en raison de ces obstacles, bien des chercheurs se limitent à des méthodes permettant « l'estimation des seuls effets liés à la composition du groupe de pairs, sans faire apparaître explicitement d'effet endogène » (p. 27).

Comme il est possible de le constater, il existe plusieurs problèmes méthodologiques importants pouvant entraîner des problèmes d'inférences causales ou encore de l'amplitude mesurée de l'effet de pairs, et cela, notamment en raison des biais de sélection (d'autosélection), du biais d'endogénéité¹²⁸ ou encore du problème de réflexion (Angrist, 2014; Betts, 2011; Brodaty, 2010;

¹²⁸ Duncan et al. (2004) voient deux problèmes distincts (mais assurément liés): un lié à la double causalité (l'effet de réflexion de Manski) et celui de l'endogénéité lié à l'omission d'une variable en raison du caractère

Duncan et al., 2004; Manski, 1993, 2000; Monso et al., 2019; Paloyo, 2020; Sacerdote, 2011, 2014).

Bien entendu, il existe des manières d'atténuer, voire de contourner en partie, ces problèmes, mais aucune n'est parfaite et la majorité des études ont tendance, comme déjà souligné, à ne pas distinguer les effets endogènes et exogènes (Sacerdote, 2011)¹²⁹. Ainsi, on parlera « d'effet de pairs en forme réduite » (Monso et al., 2019) ou d'un effet d'interaction sociale (Sacerdote, 2011) en raison d'une juxtaposition d'effets endogène et exogène. Je concentrerai l'examen du problème sur les résultats scolaires, mais on comprend qu'il existe aussi des études sur les effets de pairs en lien avec les comportements allant de la tricherie à l'abandon scolaire, en passant par la motivation et le choix d'un programme d'études. Cependant, en raison de l'étendue et des problèmes importants sur le plan méthodologique déjà soulevés, je laisserai ces études de côté pour l'instant.

Sans faire une présentation détaillée des différentes revues de littérature consultées sur l'effet de pairs (Brodaty, 2010; Monso et al., 2019; Paloyo, 2020; Sacerdote, 2011, 2014), l'examen de plusieurs des études empiriques mobilisées par celles-ci (Angrist et Lang, 2004; Antecol et al., 2016; Booij et al., 2017; Burke et Sass, 2013; Carrell et al., 2009, 2013; Duflo et al., 2011; Hanushek et al., 2009; Hienonen et al., 2018; Hong et Lee, 2017; Hoxby, 2000; Hoxby et Weingarth, 2005; S. Imberman et al., 2009; Lavy et al., 2015; Mendolia et al., 2018) me permet de confirmer l'importance de la prudence quand vient le temps de tirer des conclusions à partir d'études de qualité. En effet, on se retrouve bien souvent avec des recherches abordant la question avec des groupes de référence et des contextes différents: le niveau (primaire, secondaire et postsecondaire), une échelle différente (classe, niveau, école)¹³⁰ et des mises en relations entre l'individu et des groupes selon des compositions différentes (résultats scolaires, ethnique, de genre, en fonction d'un SSE). Dans l'ensemble, les auteurs remarquent que l'effet de pairs est non linéaire et hétérogène – reflétant la complexité des relations quand l'on tient

non aléatoire dans la formation des groupes. Sacerdote (2011) associe le biais d'endogénéité à l'effet de réflexion de Manski (1993). On l'aura compris, ce ne sont pas tant les différentes manières d'articuler les problèmes qui nous intéressent ici, mais plutôt, qu'un certain nombre de problèmes méthodologiques existent et que ceux-ci peuvent conduire à des conclusions trompeuses.

¹²⁹ Pour plus d'informations sur ces méthodes, on peut se référer aux travaux de Duncan et al. (2004), Sacerdote (2011, 2014) et Monso et al. (2019).

¹³⁰ L'étude de Hong et Lee (2017) évalue l'effet de pairs à partir des places qu'occupent les élèves dans la classe, les uns par rapport aux autres, en montrant l'importance de ceux immédiats par rapport aux autres.

compte des caractéristiques de chacun. L'amplitude demeure variable en fonction des méthodes, des indicateurs examinés et de la durée observée.

De manière générale (et malgré bien des mises en garde), il semble y avoir un certain consensus confirmant l'intuition que nous avons tous: qu'il est préférable, sur le plan des résultats, d'être scolarisé avec des individus légèrement meilleurs que soi et qu'il est désavantageux d'être scolarisé avec des élèves plus faibles. Cependant, dans certains contextes, les élèves très forts ne sont pas désavantagés à être scolarisés avec des élèves très faibles, mais les résultats peuvent être désavantageux pour ces derniers¹³¹. Alors que dans d'autres contextes, les élèves avec des besoins particuliers ou encore très faibles nuisent aux élèves « réguliers ». En fait, il serait possible de citer une multitude de résultats puisqu'il existe une pléthore de combinaisons possibles et bien des mécanismes encore mal compris par lesquels les effets de pairs interagissent sur les individus. Que l'on soit une fille ou un garçon, un membre d'une communauté ethnique « x » ou « y », que l'on ait un SSE élevé ou faible ou encore que l'on soit sur le plan scolaire bon ou plutôt faible génère bien des résultats différents. À titre d'exemple, Hoxby et Weingarth (2005) présentent huit modèles possibles permettant l'évaluation des effets de pairs. On retiendra que pour eux, le modèle de la *Boutique* (les étudiants réussissent mieux quand ils sont entourés d'élèves comme eux) et celui du *Focus* (une certaine homogénéité est bonne dans une classe, même pour un étudiant qui ne correspond pas à cette norme) semblent les mieux expliquer un certain nombre de leurs résultats. D'ailleurs, pour ces auteurs, une fois pris en considération les résultats scolaires antérieurs, les autres effets de composition auraient très peu de conséquences.

Ces travaux mettent en lumière l'importance de mieux comprendre les mécanismes et les canaux par lesquels les effets de pairs ont lieu pour éventuellement être en mesure d'avoir une organisation scolaire favorisant la réussite de tous. Sans nier l'importance que peuvent avoir les éléments contextuels (effets corrélés), si on veut comprendre l'efficacité d'un système éducatif, il faut bien distinguer les différentes relations et éviter des conceptualisations maladroites dont semblent souffrir, pour les économistes, un certain nombre de sciences sociales. Ainsi, ce n'est

¹³¹ De plus, si on accepte les résultats de Burke, Sass (2013), Hoxby et Weingarth (2005), on devrait aussi regarder les effets que ces mêmes élèves faibles ont sur les élèves moyens (avantageux pour les faibles, mais désavantageux pour les moyens). Autrement dit, la combinaison optimale est difficilement identifiable, comme le soulignent Carrell et al. (2013), mais aussi d'autres études s'ajoutant à celles déjà mentionnées (Booij et al., 2017; Duflo et al., 2011; Hienonen et al., 2018). Dans le même ordre d'idées, on peut évoquer les nombreuses recherches (aux résultats contrastés) qui ont aussi été effectuées pour mesurer *The Big Fish Little Pond Effect* (Becker et Neumann, 2016; Fang et al., 2018): vaut-il mieux être un élève performant entouré d'élèves plus faibles ou encore un élève performant entouré d'élèves performants?

pas parce qu'il existe une corrélation importante entre les résultats scolaires d'une personne et la moyenne d'un groupe qu'il s'agit nécessairement d'un effet de pairs (Angrist, 2014). Manski conclut en 2000 que:

Clear thinking is a prerequisite for productive empirical analysis, but it does not suffice. The data brought to bear must be adequate to make credible inference possible. The practice has been to infer interaction processes from observations of their outcomes. However outcome data do not, per se, provide an adequate foundation for empirical research. Sustained progress will require richer data. In Manski (1993b), I concluded that experimental and subjective data will have to play important roles in future efforts to learn about social interactions. I feel even more strongly about this today. (p. 132-133)

Cette conclusion est reprise de bien des manières par les différentes études examinées, en soulignant l'importance de faire des expérimentations de qualité et d'avoir des données riches, tant macro que micro, pour mieux comprendre la question des effets de pairs.

5.4.3.3 L'effet de composition / school mix effect

Si bien des économistes centrent leurs travaux sur l'effet de pairs (dans sa version principalement réduite) quand vient le temps d'aborder la mixité, un certain nombre de chercheurs en sciences sociales utilisent davantage les expressions « effet de composition », « contextual effect » ou encore « school mix effect » (van Ewijk et Slegers, 2010). Ce qui a été dit pour l'effet de pairs n'est pas à rejeter pour ces derniers, mais le problème se situe à un niveau plus général et touche la manière de concevoir les rapports sociaux. Autrement dit, l'environnement produit un effet sur les individus et c'est à partir de ce dernier que l'on doit aborder la question de la mixité. L'intérêt de séparer l'effet de pairs de l'effet de composition est dicté par le souci de mettre en évidence des éléments du débat sur les EPFP au Québec et la mixité, et cela, même si cette distinction est poreuse par endroit.

Dans la littérature consultée utilisant le terme « effet de composition », les travaux de Thrupp et al. (2002) semblent être ici la référence et ces derniers sont abondamment cités en sciences sociales (Dumay et al., 2010; Dumay et Dupriez, 2008; Duru-Bellat et al., 2003; Felouzis et Perroton, 2007; Harker et Tymms, 2004; Hattie, 2002; Rompré, 2015; Schofield, 2010). Pour Thrupp et al., il devient nécessaire d'examiner la corrélation entre les trois dimensions de l'école souvent évoquées, mais rarement évaluées que sont: les groupes d'élèves, l'instruction que l'on y reçoit et la gestion de l'établissement. C'est dans un langage similaire que Duru-Bellat et al. (2003) font un état de la recherche concernant les processus par lesquels l'effet de composition (*school mix*) agit. Thrupp (1999, cité dans Thrupp et Lupton, 2006) souligne que la recherche sur l'efficacité scolaire (fréquemment associée aux économistes) est souvent aveugle au contexte

dans lequel évolue un établissement pour ne se concentrer que sur l'efficacité des moyens de l'établissement (*school effect*). Pourtant, lors de son enquête auprès de quatre écoles en Nouvelle-Zélande, ses résultats laissent entrevoir des différences importantes en fonction du SSE dans la composition de l'établissement. Il en vient à établir une différence entre le fait d'être scolarisé dans des écoles de différents SSE sur le plan de la discipline, de la gestion du temps en lien avec le suivi des résultats, des travaux donnés en classe et de la qualité des enseignants, ainsi que leur motivation.

Par conséquent, l'effet de composition est un ensemble de caractéristiques, notamment le SSE, liées à un groupe (ou encore à une école, un quartier, etc.) que l'on met en relation avec un individu. À la lecture d'un certain nombre de travaux (Duru-Bellat et al., 2003; Rompré, 2015; Thrupp et al., 2002; Thrupp et Lupton, 2006), on peut voir que l'hypothèse qui est sous-jacente c'est que les élèves (surtout ceux défavorisés) cumuleraient, au gré de leur parcours scolaire, un certain nombre de désavantages reliés aux groupes côtoyés, à l'instruction reçue et à l'établissement fréquenté.

De plus, comme le soulignent bien des études, cet effet pourrait aussi s'expliquer en partie par l'observation des écarts de réussite entre les zones urbaines et les milieux ruraux (Alpe et Barthes, 2014; Grelet et Vivent, 2011; Sullivan et al., 2018). Les différentes études consultées mettent en relation, dans des contextes différents, l'environnement et la réussite ou encore la trajectoire scolaire poursuivie. Au Canada, en 2002, une étude (Cartwright et Allen, 2002) a été commandée par le gouvernement de l'époque pour expliquer l'écart important entre la réussite des élèves habitant en milieu urbain et rural. La principale conclusion est que ces écarts sont principalement attribuables (outre le SSE généralement plus faible) à des différences liées à la collectivité¹³². Celles-ci se situent sur le plan « des types d'emploi des parents de l'ensemble des élèves de 15 ans de l'école, et sur les niveaux de scolarité et les caractéristiques professionnelles des adultes de la municipalité de l'école » (Cartwright et Allen, 2002, p. 6). Ces résultats sont aussi en partie

¹³² Cette affirmation n'est pas sans importance puisque si l'effet de composition existe au niveau de la collectivité et que les chiffres de l'étude de Cartwright et Allen (2002) sont toujours statistiquement parlants, le fait que les écoles privées se situent principalement en ville alors que les programmes particuliers et les classes ordinaires se situent à la grandeur de la province pourrait avoir une importance sur le plan méthodologique. Ne pas en tenir compte dans une comparaison entre le public, le privé et les programmes particuliers à l'échelle de la province pourrait entraîner une surreprésentation statistiquement importante d'un groupe ou d'une variable en raison d'un contexte collectif différent. Il s'agit d'une variable possiblement cachée.

confirmés par l'étude de Gaudreault et al. (2018) qui, dans le contexte québécois, explore différentes caractéristiques démographiques que l'on peut lier au territoire.

La différence que l'on retrouve dans la littérature universitaire entre les effets de pairs et les effets de composition peuvent sembler similaires, mais la manière de concevoir ce qui est mesuré diffère en raison du niveau où ont lieu les interactions et du degré de généralisation concernant le point de référence: chez les économistes, il s'agit de comprendre les effets endogènes (comportementaux) de l'individu en relation avec les comportements d'autrui, alors pour un certain nombre de chercheurs en sciences sociales, il s'agit de comprendre le comportement d'un individu en fonction d'une ou des caractéristiques (effets exogènes) liées à des individus. Ensuite, on reporte sur l'établissement la moyenne des individus et on parlera de l'effet de composition de l'établissement: de l'effet de composition classe et de l'effet de composition-école. Autrement dit, il s'agit moins ici d'évaluer comment les élèves réagissent quand ils sont mis avec des élèves aux habiletés différentes, mais plutôt l'effet que peut avoir le fait d'être scolarisé avec des individus ou un milieu avec des composantes « x » en termes de réussite (résultat, diplomation, trajectoire scolaire). Comme nous l'avons vu, bien des économistes utilisent l'effet de pairs en forme réduite, ce qui permet des observations moins précises, mais utiles pour traiter les questions de nature organisationnelle. L'effet de composition au niveau du groupe est similaire, mais s'inscrit dans des dynamiques sociales, ce qui explique que l'on puisse déplacer cet effet à des niveaux plus globaux (ex. théorie de la reproduction).

La nuance est importante et marque une certaine rupture épistémologique étant donné qu'il ne s'agit pas ici d'un effet de pairs à proprement parler si on accepte le vocable de Manski (1993, 2000), puisque seul l'effet de pairs aurait un effet multiplicateur sur le plan social. Néanmoins, on comprend qu'une caractéristique exogène peut aussi se transformer en un comportement, mais lequel et comment?

Ainsi, parler d'un effet de composition implique nécessairement la mobilisation des effets de pairs, mais parler des effets de pairs n'implique pas nécessairement l'effet de composition. Il y a donc un recoupement avec certaines études déjà mobilisées pour « l'effet de pairs » en raison de l'utilisation de la forme réduite. Par conséquent, on pourrait s'attendre à avoir des résultats similaires, et ils le sont généralement, sauf dans certaines études ciblant spécifiquement la composition de la classe ou encore de l'établissement selon le SSE. En effet, si on se fie à la méta-analyse de van Ewijk et Slegers (2010), le SSE serait possiblement beaucoup plus déterminant que ce qui est affirmé par les études et les revues de littérature évoquées dans la

section sur l'effet de pairs. Par exemple, les auteurs de la méta-analyse suggèrent un effet de composition important, mais souvent sous-évalué en raison notamment d'une utilisation dichotomique de variables associées au SSE au lieu d'un indicateur composite. Même si van Ewijk et Slegers arrivent à la conclusion que le SSE des pairs pourrait avoir un effet important sur les résultats d'une personne, ils soulèvent, par leurs résultats contrastés, les différences méthodologiques et les difficultés entourant l'évaluation de l'effet de composition. D'ailleurs, Thupp et al. (2002) donnent une série de mises en garde méthodologiques, allant de l'utilisation d'un indicateur SSE composite et détaillé à l'utilisation d'approches longitudinales, en passant par les établissements se situant aux extrémités du spectre SSE de manière à rendre compte de l'effet de composition sur la réussite. On peut difficilement nier que l'indicateur SSE soulève un certain nombre de défis en lien avec sa composition, les variables inobservées et les affirmations de natures causales qui sont effectuées à l'intérieur de certaines recherches.

Comme le soulignent Duru-Bellat et al. (2003), traiter la question de l'effet de composition de manière purement quantitative rend difficile la démonstration qu'il s'agit bien d'un effet réel. Cependant, les approches qualitatives, « très majoritaires en France sur ces questions, seraient plus convaincantes si on était assuré que les processus décrits si finement avaient une pertinence avérée » (Duru-Bellat et al., 2003, p. 159). Par conséquent, les approches mixtes de qualité, à l'instar du souhait de Manski (2000), doivent être favorisées pour mieux comprendre la portée réelle de cet effet (dépasser la description) et ainsi faire des politiques publiques appropriées.

La prochaine partie brosse un portrait général de ce débat scientifique et des retombées sur la question de la mixité.

5.4.4 La mixité: entre efficacité et équité

Est-ce que l'effet de composition existe en tant que phénomène dépassant la seule agrégation de caractéristiques considérées généralement comme « négatives » sur le plan de la réussite scolaire? On revient à la question déjà posée concernant le bien commun, à savoir si le tout est supérieur à l'ensemble de ses parties. Existe-t-il un *ethos* fondé sur le SSE nuisant à la réussite des élèves? Pour certains, l'effet de composition ne serait possiblement qu'une simple manifestation d'une *pathological science* (Gorard, 2006), alors que pour d'autres, on pourrait, dans « l'état actuel de la recherche [...] prudemment conclure à l'existence d'un effet de la composition des classes sur la performance scolaire » (Rompré, 2015, p. 18-19). Il ne m'apparaît pas possible de trancher entre ces deux positions qui s'apparentent à l'opposition entre l'individualisme méthodologique et les approches plutôt structuralistes; interactionnisme vs

déterminisme social. Cette opposition explique aussi probablement en partie le fait que certains accordent un poids important aux bagages individuels sur les résultats scolaires allant de 70 % à 100 % (Gorard, 2006) et que, dans l'ensemble, les effets de pairs et/ou de composition seraient relativement faibles. À l'opposé, d'autres arrivent à la conclusion que le SSE des pairs peut avoir un effet important sur les résultats d'un individu (van Ewijk et Sleegers, 2010). On comprendra que tout réside dans ce qui est entendu par « important » et la manière de le mesurer. Quoi qu'il en soit, les critiques méthodologiques sont toujours bien présentes (Angrist, 2014; Armor et al., 2018; Marks, 2015; Perry, 2019; Pokropek, 2015) et le consensus scientifique reste à faire.

Néanmoins, on retiendra avec Harker et Tymms (2004) qu'il existe différentes raisons possibles pouvant expliquer que l'on semble découvrir un effet de composition en observant les résultats scolaires: l'effet de pairs, l'effet enseignant, l'effet de l'établissement et l'effet fantôme (erreur de mesure dans les modèles multiniveaux). Autrement dit, pour certains, l'effet de composition demeure une boîte noire permettant de décrire une situation, mais non de l'expliquer. L'explication offerte sera toujours sujette à des critiques importantes en raison des liens causaux discutables dans notre propension à vouloir comprendre une situation complexe et de différents biais de confirmation possibles – le mathématicien/statisticien/essayiste Nassim Nicholas Taleb (2010) nomme ce type de phénomène, l'erreur de narration.

D'un autre côté, on retiendra avec Harris (2010) qu'il est important de mettre en relation les différentes approches disciplinaires, que ce soit l'économie, la sociologie, l'anthropologie, la psychologie, etc. Il serait possible et même nécessaire d'enrichir la compréhension des effets de pairs en mobilisant et en comparant certaines théories à l'aide des résultats obtenus dans différentes disciplines. De plus, comme le soulignent Thrupp et Lupton (2006), « many factors identified by school effectiveness and improvement research as contributing to student achievement will be hard to replicate because while they may be school-based, they may nevertheless not be school-caused » (p. 310). Ainsi, que l'effet de composition existe ou non; qu'il soit important ou non, cela ne devrait pas empêcher de reconnaître que la concentration d'élèves avec des difficultés et des besoins divers au sein d'une classe et d'un établissement ne peut être sans conséquence et peut indirectement influencer la réussite. Ces effets peuvent se manifester de différentes façons: que ce soit sur le climat de la classe, la différenciation pédagogique, la lourdeur de la tâche pour les enseignants, les ressources nécessaires, etc. Cette situation ne peut manquer d'avoir une influence sur la qualité de l'expérience éducative (Dubet et Duru-Bellat, 2015; Rompré, 2015; Thrupp et al., 2002). Néanmoins:

Altering the composition of a class or group is one way of promoting peer effects, but it is not enough. Attention also needs to be given to more careful specification of curricula, higher quality teaching, and higher expectations that students can meet appropriate challenges—these occur once the classroom door is closed and not by reorganizing which students are behind those doors. (Wilkinson et al., 2002, p. 532)

Ainsi, même s'il faut éviter les discours simplistes sur la responsabilité et l'efficacité des établissements et des enseignants, l'efficacité du système est aussi, comme le suggère Duru-Bellat (2006), une manière de réduire les inégalités sociales à l'école.

La question des différents types de mixité (p. ex. ethnoculturelle, SSE et réussite scolaire) est aussi problématique puisque ceux-ci pourraient encore être décomposés en dénominateurs plus petits, mais assurément signifiants pour l'individu concerné. On peut penser à l'appartenance à une ethnie particulière, à un genre, à différents troubles du comportement ou encore d'apprentissage. Cette situation n'est pas sans soulever des enjeux de justice, voire d'équité, tout en participant à une meilleure compréhension des implications du pluralisme. Néanmoins, cette multiplication des identités avec lesquelles on peut observer les phénomènes sociaux soulève des défis sur le plan de la recherche. En effet, l'existence d'un certain particularisme, s'opposant à un universalisme traditionnellement centré autour du concept de redistribution et de classe sociale, invite à revoir certains modèles interprétatifs comme en témoignent les travaux de Fraser (2005, 2007, 2009) et bien d'autres chercheurs réfléchissant aux différentes formes d'injustice relationnelle.

Cette situation renforce une mise en garde concernant la généralisation des résultats de recherche d'un contexte, d'un indicateur ou encore d'un groupe à l'autre. En effet, comme le suggèrent plusieurs travaux relatifs aux effets de pairs, à l'ethnicité (souvent abordée avec la question du genre) et à la réussite, il existerait certains mécanismes propres à des groupes (Angrist et Lang, 2004; Antecol et al., 2016; Fryer et Torelli, 2010; Hanushek et al., 2009; Hoxby, 2000; Hoxby et Weingarth, 2005). Ces résultats tendent à confirmer la thèse du modèle non linéaire (asymétrique) défendu par bien des chercheurs et aussi par le CSE (2016). Ainsi, même s'il est certain qu'il existe des avantages à être entouré de personnes performantes, cette relation n'est pas nécessairement linéaire et pourrait même, comme le soulignent entre autres Monso et al. (2019), être nuisible à certains individus sur le plan du parcours scolaire et du bien-être. Selon une étude mobilisée par Rompré (2015), « l'estime de soi des membres de minorités ethniques et leur niveau d'identification à l'école diminuent avec l'augmentation de la proportion d'élèves issus de la majorité » (p. 21). De manière parallèle, être identifié comme « bon » ou encore « mauvais » élève ne peut manquer d'avoir des conséquences sur la perception de soi, mais aussi à la

perception qu'ont les autres de soi, on peut penser notamment aux enseignants (Crahay et Wanlin, 2012; Felouzis, 2020), mais assurément aussi à ses collègues. Autrement dit, il n'existe pas de solutions parfaites. Si les analyses de Crahay et Wanlin (2012) sont bonnes, des regroupements par niveau de maîtrise (ici de manière ponctuelle) des élèves pourraient être bénéfiques pour tous les élèves et particulièrement pour les plus défavorisés.

Un SSE moyen ou un résultat antérieur moyen décrit certainement un aspect de la réalité scolaire quand vient le temps de faire des comparaisons. Cependant, malgré l'agrégation de variables dans le but de rendre compte de la complexité du monde, l'utilisation de manière monomaniaque sous forme de médiane dans l'explication de l'expérience scolaire est une simplification de la réalité. Autrement dit, il existe plusieurs mécanismes par lesquels les effets de pairs ou contextuels se font sur un individu donné. Un argument du type « pour le bien commun », « dans l'intérêt public » ou encore « pour les plus défavorisés » n'est pas un argument en soi et s'inscrit nécessairement dans un rapport de négociation entre différents individus avec des besoins tout aussi différents. De plus, malgré un manque de consensus, en raison notamment de méthodologies différentes, l'enquête menée me permet de nuancer les propos du CSE (2016), de Rompré (2015) et du comité d'experts (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014) en mentionnant que dans l'état actuel des connaissances, on peut prudemment affirmer que les effets de pairs ne sont pas de simples relations linéaires où le brassage de bons élèves avec des moins bons profiterait à tous ou encore aux plus défavorisés sur le plan des résultats scolaires.

Même si pour plusieurs chercheurs l'effet de pairs est plutôt faible (Angrist, 2014; Burke et Sass, 2013; Hattie, 2002) et que l'on peut difficilement affirmer que la mixité sur le plan des résultats scolaires et des besoins pédagogiques est une manière efficace d'améliorer la réussite de tous, est-ce que les regroupements (pédagogique ou autres) sont mieux? Comme nous avons pu le voir, dans certains contextes, il semble que oui, alors que dans d'autres, non. Néanmoins, si on se fie aux résultats de récentes recherches, la présence du privé et même des programmes particuliers pourrait contribuer, dans certains contextes, à l'amélioration des résultats scolaires généraux tout en permettant aux élèves faibles de très bien réussir, du moins dans certaines disciplines (Lefebvre, 2016; Lefebvre et Merrigan, 2020). Cependant, prétendre que le triage est responsable de cela m'apparaît plus difficile sans vérification expérimentale en contexte québécois. De plus, comme il a été présenté lors du thème de la qualité, à moins d'avoir une vision très étroite de la qualité d'un système éducatif, on peut difficilement penser que la qualité et l'efficacité de celui-ci se mesurent seulement aux taux de diplomation, à la moyenne des

résultats ou encore aux parcours scolaires empruntés. Si on accepte l'importance, comme le suggèrent Gérard et al. (2017), de considérer l'expérience vécue par les élèves et les enseignants, le niveau de réussite, les ressources utilisées et les écarts de réussite: il semble difficile, dans l'état actuel des connaissances, de construire une politique éducative fondée sur l'imposition d'une mixité ou encore d'une ségrégation par le regroupement des élèves.

On pourrait certainement évoquer la question de l'intégration sociale ou encore de la socialisation pour encourager la mixité, mais comme le soulignent Rubin et Noguera (2004), si on ne peut favoriser la réussite des élèves, notamment de ceux qui sont favorisés, une politique brandissant cet objectif – aussi vertueuse soit-elle – rencontrera beaucoup de résistance. Dans cette perspective, et malgré une corrélation importante, c'est moins la mixité selon un indicateur de SSE ou ethnoculturel qui pose un problème et des politiques allant dans ce sens pourraient être mises en place pour favoriser celle-ci au sein des écoles privées subventionnées et des programmes particuliers. On ne peut pas nier les effets négatifs que peut entraîner une société ségréguée sur la reconnaissance de l'autre, la reproduction de stéréotypes et ses effets sur le vivre-ensemble (Anderson, 2007; CSE, 2016)

Concernant la mixité scolaire imposée, l'étude terrain de Rubin et Noguera (2004) montre qu'il est difficile d'enrichir l'expérience éducative de tous au sein d'un même environnement pédagogique sans modifications importantes sur le plan des ressources et des procédés pédagogiques et organisationnels. Néanmoins, les auteurs donnent un certain nombre de pistes qui permettraient une meilleure coexistence de la différence au sein d'un environnement donné.

5.4.4.1 À retenir

- La mixité est un thème moralement chargé pouvant rendre aveugle à certaines différences fondamentales.
- Il est important de mobiliser des angles d'analyse et des champs disciplinaires différents dans la compréhension de la relation entre mixité, efficacité et équité.
- Il existe des problèmes méthodologiques importants dans certaines recherches abordant la question de la mixité par:
 - l'existence d'une certaine rupture épistémologique;
 - le manque de rigueur dans l'examen de certaines recherches:
 - revues de littérature incomplètes ou orientées;
 - la généralisation, sans précautions, de résultats de recherche d'un contexte à l'autre;

- l'utilisation de modèles de régression linéaire et d'indicateurs composites (c'est aussi vrai pour de simples indicateurs).
- Dans l'état des connaissances actuelles, une politique publique destinée à la réussite de tous, et particulièrement des plus défavorisés, ne peut pas reposer sur le concept de mixité scolaire:
 - des modifications institutionnelles, organisationnelles et pédagogiques pourraient permettre de mieux répondre aux besoins de tous qu'une politique d'uniformisation;
 - au-delà des résultats scolaires mesurés, il peut exister de bonnes raisons de vouloir favoriser la mixité sur le plan social, d'où l'intérêt de mieux comprendre les effets de pairs et d'améliorer l'organisation scolaire.

La prochaine et dernière partie de ce chapitre explore la question de l'équité.

5.5 L'ÉQUITÉ ET L'ÉGALITÉ DES CHANCES

La question de l'équité est au cœur de l'objectif de recherche de cette thèse par son lien étroit avec l'idée de justice, notamment quand il est question de justice sociale. Ainsi, cette partie pose et consolide certains éléments théoriques et interprétatifs qui seront mobilisés lors du dernier chapitre. Il ne faut donc pas se surprendre si l'exploration du thème de l'équité omet certaines avenues tout en insistant sur d'autres de manière à éviter trop de répétitions lors de la présentation de la question des EPFP dans une perspective de justice.

De manière plus générale et un peu plus technique, l'équité est un concept procédural pouvant être défini comme la mesure atteinte au terme d'un processus impartial, et accepté par « tous », permettant de justifier des égalités non arithmétiques; des inégalités « justes » en distribuant à chacun selon son dû. L'évocation du caractère inéquitable des EPFP renvoie donc, selon le sens donné dans cette thèse, à l'introduction d'une variable nuisible dans le système éducatif en produisant un ou des effets contraires à ce qui est recherché par celui-ci, soit l'impartialité du processus, le respect de ses principes constitutifs et/ou l'atteinte des finalités désirées. Il y a donc une dimension nécessairement relationnelle (ce qui est visé, p. ex. l'accès), un critère distributif qui pose un jugement moral (p. ex. les besoins, ou le talent) et enfin le processus établi et accepté. En éducation, on se souvient que la définition donnée de l'équité par l'OCDE (2018) correspond à la réduction de l'influence de facteurs contingents (caractéristiques personnelles, sociales, économiques, culturelles) sur les résultats éducationnels. Bien entendu, on pourrait aussi

l'étendre à d'autres dimensions de l'éducation comme l'accès et le traitement dans le système scolaire. Cette partie se compose de cinq sections:

- 1) une présentation des composantes;
- 2) une exploration du concept d'égalité des chances;
- 3) une analyse de certaines composantes en lien avec l'égalité des chances;
- 4) une discussion avec trois arguments liés au principe de différences de Rawls;
- 5) une conclusion soulignant deux perspectives liées à la justice scolaire.

5.5.1 Les composantes

La question de l'équité a évolué de manière exponentielle, et cela, même si les principaux enjeux relatifs à ce thème ont été évoqués avant 1970. En fait, ce qui était davantage centré sur une question de démocratisation de l'accès à l'éducation supérieure deviendra, à la suite notamment du *Rapport Coleman* de 1966 et des travaux de Bourdieu et Passeron (1964, 1970), centré sur la question de la reproduction des inégalités sociales par l'école. Ainsi, le principe d'égalité des chances deviendra le principal enjeu dans la compréhension de la question des EPFP. C'est d'ailleurs principalement en son nom que les jugements sur le caractère juste ou injuste du système éducatif québécois ont été faits dans le corpus.

Rappelons ici que les composantes liées à cette question pouvaient être séparées en deux groupes (opposants et défenseurs des EPFP) et que celles-ci respectent jusqu'à un certain degré ce que l'on retrouvait dans le débat avant la LEP. Ainsi, ceux qui s'opposent aux EPFP au nom de l'équité le font principalement en évoquant l'égalité des chances puisque cette politique favoriserait un groupe d'individus déjà privilégié en raison d'une sélection selon un SSE, tendrait à reproduire des inégalités sociales et engendrerait une concurrence déloyale nuisible au public. Au contraire, ceux qui lui sont favorables considèrent celui-ci comme équitable en mettant l'accent sur la nécessité de trouver un équilibre, d'offrir à tous les mêmes possibilités de choisir, sur le développement du plein potentiel de l'enfant et sur une mobilité sociale ascendante pour ceux et celles fréquentant ces établissements.

Un des principaux problèmes recensés dans les énoncés, quand il est question de l'égalité des chances, est l'existence des inégalités déjà présentes entre les enfants avant leur entrée dans le système scolaire. Par conséquent, celui-ci devrait essayer de contrebalancer cette réalité par un certain nombre de politiques visant à compenser ces inégalités de manière à égaliser les chances

de réussite. Or, le FPEP est considéré par certains comme une mesure institutionnelle qui, loin de réduire ces inégalités, les amplifie (sélection, concurrence, stratification).

Pour les partisans des EPFP, celles-ci permettent à la classe moyenne d'avoir une plus grande mobilité sociale ascendante en offrant la perspective d'un environnement de meilleure qualité ou mieux adapté à l'enfant le fréquentant. Pour les opposants, c'est précisément là le problème, car par ce comportement de la classe moyenne, on reproduit en partie les inégalités déjà existantes, les plus défavorisés restant encore défavorisés en ne bénéficiant pas de cette mobilité. Dans ce contexte, l'État devrait niveler les chances et non pas maximiser les chances d'un groupe en particulier.

Derrière l'idée de l'égalité des chances se cache celle d'un système accessible à tous qui guida la politique de modernisation et de démocratisation du système québécois dans les années 1960. Outre l'accès, il s'agit d'être en mesure d'offrir à tous une expérience éducative comparable sur le plan du développement. Cependant, cette dernière est fortement marquée par les disparités de natures géographique, économique et sociale qui existent entre les établissements. Ces disparités ont une incidence importante sur le plan de la reproduction des inégalités sociales que vient exacerber le caractère sélectif (formel et informel) des établissements d'enseignement privés. En effet, la sélection des élèves vient créer des environnements éducatifs supérieurs sur le plan de la composition sociale par un processus d'écroulement au sein d'un territoire donné. Par conséquent, certains environnements sont perçus comme plus positifs, alors que d'autres, comme l'étant moins en vertu du tri social opéré.

À la suite des composantes, c'est donc sous l'angle de l'égalité des chances que la question de l'équité sera principalement explorée. Par conséquent, les termes d'égalité des chances et d'équité seront utilisés comme des synonymes en éducation – allant ainsi dans le sens de la définition de l'OCDE (2018). Néanmoins, le terme d'égalité des chances, à l'instar de l'équité, est aussi la source de bien des confusions. La prochaine section tente de faire la lumière sur ce concept.

5.5.2 L'égalité des chances

L'égalité des chances (ou encore d'opportunités¹³³) est en éducation une manifestation du concept d'équité faisant généralement du mérite personnel (indépendance au SSE de l'OCDE)

¹³³ J'utiliserai les deux termes comme des synonymes.

l'élément discriminant dans l'obtention de « x »: « x » pouvant être un résultat, un diplôme ou une opportunité de manière à permettre à tous ceux et celles qui le méritent de l'obtenir. Il faut cependant faire attention ici puisque la notion de mérite évoquée n'est pas nécessairement celle d'un système méritocratique qui serait fondé sur l'excellence, alors que l'on pourrait aussi considérer l'effort ou les besoins comme étant des critères distributifs légitimes.

De plus, et ce fut souligné dans le CRTI (2.3.3), l'égalité des chances n'est pas la seule façon d'envisager ce que l'éducation procure. Un modèle égalitariste pourrait imposer un résultat égal pour tous en des termes de seuils minimaux, de taux de diplomation ou de compétences. Il serait aussi possible d'imaginer un modèle centré sur les besoins de la population où l'État pourrait favoriser certains types d'individus ou de savoirs au nom du bien de tous. Il ne s'agit que d'exemples, mais comprenons que je prends la voie du modèle libéral de l'égalité des chances pour aborder les différentes dimensions que mobilise une réflexion sur l'équité.

Comme le souligne Swift (2019), le problème avec l'égalité des chances, c'est que généralement, tout le monde est en accord avec ce principe, mais qu'il s'agit d'un consensus illusoire cachant d'importantes différences. Afin de mieux cerner le problème de l'égalité des chances, et de manière plus générale de l'équité, nous irons vers la philosophie politique anglo-saxonne en abordant certains auteurs qui se sont intéressés à la question. Il est nécessaire ici de préciser qu'il ne s'agit pas d'une présentation exhaustive de leur conception, l'intérêt est de faire ressortir certains éléments (assurément problématiques) qui seront discutés par la suite. Rappelons que Swift (2019) illustre les différences au sujet de l'égalité des chances par l'établissement de trois niveaux de conception, allant d'une minimale à radicale en passant par une plus conventionnelle. De plus, outre l'égalité des chances, quatre types d'égalité ou d'équité avaient été conceptualisés à partir d'une revue de littérature dans le CRTI. La présentation qui suit illustre trois conceptions de l'égalité des chances, tout en articulant les différents types d'égalité (accès, traitement, résultats, réalisation sociale). Elle sera suivie d'une discussion synthétique de manière à dégager quelques grandes idées pour la suite.

5.5.2.1 La « *starting-gate theory* »¹³⁴ minimale de Nozick

Nozick (1974) s'opposa aux principes de justice rawlsiens en évoquant le caractère liberticide d'un État cherchant à égaliser la société par des mesures compensatoires et par l'amélioration du

¹³⁴ Je fais référence ici à une typologie qui s'inspire d'une utilisation faite par Dworkin (1981b).

sort des plus défavorisés. Concernant plus particulièrement l'égalité des chances ou d'opportunités:

There are two ways to attempt to provide such equality: by directly worsening the situations of those more favored with opportunity, or by improving the situation of those less well-favored. The latter requires the use of resources, and so it too involves worsening the situation of some: those from whom holdings are taken in order to improve the situation of others. But holdings to which these people are entitled may not be seized, even to provide equality of opportunity for others. (Nozick, 1974, p. 235)

Que l'on soit en accord ou non avec celle-ci, on peut reconnaître qu'elle repose sur deux intuitions fortes liées au nivellement par le bas et à la propriété de soi (la souveraineté de l'individu). En effet, dans le débat qui nous intéresse, les questions relatives au bien commun, à la qualité de l'éducation, aux finalités de l'éducation, à la mixité ou encore de manière plus générale, aux droits et libertés ou plus spécifiquement, aux droits de l'enfant, ne seraient pas aussi complexes sans la présence importante de ces intuitions. Même si la posture de Nozick est souvent caricaturée, en raison de l'importance donnée au marché et à la liberté négative, c'est, à l'instar de Rawls (1997), une position faisant de la reconnaissance des droits et libertés et du rejet de l'approche utilitariste (ou d'un résultat recherché imposé) des éléments centraux d'une théorie de la justice. D'ailleurs, Nozick souligne les dangers de penser que la vie est une course dont il faudrait égaliser les chances de chacun d'atteindre une ligne d'arrivée fixée d'avance.

En reprenant la thèse de Kymlicka (2003) de la propriété de soi chez Nozick (1974), l'égalité des chances de ce dernier repose sur une situation d'égalité initiale fondée sur un droit de propriété de soi formel où, dans un langage kantien, les êtres humains ne doivent jamais être traités comme des moyens, mais toujours comme des fins. On comprend ici qu'il devient difficile « d'utiliser » une personne pour égaliser les chances des autres contre leur gré.

Enfin, Nozick se retrouve à « défendre » une conception de l'égalité des chances minimale (État régalien, droits et libertés fondamentales négatives). Ainsi, l'accès, le traitement et les résultats sont considérés comme étant équitables dans la mesure où les inégalités sont justifiées à l'aune d'un procédé considéré juste. Néanmoins, pour que le procédé soit considéré comme étant juste, il doit s'appuyer sur une égalité des droits et libertés formelle et alors, le respect de ceux-ci, sur le plan notamment de la redistribution, devient une prérogative liée à l'individu comme seul propriétaire de ce qu'il a acquis légitimement.

5.5.2.2 L'égalité équitable des chances de Rawls

L'approche contractualiste de Rawls (1997) ramène à l'avant-plan la réflexion en philosophie politique sur les processus normatifs dans l'établissement de critères de justice. Sans revenir sur l'ensemble de sa théorie, dont plusieurs points importants ont déjà été présentés dans le CRTI (2.2.2.4), il est nécessaire d'approfondir certains éléments concernant l'égalité équitable des chances qui correspondent au deuxième principe rawlsien ayant pour sa part deux volets (fonction et position ouverte à tous et principe de différence).

Rappelons que de manière à pouvoir concilier liberté et égalité dans le cadre d'une société juste, Rawls (1997, 2008) propose l'élaboration d'un processus équitable devant notamment répondre à certaines critiques à l'égard de l'égalité des chances formelle. En effet, en raison des situations initiales inégales, une simple égalité d'accès ou de traitement ne permet pas d'égaliser les opportunités adéquatement entre les individus.

Ces inégalités, qu'elles soient d'origine sociale ou encore naturelle; matérielle ou encore relative à des « dons » ou à une santé fragile, devraient être considérées pour permettre à tous ceux et celles ayant des talents et des motivations comparables, d'avoir des perspectives de vie relativement similaires – notamment sur le plan éducatif (Rawls, 2008). Par conséquent, des mesures compensatoires devraient être utilisées pour atténuer les effets liés au hasard de notre condition initiale ou encore d'éléments dont nous ne sommes pas responsables. C'est aussi dans cette perspective qu'il considère que le système scolaire (privé ou public) devrait servir à réduire les inégalités sociales et économiques des plus défavorisés, c'est-à-dire que celui-ci devrait « aplanir les barrières de classe » (Rawls, 1997, p. 104) et les inégalités malgré tout engendrées, notamment par une différence de talents ou encore de compétences socialement reconnues.

Ainsi, il devient nécessaire de compenser certaines inégalités pour favoriser des opportunités égales indépendamment de certains facteurs considérés comme contingents (naturels). Les inégalités qui seraient engendrées par cette disposition devraient servir à améliorer le sort des plus défavorisés de manière à offrir un cadre favorable à l'accomplissement de ce que chacun considère être une vie bonne. Celle-ci dépend notamment de biens primaires (ou premiers) de nature sociale qui sont inégalement distribués, mais qui sont nécessaires à tout le monde et que Rawls (2008) répartit en cinq types: 1) droits et libertés de base; 2) liberté de mouvement et de choix (un contexte permettant de multiples possibilités de réalisation); 3) les pouvoirs et les

prérogatives associées à des positions sociales; 4) les revenus et la richesse; 5) les bases sociales du respect de soi-même.

Par conséquent, la théorie rawlsienne déplace la réflexion sur la justice en amont de l'égalité des résultats obtenus en renonçant à porter un jugement sur ce que les gens font avec les opportunités offertes, tout en reconnaissant l'importance de contribuer en aval à améliorer le sort des plus défavorisés à l'intérieur d'une société. Ainsi, par l'entremise d'un contrat initial¹³⁵ permettant d'assurer la coopération sociale à l'avantage de tous, Rawls (1997, 2008) fait de l'équité un processus rationnel et institutionnel où les inégalités acceptées, ou encore engendrées, doivent permettre une redistribution de biens primaires pour ceux et celles qui en ont le moins, contribuant ainsi à l'amélioration de leur bien-être par un critère objectif (biens primaires). Néanmoins, on doit se rappeler que la justice distributive de Rawls est déontologique et procédurale, dans la mesure où elle offre un cadre général d'une coopération équitable dans le temps. Ainsi, la manière d'attribuer (justice attributive) les ressources, une fois les conditions procédurales respectées, peut reposer sur des principes autres, par exemple l'utilitarisme. L'idée ici c'est de créer une situation à l'avantage de tous dans un souci de réciprocité. Enfin, pour Rawls (1997), même si l'égalité équitable des chances tend à ce que les individus soient considérés indépendamment de leur position sociale, il existera toujours des inégalités en raison de la famille. Trois éléments peuvent être considérés.

Premièrement, le principe de différence n'est pas pour Rawls (1997) une tentative d'égaliser les chances de manière méritocratique. C'est-à-dire que celui-ci « ne demande pas à la société d'essayer d'atténuer les handicaps, comme si tous devaient participer, sur une base équitable (*fair*), à la même course dans la vie » (p. 131). Bien entendu, le premier volet du second principe nécessite des actions compensatrices, sans toutefois en fixer la nature et la portée. Le principe de différence agit un peu à la manière d'un principe de réparation en ayant à l'esprit que d'autres principes distributifs (efficacité, bien commun [à l'avantage de tous], ou autres) doivent aussi être considérés. L'amélioration de la situation des plus défavorisés peut prendre bien des formes puisque les biens primaires (sociaux) sont multiples et les manières d'utiliser (ou encore d'attribuer) ceux-ci ne font certainement pas l'unanimité. Si on prend l'exemple donné par Rawls à l'égard d'un système éducatif (p. 132), il pourrait être juste d'accorder plus d'attention aux plus

¹³⁵ J'ai laissé de côté ici toutes les réflexions sur la mise en place des institutions de base par l'entremise du voile de l'ignorance. Notons que c'est un processus délibératif antérieur et constitutif des deux principes de justice, dont celui de différence, dans la mesure où la condition des plus défavorisés serait pour Rawls (2008) nécessairement considérée dans une perspective de maximin.

doués, si et seulement si, cela permettait d'améliorer le sort des plus défavorisés. Cet exemple annonce le deuxième point sur lequel il m'apparaît important d'insister, soit la difficulté à évaluer la conséquence sur les plus défavorisés. D'ailleurs, Rawls (2008) souligne cette difficulté en déclarant que les questions relatives à l'évaluation du principe de différence « sont toujours sujettes à des différences d'opinion raisonnable » (p. 77). Ainsi, pour Rawls (1997), on devrait aussi tenir compte de l'impact de l'éducation sur la capacité de chacun à « goûter la culture de sa société et d'y jouer un rôle [...] pour donner à chaque individu l'assurance de sa propre valeur » (p. 132) et non uniquement se fier à l'efficacité ou au bien-être social engendré. Dit autrement, d'autres fonctions sont aussi à considérer dans l'évaluation du principe de différence (en ce qui concerne l'atteinte d'un optimum de Pareto équitable). Enfin, même si Rawls ne donne pas la solution concernant la question du rôle de la famille dans la reproduction de certaines inégalités sociales – l'éducation privée devrait, elle aussi, contribuer à aplanir le clivage social.

Enfin, on retient que la pensée rawlsienne met de l'avant une conception de l'égalité des chances qui accepte toute une série d'inégalités (tant dans son processus que dans ses résultats) dans la mesure où la procédure est considérée comme équitable, mais dont les modalités de distribution, une fois le principe de différence respecté, sont indéterminées. Outre la prétention à des libertés de base égales pour tous (premier principe), l'égalité se retrouve au niveau des opportunités positionnelles offertes, alors que les résultats obtenus, quand il y a inégalité, contribuent à améliorer la situation de ceux et celles qui ont le moins de biens primaires.

5.5.2.3 L'égalitarisme strict de Dworkin

De manière à bien mettre en valeur une troisième conception de l'égalité des chances, la position de Dworkin (1981a, 1981b)¹³⁶ peut servir de modèle. Dans un premier temps, celui-ci (1981a) s'attache à présenter les problèmes que pose un égalitarisme centré sur le bien-être. Dworkin insiste sur les différences de caractère et les préférences au sein de la société et sur certaines aberrations possibles dans l'éventualité où on serait tenté d'égaliser un bien-être en tenant compte de cette pluralité. Prenant notamment l'exemple du sentiment de succès ou encore de réalisation, Dworkin souligne que les ambitions des uns ne sont pas les ambitions des autres et que le rapport très subjectif à l'égard de l'atteinte de certains objectifs de vie pourrait nécessiter de donner plus à des individus ayant tout simplement de plus grandes ambitions. Ce qui amène notamment

¹³⁶ C'est à partir de ces deux articles sur l'égalité du bien-être et des ressources que je construis cette présentation. Il y a de nombreuses publications subséquentes et de nombreuses subtilités concernant le développement subséquent du courant *luck egalitarianism*. Je reviendrai sur certains éléments en mobilisant des auteurs plus récents lors de la mise en relation de ceux-ci avec la question des EPFP.

Dworkin à nuancer ce désir de réalisation par la nécessité de concevoir une forme d'étalon de mesure du regret de manière à rendre celui-ci raisonnable. On retrouve la même chose concernant les goûts luxueux selon des standards qui, en dernière analyse, devraient être fixés non sans difficulté – ce problème serait aussi vrai concernant les handicaps individuels. Ainsi, il apparaît impossible à Dworkin d'essayer de vouloir traiter les gens de manière égale dans des dimensions de l'existence conçues inégalement. Il serait bien entendu possible d'imposer une manière d'être que l'on pourrait évaluer sous la forme d'un indice, mais ce serait ici quitter le registre d'une théorie libérale. À partir de ce constat, Dworkin se propose d'explorer l'égalité des ressources.

L'égalité des ressources de Dworkin (1981b) s'inscrit ici dans la tradition procédurale, que l'on retrouve notamment chez Rawls et Nozick, qui rejettent aussi la fondation d'un critère de justice centré sur l'atteinte d'un résultat prédéterminé. Ce sont moins les détails de son système de mise en enchère « idéal » qui m'intéressent ici¹³⁷, mais plutôt le projet porté par Dworkin d'égaliser les ressources de base tout en reconnaissant les différences de chacun s'exprimant par des choix de vie et des coûts différents. En effet:

Under equality of resources, however, people decide what sorts of lives to pursue against a background of information about the actual cost their choices impose on other people and hence on the total stock of resources that may fairly be used by them (Dworkin, 1981b, p. 288)

La mise en place d'un système d'assurances permet de contrer, jusqu'à un certain point, les handicaps (un déficit de biens primaires naturel chez Rawls) pour « égaliser » les capacités de chacun à jouir des ressources obtenues lors de la situation initiale. On comprend qu'une égalité des ressources offerte à des individus dans des circonstances fortement différentes n'aurait pas le même effet sur leur capacité à jouir de la vie qu'ils ont choisi de vivre. Cela rend nécessaire d'offrir des compensations initiales à ces individus pour respecter ce que Dworkin (1981b) nomme une « *starting-gate theory of fairness* » (p. 309). Cependant, il lui apparaît nécessaire de dépasser cette situation d'inspiration lockéenne dont Nozick (1974) peut se réclamer jusqu'à un certain point. En effet, il existe une tension irréductible entre le fait de permettre à tout un chacun de suivre ses préférences et l'égalité de ce qui sera obtenu. Cette situation entraînerait donc nécessairement des inégalités dont il serait injuste de ne pas s'occuper et, pour reprendre son

¹³⁷ Dworkin (1981b) nous demande d'imaginer une situation où à la suite d'un naufrage, les naufragés acceptent de mettre leurs ressources antérieures en commun auxquelles des valeurs (système d'enchère) sont accordées et qui sont par la suite redistribuées en fonction des préférences de chacun et du prix qu'ils sont prêts à payer. Chacun dispose de 100 coquillages - voilà les véritables ressources à égaliser.

exemple, la vie n'est pas un jeu de *Monopoly*. Par conséquent, à l'instar de l'assurance pour les handicaps, il s'agit d'assurer une redistribution permettant de compenser les malchances étrangères à notre responsabilité (*brute bad luck*), que Dworkin distingue de la malchance relevant d'un « pari » délibéré et calculé (*option luck*). Dit autrement, une « *equality of resources requires that people pay the true cost of the lives that they lead, warrants rather than condemns these differences* » (Dworkin, 1981b, p. 295).

Trois éléments doivent être soulignés ici. Premièrement, l'égalisation se situe sur les ressources et ensuite, un procédé d'enchère conduit librement permet de considérer les différences de chacun. Pour Dworkin (1981b), on doit tenir compte des différences individuelles et des aspirations de tous, ce qui interdit l'imposition d'une manière de vivre. Deuxièmement, c'est la mise en place d'un système de compensation obligatoire qui pourrait limiter les aléas de l'existence et permettre à tous de profiter « également » de ses ressources. Troisièmement, puisque ce système de compensation serait imparfait en raison notamment de ressources limitées, il faudrait tenir compte de la responsabilité de chacun dans les choix de vie effectués. Ce faisant, les choix (préférences) et les ambitions de l'individu sont préservés, alors que le contexte sur lequel nous n'avons pas de pouvoir est égalisé.

Enfin, on peut associer Dworkin et son égalitarisme des ressources à une conception radicale de l'égalité des chances, même s'il s'agit encore d'une approche qui se centre sur le moyen puisqu'il peut y avoir des inégalités en raison de l'accent mis sur la responsabilité des individus. Ainsi, l'égalité de résultats n'est pas nécessairement atteinte puisqu'il existe des différences en raison de la prise en compte des préférences et des aspirations des individus dans la procédure. Néanmoins, c'est un modèle plus exigeant de l'égalité des chances où l'on tente de préserver la liberté individuelle en isolant la variable « chance ».

Ainsi, on peut voir que dans ce modèle, le caractère égalitariste se retrouve chez chacun des auteurs, mais l'égalisation se situe à différents niveaux. Même un égalitarisme des ressources comme chez Dworkin n'implique pas une égalité des moyens (accès/traitement) puisque son système distribue les ressources en amont de tout accès ou encore de tout traitement (la mise en enchère).

5.5.2.4 Une discussion synthétique

Il faut reconnaître que d'autres auteurs¹³⁸ auraient pu être mobilisés pour présenter les principaux éléments d'une discussion sur l'égalité des chances et sur l'équité.

Premièrement, on retrouve un rapport fondamental, à la fois complémentaire et dialectique, entre, d'un côté, le moyen ou le processus mis en place et de l'autre, l'objectif à atteindre. Complémentaire puisque l'un ne va pas sans l'autre, mais dialectique puisque la perspective avec laquelle on évalue ce rapport de complémentarité peut avoir des incidences importantes sur les résultats ou encore sur le processus. Il s'agit d'un rapport nécessairement dialogique.

Ainsi, une emprise du processus peut engendrer des conséquences jugées inacceptables et la question de savoir si elles sont justes, en raison de la « neutralité », de l'impartialité ou encore de la « connaissance de tous » du processus, se pose. Même si les trois approches présentées sont en premier lieu procédurales, on peut remarquer que l'intérêt porté au résultat obtenu est différent. Dans le cas de Nozick (1974), cela n'a pas d'importance puisque la situation initiale est « juste ». Rawls (1997), par le principe de différence, s'intéresse au résultat en apportant un correctif aux situations où des inégalités socioéconomiques ont été engendrées, et cela, indépendamment des circonstances liées aux individus. Dworkin (1981b), pour sa part, s'intéresse assurément à l'égalité de bien-être (résultat), ce qui l'amène à tenir compte du rapport subjectif (en ne prenant pas la mesure objective des biens primaires comme Rawls¹³⁹) que les individus entretiennent avec les ressources dont ils disposent de manière à considérer les préférences de chacun. Néanmoins, et Dworkin (1981a, 1981b) le défend avec force, c'est la question de l'égalisation des ressources en amont, avec un système d'assurance qui tient compte de la responsabilité, et non une égalité d'un indice de bien être comme résultat qui importe sur le plan de la justice distributive.

Bien entendu, ces auteurs, à l'exception de Nozick qui se concentre sur d'autres aspects de la philosophie, précisent et apportent des correctifs à différents éléments de leur théorie. Cependant, l'idée développée et partagée par Sen (2010) est qu'une obsession des procédures et des

¹³⁸ On peut penser notamment à Sen (2009) qui, dans son article de 1980, s'intéresse aussi à cette question. Le choix de ne pas l'utiliser est justifié dans la mesure où plusieurs de ses idées permettent des mises en perspective dans cette section.

¹³⁹ Celle-ci ne tient pas compte des différences, ce qui fait que l'on se rapproche des critiques que Dworkin (1981a) énonce à l'égard du bien-être comme utilité moyenne. Ainsi, redistribuer des biens primaires à une classe sociale défavorisée, sans tenir compte des individus, revient à engendrer des inégalités au sein de ces derniers. Critique que partage Sen (2009) qui souligne à grand trait le caractère inefficace de cette mesure. On peut facilement imaginer cette situation où des politiques d'aide aux personnes défavorisées n'aident pas ceux et celles qui en auraient le plus besoin.

institutions justes n'est pas gage de justice. Elles doivent certes tendre vers celle-ci, mais il y aura probablement toujours des gens pour tirer parti d'un système. Qui plus est, il existe en économie la loi de Goodhart voulant que « *when a measure becomes a target, it ceases to be a good measure* » (cité dans Bergstrom et West, 2020, p. 224). Cette loi implique cette tension entre la recherche d'un résultat par un mécanisme que l'on fétichise et les conséquences indésirables (potentiellement pires) qui peuvent être engendrées par ce type d'approche, tant sur le plan de l'efficience, de l'efficacité que de l'équité (impartialité perçue ou réelle). D'ailleurs, dans un ouvrage portant sur l'utilisation faite des données, Bergstrom et West (2020) décrivent la mise en place d'une mesure visant à éradiquer les rats dans une ville en Indochine française au tournant du 20^e siècle. Un système de récompense fut instauré pour chaque queue de rat rapportée aux autorités:

Many of the inhabitants of Hanoi were pleased to be a part of this enterprise, and rat tails started pouring in. Before long, however, the inhabitants of Hanoi started to see tailless rats skulking in the sewers. Apparently, the rat hunters preferred not to kill their prey. Better to slice off the tail for bounty and leave the rats to reproduce, guaranteeing a steady supply of tails in the future. Entrepreneurs imported rats from other cities, and even began raising rats in captivity to harvest their tails. The bounty program failed because people did what people always do at the prospect of a reward: They start gaming the system. (p.125)

Est-ce que tout le monde agit de cette manière? Il est probable que non, mais ce phénomène est assez présent pour qu'une littérature importante dénonce l'*homo economicus* ou « la primauté de la raison instrumentale » (par ex. Taylor, 1992) dans la gestion des affaires courantes. Cet exemple permet aussi de souligner les différents problèmes relatifs à la recherche d'un résultat, qu'il soit de nature procédurale ou tout simplement de l'ordre de la mesure. Souvenons-nous des problèmes énoncés dans le chapitre 1 en lien avec une gestion axée sur les résultats et à la possibilité d'une dérive qui serait sourde aux différents contextes. De la même manière, l'imposition d'un résultat par un indicateur précis rendant compte de, par exemple, la « réalisation de soi », risque d'occulter bien des différences liées aux individus et aux contextes matériel, social et culturel qu'il n'est pas nécessairement légitime de vouloir changer ou encore de compenser.

On se retrouve ici à nouveau avec le problème de la tension entre l'égalité et la liberté et l'imposition d'une conception du bien commun. La figure suivante illustre cette tension en relation avec les différents types d'égalité que l'on retrouve en éducation (2.3.3). On comprend que l'égalité des chances peut être une simple égalité d'accès¹⁴⁰ (Nozick), mais elle est davantage

¹⁴⁰ Demeuse et Baye (2005) parlent seulement d'une égalité des chances d'accès et en ce sens, l'utilisation qu'ils font du concept d'égalité des chances est trop limitée.

une égalité de traitement (Rawls et Dworkin). Dans la figure suivante, à l’instar de ce que l’on retrouve dans le modèle de l’équité éducative de Demeuse et Baye (2005), il est possible de voir l’existence d’une hiérarchisation des différents types d’égalité en différents niveaux représentés par les barres horizontales. Ainsi, vouloir égaliser un niveau entraîne des considérations pour les niveaux inférieurs. Par exemple, vouloir égaliser la réalisation sociale par l’école fait peser une pression sur l’ensemble des types d’égalité. Inversement, rechercher l’égalité des chances (accès ou traitement) n’implique pas de considérer ce qui vient au niveau supérieur.

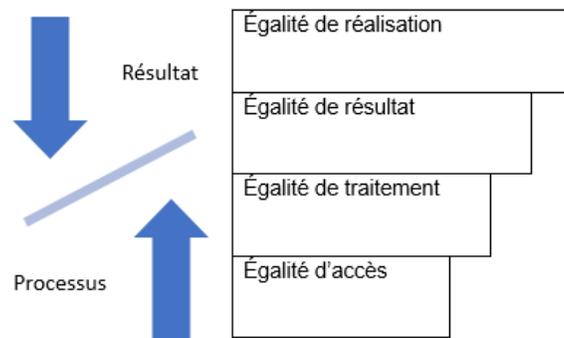


Figure 10 – Les types d’égalité en éducation: une dynamique entre processus et résultat

Par conséquent, il faudrait éviter de fétichiser l’un comme l’autre, et si les procédés permettant l’émergence des conditions de libertés (pouvant être défini de bien des façons) me semblent à favoriser dans le cadre d’une société démocratique, il existe de bonnes raisons de vouloir examiner le résultat d’un procédé, malgré l’imperfection des indices. Cela n’est pas sans rappeler qu’en éthique, les approches conséquentialistes rendent souvent compte de puissantes intuitions qu’il serait dans bien des cas¹⁴¹ impossible d’ignorer.

Le deuxième élément qui attire l’attention concerne la place de la responsabilité que considère Dworkin (1981b) dans le mode d’attribution des ressources et l’égalité des chances. Cet aspect me semble soulever au moins trois dimensions. La première concerne « la possibilité de ». Sans celle-ci, l’établissement d’une responsabilité soulève des problèmes qui sont difficilement résolubles intuitivement, par exemple: suis-je responsable des actions de mes ancêtres? Ce qui amène les deuxième et troisième dimensions, soient le hasard et le mérite, dans leur relation avec nos choix et notre responsabilité. Rappelons ici que Rawls (1997) avait refusé de fonder ses

¹⁴¹ Le célèbre exemple du tramway fou, que l’on peut notamment retrouver dans l’ouvrage de Sandel (2017, p. 164-166), est probablement l’exemple le plus souvent avancé pour montrer la dualité qui existe entre les approches centrée sur des obligations ou des devoirs (déontologiques) et conséquentialistes (utilitaristes).

critères de justice sur la question du hasard (et aussi du mérite) en raison de leur caractère arbitraire. La procédure développée par Dworkin est complexe (1981b) puisqu'elle tient compte des exigences liées aux préférences et aux implications des choix que nous faisons, et cela, tant sur le plan des conséquences que des coûts associés. En fait, en me reposant sur les conclusions de l'analyse de Spitz (2008), Dworkin, dans ses travaux ultérieurs, et les autres philosophes du *luck egalitarianism* échoueront à établir une théorie morale fondée sur une conception forte et métaphysique de la responsabilité. On peut bien essayer de diminuer au maximum les effets des contextes social, culturel et économique, mais cela ne répondra pas à la question de savoir de quoi nous sommes véritablement responsables ou encore de ce qui relève du hasard. Spitz montre, comme Rawls (1997) l'avait affirmé dans *TJ*, qu'il devient pratiquement impossible d'opérer une ligne de démarcation qui n'est pas en définitive arbitraire concernant notre responsabilité. Par conséquent, et cela est conforme à l'idée du libéralisme politique de Rawls (2016), la responsabilité est davantage le fruit d'une négociation politique que d'un absolu permettant de fonder comme critère premier la justice. On comprend ici qu'il ne s'agit pas de rejeter la responsabilité¹⁴², mais plutôt d'en circonscrire la portée, à l'instar de ce que l'on retrouve dans un procès. Le rejet de celle-ci comme pivot normatif sur le plan de la redistribution ne doit pas conduire à rejeter l'importance de mieux comprendre les relations qui existent entre les préférences, la motivation et les choix effectués. En ce sens, les travaux sur l'égalité des opportunités de Jean Roemer (cité dans Trannoy, 2016) offrent des outils de comparaison entre pays susceptibles, dans le cadre d'un regard comparatif, d'examiner les opportunités « réelles » des individus au sein d'une société.

Le troisième élément concerne les droits et libertés et, comme on peut le constater, chacune des approches présentées fait de ceux-ci un élément fondamental pouvant se réclamer des droits naturels. Cela se perçoit notamment à travers la critique de l'utilitarisme/welfarisme. Comme présenté ailleurs (5.1.3.1), et en m'appuyant sur ce que propose Sen (2010), les droits et libertés fondamentales doivent aussi être sujets à la délibération. Ils sont fondamentaux en raison de leur importance sur le plan éthique, mais ces derniers ne se situent pas à l'extérieur du monde. On comprend qu'ils occupent une place importante en tant qu'énoncés éthiques sur un « devrait être » permettant de justifier l'adoption de justifications passées, de formuler une législation présente tout en laissant la place à une justification future. Dit autrement, les Droits de la personne sanctionnent en partie un ordre des choses, tout en s'inscrivant dans un présent qui n'est pas le passé et dans un futur qui est toujours à construire. Ceux-ci relèvent donc de l'éthique et doivent

¹⁴² On retrouvera aussi chez Sen (2010) une idée similaire en mobilisant notamment des textes orientaux.

être soumis au même procédé délibératif (dans la mesure où on accepte que l'éthique soit délibérative)¹⁴³ dans le cadre d'une société démocratique.

Quatrièmement, et finalement, une des différences importantes entre les trois postures sur l'égalité des chances présentées est le degré d'intervention de l'État ou de la structure institutionnelle de base pour passer d'un droit formel à réel. L'égalité des chances implique donc cette idée d'intervenir sur les conditions ou encore sur le contexte de manière à permettre, par exemple, que les libertés ne soient pas seulement négatives, mais offrent des opportunités réelles. Rappelons que pour Nozick (1974), rien n'est fait au-delà d'une reconnaissance formelle des droits et libertés; que pour Rawls (1997), c'est en offrant davantage de biens primaires aux personnes défavorisées dans une relation de réciprocité entre groupes d'individus; alors que pour Dworkin (1981a, 1981b) c'est en intervenant sur les ressources en amont du résultat que l'égalité des chances se conçoit.

C'est ici que l'approche par les capacités de Sen (2009, 2010) offre une perspective qui me semble enrichir et même dépasser, à certains égards, les trois postures présentées en raison de l'intérêt porté sur une actualisation de la liberté des individus. Sen (2010), en réponse notamment à certaines des théories présentées, fait de la question de la liberté, en tant que capacité à être et à faire, la base informationnelle nécessaire à un système de justice sociale. La liberté conçue comme capacité comporte un aspect procédural et un autre lié aux possibilités. Ces derniers aspects ne sont pas sans rappeler les deux types de libertés présentés dans le CRTI (2.1.2.1) et la première analyse sur la relation entre résultat et processus de cette section. Pour mieux comprendre les implications de cette conceptualisation, voici trois situations où « c » est utilisé pour le choix, « p » pour la possibilité (c'est deux variables sont liées au processus) et « r » pour le résultat:

- 1) « x » veut faire « a » (c) et il fait « a » (p), donc « a » (r);
- 2) « x » veut faire « a » (c), mais on le force à faire « b » (p), donc « b » (r);
- 3) « x » veut faire « a » (c), mais on lui interdit « non-a » (p), donc « a » (r).

On peut remarquer que les situations 1 et 3 ont le même résultat, mais on comprend que la liberté de « x » est moindre dans la situation 3 en raison d'une entrave sur le processus. La situation 2

¹⁴³ Bien entendu, il ne s'agit pas d'une délibération concernant la construction d'un pont ou encore d'une politique publique. Il s'agit d'éléments fondamentaux, mais qui, à l'instar d'une constitution, ne sont pas définitifs.

est manifestement liberticide, tant sur le plan du processus que du résultat. On comprend ici que l'interdiction peut prendre plusieurs formes – quelque chose qui force ou entrave l'action. On peut penser ici aux facteurs de conversion. La question que pose Sen (2010) est de savoir:

s'il est bon d'évaluer la capacité d'une personne de mener le type de vie qu'elle valorise à l'aune de la seule option qui s'est finalement concrétisée ou s'il vaut mieux recourir à une approche plus large qui tient compte de la procédure de choix, en particulier des autres solutions qu'elle aurait pu choisir, dans les limites de sa capacité réelle à le faire. (p. 283)

Sen (2010), en s'appuyant sur une différenciation entre résultats finaux (simples résultats) et résultat globaux (résultats finaux plus les procédures et la particularité de l'agent), réconcilie jusqu'à un certain degré la division entre les approches de nature conséquentialiste (résultat) et déontologique (procédure). Une lecture simplifiée (résultat final) mettant seulement l'accent sur un résultat est une lecture nécessairement incomplète d'un état des choses. Alors, l'égalité des chances, dans une perspective centrée sur les capacités de base, nécessite de considérer la relation qui existe entre la capacité de l'agent et les opportunités qui s'offrent à lui.

C'est en partant de ces différentes conclusions que trois éléments issus des composantes sont explorés dans la prochaine section.

5.5.3 L'égalité des chances en éducation et les composantes

Le développement de l'égalité des chances et l'examen des composantes font ressortir trois éléments liés aux EPFP qu'il devient impératif d'examiner, soit la recherche de l'équilibre, la question de la responsabilisation parentale et enfin, celle de l'agentivité.

5.5.3.1 Un équilibre

On retrouve plusieurs mentions voulant que les EPFP soient équitables puisqu'il s'agirait d'un compromis entre différents éléments. Il est vrai que l'on pourrait affirmer que les EPFP sont équitables dans la mesure où elles participent à la reconnaissance du caractère pluriel de la société, ce qui rappelle notamment l'importance des droits et libertés. Ainsi, le critère « distributif » pourrait, par exemple, être quelque chose comme « selon les préférences éducatives de chacun » ou « le droit des parents de choisir ». Dans ce contexte, le rôle de l'État serait entre autres d'assurer un équilibre entre plusieurs éléments allant des droits et libertés à la fonction d'intégration de l'école, en passant par le respect des aptitudes des élèves. Autrement dit, il s'agirait d'examiner le problème dans sa globalité et non en focalisant seulement sur quelques éléments mis de l'avant par certains intervenants – par exemple l'inégalité d'accès. Le problème

avec ce qui vient d'être dit, c'est que la question de l'équilibre ou du compromis et de l'écoute est évoquée par les partisans, mais aussi par les opposants aux EPFP. Pour les premiers, l'équilibre serait trouvé, alors que pour les seconds, il ne le serait pas encore. On comprend bien que l'on peut déployer toute une série d'arguments (avec des critères très variables, comme ceux des modèles de l'égalité des chances proposés) de part et d'autre pour justifier la position défendue, à l'instar de ce qui a été analysé lors de la production des argumentaires (4.3), mais aussi dans le traitement du thème du bien commun.

Il est certain que si on fait une lecture du débat sur l'égalité des chances en mobilisant les trois conceptions présentées, les critères déployés par les partisans des EPFP sont beaucoup plus près de la position minarchiste de Nozick (1974); alors que ceux s'opposant aux EPFP seraient beaucoup plus près d'un égalitarisme de la chance (par une égalité des ressources de base) comme chez Dworkin (1981b), et par extension, d'une vision plus stricte de l'égalité. L'évocation des droits et libertés fondamentales, des dangers et/ou de l'inefficacité d'un monopole ou d'une gestion étatique, ou encore l'accent mis sur le choix et la compétition pourraient assurément illustrer ce type de catégorisation. Même si le FPEP en lui-même n'est pas une mesure libertarienne puisqu'il s'agit d'une intervention non minimale de l'État, il serait tout à fait possible de le justifier d'un point de vue libertarien comme étant une compensation légitime au sein d'un système fiscal illégitime. Outre le texte de Marcotte (2012), on retrouve aussi des énoncés de cette nature à l'origine du débat lors de la commission Tremblay (4.1.2).

De manière générale, on peut dire que les composantes relatives à l'équité (et je dirais à l'ensemble des composantes) sont, pour les partisans des EPFP, des considérations davantage liées au pluralisme, aux droits et libertés et aux retombées positives des EPFP sur l'éducation, nécessitant ainsi la recherche de compromis pour accommoder ces différences avec un idéal démocratique. Ainsi, l'équité du système devrait considérer ces éléments dans l'établissement de son fonctionnement. Les opposants aux EPFP partent de la perspective inverse par l'observation d'inégalités scolaires et sociales (pouvant être mesurées de différentes façons) en décalage avec des principes (valeurs, missions, devoirs) du *Rapport Parent*. Dans cette perspective, le privé, les programmes particuliers, la sélection des élèves et le choix de manière générale sont considérés comme inéquitables puisqu'ils ne profitent pas également à tout le monde en plus d'être en partie financés par l'État. À cela, les partisans défendent les EPFP par l'évocation de retombées positives auxquelles les opposants répondent par d'autres conséquences négatives.

Il semble y avoir une division importante ici entre la conception de l'équité comme principe déontologique (provenant d'un processus rationnel, politique, scientifique ou même religieux) et l'équité comme le résultat d'un procédé de négociation pratique. Ainsi, pour certains opposants aux EPFP, le *Rapport Parent* aurait fixé les valeurs, les missions ou encore les devoirs du système scolaire et tout écart de pratiques à l'égard de celui-ci serait perçu injuste. À cela, des partisans du privé évoqueraient d'autres valeurs, missions ou encore devoirs liés à l'éducation, nécessitant la recherche d'un compromis moins idéal à l'égard de la procédure initiale, mais plus équitable puisqu'il considère les différents acteurs. On retrouve cette tension entre égalité et liberté; entre résultat et processus; entre une perspective impersonnelle et personnelle – nous reviendrons sur cette dualité dans le prochain chapitre (6.1.2 et 6.1.3.1).

5.5.3.2 Responsabilité et choix

Certains évoquent aussi le FPEP comme étant une amélioration de la situation initiale et cela: 1) en rendant le privé plus accessible; 2) en offrant un choix réel à plus d'individus; 3) en favorisant la mobilité, etc.¹⁴⁴ L'intérêt des trois exemples de composantes donnés, c'est qu'ils ne sont pas sans rappeler le personnalisme dans la place accordée à la responsabilité individuelle présentée dans l'horizon historique (4.1.1). Il s'agit d'un discours centré sur la responsabilité à l'égard de ce que nous avons – de ce que nous méritons – s'apparentant à ce que Sandel (2021) associerait à une rhétorique de l'ascension participant à *La Tyrannie du mérite*. Malgré tout, comme déjà mentionné, il s'agit de notions centrales aux concepts de liberté et d'opportunité que l'on peut difficilement ignorer. Au-delà des différentes critiques que l'on peut adresser à la notion de mérite, en raison notamment de la justification d'inégalités sur des bases pour le moins hasardeuses (Rawls, 1997; Sandel, 2021; Spitz, 2008), l'importance de celui-ci demeure élevée dans le discours parental en éducation en raison notamment de l'importance accordée aux gains futurs associés à l'éducation (emplois, diplômes, revenus, statuts sociaux). Cette importance se retrouve aussi soulignée dans certains passages d'une récente recherche sur le choix scolaire en contexte montréalais (Castonguay-Payant, 2020). Sous cet angle, la question du choix de l'établissement peut soulever certains problèmes.

En effet, s'il est vrai que le privé est accessible pour tous, qu'il offre une éducation de meilleure qualité (satisfaction des besoins des élèves, encadrement, préparation, etc.) et que l'information contenue dans les « palmarès des écoles » est relativement fiable, cela revient à donner aux

¹⁴⁴ Il est possible de mobiliser pratiquement tous les avantages repérés dans les autres thèmes. On comprend ici que ce n'est pas la vérité de ces énoncés qui m'intéresse.

parents une responsabilité très importante dans le choix de l'école qui convient le mieux à leur enfant. Il y a beaucoup de conditionnel, mais si ces prémisses sont vraies¹⁴⁵, les conséquences d'un mauvais choix (ou d'un non-choix) sur l'éducation des enfants pourraient être importantes – d'où une crainte, qui me paraît justifiée, qu'il soit illusoire de croire que le choix, sans encadrement, améliorera la situation de l'égalité des chances et même de la qualité générale de l'éducation.

Bien entendu, il y a de bonnes raisons de favoriser l'engagement parental sur le plan de la réussite scolaire, mais comme on peut le constater dans un dossier de recherches s'intéressant à cette question (Poncelet et Francis, 2010), l'engagement peut prendre bien des formes, dont certaines sont plus efficaces que d'autres en fonction des contextes d'ordre socioéconomique, mais aussi des dynamiques familiales. Ainsi, une politique de choix scolaire peut certainement encourager l'implication de certains parents (et enfants) et réduire l'anxiété d'une classe moyenne ou aisée à l'égard de la scolarisation de leur enfant (Ball et Vincent, 1998, cité dans Castonguay-Payant, 2020). Néanmoins, cela peut aussi générer de l'anxiété ou encore en déplacer une partie sur les enfants ou sur d'autres individus valorisant une conception moins méritocratique de l'éducation, comme les résultats d'une étude en Arizona le suggèrent (Potterton, 2020). C'est aussi dans des termes similaires que Castonguay-Payant (2020), dans le contexte montréalais, constate que malgré un désir parental unanimement partagé à l'égard du choix de l'établissement¹⁴⁶, les parents et les enfants n'ont pas nécessairement une expérience positive du « magasinage scolaire » qui s'en suit, quoique l'effet négatif serait plus important chez les parents, alors que les enfants vivraient cette expérience de manière plus détachée.

Le FPEP peut certainement contribuer à offrir plus de choix à un groupe d'individus pour qui ce choix ne serait pas accessible autrement, et en ce sens, cela peut être vu comme un progrès pour certains. Cependant, concevoir ceci comme étant une mesure égalitariste reviendrait à définir l'égalité scolaire en termes de choix ou encore de « possibilité de ». Si cette conception est possible, elle reste très minimale et le FPEP, dans l'état actuel des choses, ne serait pas tellement efficace en raison d'une répartition géographique inégale de l'offre, en plus de ne pas tenir compte du coût réel que ce choix représente pour des individus avec des ressources moindres. Cela dit, à l'instar d'une politique de choix scolaire, le FPEP pourrait aussi être utilisé de manière à

¹⁴⁵ À l'heure actuelle, le privé n'est pas accessible à tous en raison notamment d'un financement public incomplet et d'une distribution géographique inégale. De plus, la question d'une meilleure qualité de l'éducation au privé relève peut-être, comme nous l'avons vu, de facteurs externes à l'enseignement privé ou d'une perception de meilleure qualité en fonction des finalités recherchées. Enfin, la question des palmarès est loin de faire l'unanimité (Desjardins et al., 2009).

¹⁴⁶ La thèse repose sur un faible échantillonnage en contexte montréalais.

combattre des inégalités. Il serait possible d'imaginer des procédés s'inspirant des bons d'éducation, des *magnet schools*¹⁴⁷ ou d'un système de loterie ciblant des groupes défavorisés à l'image d'un programme s'inspirant du Metco (Angrist et Lang 2004) et ainsi faire du choix scolaire un instrument de justice sociale en ciblant des groupes défavorisés. Néanmoins, on peut certainement se poser la question de l'efficacité réelle de ces mesures si elles sont sur une base volontaire puisque ceux et celles l'utilisant sont déjà engagés dans un processus de réussite scolaire (biais d'autosélection).

De plus, on peut se demander si, dans le contexte québécois, ce type d'intervention est souhaitable ou encore nécessaire. Les implications sont nombreuses et les expériences états-uniennes des *magnet schools*, pour ne citer que ce moyen, ne seraient pas concluantes en matière de résultats et de mixité scolaires, et cela, malgré une popularité¹⁴⁸ certaine (Rossell, 2017). Cependant, d'autres chercheurs sont plus nuancés puisque le succès est fortement lié aux modalités avec lesquelles ce type d'école est implanté (Wang et Herman, 2017).

Enfin, indépendamment de l'anxiété et de l'efficacité, un choix scolaire pourrait avoir aussi des retombées importantes sur la trajectoire de vie scolaire d'élèves alors que l'on peut difficilement rendre ceux-ci responsables de l'engagement ou de la capacité de leurs parents à faire ce choix, dont ils sont tributaires. Ainsi, cette situation engendre une contradiction certaine entre l'égalité des chances de l'enfant et sa responsabilité ou encore son mérite face à celle-ci. Peut-on accepter qu'un enfant ait une moins bonne qualité éducative en raison des choix parentaux? On comprend que dans le contexte où c'est une perspective cherchant la réussite et la qualité de l'expérience scolaire de tous, une politique de choix scolaire n'est pas la panacée. Je crois, et comme bien d'autres l'ont souligné (Mons, 2004; OCDE, 2017, 2019), que celle-ci nécessite un encadrement et un suivi rigoureux pour limiter certains effets indésirables – tant sur les individus, sur l'efficacité que sur l'équité (égalité des chances et/ou de résultats).

¹⁴⁷ C'est une école publique avec des programmes particuliers, ayant du financement supplémentaire dans des quartiers généralement défavorisés et ayant des objectifs de mixité (raciale, mais aussi sociale et économique). Ses cinq piliers sont: la diversité, l'innovation, l'excellence, un enseignement de très haute qualité, un partenariat avec les familles et la communauté. Voir l'article de Pack (2017).

¹⁴⁸ D'ailleurs, pour Rossell (2017), cette popularité pourrait en partie s'expliquer par des préoccupations différentes de la part des parents et des enseignants de celles des chercheurs en éducation quand vient le temps d'évaluer l'effet réel de cette mesure.

5.5.3.3 Égalité des chances et agentivité

En éducation, la question de l'égalité des chances et de l'équité souffre des mêmes problèmes que ceux déjà soulevés concernant les finalités ou encore les fonctions de l'éducation. Il y a la nécessité d'un système scolaire conciliant des perspectives ou des préférences différentes liées aux individus avec des fonctions sociales associées à la scolarisation tout en gardant une forme de neutralité. Cette situation coïncide avec l'utilisation de nombreux concepts au contour flou déjà abordés (bien commun, finalité, qualité) ou encore liés à l'équité (égalité des chances, réalisation de soi, mérite/responsabilité, réussite scolaire), rendant difficile d'opérationnaliser ce qui est recherché. Bien entendu, on peut facilement concevoir que des indicateurs mesurant les écarts de réussite au niveau de l'évaluation, de la diplomation ou encore de la trajectoire scolaire poursuivie par des étudiants, en mettant cela en relation avec leur SSE, puissent être mobilisés. Cependant, de tels indices demeurent limités puisqu'ils ne rendent pas compte de la subjectivité de l'agent. Cela dit, cette subjectivité (préférences, mérite/responsabilité) soulève des questions importantes aussitôt que l'on met celle-ci en relation avec le choix effectué et les possibilités réelles que les individus ont eues. On doit ici reconnaître, malgré les difficultés méthodologiques, la pertinence des travaux sur l'équité, sur l'effet de composition ou encore sur les préférences adaptatives en raison de nombreux indices liés à des recherches empiriques et à des relations corrélationnelles (SSE) qui furent présentées dans la partie traitant la mixité. Si l'on accepte une conception de la liberté plus riche qu'une simple conception négative (comme non-entrave), par exemple celle de Sen (2010), il devient difficile de ne pas tenir compte de: 1) l'effet que peut avoir le choix des uns sur les possibilités réelles des autres; 2) ce qui pousse certaines personnes à choisir ceci au lieu de cela. En ce sens, il y a aussi de bonnes raisons de continuer à explorer la relation entre le mérite, la responsabilité et l'effort déployé, notamment comme certains économistes¹⁴⁹ le font, puisque cela contribue à mieux comprendre la relation entre la motivation et l'atteinte d'un résultat souhaité ou souhaitable de manière à mieux cibler les moyens d'action. Néanmoins, il ne faut pas oublier que la prudence est de mise puisque cela peut aussi conduire à une forme de paternalisme ou de perfectionnisme portant un jugement sur les choix de certains selon un modèle de valeurs dominant, mais pas nécessairement partagé par tous. Il s'agit d'ailleurs d'une critique importante portée au procéduralisme derrière l'édification des principes

¹⁴⁹ Je pense entre autres aux travaux de Trannoy (2016) sur la responsabilité et les interventions en amont ou en aval de la prise de décision et des travaux de John Roemer sur les circonstances ou encore de Marc Fleurbaey sur les préférences qui sont rapidement présentées dans l'article de Trannoy.

institutionnels du système scolaire et de leurs effets possibles sur le pluralisme social (Young, 2006).

La prochaine section explore le thème de l'équité en partant de trois arguments soulignant des problèmes que les EPFP peuvent engendrer.

5.5.4 Des réflexions relatives au principe de différence

Cette dernière section de l'équité prend comme point d'ancrage trois arguments évoqués dans un des rares textes (Weinstock, 2007) abordant directement le FPEP en relation avec la justice et rapidement présenté dans la problématique. Il est important de préciser que Weinstock ne prend pas directement position sur le FPEP, il remet plutôt en question la validité de transposer l'argument des bénéfices générés pour tous, par un système à deux vitesses en santé au domaine de l'éducation. Il ne s'agira pas de répondre directement à ces arguments (même si des réponses seront fournies), mais plutôt d'explorer la question de l'équité à partir de ceux-ci.

Weinstock (2007) aborde la question de la justice scolaire dans une perspective rawlsienne. D'ailleurs, il reprend l'exemple déployé par Rawls (1993/2016) dans le *Libéralisme Politique* concernant la coexistence de plusieurs perspectives de justice distributive soient: 1) une libertarienne ou minimale; 2) une égalité équitable des chances; 3) un égalitarisme strict. Dans le cadre du FPEP, Weinstock applique la règle du *maximin*, à savoir que les deux groupes aux extrémités (minimal et égalitarisme strict) choisiraient le moins mauvais des scénarios et par conséquent, on pourrait trouver un compromis autour du principe de différence. Ainsi, à l'instar de ce que l'on retrouve dans le secteur privé du système de santé, on pourrait permettre à certains d'utiliser davantage de leurs ressources personnelles dans la mesure où ces ressources seraient injectées dans le système pour améliorer le service aux plus défavorisés.

Examinons les trois arguments de Weinstock (2007), lui permettant d'arriver à la conclusion:

que les écarts par rapport au principe d'égalité dans le financement des écoles n'augmentent pas la quantité des ressources disponibles dans le domaine scolaire d'une manière susceptible d'être bénéfique aux personnes les plus démunies, et que l'existence d'un réseau d'écoles financé privément crée des torts qu'aucun transfert de ressources vers les écoles publiques ne saurait compenser. (p. 24)

- A) La qualité de l'éducation ne repose pas seulement sur les ressources matérielles, mais aussi humaines et les EPFP retireraient du système public des parents avec un capital social élevé – notamment quant à leur capacité de naviguer ou encore de revendiquer. Il

y a donc ici un affaiblissement de la qualité du réseau public puisque les parents les « mieux dotés » ne rempliraient pas leur rôle de garde-fou de l'institution scolaire.

- B) La perte d'un effet de cohorte (la création d'un réseau qui à terme favoriserait ceux et celles ayant été mis en contact – un effet de composition mesurable avec la « qualité » des réseaux des personnes côtoyées)
- C) L'introduction d'une dissonance importante entre ce qu'une institution devrait accomplir et ce qu'elle accomplit véritablement. Par exemple, si le système scolaire ne permet pas une mobilité sociale et qu'il confirme la reproduction d'inégalités par une ségrégation opérée, on se retrouve dans une situation se rapprochant du *hidden curriculum* déjà abordé dans cette thèse.

Bien entendu, on pourrait rejeter ces critiques en prétextant qu'il s'agit d'une prérogative familiale et laisser ainsi les lois du marché dicter la répartition entre écoles et types d'école (privé et public). Néanmoins, il semble plutôt y avoir un consensus voulant que de laisser le libre marché déterminer le fonctionnement du système éducatif ne soit pas la meilleure façon de faire, tant sur le plan de l'efficacité que de l'équité (Boeskens, 2016; OCDE, 2017; Rizvi, 2016). Si l'on accepte qu'il existe différents acteurs, comme ce fut présenté dans l'enquête sur les finalités, posant leur regard sur l'éducation, on doit aussi accepter l'existence de considérations autres que les préférences familiales dans l'organisation du système éducatif. Cela dit, l'existence d'un droit de retrait encadré apparaît comme une nécessité, mais jusqu'à quel point l'État doit-il financer celui-ci et le rendre accessible à tous?

5.5.4.1 Réflexions autour de l'argument A

Sans fournir de réponse à cette question, le droit de retrait des services publics fut étudié depuis au moins les travaux d'Hirschman (1970) par la mobilisation des concepts d'*Exit* (défection), de *Voice* (prise de parole) et de *Loyalty* (loyalisme) en éducation (Matland, 1995; Ogawa et Dutton, 1997; van Zanten, 2006)¹⁵⁰ notamment dans le cadre des stratégies entourant le choix scolaire. Comme Hirschman le souligne, l'attention a peut-être été trop mise (du moins en sciences économiques) sur la défection (qui est aussi une prise de parole) alors que la prise de parole peut assurément être une avenue féconde pour améliorer un service public. Cependant, les classes

¹⁵⁰ On retrouve aussi des références à cet auteur chez Brighouse (2000), Felouzis et al. (2013) et deux des documents du corpus (CEQ, 1991; MEQ, 1996a) offrent un argument très similaire à l'argument « A » de Weinstock que l'on peut associer à la défection.

moyennes et supérieures auraient plus de difficulté à rester loyales à l'institution publique (van Zanten, 2006) et mobiliseraient davantage la défection que les autres groupes quand la possibilité existerait (Matland, 1995). D'autres chercheurs (cités dans Matland, 1995) ont ajouté la catégorie *neglect* (individu restant loyal, mais désengagé) à ce cadre d'analyse et sans grande surprise, les individus aux SSE plus faibles (associés principalement à un lieu de maîtrise [*locus of control*] externe) sont moins portés à exprimer leur mécontentement par l'entremise de la défection ou encore de la prise de parole. Cela rejoint la dimension liée à la responsabilité et au mérite déjà abordée montrant les forces certaines, mais aussi, et surtout, les limites d'une politique institutionnelle comme le FPEP pour rejoindre les plus défavorisés.

Comme d'autres études empiriques le confirment (Castonguay-Payant, 2020; Felouzis et al., 2013; Grenier, 2020; van Zanten, 2009), les parents de différents SSE n'ont pas le même rapport à l'école et à l'éducation. Sans aucun doute, la forme que prendra l'engagement ou la participation parentale sera différente dans des écoles ayant une population plus défavorisée ou encore selon une certaine composition selon le SSE. Néanmoins, cette situation devrait donner l'occasion de donner la parole à des groupes qui autrement ne l'auraient peut-être pas prise, en soulignant au passage que de toute manière, la carte scolaire se charge déjà assez bien de classer les individus sur la base du SSE (Dubet et Duru-Bellat, 2015). N'oublions pas que l'éducation demeure un exercice démocratique important s'adressant à tous et non pas seulement aux « bons parents » qui utilisent les différentes ressources efficacement. Il est cependant vrai que les relations entre professionnels et parents en milieu scolaire difficile posent des défis importants où l'évitement et la fuite ne se trouvent pas seulement du côté parental (Guigue et Tillard, 2010). Néanmoins, un des problèmes avec les arguments (ou les énoncés) centrés sur la mixité ou l'intégration, c'est qu'ils donnent l'impression de vouloir masquer certaines différences sur le plan des besoins et des finalités éducatives au lieu de s'y attarder et d'intervenir avec des moyens et une structure plus efficaces. En ce sens, cela soulève aussi une question de justice importante, mais cette fois-ci en lien avec les dimensions relationnelle et procédurale de la justice (2.2.3 et 2.2.4).

Dans une revue de littérature sur l'implication parentale en milieu défavorisé, Larivée et Larose (2014) décrivent les difficultés de mise en pratique de certaines théories et le caractère souvent inadapté des interventions pouvant en découler. Par exemple:

Il ne suffit toutefois pas d'inviter les parents. Encore faut-il que cette invitation soit sincère et que les parents sentent qu'ils sont réellement les bienvenus. Un deuxième facteur est la qualité de la communication. Peu importe les caractéristiques du public cible, il faut adapter le message pour s'assurer qu'il soit compris. (p. 52)

Comme l'identifient les auteurs, deux conditions devraient être remplies sur le plan de la recherche: 1) des recherches évaluatives accessibles; 2) des recherches de qualité avec assez de données pour permettre des comparaisons. Par conséquent, il n'y a pas de fatalité ici et plusieurs stratégies peuvent être mises de l'avant, par exemple: le renforcement de mesures participatives mieux adaptées, une réponse à certains besoins plus immédiats, le développement professionnel des enseignants et des moyens de contrôle de qualité associés et enfin, mieux reconnaître les exigences relatives à certains milieux d'enseignement.

Dans une perspective peut-être plus complémentaire qu'on ne le croit, et cela, malgré les peurs et le mépris que les travaux de la chercheuse Harden (2021) peuvent engendrer¹⁵¹, la mise en évidence du rôle que pourrait jouer la génétique dans un système d'éducation peut difficilement être ignorée. Malgré le tabou, en raison de la crainte de mesures eugénistes, Harden tente de réconcilier son domaine de recherche avec le projet de justice sociale de manière à mieux comprendre les relations qui existent entre les résultats sociaux et la génétique. Néanmoins, cela renvoie à une question plus fondamentale concernant différentes perspectives liées aux finalités de l'éducation et aux fonctions du système, en plus de participer considérablement à ce que l'on pourrait nommer, dans un sens très wébérien – le désenchantement du monde.

Outre l'impact plus localisé de la défection de certains parents du système public, il est permis de souligner que c'est peut-être le désengagement envers les problèmes touchant l'ensemble du système éducatif qui est le plus inquiétant. Si 1) des groupes sociaux privilégiés ne se soucient plus vraiment de la qualité du système éducatif public (conditions de travail des enseignants, conditions de scolarisation des élèves, gestion des ressources, etc.) parce qu'ils ont une possibilité de défection; 2) que ces mêmes groupes sociaux se retrouvent aussi surreprésentés dans les positions de pouvoir au sein des institutions publiques et de l'appareil politique, on est en droit 3) de s'interroger sur l'effort réel déployé pour corriger la situation autrement qu'en ménageant la chèvre et le chou dans une perspective minimaliste. Il ne s'agit pas ici de faire un procès d'intention, mais plutôt de considérer la perception de la situation selon une échelle de priorités qui est sans doute très différente selon la perspective des uns et des autres.

Comme bien d'autres l'ont souligné, l'éducation n'est pas un service public (ou encore un « bien commun ») comme les autres (J.-P. Proulx, 2004), et on doit assurément tenir compte des

¹⁵¹ Dans une entrevue donnée pour le *New York Time* (Lewis-Kraus, 2021), elle raconte les difficultés et le mépris de certains collègues à l'égard de sa personne en raison de son champ de recherche qui peut être associé au mouvement *hereditarian left*.

conséquences que peuvent avoir les choix des uns et des autres sur l'institution et sur la qualité perçue ou réelle de celle-ci pour éviter notamment une spirale minant la confiance envers ladite institution.

On voit bien ici que l'on se retrouve dans une situation similaire au modèle classique de Tiebout (1956), ou encore de Friedman (1955) en éducation, où les questions de la décentralisation de l'offre, de la mobilité des usagers et du choix « éclairé » permettraient de répondre plus efficacement aux besoins des individus. Cependant, ce gain en efficacité pourrait être fortement limité dans certains secteurs, comme celui de l'éducation (Hirschman, 1970), et en ce sens, on comprend ici les différentes dénonciations d'un modèle reposant uniquement sur le marché – d'où l'intérêt de porter une attention particulière aux répercussions de celui-ci.

Sans utiliser des termes identiques, le texte de Weinstock (2007) permet aussi de faire ressortir la dualité qui existe entre les revendications pour une éducation correspondant à certaines préférences d'un côté et des fonctions du système éducatif, notamment dans la « distribution » de biens positionnels comme les diplômes, de l'autre. Le problème d'un bien positionnel, c'est que sa valeur absolue dépend notamment de la quantité que l'on possède par rapport aux autres (Brighouse et Swift, 2006), ce qui nous amène à la deuxième critique de Weinstock.

Depuis les travaux de Kahneman et Tversky (1979)¹⁵² sur les processus mentaux derrière la prise de décision, il est reconnu que le point de référence dans l'évaluation des options joue un rôle déterminant dans les choix que nous effectuons. On comprend que dans un contexte scolaire, l'évaluation des risques entourant la qualité de l'éducation sera fortement influencée par le SSE des individus effectuant ce choix. Bien entendu, il est possible d'essayer de relativiser ces risques puisqu'il existe aussi une tendance à surévaluer les événements rares (positifs ou négatifs) (Bronner, 2013; Kahneman, 2012; Taleb, 2010). Néanmoins, le rapport à ce qui peut être gagné ou perdu demeure lié au point de référence qui, lui, est inégal. On comprend ici la difficulté de vouloir convaincre des individus à adhérer à l'égalisation d'une procédure qui les traite objectivement de manière inégale en raison de leur point de référence. Par exemple, le retrait de la possibilité de choisir serait vraisemblablement vécu inégalement que l'on ait des enfants ou non en âge scolaire, que l'on reste dans un centre urbain ou en région et/ou encore en fonction de son SSE – certains ont plus à perdre, nous y reviendrons (6.2.2.3). À l'instar des individus, les gouvernements auront aussi tendance à préférer les acquis à des gains incertains (biais de

¹⁵² L'ouvrage de Kahneman (2012) ajoute différentes perspectives à l'aide de travaux plus récents en lien avec la psychologie sociale et cognitive. C'est à partir de cet ouvrage – que les réflexions sont effectuées.

précaution, de préservation ou de statu quo)¹⁵³. Bien entendu, c'est ici que le discours normatif sur la légitimité de ce que nous possédons est généralement mobilisé et, nous l'avons vu dans les différentes parties de la thèse, il n'existe pas de consensus sur les égalités à réduire et les moyens mis de l'avant au sein des théories de la justice sociale.

5.5.4.2 Réflexions autour de l'argument B

Le second point que soulève Weinstock (2007)¹⁵⁴ est l'obtention d'avantages relationnels (et donc aussi positionnels) par la fréquentation de certains individus ou encore d'institutions. On comprend qu'un diplôme a de la valeur en soi, mais celle-ci est aussi grandement influencée par l'importance qu'on lui accorde. Ne pas intervenir sur la manière dont sont produits et distribués les diplômes (dans une perspective égalitariste) est ainsi une source d'injustice dans un modèle non minimaliste. Il y a ici une question de distribution, mais aussi, et surtout, une autre liée aux rapports hiérarchiques que les diplômes peuvent engendrer. On pourrait reconnaître le caractère injuste d'une diplomation qui dénie « le statut de partenaires à part entière dans l'interaction sociale en conséquence de modèles institutionnalisés de valeurs culturelles à la construction desquels ils n'ont pas participé sur un pied d'égalité » (Fraser, 2005, p. 49).

Bien entendu, la question de la distribution est importante. Ainsi les EPFP, par exemple par l'effet de cohorte qu'elles produiraient, peuvent tout à fait soulever des questions d'équité qui nécessiteraient une intervention législative. Cependant, le point qu'il me semble important de souligner, c'est que l'on peut aussi parallèlement, et peut-être de manière plus efficace sur le plan de la justice sociale, intervenir sur les relations de pouvoir qui découlent de la scolarisation au lieu d'essayer d'uniformiser un processus et engendrer d'autres inégalité sociale¹⁵⁵

Dans le même ordre d'idées, il faut dépasser la simple référence à des désirs (que l'on pourrait dire ici égoïstes ou individualistes) dans un processus de collaboration pour aller voir la rationalité déployée derrière un jugement (Scalon et al., 2020). Si l'emprise des diplômes est telle que des parents se sentent obligés de faire tel ou tel choix pour le bien (actuel et/ou futur) de leur enfant

¹⁵³ Celui-ci consiste à favoriser un certain immobilisme en raison d'une aversion aux pertes (Kahneman, 2012) – ainsi tout changement important nécessite des exigences démesurées de preuve. Néanmoins, comme le rappelle l'auteur, il n'y a pas de solution simple.

¹⁵⁴ Je donne un peu plus de portée aux propos de Weinstock dans cette partie, puisque c'est moins une discussion sur l'exactitude de ceux-ci qui m'intéresse ici, que de réfléchir sur certaines dimensions du problème mises de l'avant par cet auteur.

¹⁵⁵ N'oublions pas qu'il existe: 1) différentes conceptions de l'éducation sur les plans spatial et temporel; 2) un droits parental prioritaire; 3) une corrélation importante entre SSE, mais aussi la génétique, et la réussite scolaire; 4) une différence entre la scolarisation et l'éducation.

– limiter ne fera, il me semble, que déplacer le problème puisque les parents ont sans aucun doute de bonnes raisons de faire ce choix indépendamment des narratifs normatifs évoqués. Néanmoins, la relation entre le résultat et le processus sur le plan de l'équité/l'égalité des chances ou encore les différentes facettes de la liberté selon Sen (2009) ne permet pas de pouvoir écarter la question de l'égalité de traitement.

Ainsi, la question que les arguments A et B de Weinstock soulèvent, et qui est fondamentale dans le cadre du débat sur les EPFP, est: jusqu'à quel point peut-on intervenir sur la prérogative parentale en éducation au nom d'une égalité des chances?

À cette question soulevée, Rawls (1997)¹⁵⁶ n'avait pas donné de réponse précise. C'est dans cette foulée que Brighthouse et Swift (2006, 2009b) ont essayé de préciser le degré de légitimité des interventions parentales dans l'éducation de leur enfant. Pour ces derniers, il faut reconnaître le caractère privilégié des liens familiaux et la partialité qui en découle en départageant les actions considérées légitimes de celles qui ne le sont pas au nom de l'égalité des chances. Malgré les difficultés à établir cette ligne de démarcation qui devrait tenir compte des contextes, les auteurs tracent celle-ci entre les actions menées dans le but d'enrichir ou d'entretenir une relation familiale (pouvant avoir certainement des effets sur l'égalité des chances) et celles menant directement et délibérément à l'obtention d'un avantage positionnel. Comme le souligne aussi Michiels (2017), ces auteurs considèrent comme légitime la liberté parentale en éducation, cependant celle-ci ne peut pas, sur le plan politique, se traduire par des revendications permettant d'obtenir un avantage délibéré pour leur enfant. Ainsi:

S'il est réaliste de penser que les parents souhaitent le meilleur pour leurs enfants et essaieront probablement (s'ils en ont les moyens) de les placer dans des écoles privées de meilleure qualité que l'enseignement public, cet état de fait ne peut alimenter de revendication politique légitime. (Michiels, 2017, p. 40)

Si les écoles privées offrent une éducation de meilleure qualité (réelle, perçue ou encore liée à l'effet de composition) et que celle-ci implique en plus des avantages relationnels, il devient, au nom d'un principe se réclamant de l'égalité des chances, plus difficile de justifier les EPFP. Néanmoins, cela s'applique, dans la mesure où l'on respecte les choix parentaux « légitimes » en

¹⁵⁶ L'ouvrage de 2008, quoiqu'un peu plus précis sur l'éducation familiale, demeure toujours aussi vague au nom du pluralisme politique et donc d'une certaine neutralité de l'État. Les principales références à l'éducation de Rawls (1997, 2008) tournent autour de quelques idées maîtresses: cultiver les vertus civiques et la participation politique; un système qui tend à aplanir les classes sociales, qui permet à chacun de donner de la valeur à ce qu'il est, qui offre relativement les mêmes opportunités scolaires aux personnes ayant les mêmes motivations et les mêmes talents en limitant les barrières sociales, économiques et culturelles.

matière de croyance et de développement de l'enfant et que le système permet cette manifestation. Ainsi, tant la famille que l'État doivent trouver un terrain d'entente qui ne produit probablement pas toujours les résultats les plus égaux, mais où le caractère hégémonique de l'État, et aussi de la famille, est contrebalancé par un choix régulé, répondant aux exigences d'un certain pluralisme – on reconnaîtra, en des mots très similaires, la thèse que défend Weinstock (2008). On a peut-être ici un indice permettant d'expliquer en partie le développement des EPFP au Québec alimenté par la présence d'un certain discours visant à encadrer et à uniformiser l'offre scolaire au Québec depuis le *Rapport Parent*.

Malenfant-Veilleux (2019) considère la position de Brighthouse et Swift (2009b) comme étant abusive et, en s'appuyant sur les travaux de Satz (2007), souligne que:

la partialité parentale nécessiterait pratiquement la mise sur pied d'une police de la pensée pour être opérationnelle, elle a été maintes fois qualifiée d'excessive (Satz, 2007, p. 633-634), notamment sous le prétexte que les parents peuvent souhaiter le meilleur pour leurs enfants, et ainsi valoriser l'éducation au maximum, mais le faire au nom d'un tas d'autres raisons que le désir de leur procurer un avantage positionnel sur les autres enfants. (p. 103)

Les observations qui sont faites ici sont assez convaincantes et ne sont pas sans rappeler les difficultés que soulève l'égalitarisme de Dworkin (1981b) au sujet de la responsabilité des individus. La simple idée de la mise en place d'une instance évaluant la légitimité des interventions parentales est plutôt inquiétante dans un contexte où le capitalisme de surveillance est dénoncé en tant que menace pour la démocratie et les droits et libertés (Zuboff, 2019). En fait, j'ai plutôt l'intuition qu'il faudrait, sur le plan politico-juridique, utiliser cette motivation parentale pour améliorer l'équité et la qualité du système éducatif au lieu d'essayer de la circonscrire.

Outre ces critiques, c'est l'affirmation voulant que la situation du Québec ne soit peut-être pas comparable, sur le plan des inégalités économiques, au contexte des États-Unis ou encore de celui du Royaume-Uni pour imposer un contrôle parental de la sorte qui attire mon attention (Malenfant-Veilleux, 2019). En fait, cela rejoint la composante de l'équilibre recherché qui a déjà été examinée (5.5.3.1) et qui invite à considérer le problème de la justice en éducation de manière plus globale que la simple lecture d'un indicateur d'équité sur une égalité précise.

5.5.4.3 Réflexions autour de l'argument C

La question est de savoir si, effectivement, la situation québécoise permettrait d'accepter certaines inégalités sur le plan scolaire et, si c'est le cas, quel critère serait utilisé pour fournir cette réponse.

Sans nécessairement tomber dans l'opposition¹⁵⁷ entre efficacité et équité il peut devenir très difficile de trancher entre ces deux perspectives, surtout quand les bénéfices liés à l'efficacité semblent plus immédiats et plus facilement mesurables que ceux liés à l'égalité au sein d'un processus. Cependant, à l'instar de la conceptualisation de la liberté conçue comme capabilité (Sen, 2010), on peut difficilement ne pas considérer le processus quand il est question de la liberté, ce qui implique d'être attentif aux entraves et aux choix réels offerts aux individus. De plus, et c'est l'argument « C » de Weinstock (2007), un système scolaire confirmant des inégalités en les reproduisant dans sa structure serait en porte-à-faux avec la vision de l'égalité des individus et des chances au fondement des institutions. On est en droit de se demander jusqu'à quel point le système scolaire, par les EPFP et le choix, répond à une conception plus officieuse (puisque moralement dénoncée) d'une éducation plus élitiste. Il est certain que si la population a une perception de partialité du système scolaire, cela ne peut manquer de miner la confiance envers celui-ci. Cependant, malgré des critiques réelles¹⁵⁸, on voit que cette situation peut aussi s'adresser à la manière dont fonctionnent les institutions. Autrement dit, un système scolaire imposant une manière de faire pourrait être considéré comme contraire à la conception que l'on se fait de la vie dans une société libérale et démocratique. Il s'agit moins de souligner une impasse ici que de mettre en évidence le caractère récurrent de l'inégalité en raison notamment des dimensions multiples avec lesquelles on peut l'aborder.

On ne peut nier que les établissements privés regroupent des individus aux caractéristiques SSE similaires dans le contexte québécois (Laplante et al., 2020; Maroy et Kamanzi, 2017), à l'instar de ce que l'on retrouverait par une répartition selon une carte scolaire¹⁵⁹. Cependant, mesurer l'effet réel d'un établissement ou encore d'un effet de cohorte, de composition ou de réseautage en des termes positionnels (en matière de diplomation ou encore de choix de parcours) est une opération corrélationnelle et non causale. En effet, en raison du biais de sélection (comprenant

¹⁵⁷ On doit se rappeler que le rapport dialogique entre résultat et processus empêche de ne pas tenir compte de l'un comme de l'autre. Cela permet encore une fois de souligner que l'efficacité est une mesure d'adéquation qui peut s'appliquer tant à un résultat obtenu à la suite d'une action qu'à une action en conformité avec un « modèle » d'action. Autrement dit, il existe une erreur conceptuelle à opposer ces deux termes puisque les indicateurs d'équité sont aussi des résultats et en ce sens, c'est l'efficacité qui est aussi recherchée.

¹⁵⁸ Comme on en retrouve d'ailleurs à l'égard du système de justice et des mécanismes de la participation démocratique.

¹⁵⁹ Cependant, une carte scolaire peut être modifiée ou encore organisée de manière à favoriser une mixité. Néanmoins, l'existence de manipulations et de dérogations rend l'utilisation de celle-ci peu adaptée pour combattre les inégalités. D'ailleurs, en contexte français, Michiels (2017) ne voit pas de raison supérieure, sur le plan normatif, à utiliser une carte scolaire plutôt que le choix sur le plan de la lutte aux inégalités.

les biais d'autosélection), cela rend difficile une évaluation précise de l'effet, mais confirme que des groupes, par exemple considérés favorisés selon le SSE, choisissent dans des proportions différentes certains parcours plutôt que d'autres. Cependant, si on accepte les conclusions de l'étude de Lapierre et al. (2016) et Lefebvre et Merrigan (2021), à savoir que les effets de traitement du privé sont persistants dans le temps et qu'à SSE égal, le secteur privé fait mieux que le secteur public, il y a manifestement ici un enjeu d'équité puisque le privé n'est pas accessible à tous. Bien entendu, par la suite, ces résultats peuvent être interprétés selon des perspectives théoriques différentes, par exemple l'effet de composition ou encore l'efficacité des établissements.

Cependant, le Québec n'est pas la France, la Belgique ni les États-Unis et il serait intéressant de vérifier plus précisément dans le contexte québécois, à l'aide de populations comparables, mais en évitant les biais, les répercussions de ces choix sur la mobilité sociale ou sur le choix de parcours scolaire et de carrière.

Dans quelle mesure le fait de ne pas avoir de choix scolaire ou de FPEP permettrait aux personnes défavorisées de mieux réussir sans que cela nuise à la motivation et au développement des autres? Avons-nous raison de penser que tous doivent passer par l'université et hiérarchiser ainsi informellement les choix de vie? Devrions-nous limiter l'influence parentale sur les enfants alors que paradoxalement, il semble communément admis qu'il s'agisse d'un facteur de réussite déterminant?

Ces questions peuvent se résumer en une seule: jusqu'à quel point est-il souhaitable de réduire ces écarts éducatifs par la mobilisation de ressources supplémentaires, de contraintes législatives ou d'entraves aux droits et libertés de la personne? On comprend que ce n'est pas à moi de trancher cette question, mais:

- 1) s'il « apparaît que les élèves québécois, le plus souvent, performant mieux ou aussi bien que ceux des autres provinces aux plans des scores, des écarts centiles et des différences selon le statut social » (Lefebvre et Merrigan, 2020, p. 1);
- 2) si lors des résultats aux tests internationaux (PISA), le Québec est généralement dans le peloton de tête à des niveaux comparables aux pays nordiques (Homsy et al., 2019; Lefebvre et Merrigan, 2020; O'Grady et al., 2019);
- 3) si le Québec, sur le plan de la mobilité sociale, se situe dans la moyenne canadienne, légèrement devant l'Ontario, mais est devancé par la Colombie-Britannique et l'Alberta (Scarfone et al., 2017);

- 4) si le Québec possède une inégalité de revenu moyenne avant la redistribution étatique, et très faible après, quand on le compare à d'autres provinces ou encore à différents pays de l'OCDE (Scarfone et al., 2017);
- 5) alors, il pourrait paraître plus intéressant de favoriser l'efficacité de certaines mesures dans un contexte où le Québec fait plutôt bonne figure sur le plan des inégalités scolaires, du revenu et de la mobilité sociale.

Bien entendu, il ne s'agit que d'exemples et il faudrait nuancer ces affirmations puisque l'on pourrait répondre:

- 1) qu'il existe des écarts de réussite importants entre le privé et le public et que le taux de diplomation dans les délais prescrits du Québec est le plus faible au sein du Canada (Homsy et Savard, 2018);
- 2) que le taux de diplomation universitaire (25-34 ans) au Québec serait l'un des plus faibles¹⁶⁰ au Canada (R. Lacroix et Maheu, 2017) et même sous la moyenne de l'OCDE (Fortin, 2021);
- 3) ou encore, que malgré une mobilité sociale enviable à Montréal, en comparaison avec les grandes métropoles états-uniennes, elle se retrouve sous la moyenne canadienne et se classe dernière dans une comparaison avec Toronto et Vancouver (Scarfone et al., 2017).

Néanmoins, chacun de ces arguments pourrait aussi être nuancé en raison de particularités contextuelles et méthodologiques. On voit bien entendu le problème auquel les décideurs publics sont confrontés puisqu'il existe de nombreux paramètres n'évaluant pas toujours la même chose et dont les corrélations ne sont pas distinctement établies (ou d'autres encore sont plus fortes).

Par exemple, est-ce que le retrait du FPEP permettrait d'augmenter le taux de diplomation? D'augmenter la mobilité sociale à Montréal? De réduire le décrochage scolaire? Aucun des travaux des économistes précédemment cités (Fortin, 2021; Homsy et Savard, 2018; R. Lacroix et Maheu, 2017; Lefebvre et Merrigan, 2020; Scarfone et al., 2017), à l'instar du rapport de l'Institut du Québec sur la qualité de l'enseignement (Homsy et al., 2019), n'évoque cette possibilité – sauf

¹⁶⁰ Cela est vrai pour le baccalauréat seulement et il ne faut pas oublier que la formation technique n'est pas ici comptée. Autrement dit, le CÉGEP semble opérer un tri en ce qui a lieu à l'obtention d'un diplôme de premier cycle, mais il n'aurait pas d'effet par la suite, tout en contribuant au développement d'un secteur technique. Le rapport de recherche de Fortin (2021) offre un portrait nuancé concernant la lecture de ces indicateurs: favoriser un secteur technique ou encore les programmes universitaires offrant une certification plus courte que le baccalauréat ne serait pas une mauvaise chose en soi.

pour la dénoncer dans le cas de Lefebvre et Merrigan (2020). Bien des propositions sont faites pour améliorer la « quantité » d'éducation, dont bien entendu la qualité, mais les résultats obtenus par le privé sont cités comme des exemples à suivre où les effets pervers possibles sur le plan de la qualité et de l'égalité des chances ou encore de l'équité sont plutôt négligés.

On peut facilement ici concevoir l'existence d'un mélange de facteurs allant de « pressions politiques » sur les organismes publics¹⁶¹ à des considérations idéologiques. Il y a sans doute du vrai dans tout ceci, mais dans des proportions inconnues. Cependant, sur le plan méthodologique, il est certain que le degré d'inégalité général étant somme toute assez faible au Québec, on pourrait être tenté de favoriser des moyens d'action directs, à la corrélation établie, au lieu de faire intervenir des relations plus obscures reposant sur des modèles interprétatifs aux retombées incertaines. Ainsi, dans le contexte québécois, il est peut-être plus facile de proposer des mesures moins socialement controversées, mais qui permettraient d'améliorer la qualité de l'éducation de tous sans prendre le risque de perdre ce qui fonctionne déjà très bien (en ce qui a trait à des niveaux de diplomation et de lutte au décrochage¹⁶²).

Cela pourrait sembler une manière bien maladroite d'éviter de régler les inégalités au sein de la société en s'attaquant à la source du problème. En effet, les déclarations de type suffisantiste sont souvent associées à une approche minimaliste, même si cela dépend ultimement du seuil considéré suffisant (Gosseries, 2011), donnant l'impression de vouloir en faire le minimum – d'où la crainte déjà évoquée d'un désengagement envers le système public.

Cependant, il ne s'agit pas ici de choisir le statu quo, mais bien d'intervenir en mettant l'accent sur des corrélations fortes et plus consensuelles. Un système d'éducation (et n'oublions pas que celui-ci s'inscrit dans une société, avec une histoire, une culture et des droits et libertés) provoquera toujours des inégalités puisque le rapport à l'éducation est différent d'une personne à l'autre et les procédés de rationalisation qui l'accompagnent aussi. C'est d'ailleurs ce que les enquêtes empiriques sur les motivations parentales, comme celles de van Zanten (2009) ou encore de Grenier (2020), mettent en relief. Une égalité des ressources à la Dworkin (1981b)

¹⁶¹ Trois personnes ayant participé à la rédaction de rapports gouvernementaux d'importance m'ont confirmé le retrait de certaines informations sous pression politique (informelle) ou encore par autocensure pour des raisons d'un manque d'autonomie financière et politique, pour éviter des rapports « tablettés » ou encore la production de rapports dissidents pouvant alimenter des débats sociaux. Il s'agissait de rapports en éducation, en économie et en santé publique. Ce ne sont pas ici des preuves scientifiques, mais plutôt des observations réalisées lors de mes recherches au cours des trois dernières années.

¹⁶² Cela indépendamment de l'effet réel des établissements privés.

(tenant compte des préférences et de la responsabilité) ou encore un traitement parfaitement égalitaire engendreraient eux aussi des inégalités, avec les problèmes que soulèvent l'habitus et le capital et, par extension, l'effet de composition engendré. En fait, comme le soulignent Dubet et al. (2010):

l'emprise scolaire nous laisse penser que l'égalité des chances est le seul modèle de justice possible. Tout se passe comme si la répartition équitable des individus dans la hiérarchie des positions sociales était devenue l'unique critère de la justice sociale sans que les inégalités entre les positions sociales elles-mêmes soient un problème sur lequel on puisse agir. La société serait juste quand toute reproduction serait annulée, quand les filles, les enfants des ouvriers et des minorités auraient les mêmes chances que les autres d'accéder à l'élite par la grâce d'une école parfaitement juste. (p. 224)

Par conséquent, des mesures du type « gestion par la réduction des méfaits » seront vraisemblablement toujours nécessaires en raison des préférences et des capacités (au sens de ressources diverses) de chacun à naviguer au sein d'un système. Bien entendu, cela n'implique pas de ne plus apporter des améliorations de nature systémique, mais invite plutôt à ne pas fétichiser le système, tout en s'intéressant davantage aux gens tels qu'ils sont et non pas tels que l'on voudrait qu'ils soient. Dans le même ordre d'idées, il faut garder à l'esprit, comme ce fut maintes fois souligné, que l'école n'est pas neutre et qu'elle ne peut servir de prétexte à l'établissement de rapports de domination. Ainsi, les différentes sanctions qu'offre le système scolaire ne peuvent justifier les écarts considérables engendrés par celui-ci.

La prochaine section conclut le dernier thème en soulevant la question de l'existence possible de deux réponses à la justice du système scolaire.

5.5.5 Deux perspectives de la justice scolaire

En guise de conclusion de cette enquête, il n'y a pas d'intention d'offrir une vision unifiée et cohérente sur le plan philosophique puisque de manière générale, je suis assez favorable aux positions de Brighouse et Swift (2006, 2009b) sur l'importance: du pluralisme, d'un choix régulé, de la famille, mais aussi des limites de celle-ci, de l'égalité des chances et des problèmes de la distribution des diplômes. Ces derniers identifient aussi les deux éléments essentiels à considérer à l'établissement d'un seuil ou encore face à la posture pluraliste:

The monomaniacal educational egalitarian is required to level down, but the pluralist educational egalitarian is not. In all these cases, however, we are being asked to accept unfair inequality on the grounds that other values are more important, and it is crucial to think hard about what makes it the case that the only way to achieve these all-things-considered better states of affairs is to accept unfair inequality. **Some of the unfairness may be unimpeachable, but some of it may not. One reason to keep educational equality, and the unfairness of educational inequality, clearly on**

the table is that it prompts us to think about these questions, rather than over-generously accepting that, as long as the inequalities help the less advantaged in the long run — relative to some theoretically arbitrary, status-quo-dependent, baseline — they are beyond criticism. (Brighouse et Swift, 2009a, p. 121 – je souligne)

On reconnaîtra ici la position de Weinstock (2008) à l'égard d'un système scolaire juste qui devrait tendre vers l'égalité des ressources tout en répondant au pluralisme social.

Cependant, de manière un peu schématique et quelque peu caricaturale, pour certains, la réponse se retrouve dans une amélioration des procédés et une offre diversifiée, alors que pour d'autres, cela repose davantage sur des mesures de mixité et un traitement plus uniformisé. On comprend qu'il n'y a pas nécessairement d'opposition et qu'entre ces deux extrémités, il existe un vaste univers des possibles répondant à différentes dimensions de la justice en éducation.

Néanmoins, au terme de cette dernière enquête, l'enjeu de la justice me semble davantage une question de compréhension et de reconnaissance des différences que d'uniformisation de ces dernières par un brassage, à l'aveugle ou en toute connaissance de cause, de la réalité des uns et des autres. Malgré la nécessité de cette reconnaissance, on doit aussi être sensible aux arguments que certains ont soulevés face aux dangers de laisser de côté les inégalités de nature distributive (Brighouse et Swift, 2009a; Eisenberg, 2006; Stoian, 2016). En ce sens, elles doivent occuper une place dans l'évaluation d'une situation, mais la recherche d'un compromis peut nécessiter la considération des inégalités dans leur ensemble.

Je n'irai pas plus loin dans cette discussion à ce stade-ci de la thèse puisqu'elle sera en partie reprise dans le prochain chapitre.

5.5.5.1 À retenir

- L'importance de la relation entre le processus et le résultat et les dérives possibles d'un point focal trop important sur l'un en oubliant l'autre.
- La recherche d'un équilibre qui met en tension plusieurs éléments:
 - un résultat prédéfini (idéal) vs un résultat négocié;
 - l'importance, mais aussi les limites de la responsabilité familiale en matière d'éducation – on ne peut pas oublier l'enfant;
 - des droits fondamentaux, mais devant nécessairement s'inscrire dans un processus délibératif.
- Des moyens doivent être mis en place pour assurer la liberté de tous:

- un encadrement du choix pour s'assurer que la liberté des uns ne nuise pas à la liberté des autres;
- une liberté d'être et de faire en mettant l'accent sur les facteurs de conversion.
- La défection et la prise de parole mettent en perspective des différences parentales:
 - l'existence de différences sur le plan de l'engagement parental;
 - l'existence de points de référence différents.
- Dans le contexte québécois, il peut sembler préférable d'intervenir sur la rationalité (motivation) parentale plutôt que sur le type d'engagement (choix) à l'égard de l'éducation.
- Les résultats en matière d'éducation sur le plan comparatif et le faible niveau d'inégalité au Québec invitent à considérer l'équité du système scolaire de manière plus globale et, en ce sens, le FPEP est peut-être moins inéquitable que certains pourraient le penser:
 - des inégalités seront toujours engendrées par un système scolaire, d'où l'importance de ne pas tout miser sur une approche institutionnelle.
- Deux perspectives semblent se dessiner concernant le regard posé sur la justice du système scolaire:
 - l'une plus centrée sur l'efficacité et la diversité de l'offre éducative de manière à répondre aux besoins de chacun;
 - l'autre plus centrée sur la mixité et l'uniformisation du traitement.

5.6 LA CONCLUSION DU CHAPITRE

Ce chapitre a permis de rendre compte d'une partie du travail d'analyse herméneutique de différentes composantes réunies sous des thèmes aux contours volontairement perméables. Par conséquent, il permet l'atteinte du deuxième objectif de recherche, soit d'explorer les principales composantes du débat. Les conclusions relatives aux cinq thèmes traités ne seront pas reprises ici, puisque chacun possède une section « À retenir » et que les principales idées seront reprises et présentées dans le prochain chapitre.

En fait, cette conclusion de chapitre reviendra sur tous les thèmes puisque, même si seuls cinq des douze thèmes explorés ont été présentés dans ce chapitre, ils ont tous été abordés et peuvent être rattachés à certaines idées importantes développées dans ce chapitre. Il s'agira donc de présenter l'idée ou le groupe d'idées qui me semblent plus importantes pour chacun d'entre eux, rendant compte par le fait même de l'enchevêtrement de différentes dimensions au sein de ce débat.

Le bien commun

Dans le cadre d'une société démocratique et libérale, le bien commun peut difficilement être imposé et devrait reposer sur la participation de tous – le bien commun se réalise et s'actualise constamment, il ne s'impose pas.

La concurrence

Il n'y a pas de consensus sur l'effet positif de la concurrence en éducation, à laquelle les EPFP participent, en raison des différentes modalités d'implantation possibles et des différents éléments considérés, notamment sur le plan des retombées.

Les droits et libertés

Le droit est prioritairement accordé aux parents dans le choix du type d'éducation à donner à l'enfant et en ce sens, le système devrait être conçu pour répondre à cette exigence première à laquelle d'autres obligations ou considérations viennent par la suite se greffer, nécessitant certains compromis: droits de l'enfant, fonctions de socialisation et de distribution de l'école, projets collectifs, etc. Les droits fondamentaux sont fondamentaux dans leur importance, mais ne sont pas des absolus qui ont préséance sur tout – notamment quand ils entrent en tension avec d'autres droits.

L'économie

Est-ce que les EPFP entraînent une économie pour l'État? Il est impossible de répondre à cette question de manière satisfaisante à l'heure actuelle en raison de problèmes méthodologiques importants dans les études existantes.

L'équité

L'équité conçue comme simple indicateur (SSE) n'est pas synonyme de justice puisqu'elle ne considère pas nécessairement les autres dimensions de la justice (politique, relationnelle) en plus d'offrir une lecture étroite de la situation.

Les finalités de l'éducation

Elles sont multiples et encadrées par des fonctions associées à l'école; elles semblent aussi être relatives à la perspective avec laquelle on observe le système scolaire.

L'intégration

L'intégration, tant sociale que scolaire, semble reposer davantage sur la reconnaissance de la différence et l'établissement d'un lien de confiance que sur l'imposition et l'uniformisation d'une manière d'être – il existe différentes formes de socialisation.

Le libre-choix

Le libre-choix est directement associé à la question des EPFP dans la mesure où ces dernières sont des manifestations de cette liberté de choisir. Par conséquent, on peut en déduire que celui-ci a des effets positifs ou encore négatifs en relation avec l'ensemble des autres thèmes. Le choix scolaire est d'ailleurs un angle souvent utilisé pour aborder, indirectement, la question des EPFP.

La mixité

Thème moralement chargé soulevant de nombreux problèmes méthodologiques qui, à l'heure actuelle, répond davantage à une conception du vivre-ensemble scolaire qu'à une démonstration scientifique de ses effets positifs sur le plan scolaire - et même sur le plan du vivre-ensemble en lui-même.

Pluralisme

Le pluralisme moral et social nécessite une souplesse au niveau institutionnel, de manière à répondre, autant que possible, aux besoins et aux préférences de tous en matière d'éducation.

La qualité de l'éducation

Il s'agit d'une mesure directement liée aux finalités et aux fonctions scolaires associées et donc aussi relatives à celles-ci. Il devient impératif de mesurer la qualité de l'éducation en considérant un ensemble d'indicateurs et non, par exemple, simplement par un indicateur de niveau de réussite (diplomation), d'équité (SSE) ou de parcours scolaires empruntés.

Le rôle de l'État et du privé en éducation

On comprend l'importance d'une présence étatique sur le plan de l'équilibre et de l'encadrement général, mais entre les extrêmes que sont l'étatisation et la privatisation de l'éducation, d'autres modèles de gestion existent.

Chacune de ces idées sera reprise dans le prochain et dernier chapitre qui se veut une interprétation et une discussion générale du thème des EPFP en relation avec l'idée de justice en éducation.

Le but qu'il faut poursuivre, qui est réalisable, c'est d'assurer à tous des possibilités éducatives égales. Confondre cet objectif et la scolarité obligatoire, c'est confondre le salut et l'Église.

— IVAN ILLICH

CHAPITRE 6 – L'APPROPRIATION ET LA DISCUSSION

Ce dernier chapitre présente l'appropriation des résultats de la recherche à travers l'interprétation et la discussion des résultats du chapitre 4 et des enquêtes du chapitre 5 de manière à extraire l'information nécessaire pour atteindre les deux derniers objectifs spécifiques (3 et 4) et, par extension, l'objectif général de recherche de cette thèse.

C'est dans cette partie que les détours empruntés prendront l'allure de raccourcis puisqu'ils me permettront de lier les éléments entre eux sans devoir en faire une démonstration exhaustive. Il ne faudra pas se surprendre de l'existence de nombreux renvois aux parties précédentes puisque plusieurs analyses ou discussions ne seront pas reprises ici. Ce chapitre est composé de deux parties constituant la discussion générale de la thèse et d'une conclusion.

La première partie permet d'approfondir la compréhension du débat entourant les EPFP au Québec (objectif spécifique 3) en le caractérisant, notamment comme récurrent, fragmenté et clivant.

La seconde examine la question des EPFP au Québec dans une perspective de justice (objectif spécifique 4) de manière à mobiliser les différents résultats obtenus et à en tirer certaines conclusions sur le plan normatif. La présentation et la discussion sont ici plus littéraires et analytiques que dans la partie précédente et principalement centrées sur l'idée de justice prenant racine dans le CRTI.

Des synthèses exhaustives des principaux résultats, concernant le débat dans le premier cas et le CRTI dans le deuxième, suivent les deux premières parties, de manière à permettre au lecteur d'y revenir au besoin. De plus, dans chacune des parties précédentes, des conclusions importantes sont mises en exergue au moyen des caractères gras, de manière à bien mettre en évidence des éléments clés de la recherche.

La conclusion du chapitre fait un bref retour sur les différentes contributions de la thèse qui permettent de mieux comprendre la relation entre les EPFP et la justice en éducation et ainsi, répondre à l'objectif général de recherche. Les limites et des perspectives de recherche terminent cette partie.

6.1 LE DÉBAT

Lors de la présentation de l'état de la question, nous avons vu que la question des EPFP est, malgré un débat social important, rarement abordée directement sur le plan de la recherche. En fait, sur ce plan au Québec, ce sont davantage les dynamiques parentales et institutionnelles reliées au choix et à la création d'un marché scolaire et à ses retombées qui sont étudiées. Ainsi, on parlera de mixité, de ségrégation et de stratification scolaires engendrées par le choix et les EPFP en abordant principalement la question dans une perspective de justice distributive en raison d'un choix accordé en partie ou intégralement financé, mais généralement utilisé par des individus favorisés sur le plan SSE. Sans surprise, à l'instar de la conclusion de Shapiro (1986), l'examen des composantes a confirmé le caractère fragmenté du débat.

De manière générale, la question de la justice est ici évitée, puisque la seconde partie est dédiée à cette question. Néanmoins, il est impossible de l'évacuer complètement en raison de la nature des observations effectuées reposant, à la base, sur des jugements appréciatifs. De plus, la discussion relative aux différentes justifications normatives rend nécessaire la mobilisation du CRTI.

Cinq sections composent cette partie:

- 1) un regard historique sur le débat en identifiant certaines tendances;
- 2) une présentation du débat en partant de la tension entre l'égalité et la liberté;
- 3) un examen des différentes justifications normatives;
- 4) une réponse à la nature fragmentée du débat;
- 5) une synthèse.

6.1.1 Un débat marqué par la continuité

À la suite des différentes interprétations effectuées dans le chapitre précédent, un regard sur le contexte historique présenté dans les résultats permet de faire ressortir un certain nombre de caractéristiques concernant l'évolution du débat. Il faut bien entendu faire attention avec ces interprétations puisque la méthode mise de l'avant et le choix des documents ne permettent pas

une description précise de son évolution. Néanmoins, c'est sous le signe de la continuité que celle-ci se déploie et quelques tendances semblent se dessiner et méritent d'être ici relevées.

Premièrement, le concept de subsidiarité, fortement lié au personnalisme et à l'idée d'une autonomie et d'une responsabilité du sujet, est omniprésent dans les années 1950-1960 et se traduit notamment par l'importance de la liberté d'enseignement, du droit de choisir et de la responsabilité des familles en matière d'éducation. C'est à partir d'une structure permettant à tous et à toutes de se réaliser librement selon leurs choix que l'idée de bien commun se traduit concrètement au sein de la vie en société. Même si les termes de subsidiarité et de personnalisme ne sont plus vraiment présents dans le langage courant, les idées véhiculées sont toujours d'actualité à travers le désir d'une individualisation des parcours et d'une responsabilité individuelle sur le plan de l'éducation. En ce sens, il ne semble pas y avoir de rupture, mais bien une implantation graduelle de valeurs déjà présentes au sein d'un système d'éducation, conçu, à l'époque, par une élite intellectuelle et politique, pour la majorité. De la même façon, les arguments en faveur du pluralisme des valeurs de l'époque sont toujours très vivants quoique cela n'est plus, pour la majorité, au nom de convictions religieuses, mais bien pour une question d'un choix centré sur l'expérience scolaire de son enfant pouvant inclure les valeurs religieuses, mais aussi d'autres dimensions comme le développement scolaire, l'encadrement et la discipline. Cela entraîne la question de la complémentarité du secteur privé si l'école publique offre déjà un service équivalent.

Deuxièmement, et à propos de la critique de l'organisation scolaire, il est certainement possible de reprocher au *Rapport Parent* son désir d'uniformisation d'une structure scolaire d'un côté et de reconnaissance de la complémentarité¹⁶³ du système privé de l'autre en le finançant. En fait, la vision de l'éducation et du « nouvel humanisme » mise de l'avant lors de la création des polyvalentes et des cégeps rejoint ce désir d'inclusion scolaire malgré la différence. À bien des égards, il s'agissait d'une proposition ambitieuse et progressiste, mais dans quelle mesure la popularité du privé et des programmes particuliers n'est pas symptomatique de la recherche d'une solution alternative face à la perception d'un traitement bureaucratique de l'inclusion et de la polyvalence au sein des différents établissements? Il est assez stupéfiant de constater que la série d'articles écrite par Lysiane Gagnon (1977) dans les années 1970 soit toujours autant d'actualité. La différence de responsabilité entre les secteurs public et privé ne serait toujours pas

¹⁶³ On se souvient néanmoins que le sens donné à ce terme est devenu beaucoup moins restrictif que le sens donné dans le *Rapport Parent* (4.1.4).

la même, entraînant un fardeau plus important pour les écoles publiques en raison de la nécessité d'intégrer tous les profils d'étudiants, alors que le privé peut « choisir » de ne pas scolariser certains profils. En ce sens, c'est davantage le public qui devient complémentaire au privé et non l'inverse, à moins de faire du privé une école supérieure ou élitiste pour les uns et du public, une école régulière pour les autres – idée difficilement justifiable sur le plan des conceptions modernes de la justice.

Troisièmement, la concurrence déloyale dénoncée dès l'adoption de la LEP est toujours bien présente aujourd'hui et découle en partie du point précédent. À ce sujet, il est remarquable de voir la continuité du débat quoique la situation est aujourd'hui plus documentée qu'elle ne l'était à l'époque, notamment en raison des études sur les marchés scolaires et de la fréquentation plus importante du secteur privé – ce qui est particulièrement vrai en milieu urbain.

Enfin, si on examine les revendications concernant le FPEP dès son origine, on s'aperçoit assez rapidement que cette question **devrait être abordée de la même façon qu'une politique de choix scolaire**. La question du financement relève davantage d'un choix politique s'inscrivant dans un compromis entre une vision plus élitiste (centrée sur l'excellence scolaire) de l'éducation et un désir de démocratisation et d'uniformisation du système. À bien des égards, si certains condamnent aujourd'hui l'attrait du privé et les conséquences négatives qui lui sont reprochés, cela **semble être principalement dû à une gestion déficiente d'un choix scolaire en pleine expansion** et à la création d'environnements pédagogiques ne répondant pas à certaines exigences parentales. La création des programmes particuliers a assurément joué un rôle dans le phénomène d'expansion du choix scolaire et ces derniers peuvent être considérés, d'une part, comme un moyen réactif visant à contrer l'écrémage en répondant à une demande, mais aussi, d'autre part, comme un moyen actif visant à soutenir la motivation et la réussite scolaire. Aussi intéressantes que puissent être les idées d'une école polyvalente, de l'inclusion de tous dans les classes ordinaires ou encore d'une réforme de l'éducation, la mise en application de celles-ci a probablement contribué à miner la crédibilité du public.

Il est intéressant de remarquer la similarité du discours entre ce que l'on retrouvait à l'origine du *Rapport Parent* et ce que l'on trouve aujourd'hui. Le langage est différent, mais les idées, elles, sont pratiquement identiques. Par exemple, le terme de polyvalence n'est plus utilisé, mais les termes de mixité, d'inclusion ou encore d'intégration l'ont remplacé. Un autre exemple, tout aussi pertinent, est celui d'une conception élitiste de l'éducation. Même s'il existe des références à celle-ci dans quelques documents récents (Durand, 2007; Marcotte, 2012; MEQ, 1996b), les

documents officiels, pensons à ceux de la FEEP (2014, 2020) ont un discours centré davantage sur la diversité des individus que sur le caractère élitiste de l'école privée. Aujourd'hui, on trouve assurément des traces concernant la différence, la différenciation ou encore la douance dans certains documents, mais le terme « élite » que l'on retrouvait explicitement dans ACQ et al. (1982) ou encore dans Grégoire (1973) (document exclu du corpus) est plutôt absent. Ainsi, on pourrait dire qu'avant la fin des années 1980, il était question de bien commun, de polyvalence des établissements, d'égalité des chances, de cohérence du système, de la démocratisation de l'éducation, d'élitisme ou d'élèves doués, de qualité, de concurrence, d'efficacité, de pluralisme et de droits des parents. Après, il sera question de l'intérêt collectif ou commun, d'intégration, d'inclusion, de mixité, d'égalité des chances ou d'équité, de stratification, de la qualité de l'expérience scolaire, de la différenciation, d'élèves doués, des marchés scolaires/concurrence, d'efficacité, de qualité (efficacité), de pluralisme et de choix.

Une lecture plus culturelle, à l'instar des travaux fondateurs en histoire d'Edward Palmer Thompson (1964), pourrait suggérer l'existence de ces revendications à l'état latent dans la société; puis, au fur et à mesure du développement social et des médias de masse, celles-ci se seraient transformées en revendications de plus en plus importantes. Il n'y a pas vraiment de raison de penser que la population défavorisée serait plus vertueuse et collectiviste qu'une élite sociale et économique (ni l'inverse). Il peut devenir assez facile d'écrire une histoire à partir des revendications formelles ou des discours d'une certaine élite au sujet d'un phénomène historique en occultant ce qui en constitue la base. Dans le cas présent, cette base pourrait être le souhait d'une interaction plus personnalisée avec le système éducatif.

Le récit d'une idéalisation d'un certain moment historique comme idéal démocratique et la trahison de celui-ci par la suite au nom d'un individualisme, de groupes d'intérêts ou tout simplement du néolibéralisme, est à prendre avec précaution et en dit probablement beaucoup plus long sur les biais de la personne ou du chercheur que sur un réel rapport avec l'histoire. On aura compris ici une certaine critique de ma part face à un discours faisant l'apologie du *Rapport Parent* comme idéal indépassable et profondément démocratique retrouvé dans les documents (p. ex., MEQ, 1996a). Il s'agit d'un narratif fragile sur le plan scientifique et normatif – notamment quand on examine la structure délibérative et représentative de l'époque. Néanmoins, on peut difficilement nier la clairvoyance et l'intelligence avec laquelle les discussions ont eu lieu à l'époque (Corbo, 2002) même si certains y voient les germes du néolibéralisme dans le système d'éducation québécois (Lenoir, 2005).

Sans entrer dans les débats historiographiques, on retiendra de cet horizon historique et des éléments mis de l'avant dans cette partie qu'il ne s'agit que d'observations dont la base est un corpus contrasté, contenant des sources multiples, mais en nombre limité.

La prochaine section présente le débat en partant de la tension entre l'égalité et la liberté.

6.1.2 L'égalité et la liberté

La question de l'égalité et de la liberté est centrale au débat concernant les EPFP. C'est vrai dans l'ensemble des thèmes déployés, mais ce le fut plus particulièrement lors de l'exploration du thème du bien commun et de celui de l'équité que celle-ci a été développée. Déjà, dans le CRTI, la relation tendue entre les deux thèmes avait été soulignée. Néanmoins, il ne s'agit pas d'une opposition, mais plutôt de deux facettes de l'égalité des droits et libertés. À l'instar du visage de Janus, cette relation est donc monocéphale, mais doit répondre simultanément à une double exigence qui renferme en elle-même deux perspectives contraires; l'égalité exigeant la liberté de tous, la liberté de tous entraînant des inégalités.

De manière schématique, dans un cas, l'égalité s'inscrit dans la protection des droits et libertés individuelles garantissant un droit prioritaire sur le plan éducatif et dans l'autre, elle s'inscrit à travers les différents types d'égalité recherchés en éducation (p. ex., des chances) que la collectivité voudrait atteindre. On reconnaîtra ici la différence entre les droits et libertés formels et réels et les tensions que soulève la légitimité des moyens distributifs mis de l'avant pour intervenir.

La question fondamentale soulevée est de juger jusqu'à quel point la société peut et doit intervenir pour égaliser les droits et libertés tout en reconnaissant, sans bafouer ceux-ci, la diversité des individus. En éducation, cela fait intervenir plus spécifiquement la liberté de conscience, le droit parental de choisir le type d'éducation de son enfant et son droit à une éducation de qualité. À cela, il faut ajouter la prise en compte des fonctions associées aux systèmes d'éducation sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la distribution de biens positionnels.

Nécessairement, la question du pluralisme des valeurs impose la recherche d'un équilibre qui ne va pas de soi. Examinons de quelle manière se pose le débat sur le plan de l'égalité des droits et libertés et des autres égalités plus près de l'éducation.

Premièrement, par les EPFP, il y a assurément une reconnaissance de la différence au sein de la société et cela permet son expression là où une offre éducative privée existe. Cette différence peut s'exprimer de bien des façons, par exemple, par le choix d'une école ethnique ou religieuse,

d'une école misant sur différentes approches pédagogiques ou curriculaires ou encore d'une école avec une organisation scolaire différente en raison de son autonomie face au système public.

Le FPEP est donc une mesure permettant à des droits et libertés de s'actualiser plus facilement dans un système scolaire en rendant notamment ceux-ci indépendants d'une volonté autre (p. ex., une majorité démocratique). Néanmoins, cette affirmation pose les problèmes suivants:

- 1) L'égalité de cette reconnaissance est incomplète puisque tributaire d'une offre répartie inégalement sur le territoire (égalité d'accès).
- 2) L'égalité de cette de reconnaissance est limitée à ceux et celles ayant des ressources financières supérieures à la moyenne ou encore acceptant de faire des sacrifices financiers importants (égalité d'accès et de traitement).
- 3) L'égalité de cette reconnaissance peut engendrer des effets néfastes ou contraires à ce qui est recherché par la collectivité (égalité des chances et de résultats)¹⁶⁴.

Deuxièmement, on voit ici le paradoxe auquel l'État est confronté puisqu'en acceptant le FPEP, il se retrouve à contrevenir à certaines missions que l'on pourrait associer aux différentes fonctions du système scolaire (p. ex., l'égalité des chances ou la qualification/diplomation de tous). Bien entendu, le gouvernement pourrait discriminer davantage les raisons d'être des écoles privées en considérant par exemple le choix pour des motifs religieux (comme c'est le cas pour certaines religions au Québec). En revanche, un FPEP réduit ferait en sorte que les parents qui n'accepteraient pas le modèle public devraient devenir religieux ou encore payer le plein prix pour une autre forme de scolarisation, comme c'est déjà le cas pour ceux et celles pratiquant l'apprentissage en famille. Cependant, il existe quelques écoles alternatives publiques accessibles – cela pourrait devenir la norme et il serait possible de développer une offre élargie au sein du système public. On pourrait ajouter que si le choix scolaire se résume au choix d'un programme, c'est, il me semble, une conception du droit de choisir bien épurée. Par conséquent, une modification importante du réseau sur le plan de la diversité de l'offre ne réglerait probablement pas les inégalités scolaires liées à la réussite tout en ne permettant pas une amélioration de l'éducation en matière d'égalité des chances et des résultats. De plus, cela engendrerait un coût important au moment du retour d'une bonne proportion d'élèves en plus d'un

¹⁶⁴ On comprend ici que j'inclus l'égalité d'accès et de traitement dans l'égalité des chances et que ce caractère nuisible englobe aussi les différents reproches effectués à l'égard de la concurrence et des effets délétères de celle-ci sur le système public et la société.

coût potentiellement récurrent pour l'État. Par exemple, si on laisse de côté le problème de l'élasticité-prix¹⁶⁵ de la fréquentation du secteur privé, cela aurait comme conséquence probable une augmentation des revendications pour une éducation religieuse catholique ou protestante que l'État devrait, si la demande était effectuée, possiblement financer¹⁶⁶. Cependant, il est permis d'envisager des moyens différents en fonction des régions. Ainsi, en région urbaine, où la diversité de l'offre scolaire est plus importante, il pourrait être possible de diminuer le financement des établissements en raison d'une demande supérieure à l'offre et inversement en région.

Dans cette perspective (il en existe assurément d'autres), le retrait du FPEP soulèverait néanmoins les problèmes suivants:

- 1) Une inégalité d'accès et de traitement dans le système d'éducation dans l'éventualité où le système public ne serait pas modifié. En effet, seulement ceux adhérant au modèle public ou encore ayant les ressources financières auraient satisfaction sur le plan de l'accès et du traitement.
- 2) Si le système public apportait des modifications importantes pour satisfaire le pluralisme, les « bénéfiques » sur le plan de l'égalité des chances et des résultats ne seraient pas d'emblée obtenus.
- 3) Dans un cas comme dans l'autre, le retrait du FPEP pourrait ne pas améliorer la situation, et même la rendre pire, sur le plan de l'égalité des chances et de résultats, tout en engendrant des coûts potentiellement importants.

Troisièmement, dans cette présentation des problèmes en six points (deux fois trois points) concernant l'égalité des droits et libertés dans ce débat, un type d'argument a volontairement été omis. Celui-ci ne change en rien les points évoqués précédemment puisqu'il s'inscrit dans le droit parental et de l'enfant en opposition avec une certaine volonté unificatrice étatique. Lors de l'exploration du thème de l'équité, l'argument « A » de Weinstock (2007) m'avait amené à considérer sous l'angle de la défection (Hirschman, 1970) le FPEP et de l'utilisation de ce procédé par les groupes au SSE généralement plus élevé (5.5.4.1). En fait, il semble exister un manque de confiance de certains parents envers la capacité de l'institution scolaire publique à répondre à leurs attentes ou aux besoins de leurs enfants, sur le plan de la qualité. L'examen des

¹⁶⁵ La quantité d'enfants qui quitterait le secteur privé en fonction du prix demandé.

¹⁶⁶ Néanmoins, sur le plan constitutionnel, le Québec n'est plus tenu de garantir l'éducation pour ses minorités religieuses catholique et protestante, contrairement aux autres provinces canadiennes (voir l'introduction du chapitre 1),

composantes liées à la qualité de l'expérience scolaire, à la flexibilité du privé et à l'encadrement, pour ne nommer que ceux-ci, d'une part; et à une critique décrivant un immobilisme, une bureaucratie et un environnement scolaire moins stimulant au public, pour ne nommer que ceux-là, d'autre part, tend à confirmer cette observation. En contexte montréalais, le sentiment de crainte de certains parents envers la capacité du système public à répondre aux besoins de leur enfant serait, malgré un échantillonnage réduit, assez généralisé (Castonguay-Payant, 2020) et peut-être plus prononcé à l'égard du secteur public régulier que sélectif (Grenier, 2020). Cela confirme aussi des études dans des contextes différents concernant l'existence d'une critique de l'institution scolaire publique par certains groupes d'individus utilisant le choix scolaire (Felouzis et al., 2013; van Zanten, 2009). L'élément sélectif est ici important et suggère que l'organisation scolaire est peut-être au diapason avec un discours sur la mixité et l'intégration de tous au sein d'une école unique, mais moins avec les parents qui cherchent ce qu'il y a de mieux pour leur enfant.

Ainsi, derrière ce désir de choisir se cachent aussi des craintes envers le système actuel et son incapacité perçue à pouvoir, par défaut, offrir les meilleures chances de réussite à son enfant. Que le sentiment soit justifié ou non dans les faits ou statistiquement, cela n'a que très peu d'importance puisqu'on ne peut traduire statistiquement une expérience dont le parent et l'enfant sont, en définitive, les seuls juges – si ce n'est en recueillant leurs perceptions. De plus, penser que la structure actuelle puisse répondre à tous les besoins serait, il me semble, avoir une foi démesurée envers les structures tout en niant la complexité des situations sociales. On se souvient qu'il m'apparaissait **contre-productif d'opposer les devoirs parentaux à une vertu citoyenne, puisque les parents choisiront généralement toujours leur enfant avant ceux des autres, d'où la nécessité de développer des politiques publiques tenant compte de cette partialité parentale.**

6.1.2.1 Le rapport à l'institution

Plus fondamentalement, **ce rapport entre égalité et liberté pose le problème du contrôle étatique** et celui-ci fut largement discuté par le biais de travaux autres dans le thème du bien commun (5.1.3) et de l'équité (5.5.2.4). Ce qui semble choquer ici, c'est que ce sont principalement les individus au SSE élevé qui fréquentent les EPFP, mais cela, il me semble, ne doit pas limiter notre réflexion sur le rapport entre l'institution et ce qu'elle exerce comme pouvoir – notamment, sur les enfants. À cet égard, on peut constater un certain vide dans la tradition critique dans le monde francophone concernant les enjeux de pouvoir que soulève l'école au profit

d'un discours sur les inégalités de SSE. Ce constat est partagé par Dubet (2017) qui entreprend de décrire les deux principaux chemins de la sociologie critique française en matière d'éducation.

Le premier est « une critique de "croyants" qui opposent les promesses de justice, d'émancipation et d'égalité scolaires au fonctionnement réel de l'école » (Dubet, 2017, p.121). Il s'agit de dénoncer la promesse non respectée par l'institution scolaire de la démocratisation et du combat pour l'égalité sociale. Bien entendu, on reconnaîtra ici la tradition de la reproduction des inégalités sociales dans la lignée des travaux de Bourdieu et de Passeron (1964, 1970), amplement évoqués dans cette thèse.

Le second chemin emprunté est celui de la corruption de la vocation émancipatrice de l'école, notamment par l'implantation des valeurs libérales (ou néolibérales) et la logique instrumentale par l'entremise des marchés scolaires et d'un individualisme exacerbé. Pour Dubet (2017):

Cette critique exprime le malaise des clercs qui défendent l'image d'une institution protégeant des désordres et de la vulgarité du monde. En quelques années, les vices de l'école bourgeoise seraient devenus les vertus de l'école républicaine. Alors, la culture scolaire doit être défendue comme une forme de résistance de la raison et de l'esprit universel contre les marchands du temple et chaque tentative de réforme scolaire voit renaître la même critique: c'est la culture qu'on assassine. (p.122-123)

Bien que cela soit nécessairement réducteur, ces deux chemins de la sociologie critique française se retrouvent aussi largement dominants dans la littérature québécoise consultée et mobilisée dans cette recherche. Par exemple, si on examine les trois principales études sur le choix parental au Québec (Castonguay-Payant, 2020; Grenier, 2020; Turmel, 2014), elles s'appuient toutes sur le même modèle, soit sur celui de van Zanten (2009) avec un cadre théorique et méthodologique similaires. Bien entendu, cela ne remet pas en question la pertinence de ces recherches, mais plutôt l'influence de certains auteurs et jusqu'à un certain point, **le manque de diversité au sein de la recherche universitaire en sciences de l'éducation sur les questions relatives au choix, et par extension, aux EPFP**. Ainsi, sans surprise, si on élargit un peu la sélection, mais en restant toujours dans le contexte québécois, certains travaux viennent cadrer la réflexion générale et nécessairement normative – à tout le moins en sciences de l'éducation (p. ex. CSE, 2016; Desjardins et al., 2009; Lessard, 2019; Marcotte-Fournier, 2015; Maroy et Kamanzi, 2017; Rompré, 2015). L'équité implique nécessairement un jugement normatif, et poser une évaluation de la stratification ou encore de l'égalité recherchée en termes de chances, de résultats, d'accès, de traitement ou autres l'implique aussi. Ce n'est pas une mauvaise chose, dans la mesure où « une science sans conscience » serait probablement froide et distante, mais c'est plutôt le caractère pratiquement hégémonique de cette réflexion qui est, selon moi, nocive sur le plan

intellectuel. On se souvient d'une critique similaire abordée dans le thème de l'équité au sujet de la perception généralement positive du privé par les sciences économiques. Néanmoins, il faut souligner que le CSE (2016) offre d'autres perspectives en raison d'un cadre normatif plus riche, mais utilisé d'une manière principalement limitée aux traditions évoquées. Je reviendrai sur l'idée de justice dans la seconde partie de ce chapitre.

Pour Dubet (2017), l'absence relative de mobilisation de la pensée de Foucault en éducation dans la sociologie française est symptomatique de la prédominance de ces traditions et de l'angle mort concernant le pouvoir qu'exerce l'école. Même si Foucault (2014) n'a pas été mobilisé dans cette thèse, le fait d'avoir utilisé un CRTI ouvert, approfondissant notamment la question de la justice (selon des références majoritairement anglo-saxonnes) et rejetant, jusqu'à un certain degré, les approches plus conventionnelles en matière de justice scolaire, ont permis d'explorer des avenues encore peu exploitées dans la littérature universitaire québécoise – particulièrement en sciences de l'éducation. Ainsi, tout en reconnaissant l'importance des recherches nommées précédemment, l'exploration du thème du bien commun a certainement contribué à déplacer ma réflexion vers les rapports de pouvoir, notamment sous l'influence de certains auteurs (p. ex. Bakounine, 2021; Dardot et Laval, 2015; Fraser, 2005; Fricker, 2013; Illich, 1971; Mill, 2011; Young, 1989). Ainsi, la question de l'égalité est aussi conçue dans un rapport de verticalité (associé à la liberté) envers l'institution, une perspective souvent absente, à ma connaissance, dans les recherches en sciences de l'éducation.

À partir du constat soulevé par Dubet (2017) en France, qui semble aussi s'appliquer aux Québec, du moins dans les travaux francophones, on peut facilement imaginer un cadre théorique ciblant spécifiquement les théories critiques en éducation et analyser la politique du FPEP. Celui-ci devrait contenir des théories: 1) à l'égard de l'institution; 2) à l'égard des inégalités de SSE (reproduction); 3) à l'égard de la « corruption » du système. Il est intéressant de constater que l'on retrouve dans cette thèse ces trois éléments (la corruption se trouvant dans l'exploration du thème des finalités), mais de manière beaucoup plus diffuse en raison d'une approche exploratoire.

Les éléments présentés dans cette section forment le squelette du débat tel que compris à travers les différentes étapes de cette thèse. La prochaine section offre un regard sur le type de justification éthique que l'on retrouve dans ce débat.

6.1.3 Les justifications normatives

Dans le CRTI, trois traditions éthiques ont été identifiées comme fondement à l'évaluation d'un comportement juste ou injuste (2.1.3). Ces différentes traditions (déontologisme, conséquentialisme et vertuisme)¹⁶⁷ permettent de distinguer des arguments de différentes natures.

On retrouve dans les approches déontologiques des énoncés s'appuyant sur des principes à respecter indépendamment des résultats. Le discours reposant sur des justifications en lien avec le respect des droits et des libertés ou encore avec le respect d'une procédure juste est conforme à ce type d'approches. Ces justifications sont utilisées tant par les partisans que par les opposants, mais à des endroits différents dans le débat. De manière générale, le thème de l'équité montre bien l'existence de cette dynamique. D'un côté, les partisans des EPFP mettent l'accent sur la relation entre les droits et les libertés (bien commun, pluralisme, finalités de l'éducation) et le système scolaire en demandant le respect de leur préférence par une plus grande accessibilité du privé comme alternative. De l'autre, les opposants s'intéressent au processus dans le système scolaire où la liberté donnée en amont de celui-ci (l'accès) engendre un traitement différencié par le système sur le plan du traitement, ce qui contrevient à l'idéal d'égalité des chances et d'une démocratisation de l'éducation. Il pourrait donc s'agir ici, d'un côté, d'un certain rejet du processus justificatif à la base de certaines orientations du système scolaire public dans une perspective plus parentale. De l'autre, il s'agirait d'une position plus citoyenne et se voulant plus impersonnel. Sur le plan déontologique, les premiers appuient leur posture normative par une justification liée aux droits fondamentaux, alors que les seconds l'appuient par des principes s'incarnant dans l'impartialité de l'institution scolaire et de son caractère juste puisqu'étant le fruit du système démocratique. À l'heure actuelle, la réponse à cette différence de perspective est le FPEP et un certain choix au public, ce qui entraîne le déplacement du débat vers des composantes plus conséquentialistes.

Les arguments de nature conséquentialiste sont présents dans le débat, notamment par l'utilisation de l'énoncé « utilitariste/welfariste », du terme bien-être ou encore par celui d'utilité publique. On y retrouve également des arguments mobilisant les effets positifs ou négatifs du privé en matière de retombées. Par exemple: le privé permettrait l'innovation, augmenterait les résultats des élèves en raison d'une amélioration des pratiques au public en réaction au privé; le

¹⁶⁷ J'utilise ici les versions classiques développées dans le CRTI, il existe bien des subtilités qui sont ignorées dans cette thèse.

privé entraînerait une concurrence malsaine (marketing) ou encore le privé nuirait aux résultats ou à l'expérience des élèves du public. Les approches conséquentialistes soulèvent deux problèmes importants: 1) elles peuvent conduire à brimer des droits et libertés en ne tenant pas compte de la différence des agents puisque ce sont souvent des résultats par agrégation; 2) l'évaluation des retombées réelles pose de nombreux problèmes.

Il s'agit néanmoins d'un lieu d'action privilégié pour réduire certaines inégalités puisque l'on intervient directement sur le résultat. D'où l'existence d'une certaine « crainte » à modifier un processus (qui est ici la politique du FPEP) dont le résultat est connu et positif par un processus aux résultats incertains (biais de précaution – on comprend qu'il peut y avoir aussi de bonnes raisons de ne pas accepter l'alternative). Ainsi, viser un seuil de réussite pour tous ou la diplomation de tous sont des approches visant des résultats précis, de la même manière les approches par la réduction des méfaits interviennent sur les effets néfastes indépendamment de ce qui a « conduit à » – permettant ainsi de préserver le processus.

Ensuite, l'éthique de la vertu ou le vertuisme est centré sur certains traits valorisés où l'intention et les conséquences sont intimement liées à celui-ci et au contexte. On se souvient que c'est notamment l'aspect contextuel qui attire l'attention dans cette thèse, ce qui permet d'inclure des approches comme celle de la sollicitude. C'est assurément une catégorie plus poreuse que les précédentes et on doit accepter ici une lecture plus prudente.

Sans aucun doute, les composantes se réclamant d'une conception du bien pourraient être associées à ce courant, tout comme la question du développement d'une élite qui profiterait à tous, d'une obligation de faire le bien ou de s'occuper de sa famille. Ces exemples sont formulés tels qu'ils le furent lors des débats entourant le *Rapport Parent*, avec, notamment, le courant aristotélico-thomiste. On retrouvera dans des documents sur le financement privé des références à l'importance d'une élite (d'origines diverses) pouvant se mettre au service (devoir) de la population. Pris dans ce sens, on demeure dans une approche plus universelle par ceux et celles mobilisant ce type de référence.

Cette idée de devoir, ou encore de responsabilités associées à des individus, entraîne la considération de certains rapports relationnels prioritaires entre les individus. Sans surprise, la question des EPFP est davantage associée pour les partisans, à l'expérience de son enfant qu'à l'expérience des autres enfants. Vue de l'extérieur, la question semble plutôt se poser dans une perspective qui ne peut être de nature aussi personnelle, et c'est au nom de cette perspective impersonnelle, voire universelle, que certains opposants abordent la question des EPFP. C'est ici

un élément central dans le débat – **deux perspectives normatives: la première, centrée sur des considérations personnalisées et plurielles en raison d'un devoir et d'une relation privilégiée entre parents et enfant; la seconde, centrée sur l'uniformisation des traitements individuels dans une perspective plus sociale et universelle.** Si les travaux en psychologie de Gilligan (1982) sont exacts, il y aurait une voie de la justice plus masculine portée sur l'individu, la rationalité et, par extension, l'universel et une autre, plus féminine, centrée sur le soi et les relations aux autres. Malgré les critiques possibles et outre l'importance des courants féministes notamment en sciences, c'est sur le plan des questions de la justice que cette autrice attire l'attention: 1) par la mise de l'avant d'une justice plus contextualisée et davantage relationnelle – alors que les deux autres traditions dominantes sont des approches universalistes; 2) par la reconnaissance de la difficulté à établir la limite entre les pouvoirs familial et étatique en contexte éducatif, comme bien des philosophes l'ont soulignée (Anderson, 2007; Brighouse et Swift, 2006, 2009b; Rawls, 1997; Satz, 2007; Weinstock, 2008).

6.1.3.1 Une justice contextualisée: l'impersonnel et l'interpersonnel

Des recherches récentes en anthropologie/psychologie évolutive proposent plusieurs pistes de réponses qui mériteraient d'être explorées. Les travaux de Henrich (2020) et de son équipe multidisciplinaire offrent des perspectives intéressantes concernant certains traits psychologiques dominants que l'on retrouve dans les sociétés WEIRD (*Western, Educated, Industrialized, Rich et Democratic*). Un ensemble de facteurs historiques, culturels et institutionnels se déployant dans le temps (facteurs exogènes) expliquerait des différences psychologiques importantes, notamment dans la perception de ce qui est considéré comme « juste ». Par exemple, des conceptions universelles ou impersonnelles s'opposeraient à des conceptions plus contextuelles ou relationnelles, et cette différence de point de vue serait fortement liée à des facteurs exogènes entraînant les individus à concevoir différents rapports de justice. Des corrélations importantes (Henrich parle d'une causalité allant dans les deux sens) sont établies entre le développement d'institutions considérant les rapports sociaux de manière plus universelle et impersonnelle et le développement de l'individualisme dans les sociétés plus WEIRD. À l'inverse, dans les sociétés non WEIRD, les rapports sociaux et institutionnels seraient davantage interpersonnels et de nature familiale (*kin-based*). Cette différence est importante dans la mesure où d'un côté, l'individualisme serait associé à une gestion plus impersonnelle des rapports sociaux, ce qui entraînerait une plus grande confiance envers les processus de coopération avec des étrangers.

De l'autre, les sociétés favorisant les liens interpersonnels seraient plus altruistes¹⁶⁸, mais dans une perspective plus familiale, c'est-à-dire, où l'étranger est au contraire perçu avec méfiance d'où, par extension, un rapport à l'impersonnel et à l'universel moins signifiant sur le plan de la justice. De la même manière, ce phénomène se perçoit aussi dans la différence qui existe entre la vie en centre urbain et la vie en milieu plus rural qui, à son tour, influence le rapport à la normativité se traduisant notamment par le renforcement d'un individualisme plus coopératif avec l'étranger ou encore d'un communautarisme plus altruiste avec ceux côtoyés.

On aura compris ici la relation particulière et paradoxale que peut avoir la mise en place d'institutions aux règles de justice impersonnelles et le développement de l'individualisme puisque l'un alimente aussi l'autre et vice versa. Dès lors, il est possible de porter un regard différent sur certaines mesures de justice sociale, souvent associées à l'État providence, en raison de leur effet possiblement pervers sur l'altruisme et les liens sociaux de proximité au profit d'une coopération sociale plus impersonnelle, mais universelle, renforçant l'individualisme. Sans porter de jugement, et toute chose étant égale par ailleurs, il est possible d'imaginer que bien des personnes puissent considérer injuste l'institutionnalisation du traitement des personnes âgées¹⁶⁹ dans les sociétés WEIRD et cela, malgré le fait que c'est une mesure faite pour le bien de tous. Ces individus auraient des arguments moraux importants liés à des responsabilités et des devoirs de nature filiale, alors qu'une réponse WEIRD classique pourrait, par exemple, s'appuyer moralement sur l'augmentation de l'espérance de vie et un isolement globalement moindre des personnes âgées. L'intérêt de cette mise en situation, c'est qu'elle fait ressortir la division importante qui peut exister en tant que mode de pensée rationnel, et pour bien des gens qui liront cette thèse, il est probable que la supériorité de la réponse WEIRD ne fasse aucun doute¹⁷⁰. Cependant, ce qui serait gagné à un niveau objectif, universel et impersonnel, pourrait aussi être perdu au niveau subjectif, de l'expérience vécue et interpersonnel. On pourrait étendre ce

¹⁶⁸ Il s'agit aussi d'une forme de coopération; d'ailleurs, l'auteur utilise aussi ce terme à l'occasion.

¹⁶⁹ D'ailleurs, lors d'un séjour en Inde, dans le cadre mon travail en éducation avec la *Sankurathri Foundation*, un collaborateur d'origine indienne m'a partagé sa perplexité devant la manière dont les individus des pays « avancés » traitaient les membres de leur propre famille en utilisant l'exemple des personnes âgées. Bien entendu, cela repose sur sa perception et celle-ci reposait sur des généralités, néanmoins, cela offre une perspective similaire à ce que l'on retrouve dans les travaux de Henrich (2020) à l'égard des évaluations portées en des termes de justice.

¹⁷⁰ De la même manière, si on posait la question « qui êtes-vous? », la réponse WEIRD, si les travaux de Henrich (2020) sont exacts, mettrait de l'avant principalement des caractéristiques individuelles, des réalisations et des aspirations personnelles pouvant se traduire par notamment un travail ou l'implication dans certains groupes (sur une base d'intérêts ou de valeurs). Une réponse non WEIRD mettrait de l'avant principalement des caractéristiques liées aux relations interpersonnelles, aux rôles et aux responsabilités en découlant.

raisonnement¹⁷¹ à bien des services étatiques, dont l'éducation. Ainsi, il serait possible d'envisager la question des EPFP en mettant de l'avant cette tension entre les parents et une vision plus impersonnelle de ce que devrait être l'éducation. Ce point sera développé en (6.1.4.2).

L'ouvrage de Henrich (2020) permet, sur une base scientifique, de soulever l'hypothèse de la relation qui existe entre l'environnement sociohistorique et notre perception de ce qui est juste. Cela invite à la prudence quant à de possibles conceptions simplistes d'une justice universelle dans un contexte pluraliste, mais aussi concernant les interventions de nature institutionnelle – pour le bien de tous. De plus, ces résultats d'études viennent confirmer la force du modèle théorique de justice développé dans cette thèse et s'appuyant sur les trois dimensions de la justice. En effet, la fonction distributive est traditionnellement, sur le plan théorique, caractérisée par l'impersonnel et l'universel, alors que celle relationnelle l'est davantage par le rapport entre les individus (domination et reconnaissance). Ajoutons que l'une comme l'autre s'influencent tout en ayant nécessairement un effet sur la dimension procédurale – nous reviendrons sur ces considérations lors de la deuxième partie de ce chapitre.

Plusieurs conclusions peuvent être tirées des nombreuses études que l'on retrouve dans l'ouvrage de Henrich (2020). On en retiendra deux particulièrement pertinentes dans le cadre de cette recherche: 1) **les comportements rationnels sont fortement contextualisés et dépendent en partie d'une évolution psychologique en adéquation avec un environnement donné**; 2) **ne pas tenir compte de ces différences de contexte pourrait en partie expliquer les insuccès dans l'implantation d'institutions ou de politiques ne considérant pas l'existence de ces différences**.

La prochaine section reprendra certaines de ces idées de manière à faire ressortir le caractère multidimensionnel du débat, d'où son traitement fragmenté.

6.1.4 Un débat fragmenté

L'intérêt porté à la nécessité d'établir un principe axiologique ou encore un pivot normatif a guidé le choix des angles d'exploration. Le problème soulevé, et amplement illustré au sein des différents thèmes explorés, est **l'enchevêtrement de plusieurs dimensions rendant difficile**

¹⁷¹ On pourrait aussi utiliser cette dualité pour faire une lecture originale entre la « droite » et « la gauche » traditionnelle concernant la gestion d'un bien commun interpersonnel fondé sur les rapports de proximité et un autre plus impersonnel fondé sur l'universalité. On comprend d'ailleurs que la perspective plus interpersonnelle peut conduire à des actions favorisant l'exclusion renforçant l'idée d'un équilibre nécessaire.

d'en faire une lecture systématique et cohérente sans prendre un angle d'analyse à partir duquel organiser l'information. Les thèmes identifiés auraient pu être formulés différemment, par exemple le concept de socialisation est intégré à d'autres thèmes, alors qu'il aurait été tout à fait possible de fusionner la mixité, l'intégration et le pluralisme dans un concept plus général comme celui de la socialisation. Néanmoins, ces différents angles d'analyse façonnent aussi le regard porté sur la question, offrant un point de référence qui, à bien des égards, rend vulnérable ce type d'analyse à des biais d'ancrage et de confirmation. Les différents points présentés dans ces sections viennent appuyer cette perception qui pourrait offrir une partie de l'explication d'un débat qui, 35 ans après l'analyse de Shapiro (1986), semble toujours aussi clivant.

6.1.4.1 L'existence de plusieurs pivots normatifs

Un autre élément pouvant aider à comprendre le caractère fragmenté du débat touche plus particulièrement la nature des concepts mobilisés dans l'appréciation faite des EPFP. On se souvient, lors d'une analyse précédente (4.3.3), que la nature axiologique de certains concepts avait été relevée. Ainsi, les thèmes comme le bien commun, les finalités de l'éducation, la qualité, la mixité et l'équité ont été notamment explorés en raison de leur caractère plus fondamental, permettant de regrouper d'autres thèmes non moins importants comme celui de la concurrence, du pluralisme, des droits et libertés, etc.

Un des éléments importants que le traitement de ces thèmes a mis de l'avant est, à l'instar de l'idée de justice, le caractère polysémique ou encore vague de ces axiomes, alors que ceux-ci devraient au contraire reposer sur des bases solides permettant le partage d'une évaluation commune.

Il existe une littérature assez étendue sur l'utilisation de concepts que Gallie (2014) a nommés en 1956 « d'essentiellement contestés ». À l'aide d'un exemple artificiel (l'idée de championnat dans un sport opposant plusieurs équipes aux stratégies et aux supporters différents), Gallie en vient à identifier sept critères que Dilhac (2014) résume de la manière suivante:

(I) le concept a pour objet une réalisation humaine valorisée; (II) il est marqué par une complexité interne; (III) on peut le décrire de différentes manières; (IV) la signification du concept est ouverte et peut changer selon les circonstances; (V) dans leur dispute sur le bon usage du concept, les opposants reconnaissent qu'ils parlent bien du même concept; (VI) le concept disputé se rapporte à un modèle originel (*original exemplar*) qui fait autorité; (VII) le modèle originel vit et se développe grâce à la compétition entre les opposants pour la meilleure interprétation. (p. 54)

Par l'entremise de trois concepts (art, démocratie et justice sociale), Gallie (2014) illustre de quelle manière ces différents critères peuvent s'appliquer à ces derniers (même si c'est de manière imparfaite). Si l'expression de concepts essentiellement contestés s'applique à l'idée de justice, c'est aussi particulièrement vrai pour le bien commun, les finalités éducatives¹⁷² (et la conception de la qualité qui en résulte) et l'équité. Ainsi, il devient nécessaire de mettre en relation plusieurs éléments qui sont toutefois de natures différentes et ayant un poids moral différent d'une personne à l'autre, mais pouvant se réclamer d'un même concept.

La participation de Dworkin (1972) à cette discussion n'est pas inintéressante puisque cela renvoie aussi à un phénomène que l'on retrouve dans le droit opposant les interprétations strictes (*constructionist*) à celles plus libérales du droit. Cela conduit à la différence qui existe entre le concept et ses différentes conceptions, ouvrant bien entendu la place à un débat sur l'interprétation et le caractère possiblement changeant en fonction des contextes. Pour Dworkin, certains pourraient déplorer le caractère vague de concepts comme celui d'équité ou encore certains éléments dans la formulation du *Bill of Rights*:

Indeed the very practice of calling these clauses "vague", in which I have joined, can now be seen to involve a mistake. The clauses are vague only if we take them to be botched or incomplete or schematic attempts to lay down particular conceptions. If we take them as appeals to moral concepts they could not be made more precise by being more detailed (1972, paragr. 18)

La notion ici de concepts moraux est importante et va dans le sens d'une incapacité à prévoir toutes les applications possibles (et les problèmes que cela engendre) et de la nécessité d'actualiser et de contextualiser la lecture faite d'énoncés légaux¹⁷³. On reconnaîtra ici la posture déjà évoquée et s'appuyant sur Sen (2010) voulant que les droits et libertés, dans leur évocation, doivent être eux aussi soumis à ce type d'évaluation.

Dans cette perspective, on comprend que Rawls (1997) ait choisi d'opter pour une approche se centrant moins sur une définition précise d'un concept que sur un procédé permettant d'identifier des principes de justice. Bien entendu, il existe une critique à l'égard de la neutralité de cette procédure permettant de déterminer les deux critères de justice rawlsiens (2.2.2.4), mais les ouvrages suivants *TJ* replacent l'égalité équitable des chances de Rawls (2008) comme une

¹⁷² En fait, Lenoir et al. (2016) défendent aussi le caractère essentiellement contesté des finalités éducatives scolaires qui sont généralement mises de l'avant, par exemple l'autonomie.

¹⁷³ L'expression populaire de « garder l'esprit de la loi » par opposition à une lecture stricte de celle-ci illustre cette opposition.

conception de la justice en concurrence avec d'autres. Au sein d'une société pluraliste et dans une perspective rawlsienne, **la recherche d'un équilibre réfléchi, et par extension, d'un consensus par recoupement, demeure une manière de concilier le caractère contesté en permettant la rencontre et la mise à l'épreuve d'une diversité de jugements, mais aussi de convictions, que celles-ci soient manifestes ou latentes** (Dilhac, 2014).

Ainsi, l'évocation et l'argumentation selon différents pivots normatifs essentiellement contestés participent à une meilleure compréhension des jugements et de la représentation que l'on se fait de certains idéaux. L'élaboration de politiques publiques peut difficilement rester sourde au contexte dans lequel sont discutés les différents enjeux de justice en éducation. Les EPFP, à l'instar des lois et des principes modulant l'organisation du système scolaire, ne peuvent échapper à des remises en question ponctuelles et nécessaires. Si le caractère vague entourant certains concepts peut rendre la tâche du scientifique ou encore du philosophe plus difficile, il n'en demeure pas moins qu'il permet probablement à tous de se retrouver autour d'un concept communément partagé malgré des conceptualisations bien différentes.

6.1.4.2 La relativité par rapport à l'agent

L'utilisation de concepts essentiellement contestés n'est pas le seul problème expliquant la fragmentation du débat. Le second élément repéré concerne l'existence de plusieurs agents différents dans le débat, soulevant ainsi la question du caractère subjectif, voire intéressé, ou encore des biais cognitifs des différents intervenants sur la question des EPFP.

Dans le débat, on pourrait certainement souligner le point de vue intéressé de la FEFP, des centrales syndicales ou encore des gouvernements respectifs quand vient le temps d'aborder la question des EPFP. Un parent en situation de choisir aura probablement une attitude différente à l'égard du FEFP qu'un parent n'ayant pas cette possibilité. Comme nous l'avons vu, à l'instar du lieu de résidence, le SSE joue définitivement un rôle dans le choix du privé (malgré le financement étatique) ou encore de certains programmes particuliers. La question se pose aussi davantage en région urbaine que rurale. Bref, bien des éléments peuvent entrer en ligne de compte pour justifier les EPFP ou s'y opposer en fonction du contexte de l'agent se prononçant sur le sujet.

Bien entendu, on pourrait être tenté d'évoquer l'importance de l'objectivité et de la neutralité dans l'édification d'une institution comme un système d'éducation ou encore une politique publique. Même si cette affirmation peut sembler relever d'une évidence, le problème est plus complexe

qu'il n'y paraît et c'est d'ailleurs en des termes très similaires que Nagel (1995) pose le problème de la justice au sein des institutions sociales et politiques:

To a considerable extent, political institutions and their theoretical justifications try to externalize the demands of the impersonal standpoint. But they have to be staffed and supported and brought to life by individuals for whom the impersonal standpoint coexists with the personal, and this has to be reflected in their design. My claim is that the problem of designing institutions that do justice to the equal importance of all persons, without making unacceptable demands on individuals, has not been solved—and that this is so partly because for our world the problem of the right relation between the personal and impersonal standpoints within each individual has not been solved. (p. 6)

La dualité entre les points de vue personnel et impersonnel¹⁷⁴ est centrale dans une politique comme le FPEP ou encore le choix scolaire. Sur le plan moral, il existe des relations particulières que l'on peut difficilement nier; d'un autre côté, on reconnaît assez facilement l'importance d'une forme d'impartialité dans l'organisation des institutions, d'où l'intérêt porté par Brighthouse et Swift (2009b) à reconnaître une forme de partialité parentale, tout en essayant de limiter celle-ci (5.5.4.2).

La question des EPFP fait intervenir de nombreux agents aux intérêts et aux motivations parfois distinctes, mais aussi parfois complémentaires. En raison de la relativité des positions occupées par ceux-ci, la perception de ce qu'est ou devrait être l'école¹⁷⁵ ou encore l'éducation ne peut manquer d'en être affectée. On peut bien entendu aborder cette question de manière à comparer les intérêts de chacun et les motivations à défendre les EPFP ou à s'y opposer et trancher sur le caractère juste ou injuste, équitable ou inéquitable, à l'aune d'un modèle idéal en ce qui a trait à l'équité de traitement. Il est aussi possible de s'intéresser à ce que disent les différents agents et tenter d'organiser les ressources déjà existantes de manière à favoriser la réussite de tous, tout en acceptant des différences dans le traitement des élèves.

Les principaux agents repérés dans le débat qui sont susceptibles d'exprimer des positions différentes, en raison notamment du point de référence à partir duquel les EPFP sont observées, sont au nombre de six. Néanmoins, notons qu'il n'y a pas de relation d'exclusivité, puisqu'un agent peut porter plusieurs chapeaux, rendant possibles l'existence de tensions et la mobilisation de bien des thèmes différents.

¹⁷⁴ Il est intéressant de remarquer que la relation ici n'est pas interpersonnelle vs impersonnelle, mais entre personnelle et impersonnelle – je reviendrai sur cet élément à la fin de cette section.

¹⁷⁵ Je laisserai de côté les considérations plus générales sur l'éducation.

L'élève: celui-ci est sans contredit l'agent le plus directement concerné par l'expérience scolaire. Néanmoins, c'est aussi celui dont la voix semble le plus souvent ignorée. Cela est dû en partie à la nature même du terme d'éducation et à son caractère transitif d'un état à un autre. Cependant, cet « autre » est aussi multiple en raison de sa relativité à la position de celui qui l'énonce – d'où l'existence de finalités et fonctions concurrentes. Notons que les élèves, à l'instar des enfants, ont des caractéristiques différentes en raison de facteurs internes et externes engendrant des expériences et des résultats tout aussi différents.

Le parent: après l'élève, celui-ci est l'agent le plus directement concerné par l'école dans la mesure où il s'agit de l'expérience de son enfant. Les exigences parentales sont aussi différentes d'un parent à l'autre, mais il est assez plausible de penser qu'aucun parent ne cherche délibérément ce qui est de l'ordre de la moyenne pour son enfant. Néanmoins, le référent servant de prédicat à l'excellence est relatif aux parents, à ses propres expériences et à sa conception de l'éducation.

Les « citoyens-individus »: il ne s'agit pas ici d'une conception légale du terme citoyen, mais bien la référence à tous les individus vivant dans une société donnée. Pas besoin d'être parent pour avoir une position sur l'éducation et celle-ci ne peut manquer d'être influencée par le SSE et les expériences vécues au sein du système scolaire. On pourrait trouver dans ce groupe des essayistes, des chômeurs, des enseignants, des chercheurs, des ouvriers ou encore des politiciens s'exprimant dans une perspective personnelle, mais qui est nécessairement aussi positionnée.

Des agents liés au système scolaire: il peut s'agir de positions de nature professionnelle, regroupées en organisme (un syndicat ou un ordre professionnel). On peut aussi penser aux établissements scolaires regroupés ou non en association ou en fédération (on peut ici penser aux anciennes commissions scolaires ou encore à la FEPP). Il peut aussi s'agir de regroupements de parents ou de citoyens défendant une vision particulière du système éducatif (p. ex., l'Association québécoise pour l'éducation à domicile ou encore le MEE). Enfin, on comprend qu'il s'agit d'intérêts particuliers pouvant se réclamer de l'intérêt public ou collectif, ce qui n'est pas sans alimenter la récupération politique de ces positions en raison d'un effet d'agrégation. Il s'agit donc ici d'une perspective collective et positionnelle.

Des experts (scientifiques ou chercheurs): il s'agit de la recherche s'intéressant directement à la question des EPFP ou plus souvent à des secteurs connexes (p. ex. la mixité, le choix, la qualité de l'éducation, l'organisation du système, etc.). Les positions défendues ne sont pas neutres

comme en témoignent les nombreux débats épistémologiques (5.4.4), d'où l'importance toujours grandissante des approches qualitatives donnant un autre point de vue que celui que l'on pourrait vouloir non situé, objectif ou impartial. Indépendamment des critiques possibles, on doit reconnaître qu'il s'agit ici aussi d'une relation positionnelle en raison des champs d'études et des postures épistémologiques défendues.

L'État: on retrouve dans cette position des perspectives différentes à l'égard des EPFP dans la mesure où, par exemple, les objectifs du ministère des Finances, du MEES, du CSE ou encore du CCEP ne sont pas les mêmes. À cela, on pourrait aussi ajouter la dimension électorale à laquelle le gouvernement est soumis, contribuant ainsi à donner un poids différent à tel ou tel point de vue sur une situation donnée – rappelant ainsi que la fonction publique n'est pas le gouvernement et vice versa. À cet égard, il existe une critique persistante et souvent observée concernant une certaine connivence entre la classe politique et le réseau de l'enseignement privé duquel cette dernière serait principalement issue tout en y scolarisant ses enfants.

La dialectique entre les points de vue personnels et ceux impersonnels (Nagel, 1995) est certainement importante dans la compréhension d'un débat sur la justice puisque cela renvoie notamment à l'exigence d'universalité de l'impératif kantien¹⁷⁶. Sans surprise, des auteurs comme Nagel ou encore Sen (2010), sur lesquels se fonde une partie de cette réflexion sur la relativité de l'agent, évoquent l'influence de Kant. Il y a néanmoins un certain problème avec la position impersonnelle souvent évoquée dans le débat par des références notamment au bien commun, à l'intérêt public ou général. On se souvient des difficultés à délimiter ce qui est entendu par ces termes en raison de la relativité du référent, de sa provenance et de sa portée. Par exemple, l'intérêt public peut renvoyer à un groupe majoritaire ou en position de pouvoir ou encore à l'État. De la même manière, un appel à la majorité ou à l'intérêt collectif s'inscrit aussi dans une perspective particulière pouvant être ou pouvant ne pas être partagée par la majorité. Ce problème semble aussi être amplifié par le caractère à peu de chose près « universel » de l'expérience scolaire obligatoire au Québec. Ainsi, tout le monde a un point de vue et, à cet égard, il semble exister un discours bien réel vantant un passé glorieux que l'on tente de retrouver et de dresser comme un rempart face à la dérive et au déclin du système actuel – discours que l'on retrouve tant en Finlande (Sahlgren, 2015), qu'en Belgique (Maingain, 2019) et probablement

¹⁷⁶ « Agis selon la maxime qui peut en même temps se transformer elle-même en loi universelle » (Kant, 1994, p. 119)

dans tous les pays du monde. Dans pareil contexte, la frontière entre un discours impersonnel et un discours personnel est plus difficile à établir.

Cependant, derrière l'idée de se décentrer de soi pour réfléchir à l'universel se cache aussi une autre dimension, peut-être moins exploitée, mais tout aussi importante, sinon plus sur le plan de la *praxis*: la reconnaissance de l'objectivité positionnelle¹⁷⁷ des agents. Il s'agit d'une objectivité se rapprochant de ce qui existe en science. La science est nécessairement positionnelle selon son cadre de référence, conceptuel ou encore théorique. Ainsi, les individus se retrouvent aussi dans des positions qui les amènent à voir les choses de manières différentes (point de référence), mais objectives puisque les autres personnes dans la même situation percevront les choses de la même façon¹⁷⁸. **Dans cette perspective, notre rapport à l'universel est peut-être plus relatif qu'on le croit, invitant par le fait même à chercher moins une cohérence parfaite d'un système de valeurs ou de justice que des consensus sur des problèmes précis et à intervenir sur ceux-ci.** On reconnaîtra ici les critiques de Sen (2010) à l'égard des approches transcendantales.

Il pourrait être intéressant d'examiner la relation qui existe entre les couples interpersonnel et impersonnel (Henrich, 2020) et personnel et impersonnel (Nagel, 1995). Cela permettrait de mieux comprendre la tension qui existe entre choix parentaux et choix institutionnels, montrant les limites d'un certain discours universaliste déployé sur la place publique pour régler le problème en des termes de justice. Bien qu'il s'agisse d'une hypothèse de recherche future et qu'il serait nécessaire de mieux circonscrire les concepts utilisés, **il m'apparaît que le choix parental (le FPEP dans le contexte québécois) en matière d'éducation est moins de l'ordre de la dimension personnelle et individualiste, que de celle de l'interpersonnelle et d'une forme d'altruisme (*kin-based*).**

Malgré la prudence nécessaire face à cette hypothèse, celle-ci m'amène à lier la position impersonnelle à l'idée d'un bien commun (ou d'un commun) qui se fait par la participation de chacun et, par le fait même, de la dimension interpersonnelle (et personnelle) présente dans la société. **Autrement dit, le bien de tous serait moins une question d'élévation vers ce nulle**

¹⁷⁷ On peut lire Sen (2009, 2010) pour plus de détails concernant les points de vue positionnels.

¹⁷⁸ Il y a sans doute un certain biais d'optimisme chez Sen (2010) envers cette capacité à comprendre parfaitement l'autre dans son objectivité positionnelle. Je demeure ici plus près de Ricoeur (1986) et Gadamer (1996) avec la nécessité d'un dialogue constant en raison de différences fondamentales dans le simple acte de comprendre.

part qu'une question de reconnaissance de l'altérité humaine et de volonté de construire ce bien en perpétuelle actualisation en considérant autrui.

6.1.4.3 Les différents angles d'analyse

S'il existe plusieurs points de vue positionnels en fonction des différents intervenants dans le débat, il existe aussi différents angles d'analyse permettant d'offrir une lecture complémentaire à la question des EPFP. Chacun de ces angles peut être abordé selon des disciplines différentes, on peut penser à la philosophie, à la sociologie, à la psychologie, à l'économie et à bien d'autres. De plus, on ne peut pas non plus ignorer qu'ils favorisent probablement l'analyse de certains thèmes identifiés, alors que d'autres sont laissés en plan – orientant ainsi le type de réponses obtenues.

- 1) L'angle parental invite à mettre l'accent sur les droits et libertés, le pluralisme, les finalités, les motivations et certaines exigences liées aux fonctions de l'école. On peut penser à des travaux en philosophie comme ceux de Weinstock (2007, 2008) ou en sociologie comme ceux de van Zanten (2009).
- 2) L'angle du développement de l'enfant, tant en matière de finalités du système que dans sa relation à celui-ci (Brighouse, 2006; Noddings, 2013).
- 3) L'angle des dynamiques du système scolaire s'intéressant aux phénomènes de choix ou de marché scolaire abordés généralement en sociologie ou en économie (Belfield et Levin, 2003; Felouzis et al., 2013).
- 4) L'angle d'une critique du système scolaire sur les plans de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970), de la normalisation et de la participation (Young, 2006) ou encore de son caractère autoréférentiel (Illich, 1971).
- 5) L'angle des fonctions du système éducatif sur les plans de la « production » de l'éducation (efficacité et qualité), de la socialisation (intégration) et/ou de la distribution (équité/égalité des chances). On peut penser à différents travaux en économie (Homsy et al., 2019), à ceux centrés sur la mixité et l'égalité des chances (CSE, 2016) ou encore sur le système de manière plus générale (Dubet et Duru-Bellat, 2019).
- 6) L'angle politique qui met l'accent sur la négociation entre différentes positions au sein de la société (Lessard, 2019; Maclure, 2016; Schwimmer et al., 2012; Weinstock, 2008).

Les auteurs donnés ne sont que des exemples permettant notamment de souligner le caractère partiel des ouvrages et des disciplines explorés. Il y a bien entendu plusieurs recoupements, il s'agit d'angles poreux et, de manière générale, plus d'un est mobilisé dans les différents documents cités. De plus, il ne faut pas oublier que ces six angles ne sont pas exhaustifs et d'autres manières de concevoir ceux-ci sont tout à fait possibles.

Ces angles d'analyse sont certainement complémentaires et confirment le caractère multidimensionnel de ce débat, tout en rendant nécessaire la collaboration multidisciplinaire. Néanmoins, comme déjà évoqué, il semble exister des traditions plus fortes que d'autres dans certains contextes nationaux ou encore institutionnels, limitant ainsi les échanges de perspectives et la production d'analyses plus exhaustives.

Enfin, ces angles et les traditions scientifiques empruntées restent aussi tributaires des agents (de leur subjectivité onto-épistémologique et de biais possibles) qui formulent leur hypothèse de recherche et interprètent les données. Ce dernier constat nous conduit à aborder le dernier élément permettant de mieux comprendre la fragmentation du débat.

6.1.4.4 Les difficultés méthodologiques et l'évaluation des conséquences

Un des principaux problèmes de la question du FPEP est l'évaluation des conséquences de cette mesure sur le système scolaire et sur la société.

À ce stade de la thèse, il ne fait aucun doute que les EPFP peuvent répondre à des enjeux liés au pluralisme et aux droits et libertés en permettant de faire coexister plusieurs conceptions de l'éducation et du bien commun au sein d'une société. Néanmoins, même en laissant de côté les arguments s'opposant au multiculturalisme ou à l'interculturalisme, la simple reconnaissance de ces concepts ne permet pas d'évacuer les tensions possibles et la nécessité de trouver des compromis. Les questions du droit des enfants et du droit créance de l'État en matière d'éducation rendent nécessaire l'établissement d'un lien permettant de s'assurer que certains besoins des enfants soient minimalement respectés. Rappelons-nous que les EPFP pour des raisons ethnoreligieuses sont une chose, mais que les revendications pour un FPEP sont faites depuis au moins les années 1990, pour des raisons autres que principalement religieuses.

Une politique de choix qui offrirait 1) des options pédagogiques, 2) des spécificités sur le plan du cursus et 3) des modèles de gestion différents, pourrait fort bien répondre aux principales demandes parentales (p. ex. l'encadrement, la discipline, la flexibilité, la qualité de l'environnement éducatif). Ainsi, même si les EPFP ne sont pas les seuls moyens par lesquels

pourraient s'exprimer les préférences parentales, des transformations importantes seraient nécessaires au sein du système public pour atteindre cette flexibilité (organisationnelle et pédagogique) recherchée et souvent mentionnée dans le débat.

Cela dit, si on reconnaît que le FPEP puisse répondre, dans le contexte québécois, à une certaine conception du droit (choix) parental¹⁷⁹ tout en n'épuisant pas les autres possibilités d'expression de celui-ci, comment mesurer les conséquences de cette politique de choix scolaire? En effet, si on admet que le FPEP est une politique (parmi d'autres), s'inscrivant dans un contexte (ici québécois) permettant l'expression d'un droit parental, on devrait être en mesure d'en voir l'utilité sociale actuelle tout en se questionnant sur les possibilités d'amélioration de cette législation.

Nous l'avons vu dans tous les thèmes explorés, il existe une multitude d'énoncés permettant de justifier ou encore de dénoncer les EPFP en fonction de leurs effets envisagés; que ce soit en raison d'une économie pour l'État (ou pas), d'une amélioration du taux de diplomation et de réussite (ou d'un simple jeu à somme nulle), d'une amélioration de l'expérience éducative (mais aux dépens de celle des autres), d'un facteur d'innovation et d'émulation scolaire (ou d'une compétition malsaine), d'une stratification du système scolaire (mais permettant de mieux répondre aux besoins de chacun), d'une menace pour la cohésion sociale et l'intégration (mais respectant le pluralisme social¹⁸⁰) ou encore du caractère inéquitable en raison de l'accès et du traitement (ou le résultat d'un équilibre réfléchi). Il serait possible ici de continuer cette liste, mais ces exemples représentent bien les quatre grandes difficultés identifiées et qui s'imposent d'emblée à toute personne désirent porter une évaluation sur une politique comme le FPEP et, par extension, la présence d'EPFP. **Notons qu'à ma connaissance, aucun des documents consultés ne parvient à surmonter toutes ces difficultés – confirmant le caractère inachevé de cette réflexion et de sa complexité.**

6.1.4.4.1 Les divergences méthodologiques

Amplement abordées dans le thème de la mixité, et dans une moindre mesure, dans l'équité, les approches plus individualistes sur le plan méthodologique (individualisme méthodologique,

¹⁷⁹ Il existe bien des modèles de gestion du choix parental en éducation. De manière un peu schématique, Mons (2004) en identifie quatre au sein des pays de l'OCDE: 1) la carte scolaire avec dérogation (37 %); 2) la possibilité de choisir un autre établissement que celui désigné (11 %), 3) le choix régulé en aval par les pouvoirs publics (15 %) et 4) la liberté totale de choix (25 %). Les 11 % restant sont principalement des pays développés d'Asie, n'offrant pas de choix. Le Québec se situerait ici dans le second groupe, avec l'assignation d'un établissement et la possibilité d'en changer. Le FPEP participe à cette alternative.

¹⁸⁰ On pourrait ici mobiliser séparément l'ensemble des points soulevés en lien avec l'expression du droit parental de la note précédente.

théorie des choix rationnels et la théorie des choix sociaux) semblent s'opposer à des approches plus holistiques (structuralisme et déterminisme). On doit ici se rappeler la mise en garde de Taleb (2010) concernant l'évaluation d'une situation réelle (complexe) et les limites de notre pouvoir prédictif ou encore explicatif donnant souvent lieu à l'erreur ludique ou encore à celle de narration. De manière un peu schématique, d'un côté, **la réalité est plus complexe qu'un modèle s'inspirant de la théorie des jeux**, c'est-à-dire mettant l'accent sur des comportements relativement simples et rationnels des individus. De l'autre, **la propension à vouloir faire des liens peut pousser le chercheur à créer ou encore à inverser des rapports de causalité**: l'intervention de cadres interprétatifs cherchant à expliquer des comportements par des structures superposées ayant leur existence propre paraîtra toujours suspecte aux yeux de certains.

Le meilleur exemple dans cette recherche demeure celui de la tension entre l'effet de composition et l'effet de pairs ou encore les autres types d'effet que l'on peut mesurer en lien avec un établissement (enseignant, direction d'école, ressources, etc.). Quand Lapierre et al. (2016) arrivent à la conclusion que le privé permet aux élèves d'atteindre de meilleurs résultats scolaires qu'au public en considérant le SSE, ils ne semblent pas considérer l'effet de composition. Les différentes hypothèses concernent l'autonomie des directions, l'efficacité des enseignants, l'environnement ou le climat de l'école et une politique de choix scolaire. Quand on examine les critiques de Thrupp et al. (2002), ce n'est pas la validité de ces hypothèses qui pose un problème, mais bien le fait de ne pas reconnaître les effets de la composition de la population dans un établissement.

Dans un angle légèrement différent, mais toujours avec le même exemple, les économistes consultés (Homsy et al., 2019; Lapierre et al., 2016; Lefebvre et Merrigan, 2020) envisagent toujours le privé en fonction de sa contribution sur le plan éducatif, alors que de manière générale, en sociologie de l'éducation, il est davantage question des inégalités et du marché scolaire engendrés (Felouzis et al., 2013; Laplante et al., 2020; Maroy et Kamanzi, 2017). Il devient facile de faire une lecture en termes d'efficacité ou encore d'égalité, mais c'est comme si on se refusait, jusqu'à un certain point, de voir que d'un côté, le privé pourrait nuire à l'efficacité par des phénomènes corrélacionnels « cachés », alors que de l'autre, le privé, le choix et la différenciation pourraient contribuer à réduire certaines inégalités en fonction des modalités d'implantation, par exemple par le respect de la différence, par un choix régulé, par des séparations ponctuelles selon des niveaux de compétences, etc.

6.1.4.4.2 Des interprétations ou des comparaisons maladroites ou erronées

Les EPFP et leurs effets possibles sont assurément complexes et peuvent entraîner certaines confusions. De la même manière, les comparaisons internationales ou interprovinciales peuvent être faites de manière maladroite, par exemple, en n'évaluant la situation que dans la perspective qui intéresse l'auteur du jugement. Le problème, c'est que cette situation n'est pas l'apanage du profane et que des chercheurs s'y laissent prendre. Cela peut entraîner une cascade d'informations colportées par d'autres et reposant sur l'analyse incomplète ou erronée d'un chercheur. **Ainsi, certaines erreurs ou certains jugements scientifiquement non fondés peuvent être mobilisés par d'autres acteurs, donnant l'impression qu'il y a consensus sur un fait non établi.** À cet égard, on se souvient de l'analyse d'interprétations incomplètes de la part du CSE (2016), de Rompré (2015) et du MELS (2014) concernant certaines études et conclusions sur la mixité (5.4.2.1). De plus, les comparaisons internationales peuvent aussi être faites de manière à sélectionner délibérément de l'information pour appuyer une idée. On peut penser ici aux comparaisons internationales de Rompré (2015) ou encore à l'utilisation de l'exemple de la Finlande permettant, à peu de chose près, de justifier une chose et son contraire (Sahlgren, 2015).

De la même manière, l'utilisation fréquente du terme « néolibéralisme » n'est pas pour aider les choses en raison de la très grande diversité de ce courant philosophique souvent caricaturé. À cet égard, on peut souligner que le néolibéralisme est un « concept mou », pour reprendre les termes de Caré et Châton (2016), permettant dans les discours et en recherche de lui faire dire bien des choses – ce que condamne aussi Dubet (2013).

Cette situation s'applique aussi aux études s'intéressant à des phénomènes en tant que tendances. Certains pays pratiquant le choix scolaire sont plus égaux que des pays avec une carte scolaire (Mon, 2004). Certains pays finançant le privé sont plus égaux que des pays ne le finançant pas (Boesken, 2016). Il serait possible pour pratiquement toutes les situations liées à des politiques éducatives de trouver des contre-exemples. Bien entendu, un chercheur attentionné s'intéressera aux variables confondantes. Sans nier l'intérêt des indicateurs internationaux, le choix, la mixité scolaire, la présence du privé, le financement et la concurrence doivent être évalués à l'aune de leur cadre politico-juridique et de leur contexte national respectifs. Par exemple, avant de comparer la situation du Québec avec celle de l'Ontario, il faudrait s'informer sur l'existence du choix scolaire, d'une compétition entre établissements, d'un processus de « sélection » dans certains établissements, d'un financement privé dans les écoles publiques, des différences importantes en matière de financement public, etc.

Bien entendu, il s'agit ici de problèmes inhérents à toutes recherches, mais cela contribue à rendre difficile l'évaluation du débat.

6.1.4.4.3 La mise en balance d'indicateurs différents

Une troisième difficulté concerne la comparaison des différentes conséquences entre elles. Déjà dans les exemples donnés avant d'introduire les difficultés, on pouvait constater que la comparaison ne se faisait pas nécessairement sur des éléments identiques. Par exemple, si l'on accepte que le privé puisse contribuer à l'innovation pédagogique par l'émulation, comment comparer cela avec les effets négatifs possibles sur les parents, les enfants et le climat scolaire? Comment mettre en balance un climat potentiellement malsain en raison d'une concurrence exacerbée et les effets possibles sur la diplomation? Comment comparer une économie en ressources avec la qualité de l'expérience scolaire pour les différents intervenants? De la même manière, on peut se demander à combien on évalue la possibilité de choisir des parents. Il s'agit certes d'un droit, mais l'expression de ce dernier ne passe pas nécessairement par des EPFP. On comprend ici que chaque approche disciplinaire met l'accent sur des indicateurs et des procédés qu'elle peut mesurer, mais les questions relatives à la santé mentale, au « bonheur », à l'utilisation des ressources (efficacité), à l'innovation générée, aux conditions de travail et de scolarisation, aux inégalités sociales engendrées, aux taux de diplomation, au développement économique, pour ne nommer que celles-là, **sont des éléments à considérer avec les difficultés que cela comporte sur le plan comparatif et évaluatif**. Les travaux de Boesken (2016), de Rizvi (2016) ou encore de Locatelli (2018) sont des exemples de travaux essayant de mettre en relief les différentes dimensions du problème que soulève la place du privé en éducation (mais reposant sur des analyses comparatives non contextualisées).

6.1.4.4.4 La mesure des externalités

Le dernier problème soulevé s'appuie sur les trois précédents et concerne la difficulté à mesurer les conséquences réelles des EPFP en matière d'externalité. On peut difficilement rejeter l'argument des économistes à savoir que le secteur privé contribue à la réussite de certains élèves, mais le coût ou l'économie réelle demeure inconnu et tout porte à croire que ces étudiants réussiraient aussi au public – avec peut-être des résultats légèrement moindres. De la même manière, le retrait du FPEP pourrait certainement entraîner une mixité sociale plus grande dans certains établissements, mais les conséquences du retrait d'un secteur qui contribue nécessairement, sur le plan culturel et de l'innovation, à une « discussion » avec le public sont

inconnues. Là encore, le coût total à payer serait inconnu, surtout dans un contexte où le Québec est déjà, à bien des égards, égalitaire.

Cet exemple tend à illustrer une idée importante de cette recherche, à savoir que **la focalisation sur un résultat peut entraîner des modifications comportementales (des agents ou des institutions) aux effets néfastes et non anticipés. Inversement, la focalisation sur le processus n'est pas garante des résultats en raison de causalités incertaines.** Par exemple, on ne peut nier l'intérêt des travaux sur les marchés, sur les choix parentaux et les processus décisionnels, sur l'efficacité, sur la production d'inégalités, sur l'expérience vécue par les élèves et les autres perspectives possibles que l'on peut rattacher à la présence d'EPFP. Néanmoins, tant les regards précis que les théories plus englobantes ont leurs limites sur le plan prédictif et posent des défis méthodologiques.

Une question souvent abordée dans l'analyse du thème « économie » est celle des coûts relatifs à la politique de FPEP au Québec. Il ne m'apparaît pas possible de répondre à cette question en raison des différentes interprétations reposant notamment sur le calcul des externalités, le manque de précision de ce qui est mesuré et l'élasticité-prix. Sur le plan des recherches en économie, les différentes études consultées (Fortin et Van Audenrode, 2013; Garon, 2006; Landry, 2009; MELS, 2014; Paradis, 2015; Tremblay, 2014; Vermot-Desroches, 2007) ne permettent pas de répondre à cette question en raison de différences méthodologiques¹⁸¹ liées principalement aux éléments mesurés et au caractère prédictif de celle-ci relativement à l'élasticité-prix. Ce ton peut paraître pessimiste, mais au contraire, celui-ci confirme ce qui a été annoncé au début de cette section: il s'agit d'un problème complexe, et par le fait même de nature dialogique, où les économistes, les sociologues, les philosophes, les psychologues, les juristes, les politicologues et les autres doivent nécessairement collaborer en mobilisant différentes approches. Cette collaboration ne doit pas laisser de côté ceux et celles qui sont sur le terrain: on peut penser aux parents, aux enfants et aux équipes-écoles – tant au privé qu'au public. À défaut de cette dernière, les décideurs publics préféreront, en se basant sur une approche coûts/bénéfices, la certitude des gains actuels à la possibilité de gains futurs, mais aux résultats bien incertains en raison d'un pouvoir prédictif limité – rendant bien réelle la crainte de perdre ce qui est déjà acquis (Kahneman, 2012).

¹⁸¹ Je n'ai pas l'intention d'entrer ici dans les débats méthodologiques. Il y a assurément de bonnes raisons à vouloir limiter les observations et les éléments mesurés.

Dans tous les cas, retenons, à l'instar de ce qui a été abordé sur le dialogue entre processus et résultat, que **la fétichisation d'une approche, d'une méthode ou d'une dimension ne peut conduire qu'à l'appauvrissement de notre lecture de l'évaluation sur le plan des conséquences**. Néanmoins, à l'heure actuelle, avec les outils que nous possédons, il n'y a aucune raison de ne pas essayer de considérer ces questions dans toute leur complexité, il s'agit peut-être juste de faire preuve d'un peu d'humilité épistémologique et de volonté.

6.1.5 La synthèse

Cette partie a permis d'atteindre l'objectif spécifique trois, soit d'approfondir la compréhension du débat entourant les EPFP au Québec. Il ne s'agissait pas d'une analyse du discours au sens strict. Néanmoins, l'exploration du discours a permis de souligner et de discuter un certain nombre d'observations par l'entremise d'une démarche minutieuse et approfondie de la question. Les conclusions de cette partie contribuent positivement à une meilleure compréhension du caractère récurrent, fragmenté et clivant entourant les EPFP dans le contexte québécois souligné dans la problématique et évoqué, dans le contexte ontarien, par Shapiro (1986).

Le caractère exploratoire de la thèse a certainement des limites, mais il permet aussi de mettre en évidence celles de la recherche actuelle sur cette question. Bien entendu, il existe des travaux qui se sont intéressés à la question que posent les EPFP en mobilisant certains angles d'analyse, par exemple les marchés scolaires et le choix parental et leurs conséquences sur le système. Néanmoins, il s'agit d'angles s'intéressant plutôt à une partie du problème, souvent en lien avec ses effets, qu'à une compréhension et une description du problème (le débat) dans son ensemble. De plus, les études en contexte québécois s'intéressant au choix scolaire, à la qualité de l'éducation, à la stratification sociale et aux marchés scolaires (Castonguay-Payant, 2020; CSE, 2016; Grenier, 2020; Lapierre et al., 2016; Laplante et al., 2020; Lefebvre et Merrigan, 2020; Marcotte-Fournier, 2015; Maroy et Kamanzi, 2017; Rompré, 2015; Turmel, 2014) participent à une lecture morcelée et peu diversifiée du débat.

Premièrement, outre la valeur en lui-même du contexte historique pour la compréhension du débat, celui-ci a confirmé le caractère récurrent de ses différentes composantes. Dans ce contexte, la question du choix scolaire semble être aujourd'hui l'extension de la politique du FPEP d'hier et en ce sens, il faudrait penser l'une en tenant compte de l'autre. Ce qui m'amène à penser que bien des problèmes attribués aujourd'hui aux EPFP sont en fait le fruit d'une gestion déficiente d'un choix scolaire en pleine expansion. Entre les revendications d'hier et celles d'aujourd'hui, le langage est différent, mais les idées sont sensiblement les mêmes. Par conséquent, parler d'un

changement sur le plan des revendications, autrement que par une certaine démocratisation de celles-ci, ne peut pas être confirmé dans le cadre de cette recherche.

Deuxièmement, l'exploration de la relation entre l'égalité et la liberté a permis de formuler une manière de concevoir le problème. La question du contrôle étatique et la recherche d'un équilibre entre les droits et libertés et certains projets sont au cœur du débat et, à cet égard, opposer les droits et libertés et un devoir parental à un devoir citoyen ne semble pas une avenue à emprunter. Cette section permet aussi de faire ressortir l'originalité de cette thèse tout en justifiant le bien-fondé de prendre certaines distances avec les approches plus conventionnelles et en soulignant au passage un certain conformisme méthodologique et normatif au Québec en sciences de l'éducation – dans sa dimension sociologique.

Troisièmement, cette section a mis en évidence la tension qui existe entre les approches plus personnelles (relationnelles et contextuelles) et celles plus impersonnelles (universelles). Les premières étant davantage utilisées par les partisans des EPFP, alors que les secondes le sont par ses opposants. L'évaluation rationnelle d'une situation notamment normative pourrait être fortement liée à des facteurs exogènes rendant nécessaire la prise en compte de différentes perspectives puisque celles-ci ne peuvent manquer d'avoir des effets sur l'efficacité d'implantation d'une politique ou d'un cadre normatif. Comme suggéré, il y a assurément des liens avec des approches éthiques ou de justice centrées sur la sollicitude ou encore *kin-based* et le choix d'un mode d'éducation autre, notamment par l'entremise des EPFP.

Quatrièmement, il s'agissait ici d'essayer de comprendre les différents facteurs pouvant expliquer les raisons de la fragmentation du débat malgré une présence récurrente dans le discours public. De manière générale, si l'on accepte l'hypothèse formulée sur l'existence possible de biais d'ancrage et de confirmation dans ce débat: les pivots normatifs, le point de référence des agents, les angles d'entrée du débat et les très nombreuses difficultés rencontrées dans l'évaluation des conséquences associées aux EPFP, sont des exemples éloquentes d'éléments favorisant probablement les intuitions de chacun tout en rendant le travail de recherche très difficile dans une perspective globale.

À cet effet: 1) les pivots normatifs soulignent l'importance d'une structure délibérative et représentative permettant l'échange sur des concepts essentiellement contestés; 2) la relativité par rapport à l'agent soulève la question de l'objectivité positionnelle des agents dans le débat et la nécessité de contextualiser les jugements rationnels en acceptant la possibilité de différences fondamentales. Dans ce contexte, la recherche de compromis permettant l'amélioration de

problèmes concrets est, dans certains cas, une approche plus féconde pour combattre les inégalités, notamment quand des perspectives de justice s'affrontent, en rappelant ici au passage que le bien commun se réalise par la participation de tous; 3) les différents angles d'analyse confirment le caractère multidimensionnel du débat et la nécessité d'avoir des approches combinant plusieurs champs de recherche, et enfin; 4) les défis méthodologiques sont très nombreux et la source de bien des interprétations concurrentes, aux indicateurs se comparant difficilement et dont les externalités sont souvent laissées en friche – bref, c'est un débat inachevé et fragmenté.

Cette contribution se situe tant sur le plan de la recherche que sur celui de la pertinence sociale et pourrait, à terme, permettre une discussion plus sereine en fournissant notamment des angles de recherches complémentaires. Mieux comprendre le caractère multidimensionnel de ce débat, que ce soit notamment par ses dimensions économiques, sociales, philosophiques, psychologiques, est nécessaire et invite à penser le problème dans sa complexité au lieu d'essayer de le réduire à quelques catégories ou champs disciplinaires. Si la question du choix est centrale à la question des EPFP, on ne peut pas ramener celle-ci à un simple choix de programme ou d'établissements scolaires en raison de la relation fondamentale qui existe entre le bien commun, les droits et libertés, le pluralisme, les finalités éducatives, l'équité et la justice en éducation. Si la nécessité d'un nouvel équilibre est avérée, c'est par une meilleure compréhension de ces dimensions, en ne s'enfermant pas dans une vision étroite de la transformation sociale ou de la contribution au développement économique d'un système éducatif.

Enfin, on pourrait aussi ajouter un cinquième point qui n'a pas été développé, mais qui permet d'annoncer la prochaine partie. Le débat concernant les EPFP se pose à trois niveaux relatifs au système scolaire. Le niveau 1 se situe en amont du système éducatif en lien avec ce qui est attendu de lui. Le niveau 2 concerne l'institution scolaire comme telle pendant la scolarisation obligatoire. Enfin, le niveau 3 se situe une fois la scolarisation obligatoire terminée. Ces trois niveaux sont interconnectés par des relations bidirectionnelles et s'inscrivent dans un processus circulaire. Autrement dit, les niveaux s'influencent mutuellement.

6.2 LES EPFP ET LA JUSTICE

Lors de la présentation du CRTI, le choix a été effectué d'aborder le thème de la justice et des EPFP dans une perspective prenant ses distances avec ce que l'on retrouve généralement en

éducation. En effet, malgré l'intérêt porté à certaines grilles d'analyse (Demeuse et Baye, 2005; Espinoza, 2007; Friant et Sánchez-Santamaría, 2018), l'accent mis sur les mécanismes distributifs déjà soulignés dans la problématique m'a conduit notamment à mobiliser l'ensemble de mon CRTI dans mes explorations des composantes et non seulement dans la partie plus directement associée à l'éducation.

La présente partie se veut une discussion de certains des principaux résultats déjà évoqués en les abordant selon les trois niveaux rapidement présentés dans la synthèse de la partie précédente et reliés à une perspective de justice. Ces derniers se préciseront d'eux-mêmes lors de la présentation. La perspective de justice repose pour sa part sur les trois dimensions de la justice que l'on retrouve dans le CRTI offrant une lecture originale du débat.

En fait, il s'agit de répondre au quatrième objectif spécifique de la thèse soit d'examiner le problème des EPFP au Québec dans une perspective de justice. Cinq sections composent cette partie:

- 1) une perspective de justice;
- 2) la présentation et la discussion du niveau 1;
- 3) la présentation et la discussion du niveau 2;
- 4) la présentation et la discussion du niveau 3;
- 5) une synthèse.

6.2.1 Une perspective de justice: les dimensions de la justice

Cette section effectue un rappel de la partie des trois dimensions de la justice qui seront mobilisées dans les trois prochaines sections. Néanmoins, avant de présenter ce rappel, il est nécessaire de souligner qu'un problème classique de la philosophie politique à propos du lien entre le pouvoir étatique et les individus est celui de l'équilibre. À ce problème, une réponse moderne est la conciliation des droits et libertés avec l'instauration d'institutions « justes » puisqu'impartiales et acceptées par tous. On comprend ici l'effort considérable déployé par Rawls (1997) à élaborer le « contrat de base » de cette société et de ses institutions en prolongeant la tradition contractualiste. Ce n'est pas dans cette tradition que se situe la réflexion suivante, mais plutôt dans celle plus pragmatique qu'il développe par la suite par l'entremise du libéralisme politique (2008, 2016). C'est donc dans un horizon similaire, mais sans prétention de fidélité à l'auteur en question, que se déploie cet exercice de poser la question des EPFP dans une perspective de justice en éducation.

Plus généralement, et c'est le postulat que l'on doit accepter, nous vivons dans une société pluraliste sur le plan des valeurs et la liberté est fondamentale dans celle-ci et donc, dans les institutions qui la composent. À l'instar de ce que Rawls défend quand il est question d'un pluralisme raisonnable, cela conduit à retrouver dans la société « des différences profondes et irréconciliables entre les conceptions raisonnables et englobantes du monde, qu'elles soient philosophiques ou religieuses » (Rawls, 2008, p. 20), d'où l'importance d'un dialogue public permettant l'émergence de consensus. En ce sens, d'autres perspectives de justice en éducation sont possibles, mais les défis soulevés ici seraient les mêmes, et ce, malgré l'existence de ces différentes conceptions.

La perspective de justice en éducation présentée ici mobilise les principaux éléments développés dans le CRTI, notamment les trois dimensions relatives à la justice. Il m'apparaît important de revenir sur ces trois dimensions à l'aide d'une figure qui les résume:

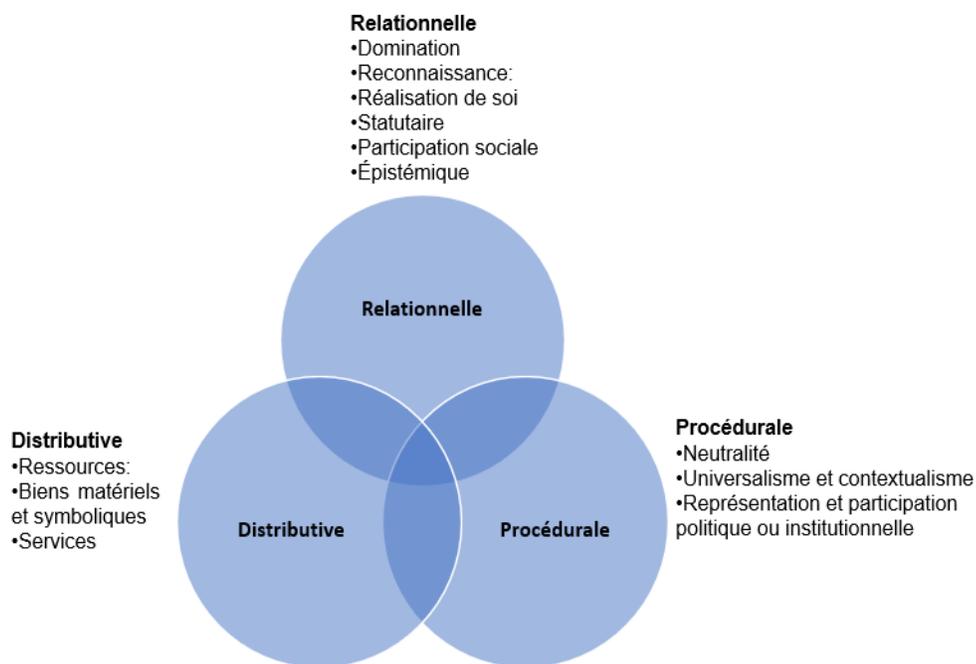


Figure 11 – Les trois dimensions de la justice

6.2.1.1 La dimension distributive

La dimension distributive met l'accent sur la manière dont les ressources (biens matériels, mais aussi symboliques [droits] et services) sont distribuées dans la société. Il y a nécessairement une réflexion normative à avoir en raison du critère distributif: Mérite? Égalité stricte? Besoin? Efficacité? Capabilité? Le problème ici, et souvent ignoré, c'est que ce critère est souvent tenu

pour acquis, et la distribution se fait dans la perspective de celui qui donne et pour être dans la perspective de celui qui donne, il faut avoir reçu. La dimension distributive ne peut précéder les dimensions relationnelle et procédurale, mais en même temps, elle en est, en partie, la condition de possibilité. Dans un langage simple, prenons l'exemple où seul « x » a le pouvoir de distribuer:

- 1) si « x » distribue « a » à tous;
- 2) que « x » connaît seulement les besoins de « x »;
- 3) que « a » permet au « non-x » de devenir « x »;
- 4) que « y » a besoin de « b » pour utiliser « a »;
- 5) donc, « y » reste « non-x ».

Nous l'avons notamment vu avec Sen (2009) et la liberté conçue comme capacités et avec Fricker (2013) et les injustices tant testimoniales qu'herméneutiques: nous ne sommes pas tous égaux devant les droits et les libertés – ce qui nécessite des transferts supplémentaires souvent involontairement ignorés. Les manières d'opérer cette distribution sont multiples et elles sont généralement centrées sur les ressources ou dans quelques cas, sur la relation entre celles-ci et les individus. Néanmoins, de manière générale, il s'agit d'approches universelles de nature conséquentialiste ou encore déontologique.

6.2.1.2 La dimension relationnelle

La dimension relationnelle touche les relations qui existent entre les individus et entre les individus et la société. Il s'agit d'un aspect lié aux différentes formes de domination qui existent au sein de la société et qui débouchent sur des déficits de reconnaissance. Ceux-ci peuvent être liés à l'estime de soi, au statut social, à des discours « universalisants », à des expériences, à des savoirs ou encore à la participation au sein des institutions sociales. Cette dimension est première puisque sans reconnaissance, ou encore en position de subordination (domination), une égalité de distribution, par exemple des droits et libertés, ne sera que partielle. Les approches centrées sur les devoirs et les responsabilités sont souvent mobilisées, mais aussi celles centrées sur les contextes et sur l'agent, comme celle de la vertu ou encore de la sollicitude. Sans surprise, la perspective normative interpersonnelle occupe une place très importante en éducation en raison de la relation particulière entre parents et enfants.

6.2.1.3 La dimension procédurale

La dimension procédurale touche la manière dont le vivre-ensemble est organisé, comment les règles et les normes sont adoptées, discutées et modifiées. Qui sont ceux qui déterminent ce qui

doit être fait et est-ce que ces règles sont respectées? On comprend que sans ressources et sans reconnaissance, cette participation est plus formelle que réelle. Ainsi, cette dimension est centrale dans la société moderne, mais selon des théories critiques, elle souffre, à l'instar de toutes les théories contractualistes idéales (ou encore transcendantales), d'un certain déficit de légitimité concernant les règles de fonctionnement. De ce déficit naissent des critiques possibles sur certains a priori distributifs (pensons aux droits de propriété) et l'exclusion de certains groupes en fonction d'un étalon de mesure que l'on voudrait universel, mais que la réalité empirique tend à nuancer. Ainsi, les modèles délibératifs fondés sur le discours rationnel universaliste participeraient aussi à maintenir un déficit de participation¹⁸² ou de représentation au sein du politique. Dès lors, cette dimension invite à interroger la légitimité des approches normatives verticales préétablies pour observer davantage les approches normatives horizontales, qui seraient plus inclusives et légitimes, sur le plan d'une procédure en conformité avec la justice sociale. Les approches de nature déontologique, à la fois universelles ou encore plus contextualisées, par exemple un devoir citoyen dans une société, se retrouvent dans cette dimension.

Il ne s'agit pas d'entrer dans un débat entre les tenants d'une politique de la reconnaissance (relationnelle) que l'on voudrait opposer à une approche davantage centrée sur la distribution, par exemple celle de Rawls (1997)¹⁸³. Les travaux de Fraser (2005, 2007) influencent grandement cette conception de la justice puisqu'elle pose la sienne en termes de distribution, de reconnaissance et de participation, mais l'idée n'est pas ici, comme elle le propose, de fonder une théorie de la justice. Par conséquent, les modalités précises concernant la mise en place de structures ou encore l'existence de différences relatives à la définition de certains concepts, par exemple, la réalisation de soi selon Honneth (2002), ne sont pas vraiment importantes pour la validité de l'exercice proposé – il en réduit tout simplement la portée et la contribution en philosophie politique. Il s'agit ici de mettre en évidence différents éléments participant à la justice et qui devraient être considérés, par l'entremise d'institutions démocratiques, dans tout système éducatif, mais qui sont, du moins en sciences ou en sociologie de l'éducation, rarement abordés.

¹⁸² Il y a ici un certain chevauchement en lien avec la participation que l'on retrouve aussi dans les injustices de nature relationnelle. Sur le plan procédural, il s'agit davantage d'une participation liée à la légitimité des institutions, alors que sur le plan relationnel, il s'agit d'une participation aux affaires de la vie courante.

¹⁸³ Par exemple, Pourtois (2010) critique l'utilisation normative que tente de faire Fraser (2005) du concept de reconnaissance.

Les trois prochaines parties présentent les trois niveaux où se posent notamment des questions relatives à ces dimensions de la justice. Notons que les ordres d'enseignement de l'instruction obligatoire (le préscolaire, le primaire et le secondaire) ne seront pas différenciés. Néanmoins, on peut facilement, dans un cadre de justice en éducation, concevoir des modalités différentes pour les différents degrés.

6.2.2 Le premier niveau de la justice en éducation et les EPFP

Le premier niveau repose en grande partie sur l'observation de la tension qui existe entre l'égalité des individus quant aux droits et libertés et l'égalité distributive recherchée pour permettre l'expression de ces derniers.

6.2.2.1 Le problème

Les différences reliées à un pluralisme social font en sorte qu'il est incontournable de ne considérer les exigences de plus en plus importantes pour un traitement plus équitable sur le plan du système scolaire, voire des institutions publiques en général. Ce premier niveau met de l'avant l'idée que le FPEP, tout en étant une mesure imparfaite à l'avantage d'un groupe, répond à un besoin dans une société démocratique et pluraliste.

Celui-ci pose, en éducation, 1) la nécessité de reconnaissance des droits et libertés liés à la conscience, à l'expression et à l'association et le droit des parents en matière d'éducation de leur enfant; 2) l'existence d'outils ou de moyens puisque cette reconnaissance ne devrait pas être seulement formelle et reposer sur le choix de la majorité, mais plutôt s'inscrire dans un processus dialogique entre les attentes des uns et les responsabilités des autres; 3) cela engendre nécessairement un défi sur le plan de l'organisation et nécessiterait de revoir la structure « du haut vers le bas » en matière d'éducation puisqu'un système d'éducation qui ne reposerait pas sur les aspirations de sa population, tout en reconnaissant les différences de celles-ci, soulèverait un problème de justice dans le cadre d'une société libérale et plurielle; 4) néanmoins, actuellement, le principal problème observé au niveau 1 est que les EPFP sont limitées et qu'elles ne sont pas également accessibles à tous, ce qui engendre une inégalité sur le plan de la reconnaissance de certains droits tout en entraînant des conséquences possiblement néfastes sur les autres niveaux.

6.2.2.2 Les EPFP et le pluralisme

J'ai évoqué à de nombreuses reprises dans cette thèse la nécessité de ne pas placer les droits et libertés au-dessus de tout. Je maintiens cette position de l'examen public nécessaire et de la

recherche d'un équilibre réfléchi. Néanmoins, le caractère fondamental de ces droits et libertés fait en sorte qu'ils ne peuvent être tout simplement écartés parce que cela entraîne des difficultés à l'égard de projets collectifs autres.

Sur le plan scolaire, cette reconnaissance peut se traduire par des différences fondamentales pouvant mener à la déconsidération de certains groupes, invitant à interroger les a priori derrière le fonctionnement du système éducatif actuel. On reconnaîtra ici l'angle plus critique entourant la reconnaissance de la différence, la participation de tous au sein des différentes institutions et les enjeux de distribution plus généraux.

Cela peut faire écho aux travaux de Young (1989, 2006) sur les injustices de nature structurelle au sein des sociétés, liées notamment à un déficit de participation et de reconnaissance. Young (2006), en conceptualisant les injustices en termes de domination et d'oppression, défend que l'uniformisation (*normalization*) en éducation soulève un problème important au sein des sociétés libérales. De manière similaire, l'approche de Fraser (2005), par les angles de la reconnaissance et de la participation paritaire, plaide aussi pour une considération en des termes de justice de ce que certains groupes sociaux et culturels vivent. Enfin, on retrouvera aussi les traces de la déconsidération de certains groupes en raison d'injustices épistémiques (Fricker, 2013) liées à un manque de crédibilité associé à leur SSE ou encore des groupes n'ayant tout simplement pas les moyens d'exprimer leurs différences – pouvant se traduire par une forme de détachement par rapport à l'éducation (on se souvient des *neglect* – 5.5.4.1). On reconnaîtra des formes de mépris ou de déconsidération pouvant entraîner des procédés, si on accepte les approches plus francfortiennes (Honneth, 2002), participant à l'aliénation des individus.

Depuis le *Rapport Parent* et l'adoption de la LEP, l'exigence d'une reconnaissance d'une alternative en matière d'éducation est présente. Bien entendu, on peut difficilement nier, et le contexte historique le confirme, que celle-ci fut principalement revendiquée pour préserver une tradition de l'éducation plus classique et religieuse réservée à une certaine élite intellectuelle et financière de l'époque. Néanmoins, de nombreuses communautés religieuses ont, depuis l'adoption de cette loi, pu bénéficier de cette possibilité, même si cela ne s'est pas toujours fait sans heurts sur les plans social, juridique et médiatique (Dinu, 2019).

La question de la différence de valeurs ou de préférences entre les individus peut certes poser un problème, comme le souligne Young (2006):

In liberal democratic societies, some groups seek toleration of their distinct cultural practices. Others seek to remove their stigmatized or devalued social position which derives from their perceived deviation from a norm. Responding to each claim justly requires accepting diversity, but in different ways. (p. 102)

Il ne s'agit donc pas ici de tout traiter sur un pied d'égalité, mais plutôt de reconnaître une forme d'agentivité et des différences fondamentales pouvant s'y rattacher. Rawls (2008) parle d'un pluralisme raisonnable et c'est certainement en ce sens que l'on doit considérer cette ouverture à la différence. Concrètement, il s'agit de concevoir des institutions sociales de manière à favoriser l'harmonisation des différences (encore faut-il les reconnaître) plutôt que d'essayer de les réduire en ayant, par exemple, une conception de la participation parentale inadaptée pour certains groupes en éducation. À ce niveau, il s'agit d'inégalités de nature relationnelle ou encore statutaire liées aux infrastructures puisque les gens « sont » et les institutions sociales répondent aux besoins de chacun, et cela, indépendamment du sexe, du genre, du SSE, des capacités ou autres. Dans cette perspective, les EPFP (ou une offre scolaire diversifiée) peuvent représenter une forme de reconnaissance de différences en permettant la coexistence de plusieurs manières d'être et de faire au sein des institutions scolaires.

6.2.2.3 Des EPFP réservées à une élite

Cela étant dit, on voit ici le problème: les principaux auteurs mentionnés (Fraser, Fricker, Honneth et Young) s'inscrivent dans des théories critiques visant à conceptualiser les injustices vécues par certains groupes généralement marginalisés et défavorisés avec très peu de pouvoirs sur le plan social. Cette situation peut certainement s'appliquer à une faible proportion d'individus étant scolarisés dans des EPFP, mais pour la très grande majorité, il s'agit d'individus au SSE élevé, et donc généralement dans une position socialement avantageuse. Il s'agit d'une objection assez importante qui pourrait être faite, **puisque les procédés démocratiques actuels offrent les moyens à ce groupe d'individus de faire connaître et reconnaître ce qu'ils sont et ce qu'ils valorisent**. D'ailleurs, le FPEP est une politique qui existe et qui est encadrée, donnant par le fait même raison à ceux et celles qui pourraient arguer qu'il n'y a pas d'enjeu de reconnaissance ou d'injustice relationnelle pour ceux et celles l'utilisant. Cependant, **il s'agit d'une lecture simpliste du problème: A) en traitant de manière partielle un groupe d'individus à l'égard de leurs préférences éducatives tout en; B) ne reconnaissant pas que les EPFP (ou le choix) peuvent aussi contribuer à la justice sociale**.

Souvenons-nous qu'une politique de choix aurait probablement un effet plus grand quant aux coûts relatifs en raison du point de référence du parent (5.5.4.1). La question de la qualité

éducative interpelle inégalement les parents et ceux et celles ayant un SSE plus élevé accorderont, si on accepte les processus cognitifs déjà présentés, une valeur plus grande à celle-ci et donc au choix. Ce sont pour des raisons similaires que Weinstock (2007) évoque la perte, pour le secteur public, de parents, disons-le ainsi, plus « exigeants » et mieux outillés pour contribuer à l'amélioration de l'école publique. Même si ce souci est partagé ici, j'aimerais mettre l'accent sur l'effet que cela peut avoir sur ces parents à qui l'on enlève un outil leur permettant d'agir sur l'éducation de leur enfant par différentes formes de choix scolaire (EPFP ou autres).

A) Une perspective parentale à considérer objectivement

On pourrait certainement évoquer qu'ils sont déjà favorisés et que cela n'aurait probablement que peu de conséquences sur eux, mais ce serait, il me semble, un traitement partial à l'égard de ce qu'ils valorisent. **La scolarisation n'est pas un service public comme les autres où la simple question de l'optimisation¹⁸⁴ de la réussite, ou encore de l'égalité des chances, peut se faire sans tenir compte de préférences parentales en raison des droits et libertés de chacun.** En fait, pour ces parents « avantagés » dans le type de société qui est la nôtre (méritocratique), l'importance qu'ils accordent à l'éducation n'est probablement pas qu'un simple caprice relevant d'une subjectivité intéressée, mais plutôt le fruit d'un processus cognitif partagé par plusieurs autres dans la même situation. On pourrait certainement reprocher ici (comme ailleurs dans la thèse) une certaine psychologisation du débat, mais ce serait, il me semble, rejeter un apport scientifique important dans la compréhension des agents. Rappelons ici les travaux de Henrich (2020) soulevant l'existence de différences importantes sur le plan normatif en fonction de contextes exogènes aux individus. Ainsi, ne pas considérer cette différence, pouvant se traduire par l'existence d'une dimension normative plus interpersonnelle et une autre plus impersonnelle, revient à opposer des dynamiques appréciantives d'une situation, alors qu'il serait plus logique de les concilier à l'avantage de chacun.

On parlera ici d'une objectivité positionnelle, c'est-à-dire relative au point de référence de ces parents, et celle-ci m'incline à penser que le simple retrait du FPEP ne ferait que déplacer le problème tout en aggravant la situation des plus défavorisés sur le plan de la reconnaissance de besoins spécifiques. C'est d'ailleurs ce que tend à démontrer l'analyse des marchés officieux de Felouzis et al. (2013) puisqu'en l'absence d'une politique de choix officielle, les parents trouvent

¹⁸⁴ C'est d'ailleurs la principale raison qui me fait dire que l'on peut difficilement comparer le système de santé et le système d'éducation, indépendamment des difficultés que peut soulever l'application du principe de différence comme le défend Weinstock (2007).

des manières de contourner la carte scolaire. Les travaux de Castonguay-Payant (2020) confirment aussi l'existence de procédés de contournement officieux dans le contexte montréalais¹⁸⁵, par notamment l'utilisation de « fausses adresses » et, de manière plus générale, par l'existence des stratégies résidentielles en fonction des écoles de quartier. Dans ce contexte, on peut aussi comprendre que certains puissent défendre la fin du FPEP et du choix scolaire puisqu'ils ont aussi fait un choix, mais se situant en amont de l'entrée à l'école. Aux yeux de ces parents, il pourrait paraître tout à fait objectif et justifiable de mettre fin à une politique officielle de choix scolaire. Néanmoins, même si on ne peut prédire les conséquences et les modalités exactes que prendrait cette externalisation, rien ne laisse présager une amélioration de la situation pour les plus défavorisés et, encore une fois, ceux qui auront su adopter les meilleures stratégies choisiront sans officiellement choisir.

Ainsi, au lieu de vouloir éliminer le FPEP, ne serait-il pas plus efficace de s'attaquer aux raisons faisant en sorte que des parents utilisent ce droit de défection puisqu'à l'heure actuelle, selon la position qu'ils occupent, ils ont de bonnes raisons de vouloir exercer celui-ci? Au lieu de voir le FPEP comme une menace à l'égalité, il faudrait plutôt le transformer en outil d'égalité en le modulant de manière à favoriser la réussite de tous. Autrement dit, **opposer les droits parentaux se traduisant par certains désirs en matière d'éducation et un désir d'égalitarisme me semble encore une fois contre-productif. Si certains désirs entraînent des conséquences néfastes pour les autres, c'est en ciblant et en intervenant prioritairement sur ce qui motive ces comportements qu'il faut penser les actions** et cela peut se faire au niveau 1 ou encore, comme nous le verrons, au niveau 3.

B) La légitimité des EPFP et d'une politique de choix encadrée

Par conséquent, même si les EPFP sont majoritairement mobilisées par des individus chez qui les enjeux relationnels (sur le plan statutaire) peuvent sembler moins criants, celles-ci: 1) répondent à des attentes légitimes sur le plan des droits et libertés; 2) peuvent être conçues de manière à favoriser la réussite de tous en raison d'une volonté importante de ces parents¹⁸⁶.

¹⁸⁵ Encore une fois, on se rappelle que l'échantillon est très réduit, et cette observation a été effectuée dans un arrondissement.

¹⁸⁶ On pourrait me reprocher de vouloir instrumentaliser le désir parental, mais les consensus se construisent notamment sur une gestion de rapports asymétriques à des valeurs, des choix ou tout simplement des préférences, nécessitant une certaine flexibilité.

Au niveau 1, **cela pourrait impliquer la mise en place d'un procédé participatif¹⁸⁷ inclusif et officiel acceptant différents types d'éducation ou encore des modalités de scolarisation différentes sans laisser de côté l'enjeu réel que pose le problème de la mixité sociale et scolaire, en évitant certaines conclusions simplistes au niveau de l'organisation scolaire (5.4.4).**

Cette participation pourrait avoir lieu avec des institutions privées¹⁸⁸ ou publiques, mais la structure devrait permettre de travailler de concert avec une forme d'expertise reconnue en éducation. En effet, le droit créance étatique en matière d'éducation et les fonctions sociales et économiques de l'éducation, dans une perspective autre que celle parentale, rendent nécessaire cette collaboration.

L'élément inclusif invite à avoir une structure souple permettant des ajustements rapidement et portant une attention à ceux et celles « désengagés » dans le système en évitant les raccourcis agrégatifs de la mixité. L'inclusion est peut-être moins une affaire de mixité que de reconnaissance puisque la mixité n'implique pas la reconnaissance, alors que la reconnaissance invite à la mixité. Malgré tout, on peut difficilement nier l'importance sur les plans philosophique, social et politique d'avoir un système permettant la rencontre de l'autre où la diversité se côtoie – il s'agit d'ailleurs d'un argument souvent évoqué pour éviter, avec l'aide du FPEP, que les écoles privées québécoises deviennent des lieux exclusivement fréquentés par des individus au SSE élevé.

Enfin, le caractère officiel concerne la mise en place d'une structure plus transparente sur les pratiques éducatives, de manière à éviter certaines dérives. Cette transparence pourrait aller aussi loin que, si on le juge nécessaire et utile, la connaissance publique des parcours scolaires empruntés par les étudiants fréquentant certains programmes contingentés et/ou des individus en position de pouvoir dans les institutions publiques (le haut fonctionariat et les politiciens).

6.2.2.4 La cohésion sociale

Un dernier élément ici mérite d'être souligné et concerne une certaine crainte voulant que cette offre diversifiée, au contraire de l'école unique, soit un risque pour la cohésion sociale. On retrouve cette crainte chez Lessard (2019) et dans un certain nombre de documents du corpus (CEQ, 1991; MEE, 2019; MEQ, 1996b). Cependant, à l'heure actuelle, ces craintes demeurent

¹⁸⁷ Il y a ici une relation importante avec le niveau 2, puisque la participation a bien entendu lieu aussi au niveau scolaire alors qu'ici on se situe davantage en amont de la scolarisation.

¹⁸⁸ Au sens de tout ce qui ne relève pas d'une gestion étatique ou du système scolaire public.

infondées. En effet, comme le soulignent Dubet et al. (2010), la mesure de la cohésion sociale est très difficile et les corrélations sont plutôt absentes entre le système scolaire et la cohésion sociale au sein d'une société. C'est aussi des conclusions similaires qui sont tirées par l'OCDE (2010) qui, tout en reconnaissant son importance sur le plan de l'engagement civique, en souligne la complexité sur le plan causal. Le discours sur la perte de cohésion sociale, loin de l'épreuve empirique des faits, semble davantage reposer sur une tradition sociologique théorique ou encore sur des vestiges d'un socialisme de la guerre froide.

Sur le plan psychologique, il peut s'agir des signes d'une certaine crainte de la différence par la transformation (la perte) d'une situation connue, c'est du moins ce que les travaux de Kahneman (2012) suggèrent. Les travaux de ce dernier soulignent aussi certaines expériences sur la cohésion sociale¹⁸⁹ montrant que l'opposition à l'injustice (et à la punition de l'injuste) pourrait aussi jouer un rôle important dans le ciment social, permettant ainsi de reconnaître l'importance certaine d'un partage de valeurs communes. Ainsi, travailler à l'élaboration d'un cadre scolaire juste où tout le monde se retrouve, malgré des tensions entre les positions impersonnelles et interpersonnelles, est probablement un ciment social plus solide que l'uniformisation scolaire et la limitation de l'engagement parental.

D'ailleurs, des travaux en neuro-économie tendent à montrer que les châtiments exercés personnellement sur un inconnu ayant commis une injustice envers autrui (*altruistic punishment*) activent une zone cérébrale liée à la gratification personnelle en lien avec une action effectuée (de Quervain et al., 2004). Cette conclusion participe assurément à mieux comprendre certains phénomènes sociaux liés à la dénonciation de diverses injustices pouvant aller aussi loin que le phénomène des justiciers sociaux (Favarel-garrigues et Gayer, 2021). Dans ce contexte, on doit reconnaître qu'une lecture étroite de la justice, selon des avantages ou des inconvénients ou encore selon quelques principes phares (souvent eux-mêmes contestés), peut certainement provoquer un sentiment de satisfaction plus grand que de concevoir le problème en considérant ses différentes dimensions. Si cette situation est bonne pour le militant ou encore la recherche militante (partisans ou non des EPFP), ça l'est un peu moins pour la compréhension générale du problème de justice, en raison notamment de l'élément normatif et du caractère positionnel du chercheur.

¹⁸⁹ On comprend ici que cela dépend aussi de la manière dont est construit l'indicateur. Mon point ici est de montrer différentes perspectives et non « la preuve de ».

Si on revient plus précisément sur la cohésion sociale, il faut peut-être **accepter que l'expérience de la socialisation puisse prendre de multiples formes sans que cela entraîne nécessairement une atomisation de la société**. À l'instar de Weinstock (1999, 2004), et comme développé dans le thème du bien commun, au sein d'une société plurielle, c'est sans doute moins le partage de valeurs communes que l'existence d'une confiance entre les individus qui permet à une société de vivre harmonieusement. C'est autour de cette confiance du respect de l'autre envers ce que l'on considère comme essentiel pour soi qu'un dialogue constructif peut notamment exister pour régler certains différends. De la même manière, les travaux de Maesschalck (2018) sur la coopération entre individus soulignent l'importance du désir dans les processus coopératifs par opposition à une collaboration contrainte. Cette volonté de participation à des objectifs communs est possible et souhaitable (malgré des effets incertains), car elle invite à « sortir d'une fiction de complémentarité à maintenir ou à réformer, pour envisager une forme supplémentaire, une réélaboration des rôles et de leur interaction » (paragr. 12), de manière à favoriser l'engagement de chacun au sein d'un système coopératif. Si cela est vrai sur le plan individuel, et cela pourrait se traduire par une reconnaissance élargie en éducation pour les parents, on peut supposer que les écoles privées puissent aussi, en tant qu'institutions, collaborer avec les écoles publiques sans craindre les procès d'intention ou encore d'y laisser leur tête. **Dans tous les cas, le partage de valeurs communes peut aussi être le fruit d'un désir de collaborer, centré sur la confiance et la reconnaissance, au lieu de miser sur une instruction homogène ou relevant d'une structure unique et d'obligations strictes misant sur la contrainte.**

6.2.2.5 Un système démocratique et inclusif

La collaboration évoquée est souhaitable et même nécessaire, notamment pour faire face à certains défis à l'échelle du système. En effet, malgré les critiques importantes liées à un certain discours sur la mixité (5.4.1), on ne peut nier que dans certains contextes, c'est davantage l'institution qui choisit que les parents ou enfants. Cette situation peut soulever un problème de ségrégation institutionnelle auquel le choix parental exercé individuellement, mais considéré collectivement, participe indéniablement¹⁹⁰. Si on accepte un certain degré de spécialisation au sein d'institutions scolaires, cela ne devrait pas être fait en fonction d'un certain type d'individus (p. ex. les résultats) évitant ainsi de faire du public régulier un système de relégation. Des solutions

¹⁹⁰ Cela peut poser un problème qui pourrait nécessiter des interventions régulatrices, à l'instar des actions exigées par la Cour supérieure aux États-Unis pour mettre fin à la ségrégation raciale une fois les barrières administratives enlevées (Dworkin, 1972). L'objectif n'est pas d'implanter un système s'apparentant au *busing* par l'évocation de cette situation, mais plutôt de souligner l'importance d'être attentif aux dérives possibles d'une politique de choix scolaire fondée sur l'offre et la demande (Felouzis et al., 2013).

pourraient être trouvées conjointement pour favoriser les différents types de mixité tout en respectant certaines spécificités et par conséquent respecter les différentes dimensions de la justice. Il existe bien des mécanismes permettant de s'assurer que la reconnaissance des préférences parentales soit respectée tout en limitant certains effets indésirables comme un manque de mixité. Ainsi, les quotas, des programmes moins fermés ou encore des procédés de sélection plus « neutres », tels que la loterie, peuvent être considérés, tout en étant conscients que ceux-ci sont aussi porteurs de problèmes et qu'ils ont leurs limites. Comme amplement développé dans le thème sur mixité, cela ne devrait pas se faire au détriment de certains, mais être conçu à l'avantage de tous en évitant les écueils d'un point de vue purement institutionnel négligeant la volonté parentale.

Une société fondée sur les droits et libertés se doit d'avoir un système respectant une égalité horizontale, mais aussi verticale sur le plan de ce qui est considéré fondamental pour chacun par rapport à une autorité ou à une institution (liberté). **En ce sens, un système scolaire centralisé et n'acceptant la différence que pour ceux et celles ayant des ressources financières importantes me semble contraire à ce qui est entendu par « juste » ou encore égalitaire.** Ainsi, croire qu'il est possible d'avoir un mode de gestion et une structure unique permettant de répondre aux besoins de tous relève d'une forme de fondamentalisme institutionnel (Sen, 2010) difficilement réconciliable dans le cadre d'une société démocratique, pluraliste et libérale. **La question ne devrait pas être de savoir si c'est privé ou public, si c'est identique ou différent, mais plutôt si cela contribue au « bien commun » en mettant en place certains dispositifs pour éviter des formes de domination** (économique, sociale, politique, etc.) et à cet égard, les travaux de Ostrom (2012, 2015) montrent que c'est possible, et même souhaitable, malgré un contexte fort différent en économie classique (5.1.5.1).

De la même manière, on peut penser le système en tenant compte des différences qui peuvent aller de la religion à des contextes historiques particuliers, en passant par des conceptions différentes des finalités éducatives et de l'engagement parental. La prochaine section présente le niveau 2.

6.2.3 Le deuxième niveau de la justice en éducation et les EPFP

Ce niveau est directement lié au fonctionnement du système et découle des décisions prises en amont de celui-ci. On se souvient du rapport bidirectionnel entre les niveaux, c'est-à-dire que ce qui se passe à un niveau entraîne aussi des réactions en amont et en aval. Par exemple, une politique d'intégration d'élèves en difficulté mal orchestrée au niveau 2 pourrait entraîner des

parents à revendiquer une alternative au réseau public au niveau 1. De manière similaire, les résultats observés de certains groupes ou encore de la participation de ces derniers peuvent amener à une meilleure compréhension des besoins, provoquant des modifications en amont de la structure scolaire. Un système public pourrait assurément défendre une conception forte de ce qu'est l'éducation pour tous et l'imposer, mais dans ce cas, il m'apparaîtrait important d'assurer un droit de défection parental avec compensation, en raison de ce qui a été évoqué au niveau 1.

6.2.3.1 Un rappel de l'équité et de ses difficultés

L'équité est un concept relationnel, attributif et procédural permettant de distribuer des ressources (réelles ou symboliques) et d'en justifier les résultats par l'impartialité du processus. Ainsi, ce concept doit nécessairement s'inscrire dans un processus menant à l'identification de l'objet, du critère attributif et, par extension, à une procédure (impartiale) permettant d'atteindre ce qui est recherché. Sur le plan de la recherche, celui-ci permet de repérer des problèmes potentiels, dont la reproduction des inégalités sociales, invitant à modifier des éléments du système ou encore le cadre politico-juridique l'entourant. Par exemple, une évaluation de l'équité par une mesure unique liée au SSE ne tenant pas compte du processus dans son ensemble, est un indicateur intéressant, mais qui néglige des mécanismes décisionnels dans l'arbitrage de celle-ci et surtout des autres moyens mis de l'avant pour l'assurer de manière plus globale. Or, ce n'est pas pour rien que Rawls (1997) développe avec autant de précision le processus conduisant aux critères de justice (l'équité) tout en ne fixant pas de seuil pour le principe de différence, quoiqu'une mesure puisse être plus équitable que d'autres en raison d'un optimum de Pareto « équitable » atteint.

Dans une optique rawlsienne, un système scolaire juste, dans le cadre de cette thèse, devrait tenir compte des trois niveaux proposés en mettant en relation l'équité (SSE) comme mesure simple avec d'autres éléments, par exemple: la réussite de tous, le niveau de performance, le respect des élèves, la qualité de l'environnement éducatif, etc. Le problème de l'équité, c'est qu'elle implique un jugement moral qui n'est pas en lui-même universel et accepté par tous; associer de manière synonymique équité et justice en éducation, c'est prendre la partie pour le tout.

Rappelons que lors de l'exploration du thème de l'équité, une des conclusions formulées était que, **malgré une certaine importance du secteur scolaire privé au Québec, les écarts de réussite au sein du système éducatif, à l'échelle canadienne, sont généralement peu élevés ou comparables à ceux des autres provinces, tout en ayant des résultats généraux enviables à différents tests standardisés** (Lefebvre et Merrigan, 2020, 2021).

Est-ce que la fin du FPEP améliorerait la situation décrite? C'est possible, mais cela reste difficile à prévoir en raison des modifications importantes sur le plan de l'organisation scolaire, des coûts et de la perte de la plus-value possible que le privé apporte. On se souvient ici que le biais de précaution et de dotation peut assurément conduire un État à préférer un gain certain et acquis à un gain incertain et à une perte possible. Cela est d'autant plus vrai en raison des difficultés relatives à l'évaluation des conséquences multidimensionnelles des EPFP.

De la même manière, est-ce que davantage d'élèves au SSE moins élevé iraient à l'université sans le privé? Difficile à dire, même si l'on sait que ceux et celles fréquentant le privé vont dans une proportion importante à l'université, tout comme ceux et celles fréquentant des programmes sélectifs au public (Laplante et al., 2020; Maroy et Kamanzi, 2017). Malgré plusieurs difficultés méthodologiques dans l'établissement d'une corrélation forte en raison des biais de sélection que le simple SSE ne peut compenser et de considérations de nature géographique reliées à la répartition de l'offre (5.4.3.1 et 5.4.3.3), ces différents parcours scolaires auraient des effets sur les chances d'accès aux études supérieures. C'est aussi une position similaire que défend Weinstock (2007) avec l'effet de cohorte, que d'autres évoquent en termes d'effet de composition (Rompré, 2015). Sen (2010) rappelle qu'il faut considérer les résultats globaux dans l'évaluation d'une situation, c'est-à-dire ne pas seulement se fier à un simple résultat, puisque les agents modifient leur comportement en fonction des circonstances:

Pour illustrer l'un de ces problèmes, dans un contexte décisionnel, par un exemple très simple qui montre la pertinence des procédures et de l'agence pour l'évaluation d'un état de choses: une personne peut trouver très satisfaisant qu'on lui attribue un fauteuil particulièrement confortable pendant une soirée mondaine de longue durée, mais elle ne sera pas particulièrement encline à courir vers le siège le plus confortable pour l'occuper avant tout le monde. Les structures de nombreux jeux et décisions changent lorsqu'on intègre ces considérations de procédures. (Sen, 2010, p. 268)

Ainsi, cet état des choses peut cacher une situation où l'effet de cohorte pourrait potentiellement changer la donne en raison d'une « culture de classes » et d'un réseautage qu'aucune ressource matérielle ne pourrait compenser. Malgré les défis que représentent cette mesure, il faut néanmoins reconnaître que si la démonstration est faite que le FPEP limite l'horizon des possibles d'individus dans le contexte québécois et que le retrait de cette politique permettrait d'élargir cet horizon, il y a assurément un enjeu d'égalité des chances qu'il faudrait considérer (niveau 1 et niveau 3). Néanmoins, il m'apparaît réducteur de penser que cela passe par l'abolition des EPFP, et bien des choses peuvent être faites sur le plan de l'organisation scolaire pour améliorer cette situation – encore faut-il aussi prendre le temps de véritablement considérer les agents concernés autrement que par une simple prise de parole (5.5.4.1). En effet, il est aussi possible qu'une partie

importante du problème relatif à la réussite scolaire et à la poursuite des études trouve ses sources dans une forme d'ethnocentrisme ou d'une déconsidération de certains choix de vie, de manière d'être ou de faire, ou encore d'individus ayant des besoins particuliers. Dans une perspective similaire et assurément critique, on doit se demander si le fait d'aller à l'université est vraiment un élément important dans la vie de tous, dans la mesure où il existe des raisons légitimes (objectivité positionnelle) de ne pas vouloir aller à l'université (travail, intérêts, refus du signalement¹⁹¹, d'autres types d'éducation). Néanmoins, puisque la trajectoire universitaire est fortement corrélée au SSE (Maroy et Kamanzi, 2017) et que le SSE est lui aussi corrélé à plusieurs formes d'injustice plus structurelles (Young, 2009), on peut difficilement se contenter de cette posture critique – rappelons-nous du fauteuil de Sen (2010).

En ce sens, certaines inégalités de résultats en milieu scolaire et la recherche d'une alternative privée en éducation pourraient aussi trouver leur origine à l'extérieur du système et il serait peut-être préférable d'intervenir directement sur ces éléments au lieu d'essayer d'uniformiser une structure pour tous (niveau 3). **Dès lors, l'important ici est peut-être moins d'avoir un système éducatif qui laisse une place aux parents et aux enfants, mais plutôt qu'il leur donne cette place de manière à faire en sorte que tout le monde se sente interpellé, notamment parmi les populations les plus vulnérables.** Malgré un travail colossal qui est déjà fait, l'existence et la persistance de nombreuses difficultés (Guigue et Tillard, 2010; Larivée et Larose, 2014) invitent à élargir nos perspectives d'analyse en éducation.

6.2.3.2 Un FPEP qui en fait peut-être plus pour les plus défavorisés

Si on laisse de côté l'égalité des résultats pour examiner celles de l'accès et de traitement, il ne fait aucun doute que sur ce plan, il y a des entorses à celles-ci en raison du montant exigé et des ressources (matérielles et culturelles) généralement supérieures à ce que l'on retrouve dans de nombreuses écoles publiques. **Néanmoins, dans le contexte actuel, le retrait du FPEP ne ferait que déplacer le problème vers certaines écoles publiques tout en réduisant potentiellement la capacité de redistribution de ressources dans les milieux les plus défavorisés.** Donc oui, il y a des entorses, et en ce sens, il y a des inégalités possiblement

¹⁹¹ Le signalement en éducation consiste à considérer l'éducation comme une manière de permettre aux employeurs de remarquer la qualité des futurs employés (consciemment ou inconsciemment) faisant ainsi de l'éducation une manière de trier la qualité des individus. Il existe bien des variables et biens des travaux sur cette question (Bedard, 2001; Caplan, 2019; Stiglitz, 1975; Stiglitz et Weiss, 1990).

inéquitables, mais les écarts de résultats au Québec, sur le plan comparatif, sont plutôt faibles, alors que les résultats globaux sont parmi les meilleurs au monde.

Ce qui nous amène à trois hypothèses:

- 1) Les résultats d'analyse de Lapierre et al., (2016) et Lefebvre et Merrigan (2020, 2021) pourraient être erronés ou encore, les résultats PISA et d'autres indicateurs offriraient un portrait favorable au privé en raison d'un biais méthodologique – il s'agit de possibilités et rappelons que les biais de sélection et d'autosélection posent des défis importants.
- 2) Des facteurs propres au système scolaire pourraient compenser cet accès et ce traitement inéquitables – les rendant ainsi plus inégaux qu'inéquitables une fois considéré le résultat final – notamment dans une perspective comparative. On peut penser à différents procédés liés à l'efficacité à l'école: la décentralisation, la responsabilisation des acteurs, le traçage, le ciblage, l'émulation, etc. Il est certain que la présence du privé et les programmes particuliers peuvent avoir des effets sur ces exemples.
- 3) Des facteurs externes pourraient venir compenser ces inégalités, par exemple une redistribution plus importante de ressources vers certains groupes ou encore des interventions efficaces en amont ou en aval du système.

Si on laisse le point 1 de côté, les points 2 et 3 pourraient justifier le maintien du FPEP s'il est établi qu'il participe à cette amélioration. Le lien avec le point 3 est peut-être plus difficile à établir, mais si des ressources sont effectivement libérées en raison du FPEP (malgré les problèmes soulevés) et que cela a des effets sur la qualité de l'éducation, il s'agirait d'une politique plus équitable.

Ainsi, à l'heure actuelle et dans le contexte québécois, retirer cette politique, sans apporter des modifications au système actuel, n'aurait probablement pas les effets escomptés sur le plan de l'égalité tout en perdant potentiellement une contribution importante d'un secteur. **En ce sens, beaucoup d'énergie semble être déployée pour entretenir un débat qui a peut-être moins sa raison d'être que certains aimeraient le penser** puisque le secteur public offrant des programmes enrichis serait à peu de chose près l'équivalent du privé en matière d'accès aux études postsecondaires (Laplante et al., 2020). Cependant, même si la relation entre les inégalités de résultats et les EPFP n'est pas nécessairement causale, il est assez difficile de nier que celle-ci ne participe pas à une stratification scolaire fondée sur le SSE. Dans cette perspective, la

principale iniquité, en contexte québécois, pourrait se situer davantage au niveau de l'accès compte tenu du prix demandé. Néanmoins, modifier cet accès en raison d'un principe égalitariste strict (qui ne serait pas atteint de toute manière en raison de la répartition de l'offre) pourrait entraîner des répercussions sur l'allocation de ressources supplémentaires aux plus défavorisés. Par conséquent, le FPEP fait peut-être plus pour ceux qui en ont le moins qu'une gratuité totale ou encore par son retrait, mais est-ce que le point d'équilibre est optimal? Il serait sans doute possible de modifier certains paramètres (niveau 1), dans une perspective plus pragmatique qu'idéologique, pour permettre une meilleure redistribution sur le plan des ressources. Cela dit, on doit souligner un angle mort important: qu'en est-il des conséquences sur les autres enfants, sur leur santé mentale et celle des parents, sur les relations de travail des enseignants et le bien-être collectif? Il s'agit, on l'aura compris, d'un terrain mouvant en raison des difficultés méthodologiques importantes sur le plan de la recherche que soulèvent ces questions. **On doit nécessairement élargir la réflexion et les recherches de qualité vers ces autres dimensions sociales en lien avec le système scolaire en évitant les raccourcis intellectuels.**

6.2.3.3 L'importance des résultats globaux

De manière un peu schématique, le choix relatif à l'équité est le suivant: 1) voulons-nous un système scolaire favorisant la meilleure éducation possible pour tout le monde en respectant la volonté parentale ou encore; 2) voulons-nous un système scolaire égalisant les chances de réussite? Ces deux dimensions entrent en contradiction quand on tente de limiter la volonté de certains parents d'offrir la meilleure éducation possible puisqu'en définitive, comme nous l'avons vu, ils trouveraient probablement une autre manière d'offrir celle-ci à leur enfant et ainsi le désir d'égalisation ne serait pas atteint. Ainsi, on peut se fermer les yeux à des différences fondamentales ou canaliser cette volonté de manière à en faire profiter tout le monde¹⁹². On peut certainement trouver un équilibre, mais en faisant cela, on doit accepter une conception de l'équité moins stricte (indépendance du SSE) – rappelant que le fondamentalisme sur le plan des mécanismes n'est pas nécessairement la meilleure option. Une approche de nature suffisantiste, mais en gardant l'égalité comme point de repère, pourrait permettre de mieux répondre aux besoins de tous. On aura reconnu ici le principe de différence rawlsien qui, même si certaines

¹⁹² Cela ne résout pas le problème de la défection, mais en même temps, à l'heure actuelle, il y a un moratoire sur l'octroi d'agréments à des fins de subventions et les programmes particuliers assurent la rétention de parents aussi engagés (pour peu qu'on leur laisse l'espace nécessaire).

inégalités ne sont pas réduites en raison, par exemple, de l'effet de cohorte de Weinstock (2007), permet l'amélioration de la situation générale des plus défavorisés.

Enfin, le caractère équitable ou inéquitable au niveau des résultats scolaires devrait toujours être contextualisé et évoqué en termes de gradient et non de manière binaire. Il est probable que les EPFP pourraient contribuer à davantage d'équité (SSE) dans le système, mais l'équité stricte demeure une variable parmi d'autres et il serait peut-être plus important de l'évaluer en considérant d'autres critères participant à la qualité d'un système d'éducation (par ex. l'indicateur de Gérard et al., 2017).

De plus, il ne faut pas oublier que l'équité du système éducatif québécois passe prioritairement par le secteur public et c'est là qu'il faut intervenir en évitant ce qui pourrait sembler être des faux-fuyants. En effet, les EPFP ne doivent pas servir de boucs émissaires pour la situation dans le secteur public même s'il en modifie assurément le paysage, à l'instar du choix des programmes particuliers. Rappelons que le privé est présent et subventionné dans les nombreux pays de l'OCDE et que le choix existe dans la très vaste majorité de ces pays – souvent dans des proportions plus importantes qu'au Québec (Mons, 2004). Ainsi, en plus des interventions possibles sur la sélection (niveau 1 et 3), il est possible d'intervenir à ce niveau par une amélioration des procédés pédagogiques, des pratiques institutionnelles et du développement professionnel.

Les points 2 et 3 précédemment soulevés (p. 367) me permettent aussi de rappeler deux conclusions déjà effectuées:

- 1) **Qu'il est nécessaire de regarder le problème dans sa globalité** (autant que possible) en évitant de porter seulement le regard sur une inégalité.
- 2) Qu'il est possible d'intervenir à l'extérieur du système scolaire pour favoriser l'équité dans la société, tout en ayant des effets bénéfiques dans le système scolaire.

Par conséquent, même si la question de la justice en éducation a certainement à voir avec les différentes égalités recherchées au niveau du système scolaire, c'est peut-être plus important encore d'examiner de quelle manière celles-ci sont traitées une fois qu'un élève termine sa scolarité obligatoire. Dès lors, il s'agit d'un système scolaire pragmatique cherchant l'équilibre entre les droits et libertés individuelles et la responsabilité de l'État à l'égard d'une offre de qualité pour tous. Néanmoins, ce caractère distributif n'a de véritable sens qu'en considérant ce qui vient

en amont (niveau 1) et ce qui vient en aval de celui-ci (niveau 3) puisqu'un système scolaire est aussi un lieu de transition pour les élèves le fréquentant.

6.2.4 Le troisième niveau de la justice et les EPFP

Le troisième niveau de la justice se pose une fois sorti du système après la scolarisation obligatoire. Une majorité d'individus continueront vers une diplomation postsecondaire (Fortin, 2021), que celle-ci soit technique ou universitaire. La manière dont ces résultats (diplomation) sont perçus sur les plans de la reconnaissance sociale ou encore économique ne peut manquer d'influencer une partie de la population au niveau 2 (et même au niveau 1).

6.2.4.1 Le problème général: l'emprise des diplômes

Ce niveau mobilise aussi les trois dimensions de la justice en s'intéressant aux poids des diplômes et aux effets que cela peut avoir sur le plan de la participation sociale et politique des individus. Ainsi, on peut assurément dénoncer les écarts de niveaux de vie, le statut social accordé à certains diplômes, le mode de représentation politique ou encore les places périphériques laissées à certains groupes selon un SSE. Il s'agit de quelques exemples pouvant participer à des inégalités que l'on pourrait qualifier d'injustes selon certaines perspectives de justice. À l'échelle qui nous intéresse, soit celle de la relation entre la sortie de la scolarisation obligatoire et les trajectoires s'offrant à chacun, les possibilités demeurent plus limitées quoique bien réelles.

L'idée générale qui est sous-entendue, c'est que l'on doit considérer la justice en éducation dans une perspective plus large qu'une égalisation des mécanismes ou un résultat. Pris dans ce sens, il m'apparaît assez distinctement que nous faisons en partie fausse route en misant¹⁹³ sur la capacité du système scolaire à réduire les inégalités sociales en raison du caractère justificatif qui lui est associé sur le plan positionnel. **Autrement dit, un système scolaire qui sanctionne les inégalités sociales à l'aune de ce qu'il produit est probablement plus injuste que le fait que des parents aient davantage de ressources à leurs dispositions pour éduquer leurs enfants**¹⁹⁴.

¹⁹³ On comprend ici qu'il ne s'agit pas de remettre en question l'importance que peut avoir un système scolaire dans la réduction des inégalités, mais bien de relativiser son poids dans une évaluation en des termes de justice.

¹⁹⁴ Sans être en désaccord avec Brighouse et Swift (2009b) sur l'importance de garder l'égalitarisme comme perspective de justice, c'est, il me semble, moins en essayant d'intervenir sur un comportement parental par l'interdiction que par la création d'un cadre où l'expression de la partialité parentale puisse se faire au bénéfice de tous. Autrement, nous l'avons vu, on ne fait que déplacer le problème.

À bien des égards, et dans un style très foucauldien, l'injustice réside peut-être en la transformation du système éducatif en véritable régime de vérité¹⁹⁵ qu'impose l'école dans le rapport au monde et à la réussite. Dans cette perspective, ce sont peut-être moins les inégalités éducatives qui causent les inégalités sociales que l'importance disproportionnée accordée au système scolaire dans le processus de légitimation de ces inégalités. L'emprise des diplômes et du mérite qu'on lui attribue installe une nouvelle « tyrannie » (Sandel, 2020) pour plusieurs parents désirant ce qu'il y a de mieux pour leur enfant. Peu importe les limites imposées sur les mécanismes, c'est le rapport entretenu à l'éducation à l'extérieur du système qui semble être la principale cause du problème de justice en éducation. Comme il a été possible de le voir, égaliser la procédure, dans le contexte actuel, ne fera qu'externaliser le problème, comme on le retrouve en France (Felouzis et al., 2013) ou encore de manière plus marquée au Japon¹⁹⁶ et en Corée (Dubet, 2009). De plus, comme déjà mentionné, tout porte à croire que cette situation est aussi bien présente au Québec et les EPFP peuvent, dans ce contexte, limiter ce type de débordement. Les commentaires font écho à ce qu'avait déjà soulevé Dubet et al. (2010) en écrivant dans des propos rappelant ceux d'Illlich (1971):

Peut-être faudrait-il se rappeler qu'il existe un autre modèle de justice sociale portant moins sur l'égalité des chances que sur la réduction des inégalités entre les positions sociales elles-mêmes? Dans une société où les revenus, les statuts et les conditions de vie sont relativement proches, **l'école pourrait développer une vocation éducative que n'écraseraient pas des formes plus ou moins civilisées de compétition pour des places de plus en plus inégales.** Ici, la mise en évidence des effets pervers de l'emprise scolaire ne participe pas d'une « rhétorique réactionnaire » selon laquelle il serait raisonnable de ne rien changer. **Elle nous invite plutôt à réfléchir sur la place de l'école et sur une vocation de salut qui l'écrase bien plus qu'elle ne l'aide.** L'éducation scolaire n'est pas tenue de sauver le monde; il lui suffirait d'être la meilleure possible et ce ne serait déjà pas si mal. (p. 224-225 – je souligne)

Ce passage est au cœur de ce niveau de justice puisqu'il invite à considérer les raisons objectives qu'ont les parents de vouloir choisir l'école privée ou encore un programme particulier. On peut interdire ce choix et, par extension, les EPFP dans une logique de contrôle de certains mécanismes ou encore accepter la légitimité du droit parental tel qu'il s'exprime historiquement au Québec. Cependant, il n'y a pas ici une véritable opposition puisque le FPEP peut être modulé de manière à favoriser la réussite de tous. De plus, rien n'empêche d'intervenir en aval sur les

¹⁹⁵ Il existe plusieurs sens à l'expression « régime de vérité ». En s'appuyant sur l'analyse de Guerrier (2020), on dira simplement que c'est un système produisant des discours permettant de définir et de sanctionner ce qui est vrai et faux.

¹⁹⁶ En effet, le suivi de cours d'appoint ou d'enrichissement des programmes, le soir après l'école, est très répandu dans certains pays d'Asie. Voir notamment l'article de Leman (2012) pour en savoir plus sur cette double scolarisation en raison des *juku* dans le contexte japonais.

« places de plus en plus inégales » par des modes de sélection alternatifs quand vient le temps d'étudier dans des programmes fortement contingentés. Sandel (2020) propose une loterie avec un seuil de compétence pour l'entrée dans les grandes universités états-uniennes de manière à enlever une pression, pour le moins aliénante, que vivent certains étudiants dans la quête d'aller chercher ces quelques points de pourcentage pour être acceptés, par exemple, à Harvard. On pourrait certainement intervenir au secondaire par un système de loterie dans les programmes particuliers et les EPFP (niveau 1), mais encore une fois, pris isolément, cela ne déplacerait qu'une partie du problème. D'où l'idée de mettre l'accent en aval sur les raisons faisant en sorte que des parents craignent¹⁹⁷ en amont le secteur public ou les secteurs moins élitistes.

Néanmoins, on doit aussi accepter que certains parents puissent faire des choix « académiques », pour ne pas dire élitistes, pour leurs enfants, mais si on réduit les raisons objectives de le faire, plusieurs pourraient opter pour une éducation de meilleure « qualité »¹⁹⁸. Sandel (2020) évoque les effets de cette pression sur les étudiants et leur curiosité à s'intéresser à autre chose, et on pourrait aller plus loin, en disant que leur principal apprentissage aura été de faire ce que l'on demandait de faire avec zèle. Sans surprise, certains dénoncent cette inflation de la diplomation et ses effets sur le conservatisme institutionnel et dans la recherche – où le signalement et la standardisation, pour des compétences pas vraiment mieux développées, entraînent des coûts sociaux et économiques prohibitifs. On reconnaîtra ici les propos de Caplan (2019) qui, dans une perspective économique, s'attaque au bien-fondé d'un financement trop important des universités et de l'enseignement de savoirs formels. D'autres travaux en économie apportent aussi un éclairage intéressant sur la relation qui existe entre l'accessibilité universitaire et les taux d'abandon à l'école secondaire (Bedard, 2001). Si la présence d'une université accessible contribue à une augmentation de la fréquentation universitaire, il existerait une corrélation avec une augmentation importante du taux de décrochage scolaire à l'école secondaire. Ainsi, la massification de l'éducation universitaire augmenterait les écarts de salaire

¹⁹⁷ N'oublions pas que c'est aussi davantage une problématique urbaine. On peut émettre des hypothèses voulant que le caractère plus impersonnel des relations (proportionnellement) en contexte urbain influence le désir de mieux contrôler l'environnement éducatif puisque celui-ci est plutôt (au secondaire) distant et impersonnel. Par exemple, en Gaspésie, pas besoin d'être à l'école ou encore un parent pour savoir qui est le directeur de l'école et connaître une partie des personnes qui y enseignent. La mobilité urbaine et celle du corps professoral contribuent probablement à faire en sorte que les écoles publiques sont plutôt changeantes, contrairement à bien des écoles privées. Ces dernières, à certains égards, ont probablement plus de liens avec l'école publique gaspésienne que l'école publique dans les grands centres urbains par la valorisation de rapports plus interpersonnels.

¹⁹⁸ Voir les conclusions du thème sur la qualité et les différentes perspectives possibles. Il s'agit de concevoir cette qualité par un indicateur composite comme celui développé par Gérard et al. (2017) de manière à mieux rendre compte de ces perspectives.

entre ceux et celles s'étant signalés et ceux et celles étant moins capables de le faire – creusant ainsi un écart de reconnaissance sociale. Des conclusions similaires sont aussi soulignées en sociologie, de manière un peu moins radicale sur le plan économique, mais tout aussi tranchantes sur le plan du signalement social (Dubet et al., 2010; Duru-Bellat, 2006b).

6.2.4.2 Le « salut » par l'école où le piège du fondamentalisme institutionnel

Cette réflexion sur le mérite s'adresse aussi à la fonction de « salut » de l'établissement scolaire, notamment au niveau de l'éducation obligatoire. **À vouloir faire porter un poids trop lourd à l'éducation, on en vient à perdre sa raison d'être tout en appauvrissant l'institution par une lutte effrénée et une uniformisation du contenu pour égaliser les chances de chacun.** Les travaux de Satz (2007) et de Anderson (2007) permettent d'envisager l'égalitarisme dans une perspective plus représentative et participative (sans nier l'importance des politiques redistributives). On pourrait certainement rapprocher la critique d'autrices déjà présentée au niveau 1 (Fraser, 2005; Fricker, 2013; Young, 2006) et il aurait aussi été possible de faire intervenir celles-ci au niveau 3 puisque leurs commentaires ont en commun la gestion de la différence au sein du système scolaire et notamment dans ce qu'il peut engendrer par la suite comme injustice.

Par exemple, Anderson (2007) puise dans des théories de l'intersectionnalité et des injustices épistémiques la nécessité d'avoir une élite qui est socialement intégrée et non ségréguée. Cette mixité passe moins par une tentative d'égalisation des ressources et des résultats lors de la formation préuniversitaire (puisque'il est impossible d'égaliser celle-ci), mais par la reconnaissance que ces inégalités ne devraient pas constituer une division sociale et une forme de ségrégation. Cela impliquerait notamment une meilleure intégration des groupes défavorisés dans la société, mais aussi dans la formation universitaire de manière à créer une élite plus représentative. C'est sur le plan d'une égalité de la citoyenneté que Satz (2007) aborde cette question en mettant l'accent sur des mesures assurant le respect de soi (le 5^e bien primaire de Rawls) au sein de la société par la reconnaissance de parcours de réussite différents, au lieu de suggérer que tout doit passer par l'éducation universitaire. Autrement dit, il s'agit de **redonner à l'éducation l'importance de ses finalités premières en atténuant les effets pervers que peut avoir la fétichisation de manière étroite de certaines fonctions associées à l'école** (socialisation et distribution de biens positionnels).

Est-ce que les EPFP participent à donner un poids important aux diplômes? Il existe une corrélation assez forte entre les inégalités de revenu que produisent les diplômes et les inégalités scolaires (Dubet et al., 2010) et une certaine corrélation entre la présence d'un privé fort et les

inégalités de résultats. Cependant, comme l'indique Mons (2004), cette dernière n'est pas systématique puisqu'elle relève des modalités d'implantation, à l'instar du choix scolaire. On peut ici en déduire **qu'il serait peut-être plus efficace d'essayer de réduire l'emprise que peuvent exercer les diplômes en matière de revenu et de reconnaissance sociale qu'essayer de réduire un choix qui semble jusqu'à un certain point être influencé par cette emprise**. Bien entendu, on pourrait rétorquer qu'il serait préférable de vouloir que tous obtiennent un diplôme, mais cela reviendrait à ce que nous avons déjà abordé relativement à l'inflation des diplômes puisque « la valeur sélective et l'emprise du diplôme ne se démocratisent pas; elles se déplacent seulement vers le haut de l'échelle scolaire » (Dubet et al., 2010, p. 164-165). Malgré la force que peuvent exercer des discours sur l'émancipation par l'éducation, il ne faut pas oublier qu'il y a une différence entre, d'un côté, la scolarisation, l'éducation institutionnalisée et la qualification et, de l'autre, l'éducation. En ce sens, il faut éviter les discours réducteurs associant diplomation universitaire et émancipation en rappelant que ceux-ci sont porteurs d'injustices relationnelles (reconnaissance, domination, épistémique). À cet égard, **il est nécessaire de valoriser d'autres voies de réalisation sociale que la diplomation universitaire** pour permettre à tous d'être entendus et écoutés au sein de la société.

6.2.4.3 Des interventions stratégiques pour des parents stratégiques au bénéfice de tous

Indépendamment de cette valorisation précédemment mentionnée, il ne fait aucun doute que certains diplômes ou parcours aient plus de valeur, sur le plan social ou économique, que d'autres et tout porte à croire que certains parents font le choix pour leur enfant de parcours plus stratégiques ou « méritocratiques » (Castonguay-Payant, 2020; van Zanten, 2009). On se souvient aussi que la distribution de ces biens positionnels, et ses effets sur l'écroulement, sont à la base d'une partie des reproches concernant les EPFP. Si on reconnaît certains bénéfices aux EPFP ou encore du choix (au niveau 1 ou au niveau 2), mais que l'on dénonce certains effets liés à ces choix, une des solutions pourrait être de questionner et d'intervenir directement à la rationalité de ces choix, s'il est jugé nécessaire de le faire. Il n'y a sans doute pas de solution facile et peut-être que l'exemple donné semblera extrême, mais il faut ici le prendre pour ce qu'il est: l'illustration d'une manière d'intervenir en aval du système pour rendre la scolarisation obligatoire plus indépendante de pressions externes.

En reprenant l'idée de Sandel (2021) et certaines considérations de Anderson (2007), on pourrait réfléchir à une formation universitaire optant pour des procédures d'admission pour les programmes contingentés plus inclusives en considérant par exemple le SSE des candidats – et pas nécessairement en appliquant un critère de « à résultats égaux ». Il n'est pas tant question

des tests de personnalité ou des entrevues, qui sont assurément des manières d'enrichir le processus, que de former des bassins de recrutement avec un seuil minimal de résultats qui permettrait d'empêcher un nivellement par le bas. Trois raisons viennent appuyer une telle politique: 1) cela aurait des effets potentiellement positifs sur l'éducation en amont de l'université par l'établissement d'un quota/seuil considérant le cheminement scolaire. Ainsi, en fixant une limite à la quantité d'élèves en provenance du privé¹⁹⁹ pour certains programmes (à un seuil donné), cela aurait un effet sur les motivations entourant le choix scolaire de certaines familles. L'effet serait probablement immédiat chez un certain nombre d'individus qui opteraient pour l'enseignement public pour maximiser leur chance, ce qui permettrait de répondre à un des problèmes soulevés par Weinstock (2007) à l'égard de l'effet de cohorte. Néanmoins, cela ne contribuerait pas à régler la stratification intraréseau si rien n'est fait au niveau des écoles. 2) Cela permettrait possiblement d'assurer une meilleure mixité sociale dans les programmes contingentés. 3) Cette mesure ne brimerait pas les droits et libertés des parents et des enfants tout en permettant de protéger la qualité de la formation universitaire par le seuil d'admission, d'assurer une plus grande mixité au secondaire et possiblement dans certains programmes, et enfin, de contribuer à une certaine valorisation du public sur le plan de l'excellence. Il faudrait, en s'inspirant de Walzer (1983), mieux protéger les finalités éducatives de l'enseignement obligatoire, de manière à élargir les horizons de la fonction distributive davantage associée à l'enseignement postsecondaire.

On comprend que le lien avec les EPFP est plus éloigné, mais la question de la justice en éducation doit aussi considérer les résultats produits au terme du processus de scolarisation et à partir desquels d'autres injustices peuvent être engendrées. L'intérêt ici, c'est de souligner **la possibilité d'intervenir sur certains résultats ou processus autres que ceux dans les systèmes scolaires de manière à changer certaines dynamiques considérées néfastes tout en protégeant la liberté des individus.**

6.2.4.4 Un système éducatif misant sur l'expérience humaine et non sur sa capacité de transformation sociale

Les interventions à ce niveau sont fondamentales puisqu'elles structurent en partie les revendications exprimées au niveau 1 une fois le cycle terminé. En effet, l'expérience vécue au

¹⁹⁹ Il est question ici de l'école secondaire, et on comprend que cela pourrait être en fonction d'un certain nombre d'années passées dans l'un des deux réseaux. Il n'est pas question ici de fixer les paramètres que devraient remplir pareille proposition et son étendu (ex. au niveau collégial) – l'originalité de celle-ci réside en la prise en compte des motivations rationnelles de certains individus et d'une vision du système scolaire dans son ensemble.

sein du système ne peut manquer de se traduire par certaines exigences en fonction du point de référence de la personne ayant vécu l'expérience scolaire. En ce sens, il est permis de croire que la popularité du privé et la recherche d'alternatives en éducation résultent de craintes fondées sur des perceptions et des attentes différentes, ainsi que sur des expériences (positives ou négatives) vécues par les parents. Ainsi, les « perdants » d'un système de scolarisation seront probablement moins tentés d'y adhérer, alors que les « gagnants » verront certaines mesures destinées à l'intégration de tous au sein d'un système, comme des mesures pouvant déconsidérer les besoins de leur enfant (interpersonnel). De manière similaire, on peut aussi comprendre que certains individus ayant réussi dans le système scolaire, et dont l'éducation de leurs enfants, s'ils en ont, est déjà « sécurisée », pourraient être plus favorables à un discours universaliste et à des relations impersonnelles à l'égard du système qui les a bien servis. On reconnaîtra ici des mécanismes cognitifs bien connus voulant que la vision interne (l'expérience perçue) soit généralement favorisée à la vision externe (une description universelle et statistique) dans une situation dans laquelle nous sommes directement impliqués (Kahneman, 2012). Bien entendu, tant la personne privilégiant l'interpersonnel que celle privilégiant l'impersonnel auront tendance à déconsidérer le descriptif « universel » et statistique allant à l'encontre de son expérience vécue et cela s'applique aussi au monde de la recherche (Kahneman, 2012; Taleb, 2010). Par conséquent, en raison de la multitude de dimensions relatives à la question des EPFP et de ces effets sur la recherche, il sera probablement toujours nécessaire d'actualiser ce qui est entendu par un système d'éducation participant au bien commun.

De manière plus générale, on peut difficilement nier l'agentivité des individus, alors la reconnaissance de l'égalité de dignité de tout un chacun invite à la prudence, comme Berlin (2002) l'a déjà souligné, quand vient le temps de déterminer ce qui convient à chacun. Au danger du mirage que peut laisser poindre la toute-puissance des lois du marché dans la gestion des affaires humaines, se couple celui de la création de « l'homme nouveau » par l'entremise de la toute-puissance étatique et institutionnelle.

La justice sociale en éducation (et dans la société en général) est peut-être moins une affaire de redistribution des ressources et des chances dans des perspectives prédéfinies que la reconnaissance de la différence et la réduction des inégalités statutaires qui en découlent au sein de la société. L'objectif demeure un système de coopération à l'avantage de tous, ce qui implique d'intervenir et de reconnaître l'importance de ces trois niveaux de justice en éducation de manière à permettre à tous, peu importe le parcours, d'avoir la capacité d'être et de

faire au sein de la société. Néanmoins, il ne faut pas oublier que si la société est une, les communautés, les familles et les individus sont multiples.

6.2.5 La synthèse

Cette seconde partie du chapitre a permis de répondre au dernier objectif spécifique de la recherche, soit d'examiner le problème des EPFP au Québec dans une perspective de justice. Ainsi, de manière à réunir les différentes analyses de cette thèse concernant la justice et les EPFP dans une perspective plus globale, une interprétation de la question a été faite selon les trois niveaux du débat. Il ne s'agit pas d'un outil normatif, ou encore permettant d'effectuer des comparaisons précises, comme d'autres ont voulu le faire en éducation en développant des grilles d'analyse. En ce sens, il s'agit d'un outil permettant d'enrichir les modèles existants (Demeuse et Baye, 2005; Espinoza, 2007; Friant et Sánchez-Santamaría, 2018) en ajoutant des dimensions et une profondeur nécessaire, déjà présentes, mais avec une considération moindre dans leur modèle respectif (2.3.4)²⁰⁰.

Le principal intérêt de cette conception en matière de justice éducative demeure la perspective dialogique qu'elle offre sur les plans social, politique et philosophique en montrant des aspects du problème généralement moins considérés. Les différents types d'égalité en éducation doivent aussi être abordés en amont et en aval du système – on ne peut pas penser l'équité du système sans examiner ces autres niveaux du débat et en les mettant en relation. En ce sens, il s'agit d'une contribution importante à la réflexion sur la justice en éducation tout en marquant l'originalité avec laquelle la question des EPFP a été abordée. Le résumé suivant souligne les principales conclusions et retombées de cette partie de manière plus précise.

Le premier niveau met l'accent sur la relation qui pourrait exister entre les EPFP et la situation en amont du système scolaire, en s'intéressant à la diversité et à la représentation des individus au sein des procédés d'élaboration du système éducatif. Cette diversité et les droits et les libertés qui l'accompagnent rendent nécessaire la mise en place d'un système souple et flexible répondant aux exigences du pluralisme, où l'optimisation de la réussite et de l'égalité des chances ne peut se faire sans tenir compte de ces considérations. Ainsi, au lieu d'opposer droits parentaux et

²⁰⁰ Par exemple, Friant et Sánchez-Santamaría (2018) proposent un modèle (p. 173) plus précis qu'ils voudraient utiliser comme outil comparatif. Néanmoins, selon moi, les considérations procédurales et relationnelles sur le plan de la justice restent muettes dans leur modèle ou ont une portée trop limitée (ex. l'exigence de respect). Dans l'ensemble, ils conceptualisent une justice éducative qui est principalement redistributive et ressourciste, alors qu'ils ont très bien identifié, à l'aide de la pensée d'autres philosophes, les principales implications de conceptions différentes de justice au sein d'un tableau (p. 164).

égalité, il pourrait être plus « juste » de moduler ce droit parental de manière à respecter certaines préférences en matière d'éducation et d'avoir un procédé plus participatif, inclusif et officiel. Bien entendu, cela peut soulever certaines difficultés. On pourrait certainement rétorquer qu'actuellement le FPEP est principalement utilisé par des individus au SSE élevé et que cela pourrait entraîner des risques pour la cohésion sociale. Dans le premier cas, tout est une question d'adopter un cadre politico-juridique adapté à ce qui est recherché et le fait qu'ils aient un SSE élevé ou faible n'enlève rien à la légitimité de leur demande. Dans le second cas, les liens entre la cohésion sociale et le type d'organisation scolaire sont difficiles à établir, suggérant la persistance de certaines préconceptions et l'existence de modes de socialisation divers et variés. Enfin, le premier niveau invite à la mise en place d'un processus collaboratif centré sur la confiance et le désir de collaborer comme fondement de la cohésion sociale et du système éducatif.

Le deuxième niveau touche le système en lui-même et dépend donc en partie de décisions relatives à la gestion du pluralisme social au sein du système éducatif. Ainsi, au Québec, malgré l'existence des EPFP, les écarts de réussite sont plutôt faibles, alors que les résultats scolaires sont parmi les meilleurs, tant à l'échelle canadienne qu'à celle de l'OCDE. Malgré tout, les écoles privées (et les programmes particuliers) favoriseraient la perspective de poursuite des études au niveau postsecondaire pour ceux et celles les fréquentant, posant nécessairement la question de l'égalité d'accès au niveau postsecondaire. Cependant, celle de la réussite de tous semble se poser moins en termes d'une égalité d'accès que de traitement, qui nécessiterait une ouverture que la simple prise de parole ou l'accès à celle-ci ne semble pas rendre possible. Par conséquent, il est probable qu'un simple retrait du FPEP ne réglerait pas l'inégalité dénoncée tout en limitant, par manque de ressources, les moyens d'action plus ciblés. En ce sens, le FPEP fait peut-être plus pour ceux et celles qui en ont le moins; encore faut-il poser les bonnes actions à l'échelle du système, des institutions et des pratiques. Néanmoins, il faut reconnaître que les EPFP ont aussi des effets collatéraux, et à l'instar des approches visant l'égalité, l'efficacité ou la qualité en éducation, il est nécessaire d'essayer de comprendre le problème dans sa globalité en évitant les raccourcis intellectuels. Dans cette perspective, il est possible que la question de la justice scolaire se pose autant, sinon plus, en relation avec la façon dont les inégalités engendrées à la sortie de l'école sont traitées, que par une uniformisation du traitement et des ressources.

Le troisième niveau porte un regard sur ce qui se produit une fois la scolarisation obligatoire terminée, en reprenant l'idée que c'est peut-être moins l'égalité des ressources que la manière de sanctionner ce qui est produit qui pose un problème. L'emprise des diplômes sur les individus

contribue à faire peser un poids sur le système scolaire en faisant de sa fonction distributive les tenants et les aboutissants de l'éducation. Ainsi, un certain retour vers les finalités premières, mais assurément diverses, serait nécessaire tout en essayant de limiter les effets délétères que peut avoir la fétichisation de certaines fonctions associées à la scolarisation. Dans cette optique, en plus de revoir les inégalités sociales associées à la diplomation, il serait par exemple possible de limiter certains comportements aux retombées néfastes pour les autres en changeant le mode d'attribution ou encore de sélection dans certains programmes contingentés. L'idée étant de changer des dynamiques au niveau 1 ou encore au niveau 2 en intervenant sur les raisons qui poussent des individus à faire ces choix qui sont assurément légitimes pour eux, au lieu d'essayer de déplacer le problème par une mesure qui risque d'entrer en contradiction avec un sentiment normatif de nature plus interpersonnelle. Par conséquent, un système d'éducation juste est, à ce niveau, un système qui s'assure que les différences et les inégalités exprimées dans le système scolaire ne se transforment pas en inégalité statutaire au sein de la société.

Enfin, retenons qu'il m'apparaît aujourd'hui difficilement concevable, sur le plan de la recherche, de ne pas considérer les trois dimensions de la justice et les trois niveaux du débat où se posent ces dimensions. Maclure (2016) évoque les questions difficiles de justice distributive que soulèvent les EPFP, on aura compris ici que d'autres dimensions de la justice doivent aussi être mobilisées pour « faire en sorte que le point de vue de la justice ne soit pas éclipsé » (p. 158).

La recherche actuelle s'intéresse davantage à la question du choix et des marchés scolaires qu'à celle du droit parental et de la dimension éthique qu'il soulève. En ce sens, penser la justice scolaire en s'appuyant seulement sur une mesure simple de l'équité et à des types d'égalité à un niveau donné m'apparaît réducteur et contraire à la compréhension du problème de justice en éducation de manière globale. Il m'apparaît impératif de favoriser davantage les travaux s'intéressant à la question de la justice en éducation, dans une perspective tant fondamentale, qu'appliquée.

Si on peut souligner l'important développement depuis les travaux de Grisay (1984) sur les inégalités scolaires, force est d'admettre que sur le plan normatif, la recherche gagnerait à mobiliser davantage de travaux issus d'une tradition critique plus diversifiée. On se souvient d'une certaine critique à l'égard de ce qui semble être une mise de côté de la dimension éthique de la question entourant les EPFP soulevée par Maclure (2016) et de la nécessité d'approfondir la question de la justice sociale et scolaire par le CSE (2016). Sans répondre de manière définitive à ces demandes, un certain retour à des sources philosophiques et à une analyse ayant comme

source première des jugements appréciatifs a permis de contribuer à cette réflexion, tout en soulignant la nécessité d'enrichir la conceptualisation de la justice en éducation. À l'instar de ce qui a été dit sur le débat, il ne faut pas ici segmenter et réduire davantage la question de la justice en éducation, mais bien au contraire, l'enrichir et la considérer dans toute sa complexité pour mieux en discuter et poser des actions appropriées.

6.3 LES CONTRIBUTIONS, LIMITES ET PISTES DE RECHERCHE

Que ce soit par l'identification des thèmes, par l'exploration de ceux-ci, par la caractérisation de la structure du débat ou encore des différents niveaux et dimensions de la justice, il est apparu que le caractère multidimensionnel de la relation entre la justice et les EPFP ne fait aucun doute. Cette recherche qui s'est voulue la plus exhaustive possible, montre la complexité du sujet, tout en présentant les limites d'un traitement aussi vaste à lui seul.

Cette conclusion du chapitre permet de rappeler certaines contributions de la thèse de manière à répondre à son l'objectif général soit ***de mieux comprendre la relation qui existe entre les EPFP au Québec et la justice en éducation.***

L'atteinte de cet objectif a néanmoins été parsemée d'embûches liées, entre autres, à un désir de comprendre un phénomène sans le réduire à quelques dimensions. C'est en gardant à l'esprit cet objectif qu'une approche herméneutique a été développée, entraînant dans son sillage son lot de difficultés.

Enfin, un certain nombre de pistes de recherche pourraient être considérées de manière à poursuivre le travail sur le plan scientifique, mais aussi normatif.

Ainsi, trois sections composent cette dernière partie:

- 1) une présentation des principales contributions de la thèse;
- 2) l'énonciation des problèmes rencontrés et des limites de la thèse;
- 3) la formulation de perspectives de recherche.

6.3.1 Les contributions de la thèse

D'emblée, il est important de souligner que les différents apports de cette thèse ne se retrouvent pas à un seul endroit. En effet, c'est l'ensemble de celle-ci qui participe à la compréhension du débat sur les EPFP en plus de contribuer à d'autres aspects de la recherche en éducation.

Il n'existe pas, à ma connaissance, d'étude sur le sujet se rapprochant de près ou de loin à ce qui a été effectué dans le cadre de cette recherche, en raison de l'amplitude des analyses déployées sur le plan multidisciplinaire, mais aussi méthodologique. Ainsi, celle-ci permet de réunir dans un même ouvrage un certain nombre de contributions permettant une vue d'ensemble des problèmes présents dans le débat sur les EPFP.

Premièrement, le portrait de la situation du privé en éducation et la problématique (chapitre 1) fournissent des informations assez exhaustives concernant la place du privé en éducation sur les plans international, national et provincial.

Deuxièmement, le CRTI (chapitre 2) permet de suivre le chemin emprunté par le chercheur dans son exploration de ce qui deviendra les contours de l'idée de justice appliqués à l'éducation. Si la première partie du CRTI est plutôt conventionnelle en mobilisant et en discutant certains concepts insérés dans une trame chronologique, la deuxième permet d'offrir une vision élargie de ce qui m'est apparu être les trois dimensions de la justice. La troisième partie, en plus de la présentation de la dimension nécessairement externe à la justice en éducation, est une discussion conceptuelle des différents types d'égalité repérés dans un ensemble de travaux. Ainsi, le CRTI a permis de suivre le cheminement du chercheur tout en fournissant des précisions et des nuances qui sans être exhaustives fondent la dimension théorique, mais aussi conceptuelle de la thèse.

Troisièmement, sur le plan méthodologique (chapitre 3), l'approche herméneutique se caractérise par une certaine audace qui, malgré bien des étapes et des procédés d'analyse, permet d'enrichir la réflexion épistémologique en sciences de l'éducation.

Quatrièmement, l'horizon historique (chapitre 4) est une mise en contexte utile qu'un chercheur s'intéressant à la question des EPFP ou à l'origine des débats pourrait consulter.

Cinquièmement, une cartographie des composantes (chapitre 4) du débat réunies sous douze thèmes offre un regard inédit sur le débat entourant les EPFP. Les 90 composantes (et les thèmes) provenant des jugements appréciatifs repérés dans le corpus documentaire à l'étude brossent un portrait assez exhaustif, dans le contexte québécois, des différents énoncés pouvant se retrouver dans un argumentaire. Ce caractère exhaustif repose sur l'examen de centaines d'ouvrages et d'articles pour réaliser cette recherche.

Sixièmement, les cinq enquêtes (chapitre 5) sont en elles-mêmes des contributions et des mises en perspective originales pour une meilleure compréhension des aspects « x », « y », « z » d'un

débat normatif et scientifique et cela, tant sur les plans théorique et empirique que conceptuel et méthodologique. Par une démarche heuristique concernant les sources mobilisées et la manière de traiter les thèmes, c'est toujours la recherche d'une meilleure compréhension du problème, en fonction de questions soulevées par l'analyse des composantes, qui a guidé la réalisation de ces enquêtes. Il faut aussi souligner que celles-ci sont directement liées au CRTI et complètent des analyses préalablement effectuées qu'une démarche exploratoire ne permet pas de faire en amont de la recherche. Ainsi, la souplesse du CRTI m'est apparue contribuer à la validité de la démarche développée.

Septièmement, la présentation et la discussion des caractéristiques du débat et des facteurs de sa fragmentation (chapitre 6) sont des contributions importantes à la compréhension du débat. La synthèse que l'on retrouve en « 6.1.5 » et les conclusions mises en exergue deviennent des incontournables pour tout chercheur s'intéressant à la question du choix scolaire ou encore des EPFP dans le contexte québécois. Ces contributions sont multiples et vont de mises en garde méthodologiques à des angles de recherche possible, en passant par l'existence de considérations normatives plus impersonnelles et d'autres, plus interpersonnelles.

Enfin, huitièmement, la nouvelle compréhension du débat dans une perspective de justice (chapitre 6) est une contribution importante par la formulation d'une compréhension générale de la question et sa mise en relation avec les trois dimensions de la justice développées dans le CRTI. La synthèse que l'on retrouve en « 6.2.5 » et les conclusions mises en exergue sont ici aussi des incontournables pour tout chercheur s'intéressant au débat et à sa dimension normative. L'accent mis sur les trois dimensions selon trois niveaux du débat permet de faire ressortir un certain manque dans la recherche actuelle. En effet, l'accent disproportionné mis sur l'égalisation des ressources et du traitement au sein du système scolaire tend à occulter une réflexion plus globale et l'existence de dimensions autres de la justice qui sont toutes aussi importantes de considérer dans une réflexion sur la justice en éducation.

La mise en perspective de ces différentes contributions permet de souligner que c'est bien l'ensemble de la thèse qui peut être considéré comme un apport à la compréhension du débat sur les EPFP dans sa relation avec la justice en éducation.

6.3.2 Des limites

Outre les contributions sur le débat et la justice en éducation, cette recherche est caractérisée par l'originalité de son approche en sciences de l'éducation. En fait, le défi consistait à trouver une

manière d'aborder un objectif de recherche aussi vaste que celui **de mieux comprendre** les relations qui existent entre l'école privée, son financement public et l'idée de justice en éducation, sans tomber dans des approches trop simplificatrices d'un problème aussi multidimensionnel. Il était hors de question que je réduise cette recherche à un angle ou à une question qui auraient limité mon souhait de mieux comprendre. Ce fut donc en adoptant une perspective d'ouverture, de flexibilité et une humilité, dans une perspective près de l'éthique publique (Boisvert 2008) que cette recherche exploratoire sous la forme d'une enquête a été entamée. La dimension phénoménologique a permis de fonder le caractère empirique des analyses en partant des jugements appréciatifs contenus dans le corpus documentaire, alors que la dimension herméneutique a permis de repousser les limites qu'aurait imposé une recherche purement phénoménologique. Néanmoins, cela a été accompagné de certaines difficultés qui ont notamment tracé les limites de la thèse.

6.3.2.1 Des difficultés

Dans les derniers mois de la rédaction, je me suis rendu compte d'un élément non considéré dans ma revue initiale de la recherche qui aurait probablement permis un regard différent sur le sujet. En effet, lors de ma revue de littérature initiale, l'expression « choix scolaire » ne figurait pas dans mes concepts. Or, il s'avère que la question des EPFP, et c'est apparu assez rapidement lors des regroupements des énoncés, est généralement traitée (mais indirectement) avec celle du choix scolaire. La recherche aurait probablement été différente si j'avais inclus « choix scolaire », « libre-choix » ou encore « *free choice* » dans les mots-clés de ma recension d'écrits puisqu'il existe une abondante littérature sur cette question. Bien entendu, celle-ci fut mobilisée puisque l'exploration m'y a amené, mais il est probable que, l'ayant ciblée dès le départ, la recherche aurait été moins exploratoire et moins centrée sur la justice. À l'instar de ce que l'on retrouve dans les analyses du marché, les thèmes de cohésion sociale, équité, libre-choix, droits et libertés, pluralisme et efficacité sont manifestement les thèmes qui ressortent le plus de ces études. Néanmoins, cela aurait été probablement une voie plus traditionnelle puisque le fait d'avoir fait un CRTI entièrement centré sur la justice a été un exercice enrichissant et fécond sur le plan de la recherche.

Cela a aussi conduit à un autre problème qui fut l'abandon progressif de l'aspect du financement au profit de la notion de choix, et c'est sans surprise que l'on peut remarquer la place importante que prend la dimension religieuse au début de la thèse pour être par la suite rangée sous la question du pluralisme, du bien commun ou encore des droits et libertés. En fait, la question des EPFP est généralement abordée sous l'angle de la religion et ce n'est qu'indirectement qu'il passe par le choix scolaire même si cette dimension est centrale dans le contexte québécois.

Le fait d'avoir opté pour une approche exploratoire, avec un CRTI centré sur la question de la justice et sur des critères de transparence et de générativité a fait en sorte que j'ai dû continuellement opérer des précisions conceptuelles (pluralisme, mixité, bien commun, finalité, qualité, égalité des chances selon « x » ou « y », etc.) puisque le choix a été effectué de conserver mon CRTI au lieu de l'adapter²⁰¹. De plus, la visée de la générativité, parallèlement à la dimension exploratoire de la thèse, a fait en sorte que j'ai dû m'approprier une somme importante de livres et d'articles dans plusieurs domaines d'expertise autres, tout en m'assurant de la qualité méthodologique derrière ces informations.

Bien entendu, cela a nécessité des contraintes importantes sur le plan des traces analytiques laissées et sur la manière dont ma compréhension du problème s'est opérée entre les chapitres 4 et 6. Ainsi, il faut se rappeler des particularités de mon approche pour comprendre les choix de présentation. L'importance de montrer le chemin parcouru est fondamentale dans les recherches exploratoires et c'est une présentation des résultats et des analyses permettant de répondre à cette exigence qui fut priorisée, se traduisant par une fidélité et une transparence.

6.3.2.2 Les limites de la recherche

Cette recherche qualitative et interprétative ne vise pas à répondre de manière définitive à la question des EPFP et de sa relation avec la justice. Le caractère juste ou injuste de la politique derrière ces institutions dépend largement de l'organisation scolaire au sein de laquelle elle s'inscrit, de ses retombées et des conceptions de la justice mobilisées. Malgré la rigueur des analyses et des appuis empiriques, de nouvelles recherches pourraient venir contredire certains résultats des recherches consultées.

De plus, on doit souligner l'ancrage important dans la tradition libérale et, même si le rejet d'approches de justice plus institutionnelles et universelles me semble justifié, c'est avec elle toute une réflexion républicaine qui a été évacuée. On en retrouve certainement des traces chez certains auteurs classiques et à travers l'utilisation de termes comme la non-domination et des réflexions sur les institutions, mais il aurait été intéressant de maîtriser davantage cette tradition afin de l'incorporer. De la même manière, il existe une rupture importante dans les ouvrages mobilisés entre la tradition francophone en sociologie de l'éducation et la tradition anglo-saxonne sur le plan des conceptions de la justice. Même si cela m'apparaît être un avantage sur le plan de

²⁰¹ L'accent mis sur l'herméneutique et l'exploration m'interdisait ce genre de modification – bien entendu, certaines modifications plus périphériques ont été apportées.

l'originalité et de la richesse des analyses, il s'agit aussi d'un traitement asymétrique de la question qui serait très intéressant d'analyser.

Enfin, il aurait été certainement pertinent de développer davantage la question de l'intégration (et de la cohésion sociale) et certains des autres thèmes, mais l'espace nécessaire, le manque de ressources et un certain niveau de saturation théorique atteint après le traitement de l'équité m'ont conduit à prendre cette décision. Cela rappelle aussi, comme déjà mentionné, que l'ordre avec lequel les thèmes ont été traités a certainement influencé ma lecture du problème par l'accent mis sur la reconnaissance du pluralisme lors de l'enquête sur le bien commun.

Même s'il est aussi possible d'évoquer la présence de biais cognitifs dans les différentes analyses et interprétations déployées, l'audit de subjectivité et la connaissance de ceux-ci en plus d'une remise en question constante, en présentant plusieurs perspectives, a contribué à diminuer la tendance naturelle au biais de confirmation.

Néanmoins, l'objectif général de cette thèse souligne ces difficultés en précisant que c'est de « mieux » comprendre et non de « comprendre » la relation entre les EPFP et la justice en éducation. Ce serait une erreur « de concevoir le travail d'analyse comme un exercice d'étiquetage relativement reproductible, alors qu'il s'agit beaucoup plus de l'articulation d'une conceptualisation où se rencontrent un analyste-en-action, des référents théoriques et expérientiels, et un matériau empirique » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 369). On comprend ici que, malgré la rigueur et un souci de présenter les liens effectués par un traitement analytique et fortement appuyé par des études reconnues, il n'y a pas de réponse définitive.

De manière plus générale, outre la générativité bien présente dans cette démarche exploratoire, plusieurs moyens ont été pris pour assurer la validité des résultats: l'utilisation de références reconnues; la rigueur de l'argumentation; la transparence méthodologique, épistémologique et réflexive sont autant d'éléments qui permettront à d'autres de dialoguer avec cette thèse et ainsi contribuer au dynamisme de la connaissance scientifique. En ce sens, la transférabilité est possible même si elle comporte des limites en raison du contexte québécois et de la subjectivité du chercheur.

Il est certain que les études herméneutiques sont fortement localisées et que vouloir rendre cette étude universalisable serait lui donner une portée qu'elle n'a pas. De plus, il y aurait quelque chose de particulier à vouloir reconstruire un débat en vue d'un dialogue entre des parties adverses, mais de façon monologique, et ensuite prétendre avoir trouvé « la » réponse. On

comprend bien que s'arroger le droit de parole, même si les intentions sont louables, dans une discussion dont les règles sont issues de mes propres constructions et schèmes mentaux exige, à tout le moins, une certaine retenue. Même si cette situation n'est pas sans limiter les retombées possibles, c'est peut-être l'élan nécessaire pour la mise en place d'une *praxis* plus féconde autour de la question du EPFP.

6.3.3 Des perspectives de recherche

À l'issue de cette thèse, je propose des perspectives de recherche sur cinq objets.

Le FPEP: la question du FPEP soulève de nombreux problèmes mis en évidence dans cette recherche. Même si mes conclusions sont moins alarmistes que le suggère le CSE (2016) à l'égard du choix et des marchés scolaires sur le plan de la justice, je fais écho ici à la recommandation de Grenier (2020) voulant que les décideurs publics financent davantage de recherches s'intéressant au mode de réglementation et aux pratiques institutionnelles en matière de choix scolaire. Par exemple:

- Des études rigoureuses et multidisciplinaires concernant les coûts et les bénéfices réels des EPFP ainsi que leurs externalités, en évitant l'utilisation d'indicateurs de la réalité appauvris (Sen 2010). Les analyses économiques offrent de puissants outils d'analyse qui devraient être mobilisés en collaboration avec d'autres disciplines.
- Des recherches de nature expérimentale, par exemple, dans des écoles privées de l'île de Montréal ayant des niveaux de financement différents (si c'est un véritable problème) ou encore en implantant des modèles d'encadrement du choix. Des recherches de nature comparative entre différents systèmes scolaires, à l'instar de ceux de Mons sur le choix et la privatisation (2004, 2007, 2011) ou encore de ceux de Dubet et al. (2010) sur l'emprise des diplômes, pourraient être effectuées en contexte québécois.

Une justice scolaire à mieux développer: il y aurait la possibilité de proposer une véritable conception de la justice scolaire selon les trois dimensions proposées dans le CRTI et les trois niveaux du débat.

- Une recherche théorique reprenant les trois dimensions de la justice proposées et les trois niveaux du débat pourrait en faire une conception de la justice scolaire plus riche que ce que l'on retrouve actuellement. Soulignons à nouveau que Fraser (2007) a déjà fait une conceptualisation similaire sur le plan de la justice sociale et qu'il serait possible

de reprendre celle-ci, en essayant de répondre au problème normatif que cela suppose concernant la justice distributive²⁰².

Une évaluation de la diversité des cadres d'analyse: le manque de diversité dans les approches et les auteurs cités au sein de la recherche québécoise, notamment sur la question du choix scolaire et de la justice en éducation, appelle d'autres recherches.

- Une recherche de type revue de littérature pourrait mesurer la diversité des approches et des sources mobilisées quand il est question des EPFP ou du choix scolaire.
- Dans une perspective similaire, il serait intéressant de faire une analyse des angles d'interprétation généralement utilisés dans la littérature francophone et anglo-saxonne, concernant la question des EPFP et du choix scolaire.

Une justice interpersonnelle et impersonnelle: les observations effectuées à la suite des travaux de Henrich (2020) offrent plusieurs perspectives de recherche qui, en plus de celles déjà abordées dans la thèse, pourraient être explorées pour mieux comprendre la relation qui existe entre les EPFP et le comportement considéré « juste ». On peut penser à l'évaluation du rapport à l'impersonnel et à l'interpersonnel en relation avec les finalités éducatives et la responsabilité en matière d'éducation.

- Ainsi, après une conceptualisation adéquate, il serait intéressant d'examiner, à l'aide de questionnaires et d'expériences issues de la théorie des jeux²⁰³, des différences fondamentales en matière de perception de la justice. Cela permettrait notamment d'enrichir les recherches sur le choix scolaire dont les EPFP en sont, dans le contexte québécois, une manifestation. Une meilleure compréhension des jugements normatifs posés permettrait d'élaborer des politiques publiques plus efficaces.
- Il pourrait aussi être intéressant d'examiner les tensions entre ces deux niveaux dans les discours militants - où, par exemple, d'un côté, on dénonce le traitement

²⁰² J'ai évité cette question en refusant de proposer véritablement une conception de la justice scolaire pour parler plutôt de dimensions de la justice. À ma défense, il ne s'agissait pas d'une recherche théorique ou conceptuelle. On comprend cependant que tout y est, il ne reste qu'à mieux conceptualiser.

²⁰³ On peut penser aux travaux d'Axelrod (2006) ou encore, comme le font notamment Henrich et al. (2001), au jeu de l'ultimatum (en version modifiée).

impersonnel de certaines politiques, mais de l'autre, on revendique l'universalité de ce traitement.

Une participation à revoir: les dimensions de la justice et les conclusions de la thèse pointent vers des enjeux de gouvernance à l'égard des institutions publiques, j'ajouterais même, sur le plan des institutions démocratiques. Néanmoins, je garderai la proposition plus près du monde de l'éducation en soulignant l'importance de réfléchir à la représentation et la participation au sein des institutions. Comme le souligne Derouet (2020), une certaine remise en question de l'institution scolaire traditionnelle nécessiterait des recherches pour mieux comprendre les implications de celle-ci.

- Faire le suivi de l'expérience de certaines familles au sein d'institutions éducatives plus alternatives, pouvant aller des écoles privées non traditionnelles à des écoles forestières, en passant par l'éducation en milieu familial et à des établissements alternatifs publics. Malgré une certaine marginalité, il m'apparaît important d'essayer de développer des approches mixtes mettant notamment l'accent sur l'expérience vécue, sur les modalités de l'engagement parental et sur les parcours empruntés par la suite par ces enfants.

Au nom des idéaux formels, on fait des États totalitaires. Au nom des idéaux créateurs, on avance par dialogue et inclusion. Les idéaux créateurs sont des êtres d'avenir, des forces de devenir.

— JEAN BÉDARD

CONCLUSION

Arrive maintenant le temps de clore cette thèse, en débutant par un bref rappel du problème initial et de la recherche réalisée, suivi de remarques plus générales en guise d'ouverture.

C'est à l'intérieur du premier chapitre que la problématique s'est déployée en partant du phénomène de la privatisation en éducation au niveau international participant, au cours des dernières décennies, à un courant plus large associé à la recherche d'une certaine efficacité des systèmes scolaires. La dimension privée et publique a permis de préciser davantage la variable qui deviendra le point de départ de cette thèse, soit le financement public des écoles privées (FPEP) au Québec. Par la suite, en raison de l'importance de contextualiser le FPEP, le regard s'est porté sur l'élaboration de ce cadre juridique et, par extension, sur la place qu'ont occupée les écoles privées et leur financement public (EPFP) dans l'histoire récente du Québec. Le sujet est fortement débattu et pour le moins récurrent, mais il est rarement abordé dans sa complexité. Ainsi, tant le débat que la recherche sur ce sujet sont apparus fragmentés et suggèrent d'examiner les problèmes soulevés avec un pas de recul. En effet, si l'atteinte d'un équilibre paraît souhaitable à l'intérieur d'une société démocratique aux ressources limitées, les modalités de cet équilibre peuvent poser problème et ne doivent pas laisser en plan la question de la justice. Dès lors, pour dépasser la fragmentation actuelle de la recherche concernant ce débat et pour enrichir la compréhension et le dialogue entourant l'établissement d'un équilibre réfléchi, l'objectif général choisi pour cette thèse a été de mieux comprendre la relation qui existe entre les écoles privées financées publiquement au Québec et la justice en éducation.

Ensuite, dans le second chapitre, en suivant la question « Qu'est-ce que la justice en éducation? », j'ai construit un cadre de référence théorique initial (CRTI) de manière à donner des balises théoriques et conceptuelles souples au fondement de cette étude en préférant la logique de la découverte à celle de la démonstration. La réponse à cette question s'est déployée selon trois perspectives. Une première, plus générale, a établi un référentiel commun concernant le concept de justice et son évolution dans le temps, en mettant l'accent sur des dynamiques. La deuxième

a examiné le concept de justice sociale en présentant des conceptions et des théories de la justice d'actualité. Celles-ci ont mis en relief l'existence de nombreux principes participant au concept de justice, tout en faisant ressortir trois dimensions à l'intérieur desquelles se vivent principalement des enjeux normatifs. Il s'agit des dimensions distributive, relationnelle et procédurale. La troisième perspective a permis de restreindre davantage la réflexion en ciblant la justice en éducation. Après avoir discuté de la relation entre l'égalité et l'équité, deux niveaux d'analyse (global/externe et local/interne) au sein desquels se posent généralement les questions de justice ont été présentés. Une synthèse critique des écrits sur le concept d'égalité en éducation a été réalisée, menant à une perspective de lecture qui se décline en cinq types d'égalité en éducation, selon cinq termes à égaliser qui servent de noyau à la plupart des conceptions examinées: chance, accès, traitement, résultat, réalisation. Par la suite, l'évaluation de celles-ci m'a amené à mettre de côté l'utilisation de grilles de lecture visant à opérationnaliser le critère de justice/égalité/équité en éducation en raison de leur caractère réducteur. À la lumière de ce CRTI, les objectifs spécifiques suivants ont été établis:

- 1) identifier les principales composantes du débat sur les écoles privées financées publiquement au Québec;
- 2) explorer les principales composantes du débat sur les écoles privées financées publiquement au Québec;
- 3) approfondir la compréhension du débat sur les écoles privées financées publiquement au Québec;
- 4) examiner le problème des écoles privées financées publiquement au Québec dans une perspective de justice.

Le troisième chapitre a décrit, expliqué et justifié l'approche méthodologique de cette recherche qualitative, inductive et interprétative. Après des précisions épistémologiques, c'est une approche herméneutique misant sur la richesse de l'interprétation qui a été retenue. Celle-ci s'inspire principalement des travaux de Ricœur (1986), mais aussi de ceux de Gadamer (1996) et de Morin (2005), et s'appuie sur un CRTI riche et ouvert. De manière à assurer la scientificité de la démarche, plusieurs critères et contraintes ont été observés. Dès lors, l'importance accordée à la générativité, à la subjectivité et à la réflexivité, ainsi qu'à la rigueur analytique et à la transparence, ont assuré le caractère scientifique de la thèse. Enfin, le chapitre se termine par la présentation des cinq étapes qui ont permis d'atteindre les objectifs spécifiques de recherche:

- 1) la constitution d'un corpus documentaire, pour fonder empiriquement le problème;

- 2) la collecte et la production des données (par cinq procédés) desquelles découlent le monde du texte à l'étude;
- 3) la présentation du monde du texte, pour préciser les principales composantes du débat (chapitre 4);
- 4) la réalisation d'enquêtes, pour explorer les principales composantes du débat (chapitre 5);
- 5) la discussion d'une nouvelle compréhension du problème et de l'examen de celui-ci dans une perspective de justice contribuant ainsi à une prise de parole à la fois scientifique et éthique (chapitre 6).

Le quatrième chapitre a répondu au premier objectif spécifique en présentant les résultats de la deuxième étape de la démarche, soit le monde du texte. Un horizon historique a tracé les contours d'un débat tout en donnant une perspective initiale afin d'identifier les principales composantes du problème, réunies sous 12 thèmes. Dit autrement, il s'agissait de dégager des propositions de sens concernant le débat sur les EPFP. Une analyse interne, par la production d'argumentaires, a mis en relief le caractère interchangeable de plusieurs des composantes. La possibilité de récursivité de celles-ci et l'importance d'un pivot normatif ou axiologique ont permis de sélectionner cinq thèmes à explorer dans le chapitre suivant.

Le cinquième chapitre a répondu au troisième objectif spécifique en prenant comme modèle celui de l'enquête. C'est en partant des composantes regroupées sous la forme de thèmes que cinq enquêtes ont été réalisées en conjuguant librement l'analyse, l'interprétation et la discussion. L'exploration des thèmes du bien commun, des finalités de l'éducation, de la qualité de l'éducation, de la mixité et de l'équité a conduit à dégager des caractéristiques du débat sur les plans théorique et empirique. Même si ces enquêtes peuvent être lues de manière indépendante, elles ont établi les liens entre les propositions de sens issues du monde du texte en rendant compte du cheminement analytique de ma pensée.

Enfin, le dernier chapitre a regroupé dans une discussion les éléments d'analyse et d'interprétation des chapitres précédents de manière à répondre aux quatrième et cinquième objectifs spécifiques. La première partie du chapitre a caractérisé le débat sur les EPFP tout en présentant ce qui m'est apparu comme les principaux facteurs participant à sa fragmentation. S'il existe bien des facteurs pouvant l'expliquer, retenons qu'il y a de nombreuses perspectives analytiques possibles à l'égard du problème et que celles-ci sont marquées par des traditions disciplinaires ou idéologiques différentes. Cela est vrai sur le plan de la recherche, mais aussi sur

le plan social, puisque si c'est l'éducation des jeunes qui est concernée, les parents doivent nécessairement être considérés. La seconde partie a examiné le problème que posent les EPPF selon trois niveaux du débat et dans une perspective de justice issue des trois principales dimensions de la justice (distributive, relationnelle et procédurale). Il est ressorti de cet examen l'importance de considérer le problème dans sa globalité. Chacun de ces niveaux et chacune de ces dimensions soulève des enjeux particuliers nécessitant une attention dans le cadre de ce que l'on voudrait appeler un système d'éducation juste. Ce dernier ne devrait pas sanctionner les inégalités sociales, mais bien permettre à tous de se développer en respectant une certaine agentivité. En ce sens, l'idéal d'un système éducatif reposerait moins sur son uniformisation que sur sa capacité à faire collaborer toutes les parties prenantes au sein de la société.

Dès lors, il m'apparaît important de rappeler qu'un système d'éducation est fortement contextualisé (histoire, culture, etc.) et qu'il provoquera toujours des inégalités puisque le rapport à l'éducation est différent d'une personne à l'autre et que les procédés de rationalisation qui l'accompagnent le sont tout autant. Comme l'a écrit le philosophe italien Veca:

l'éthique publique est constituée par une famille de conceptions de la justice qui sont contradictoires entre elles et c'est ce qui explique les raisons pour lesquelles lors d'une discussion politique conduite avec intelligence, nous pouvons sincèrement avoir l'impression que certains dilemmes sont effectivement tels pour nous. Cela découle du fait que les raisons en faveur du bien-être peuvent entrer en conflit avec les raisons en faveur de l'équité. Et l'équité comme chacun le sait peut entrer en conflit avec l'efficacité. Le plus important selon moi, c'est ce que le dialogue entre ces raisons ne s'arrête pas et même qu'il s'enrichisse au cours du temps. Le silence est inquiétant et, qui plus est, l'actualité récente a rappelé à notre attention le discrédit à l'égard des solutions définitives. (cité dans Boisvert, 2008, p. 314)

Ainsi, une politique comme le FPEP se situe à la croisée de plusieurs dimensions qui ne peuvent manquer de soulever des tensions et des contradictions au sein d'une société de droit reconnaissant la valeur du pluralisme. Si la recherche d'un certain équilibre entraîne des inégalités, elle permet aussi d'en mitiger d'autres. Il convient alors de travailler de concert pour éviter que les choix des uns deviennent des cages pour les autres.

On ne peut nier que le FPEP représente un défi normatif puisqu'il offre à certains individus la possibilité d'exercer un droit et un choix qui n'est pas accessible également à tous, et ce, en échange d'argent. Cette situation pose un problème sur le plan d'un principe d'égalité, auquel il faut aussi ajouter les conséquences délétères possibles de l'exercice de cette liberté pour les autres. Néanmoins, nous l'avons vu, ces effets sont moins systématiques que certains le laissent entendre et surtout, à l'heure actuelle et dans le contexte québécois, l'existence de retombées positives du réseau d'enseignement privé sur le plan de la réussite semble être établie.

Cependant, rappelons les difficultés qu'une évaluation coûts-bénéfices soulève en raison du caractère multidimensionnel d'une telle évaluation et des différentes perspectives d'analyse possibles. De plus, les différentes dimensions de la justice appliquées à la question des EPFP ont montré que, si un système d'éducation uniforme peut être la source d'injustices, il en va de même pour un système d'éducation différencié. Même si cette thèse a permis de faire le point sur la question des EPFP et ses liens avec la justice en éducation, il ne m'apparaît pas possible d'arriver à une conclusion définitive sur les effets associés aux EPFP et sur le caractère juste ou injuste d'une politique de financement associée en raison de difficultés qui sont à la fois scientifiques et normatives.

Comme d'autres l'ont souligné (Durand, 2007; J.-P. Proulx, 2004; Weinstock, 2008), et c'est ce que confirme aussi cette recherche, l'éducation n'est pas un simple service public dont on pourrait ou encore voudrait uniformiser le traitement et le service offert. Les raisons sont nombreuses et peuvent s'appuyer sur les droits fondamentaux, que ce soit sur les plans des finalités de l'éducation, d'une conception particulière de la vie bonne ou encore de l'importance de la dimension parentale en éducation dont personne ne voudrait se passer, et cela, malgré les problèmes que l'engagement, comme le non-engagement, peuvent soulever.

Dans certains cas, cela pourrait signifier des inégalités dans l'accès, le traitement et même dans les résultats, mais rappelons qu'il existe plusieurs manières d'intervenir sur celles-ci et non pas uniquement par une égalisation des procédés. Les comparaisons internationales tendent à montrer que ce n'est pas en éliminant le choix parental et donc, par extension, le FPEP, mais en l'encadrant qu'il est possible de limiter la production d'inégalités indésirables. Dans tous les cas, on ne peut donc pas penser cette question en faisant l'économie d'une perspective qui considère, dans un premier temps, les principaux intéressés en se rappelant que la réalité des uns n'est pas nécessairement celle des autres; que l'idéal éducatif des uns n'est pas nécessairement celui des autres.

Devons-nous absolument trouver un compromis, un équilibre entre le système public et les EPFP? Cela me semble être un truisme. Y a-t-il urgence de revoir le compromis actuel? Maclure (2016) souligne l'importance de considérations éthiques lors de la délibération au sujet du FPEP, en privilégiant une approche pragmatique, multidisciplinaire, centrée sur le dialogue et la recherche de consensus, en ciblant des problèmes précis, mais traités dans leur complexité. C'est à cela que l'objectif général de recherche a répondu, par un examen approfondi des différentes dimensions du problème, que ce soit sur le plan du débat en lui-même (6) ou sur un plan plus

normatif (6.2). J'ai déjà écrit qu'il faudrait peut-être financer les écoles privées à 100 % et revoir la gouvernance des établissements publics (Bergeron, 2018). Même si je suis sensible à la question de la démocratisation de l'accès à l'éducation privée (en fait, à une alternative) comme d'autres l'ont aussi évoqué (Bouchard, 2019; J.-P. Proulx, 2009), je suis aujourd'hui, au terme de cette recherche, moins certain de l'efficacité d'une telle mesure sur le plan de l'équité. En effet, celle-ci nécessiterait une réforme en profondeur pour éviter de tout simplement déplacer le problème sans en tirer les bénéfices actuels.

Malgré des affirmations bien à la mode, concernant par exemple le système finlandais, il ne faut pas oublier que chacun semble trouver en ce dernier ce qui lui convient. En effet, derrière de beaux discours vantant les mérites d'une école inclusive qui répondrait aux besoins de chacun et qui, dans ce contexte, serait probablement acceptée par tous, se cache l'abstraction d'une réalité plus complexe nécessitant la mise en place d'un éventail de solutions.

De la même manière, et malgré l'inégalité de l'offre présentement, je ne crois pas qu'un retrait du moratoire sur les agréments à des fins de subventions soit une bonne idée sans revoir en profondeur le système actuel. Même si la FEPP, à travers des publicités bien ciblées, peut certainement mettre l'accent sur l'inclusivité et la mixité grandissante au sein des EPFP, cela reste pourtant un portrait bien incomplet d'une réalité très différente d'un établissement à l'autre.

Enfin, si on laisse de côté la perspective morale et légale donnant prioritairement la responsabilité éducative aux parents, il n'est pas évident d'affirmer que ceux-ci sont toujours les mieux placés pour identifier les besoins de leur enfant. Néanmoins, penser que l'État peut remplacer les parents dans cette identification me laisse dubitatif dans la mesure où si l'État peut concevoir l'organisation et un certain bien-être général, l'expérience humaine se vit aussi et surtout dans une perspective particulière. Il m'apparaît plus pertinent d'offrir un cadre réel, mais souple, une information adéquate et des outils adaptés aux parents qu'un bréviaire moral et dogmatique sur « comment être un bon parent citoyen ». Cela dit, on peut difficilement oublier que les choix des uns peuvent aussi entraîner des répercussions sur les autres, notamment quand cette action est posée de manière collective – rappelant qu'une action est aussi un message qu'il est nécessaire de considérer.

Il est peut-être temps, comme le demandait le psychologue Camil Bouchard (2012), de créer une nouvelle « Commission Parent ». Cependant, rappelons-le, à bien des égards, le Québec est dans une situation enviable sur le plan éducatif lors des comparaisons internationales, et cela, malgré la présence d'un discours décliniste alimenté à la fois par une certaine droite et une certaine

gauche au Québec. En ce sens, et en dépit de problèmes bien réels pour les principaux acteurs sur le terrain, je doute d'une volonté politique pour un événement de cette envergure, indépendamment de sa valeur sur le plan démocratique et scientifique.

On peut toutefois se demander si c'est d'un manque d'idéal que le Québec souffrirait, alors qu'il serait sans doute possible de faire plus et mieux par l'établissement de pratiques plus collaboratives. Si certains se lèvent pour dénoncer, d'autres pourraient aussi être tentés de s'asseoir autour d'une même table et, dans un esprit de collaboration, d'essayer d'améliorer concrètement la situation. Si, en définitive, l'un n'empêche pas l'autre, une remise en question de certains a priori idéologiques et manières de faire pourrait être nécessaire, rappelant ainsi que les enfants et les familles ne sont pas tous égaux devant le système scolaire – aussi universel soit-il.

Dans tous les cas, et de manière quelque peu paradoxale, on ne peut pas oublier que, si l'école est le reflet de la société, elle en est aussi le miroir, invitant à dépasser la simple gestion d'un état des choses par une réflexion propulsée vers l'avant.

Des écoles privées et une politique de financement associée conçues comme des instruments de réussite et de justice sociale

Si, comme ce fut souligné dans la thèse, une gestion déficiente du choix scolaire peut avoir contribué à la popularité de l'enseignement privé, un meilleur encadrement de ce choix pourrait permettre de mieux répartir la population étudiante de manière à éviter la concentration de certains types d'apprenants dans les établissements, au privé comme au public. Comme énoncé dans l'enquête sur le thème de la mixité, la mixité sociale devrait être favorisée au sein des établissements en évitant les pièges associés à ce terme et à une logique uniformisante.

Il m'apparaît aussi important de considérer le choix scolaire comme un outil de justice sociale et non comme un problème à endiguer, tel que cela semble être le cas depuis le *Rapport Parent*. Il pourrait être plus efficace – je reprends ici l'idée déjà énoncée – d'utiliser l'engagement parental se manifestant par le choix que d'essayer de le limiter. Bien entendu, cette proposition soulève une dimension éthique et une critique très kantienne en raison de l'utilisation d'une volonté parentale comme moyen pour atteindre des fins autres. Encore une fois, je crois qu'il faut être pragmatique et il me semble tout à fait légitime de concevoir des politiques publiques à l'avantage de tous par une politique du choix construite de manière à ne pas interdire, mais à favoriser certains comportements (*nudge*). C'est dans cette optique que des interventions en aval du

système scolaire, notamment sur les processus d'admission dans certains parcours postsecondaires contingentés, pourraient être effectuées.

La qualité perçue et réelle

Du côté des services publics, des études en psychologie (Kahneman, 2012) et en économie suggèrent une relation importante entre le fait de payer pour quelque chose et la valeur que l'on attribue à celle-ci. De la même manière, ce processus cognitif est aussi à l'œuvre quand il est question de l'engagement et de la participation à un projet « x » ou « y ». Dans cette perspective, l'école publique, comme tout service public gratuit, part nécessairement avec un certain retard quand il existe aussi une offre « payante » favorisant « l'expérience client ». Dans ce contexte, on comprend l'intérêt, sur le plan des politiques publiques misant sur la satisfaction des citoyens, que certains ont porté aux bons d'éducation (*vouchers*) depuis Friedman (1955), malgré un certain mirage de ces derniers quant aux succès escomptés.

Une égalité au service de la qualité

Bien entendu, ce n'est pas tout le monde qui veut participer ou encore payer, mais pour ceux et celles favorisant ce mode d'engagement parental, il m'apparaît important d'offrir ces possibilités au sein du système scolaire public autrement que par un conseil d'établissement et une interdiction de financement additionnel pour des programmes particuliers.

Au lieu de toujours viser une forme d'égalitarisme interne au processus, il pourrait être préférable, selon les circonstances, de viser des mécanismes permettant certaines inégalités, mais favorisant l'amélioration de la qualité éducative perçue et réelle de tous. Par exemple, un système de péréquation pour chaque montant exigé pour un programme ou activité particulière au sein d'un établissement gagnerait à être installé, assurant ainsi une redistribution de ressources vers des établissements plus défavorisés ou encore des programmes gratuits. Cette péréquation pourrait s'appliquer tant pour le privé que pour le public tout en intégrant dans ce calcul les différents dons effectués à un établissement ou encore à une fondation rattachée à celui-ci.

Au lieu de limiter les choix et les possibilités d'intervention et de contribution parentale, il faut, me semble-t-il, mettre en place différents moyens pour redistribuer une partie de ces contributions vers des établissements susceptibles de bénéficier de telles mesures. Des institutions justes ne peuvent reposer sur un processus isolé et ne pas tenir compte des droits et libertés quand il existe d'autres manières d'intervenir. Un modèle d'équité éducative comme celui de Demeuse et Baye

(2005) offre cette possibilité puisque le niveau supérieur (réalisation sociale) permet de justifier des inégalités inférieures. De manière similaire, le modèle proposé dans cette thèse invite à examiner la question de la justice scolaire dans son ensemble tout en considérant ceux et celles pour qui la question se pose.

Une amélioration des pratiques

Même si l'on fait souvent du manque de ressources le nerf de la guerre en éducation, il ne faut pas oublier que celui-ci n'est qu'une partie de l'équation. Outre les recommandations habituelles pour une plus grande autonomie des équipes-écoles, une formation universitaire plus rigoureuse et mieux adaptée, une meilleure intégration professionnelle et une professionnalisation des enseignants, il ne faudrait pas non plus oublier que la nouveauté, qu'elle soit pédagogique ou technologique, n'est pas toujours garante d'une amélioration.

S'il est certainement possible d'être critique face à l'emprise des diplômes et que des interventions en ce sens devaient être faites, des améliorations sur le plan de l'organisation scolaire et de la gestion des ressources humaines devraient être examinées. Penser les classes de niveau de manière plus flexible en misant sur une différenciation pourrait se traduire, à certains moments, par des regroupements ponctuels par compétences et par des regroupements plus hétérogènes, à d'autres. Même si cette pratique existe dans certains établissements, l'attribution de postes ne devrait pas tenir compte prioritairement ou pratiquement uniquement de l'ancienneté. Il existe assurément des préférences et des compétences individuelles inégalement réparties entre enseignants qui contribueraient à la réussite d'élèves en ayant le plus besoin. À cela pourrait s'ajouter des conditions de travail substantiellement améliorées en contexte plus difficile couplées à un certain nombre de responsabilités autres sur le plan, par exemple, de l'encadrement, de partenariats avec la recherche universitaire, d'autres établissements ou encore d'organismes communautaires. L'idée étant qu'une gestion du personnel peut certainement être impartiale, mais demeurer souple de manière à tirer le meilleur de chacun. L'important serait de créer des institutions vivantes autour d'équipes-écoles motivées, plus stables et ayant les outils nécessaires pour intervenir et collaborer.

Ce ne sont pas les travaux de recherche sur l'amélioration des systèmes scolaires qui manquent, mais comme le soulignent Dubet et Duru-Bellat (2015) dans l'un d'eux, l'école peut donner l'impression de souffrir d'un immobilisme, alors que c'est au contraire un lieu d'extrême fébrilité où s'enchaînent réformes et demandes de toutes sortes. En ce sens, comme d'autres l'ont

souligné (Homsy et al., 2019), il existe peut-être ici un manque de leadership au sein d'un MEQ davantage préoccupé par une navigation à vue du système éducatif.

Ajouter une voix indépendante

Pour améliorer la qualité perçue ou réelle de l'éducation au sein du système éducatif public, il m'apparaît aussi essentiel d'ajouter une position indépendante du milieu syndical et de l'appareil étatique gouvernemental (MEES, CSE). La fonction d'un syndicat n'est pas de veiller à la qualité du système éducatif, alors que le gouvernement se retrouve dans un conflit d'intérêts dans l'interprétation de la qualité de l'éducation. Certains suggèrent un ordre professionnel et d'autres, un institut d'excellence (Homsy et al., 2019). Il serait sans doute possible de les réunir en un seul organisme en s'assurant d'un financement indépendant et garanti en partie par l'État – pour empêcher des pressions politiques. Il ne s'agit pas ici de détacher l'éducation de la population et de la recherche universitaire, mais plutôt d'ajouter une voix indépendante, directement engagée au maintien et au développement d'une éducation de qualité selon un indicateur composite (Gérard et al., 2017). Dans ce contexte, il faudrait éviter de faire de cet institut un régime de vérité en matière de pratique et de recherche en éducation, mais plutôt un lieu de rencontre et de formation continue tout en offrant une voix indépendante défendant la qualité de l'éducation (formation, développement professionnel, analyse de politiques publiques, organisation et production de données facilement accessibles). Il est aujourd'hui inacceptable que des chercheurs (Guay, 2020; Homsy et al., 2019) se plaignent d'un accès limité à de l'information détenue par le MEES, les centres de services scolaires ou toute autre institution publique ou semi-publique rattachée au système scolaire. Un système éducatif de qualité, efficace et équitable misant sur la collaboration, la recherche, l'innovation, les initiatives locales et le développement professionnel ne peut pas se réaliser sans une plus grande transparence et un meilleur partage de l'information.

Une confiance à rebâtir pour le public

Dans une perspective légèrement différente, il est permis de penser que le déficit de confiance envers les écoles publiques puisse aussi être lié au caractère impersonnel associé à l'État et aux services publics qu'il offre. D'ailleurs, rappelons que les EPFP sont principalement présentes en contexte urbain, généralement plus individualiste (Henrich, 2020), et que les écoles secondaires, de manière générale, mais particulièrement en milieu urbain, offrent aussi un climat assez impersonnel. Ainsi, le choix du type d'éducation ou encore d'une école pourrait être une manière de répondre à cette tension qui semble exister entre une normativité régie par l'impersonnel et

une autre par l'interpersonnel. Si certains parents choisissent un établissement, et ils ont assurément de bonnes raisons de le faire, c'est peut-être en réponse à un mode de vie plus impersonnel rendant nécessaire une participation accrue et un certain contrôle sur l'environnement éducatif de leur enfant. Cette hypothèse vient renforcer, à l'instar des résultats de van Zanten (2009), l'intérêt de concevoir différemment le choix parental en nuancant le modèle simpliste du parent consommateur. Voilà possiblement le véritable défi de l'école en milieu urbain, et par extension, de l'école publique dite « régulière »: offrir un visage là où l'on n'en voit pas.

La gouvernance, la participation et le bien commun

De manière plus générale, les conclusions de cette thèse suggèrent de revoir la structure liée à la gouvernance et à une participation élargie de la famille et pas seulement la question des EPFP. Si, dans le cadre de cette thèse, cette perspective critique s'inscrit principalement par un retour à des fondements en matière de justice, d'autres, depuis Foucault, soulignent l'importance d'un regard renouvelé sur l'institution scolaire (Dubet, 2009). On peut, face à cette critique, se réfugier dans un espace passé et idéalisé que l'on tente de retrouver ou encore, comme le propose notamment Derouet (2021), aborder le phénomène de remise en question d'un certain modèle par une sociologie élargie. En ce sens, cette thèse participe à ce questionnement, invitant par le fait même à élargir les perspectives de recherche et de participation sociale.

Cela renforce l'idée de sortir d'une logique opposant le privé et le public en matière d'éducation en rappelant que la différence est plus technique que réelle puisque les établissements scolaires s'inscrivent tous dans des cadres politico-juridiques définissant de façon assez semblable leurs manières d'être et de faire. Plusieurs des analyses de cette thèse et les travaux de Dardot et Laval (2015, 2020) font ressortir, au nom même de la démocratie et du bien commun, l'intérêt de penser ces termes à l'extérieur de l'emprise étatique. Sans rejeter l'importance de l'État, celui-ci n'est pas toujours le mieux outillé pour répondre aux besoins de tous à travers sa structure représentative, expliquant peut-être au passage un intérêt grandissant dans la dernière décennie pour le municipalisme comme lieu de l'intervention sociale (Durand Folco, 2021; Hamou, 2021) face à un État éloigné d'enjeux pourtant bien réels.

Dans une optique plus éducative, si certains voient en l'enseignement privé la protection de privilèges passés, d'autres peuvent aussi y voir la recherche de solutions alternatives à un système éducatif taxé de biens des maux. En ce sens, l'augmentation actuelle de jeunes fréquentant une éducation différente rend difficile d'ignorer les travaux sur la gouvernance réflexive en éducation (Brabant, 2010, 2017). Il est certain que le contact plus direct au sein de

certaines institutions, que la participation citoyenne et que l'engagement à plus petite échelle dans un projet collectif peut soulever des défis de gouvernance. Néanmoins, ces problèmes existent aussi à grande échelle et il y a sans doute ici des leçons à apprendre de cette prise de parole pouvant donner l'apparence d'une défection à l'égard du système public. Ce n'est pas tant en raison d'une plus grande efficacité que la participation et qu'une meilleure représentation sont évoquées, mais bien en raison de la qualité perçue du processus – rappelant ainsi que ce qu'un système démocratique peut perdre en efficacité, il le gagne en légitimité.

Enfin, dans une perspective similaire à ce que l'on retrouve dans les travaux d'Ostrom (2012, 2015) concernant une gouvernance collective d'une ressource commune, il m'apparaît souhaitable de penser la possibilité d'avoir des établissements qui ne soient ni privés ni publics au sens traditionnel, mais répondant tous à l'exigence d'un bien commun en actualisation constante. Il existe nécessairement une autre voie face au monopole étatique et à la privatisation de l'éducation – la tragédie des communs de Hardin (1968) n'est pas une fatalité. Si des individus sont aptes à s'organiser pour assurer la pérennité de ressources sans privatisation ni étatisation, je ne vois pas pourquoi les EPFP, ou d'autres modes de scolarisation, ne seraient pas capables de le faire dans un climat de confiance, avec un brin de créativité et de la volonté. Par conséquent, il est aussi possible de penser, à l'instar de l'angle choisi par Brabant (2010, 2017) dans ses travaux sur l'apprentissage en milieu familial, que la solution au problème soit moins de l'ordre de la réglementation qu'un problème de gouvernance que l'on voudrait plus réflexive (Brabant, 2009; Lenoble et Maesschalck, 2011). Cela est vrai tant pour les parents pratiquant le *homeschooling* ou le *unschooling*, choisissant l'école alternative ou les écoles privées et publiques, que pour les structures participatives et représentatives de nos institutions politiques.

Le fait de renoncer à un jugement normatif définitif sur la question des EPFP et de déplacer le problème de justice vers une approche plus pragmatique peut certainement être la source de critiques. Cependant, comme le souligne Sen (2010), le problème avec les conceptions transcendantales, c'est que l'on s'y perd dans des confrontations souvent stériles négligeant la résolution des problèmes de ceux et de celles qui devraient être entendus – ce qui ne peut manquer de rappeler la *Lebenswelt* de Ricœur (1986). Ainsi, un retour au monde tel qu'il est vécu serait peut-être l'étape nécessaire permettant une collaboration où les différences de chacun seraient reconnues.

Le bien commun ne se possède pas, il se réalise par la participation de tous et, en ce sens, il serait possible d'imaginer une école publique moins publique et une école privée moins privée en

rapprochant ce qui peut sembler éloigné et en effaçant progressivement une frontière qui n'a peut-être pas une réelle raison d'être.

Une *praxis* plus féconde nécessite un dialogue ouvert où les positions des uns et des autres trouvent une certaine résonance chez autrui; c'est quand l'autre peut aussi être soi que l'on est porté à l'écouter et à discuter avec lui. C'est avec cette ouverture au dialogue très ricoeurienne que la boucle de cette thèse se referme.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adamson, F. et Åstrand, B. (2016). Privatization or Public Investment? : A Global Question. Dans F. Adamson, B. Åstrand et L. Darling-Hammond (dir.), *Global Education Reform* (p. 1-15). <https://doi.org/10.4324/9781315680361-1>
- Albert, M. (2013). La définition des critères de scientificité: un débat philosophique et sociologique. *Recherches qualitatives, Hors-Série* (15), 55-59.
- Allard, M. (2009, 10 octobre). Les laissés-pour-compte du privé. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/quebec-canada/education/200910/08/01-909711-les-laisses-pour-compte-du-privé.php>
- Alpe, Y. et Barthes, A. (2014). Les élèves ruraux face à la stigmatisation des territoires. *Agora débats/jeunesses, N° 68*(3), 7-23.
- Anderson, E. (2007). Fair opportunity in education: A democratic equality perspective. *Ethics, 117*(4), 595-622.
- Angrist, J. D. (2014). The perils of peer effects. *Labour Economics, 30*, 98-108.
- Angrist, J. D. et Lang, K. (2004). Does School Integration Generate Peer Effects? Evidence from Boston's Metco Program. *American Economic Review, 94*(5), 1613-1634. <https://doi.org/10.1257/0002828043052169>
- Antecol, H., Eren, O. et Ozbeklik, S. (2016). Peer Effects in Disadvantaged Primary Schools Evidence from a Randomized Experiment. *Journal of Human Resources, 51*(1), 95-132. <https://doi.org/10.3368/jhr.51.1.95>
- Arenas, A. (2004). Privatization and Vouchers in Colombia and Chile. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education, 50*(3/4), 379-395.
- Arendt, H. (2012). *L'humaine condition* (traduit par G. Fradier et al.). Gallimard.
- Aristote. (2004). *Éthique à Nicomaque* (traduit par R. Bodéüs). Flammarion.
- Aristote. (2014). *Oeuvres complètes* (traduit par P. Pellegrin et al.). Flammarion.
- Aristote. (2015). *Les Politiques* (traduit par P. Pellegrin). Flammarion.
- Armor, D. J., Marks, G. N. et Malatinszky, A. (2018). The Impact of School SES on Student Achievement: Evidence From U.S. Statewide Achievement Data. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 40*(4), 613-630. <https://doi.org/10.3102/0162373718787917>
- Association des collèges du Québec, Association des institutions d'enseignement secondaire et Association des institutions de niveaux préscolaire et élémentaire du Québec. (1982). *Notre position sur l'enseignement privé*. ACQ.

- Association des établissements scolaires privés et Direction générale de l'enseignement privé. (1989). *L'enseignement privé, une société distincte* ([Mémoire présenté à la Direction générale de l'enseignement privé du ministère de l'Éducation]). ADESP.
- Association des institutions d'enseignement secondaire. (1977). *L'enseignement privé, ses fondements, ses réalités et ses problèmes* ([Mémoire présenté à l'honorable Jacques-Yvan Morin, Vice-Premier ministre et ministre de l'Éducation]). AIES.
- Astrand, B. (2016). From citizens into consumers: The transformation of democratic ideals into school markets in Sweden. Dans F. Adamson, B. Astrand et L. Darling-Hammond (dir.), *Global educational reform : how privatization and public investment influence education outcomes*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/9781317396963>
- Aubry, S. et Dorsi, D. (2016). Towards a human rights framework to advance the debate on the role of private actors in education. *Oxford Review of Education*, 42(5), 612-628. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1224301>
- Audard, Catherine. (2009). *Qu'est-ce que le libéralisme? : éthique, politique, société*. Gallimard.
- Axelrod, R. M. (2006). *Comment réussir dans un monde d'égoïstes : théorie du comportement coopératif* (traduit par M. Garène). O. Jacob.
- Baby, A. (2005). *Pédagogie des Poqués*. Presses de l'Université du Québec.
- Bakounine, M. (2021). *Dieu et l'État* (2^e éd.). Mille et une Nuits.
- Ball, S. J. et Youdell, D. (2009). Hidden privatisation in public education. *Education Review*, 21(2), 73-83.
- Barman, J. et Edwards, G. (2015). École privée. *L'Encyclopédie Canadienne*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/ecole-privee>
- Beauchemin, J. (2004). Le bien commun : une intention éthique entre la loi du marché et l'individualisme. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, (vol. 6, n° 1). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2074>
- Becker, M. et Neumann, M. (2016). Context-related changes in academic self concept development: On the long-term persistence of big-fish-little-pond effects. *Learning and Instruction*, 45, 31-39. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.003>
- Bedard, K. (2001). Human Capital versus Signaling Models: University Access and High School Dropouts. *Journal of Political Economy*, 109(4), 749-775. <https://doi.org/10.1086/322089>
- Belfield, C. R. et Levin, H. M. (2003a). Chapter 6: The Marketplace in Education. *Review of Research in Education*, 27, 183-219. <https://doi.org/10.3102/0091732X027001183>
- Belfield, C. R. et Levin, H. M. (2003b). *La privatisation de l'éducation : causes, effets et conséquences pour la planification*. UNESCO, Institut international de planification de l'éducation.
- Bellefleur, O. et Keeling, M. (2016). *L'utilitarisme en santé publique*. Centre de collaboration nationale sur les politiques publiques et la santé.

- Bergeron, J.-E. (2018, 15 juin). Vivement un système scolaire juste, équitable et inclusif. *La Presse*. http://mi.lapresse.ca/screens/0af483bb-8bf8-49ce-9289-1c5376dfabc1__7C__0.html
- Bergstrom, C. T. et West, J. D. (2020). *Calling Bullshit: The Art of Skepticism in a Data-Driven World*. Random House.
- Berlin, I. (2002). *Liberty* (2^e éd.; édité par E. by H. Hardy). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/019924989X.001.0001>
- Bernier, I. (1987). F.A. Hayek, Droit, législation et liberté. *Les Cahiers de droit*, 28(2), 461-462. <https://doi.org/10.7202/042819ar>
- Berthelot, Jocelyn. (1988). *L'École privée est-elle d'intérêt public?* ([Étude commandée par la Centrale de l'enseignement du Québec]). CEQ. <https://bac-lac.on.worldcat.org/oclc/23901399>
- Betts, J. R. (2011). The Economics of Tracking in Education. Dans E. A. Hanushek, S. j Machin et L. Woessmann (dir.), *Handbook of the Economics of Education* (p. 341-381). <https://econpapers.repec.org/bookchap/eeeeeducp/3-07.htm>
- Blanc, M. (2012). Espace, inégalité et transaction sociale. Les inégalités ne se dissolvent pas dans la mixité sociale. *Sociologies*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.3832>
- Bock-Coté, M. (2013, 23 septembre). Pourquoi dompter l'école privée? *Le Journal de Montréal*. <https://www.journaldemontreal.com/2012/10/13/pourquoi-dompter-lecole-privee>
- Boeskens, L. (2016). *Regulating Publicly Funded Private Schools: A Literature Review on Equity and Effectiveness* (n^o 147). OCDE. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/paper/5jln6jcg80r4-en>
- Boisvert, Y. (2008). Leçon d'éthique publique. *Santé Publique*, 20(4), 313-325. <https://doi.org/10.3917/spub.084.0313>
- Booij, A. S., Leuven, E. et Oosterbeek, H. (2017). Ability peer effects in university: Evidence from a randomized experiment. *The review of economic studies*, 84(2), 547-578.
- Bosetti, L. (2016). *Understanding school choice in Canada*. University of Toronto Press.
- 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. <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2685/1902>
- Bouchard, C. (2012, 7 juillet). Rapport Parent, prise 2! - Québec Science. *Québec Science*. <https://www.quebecscience.qc.ca/societe/rapport-parent-prise-2/>
- Bouchard, C. (2019, 19 mars). Pour régler l'iniquité scolaire, il faut financer les écoles privées. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/550152/education-pour-regler-l-iniquite-scolaire-il-faut-financer-les-ecoles-privees>
- Bouchard, C., MEE et Mouvement l'école ensemble. (2019, 27 mai). Comment empêcher l'école privée subventionnée de nuire? Un entretien avec Camil Bouchard. *Iris*. <https://iris->

recherche.qc.ca/blogue/comment-empêcher-l-école-privée-subventionnée-de-nuire-un-entretien-avec-camil-bouchard

- Boudes, P. et Darrot, C. (2016). Biens publics : construction économique et registres sociaux. *Revue de la régulation. Capitalisme, institutions, pouvoirs*, (19). <https://doi.org/10.4000/regulation.11805>
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.
- Bourgeault, G. (2002). Et s'il fallait faire le deuil des finalités... Pour un débat permanent sur les visées en matière d'éducation et de formation. *Éducation et francophonie*, 30(1), 187-198. <https://doi.org/10.7202/1079547ar>
- Bowles, D. (2018, 2 juin). Financement des écoles privées: des faits à considérer. *Le Soleil*. <https://www.lesoleil.com/opinions/point-de-vue/financement-des-ecoles-privées-des-faits-a-considerer-26831e6cd991cc80a7587f20e28e4814>
- Brabant, C. (2009). Introduction à la gouvernance réflexive : essai de cadre théorique pour une recherche en gouvernance de l'éducation. *Carnets du Centre de philosophie du droit*, (140). <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/25672>
- Brabant, C. (2010). *Pour une gouvernance réflexive de « l'apprentissage en famille » étude des processus d'apprentissage de trois groupes de parents-éducateurs au Québec* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/959>
- Brabant, C. (2013). *L'école à la maison au Québec : un projet familial, social et démocratique*. Presses de l'Université du Québec.
- Brabant, C., Croteau, M.-J., Kistabish, J. et Dumond, M. (2015). À la recherche d'un modèle d'organisation pédagogique pour la réussite éducative des jeunes et des communautés des Premières Nations du Québec : points de vue d'étudiants en administration scolaire. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 1(1), 29-34.
- Brabant, C. (2017). La gestion du changement que représente la demande d'« éducations différentes »: la démarche conjointe de parents-éducateurs et de superviseurs de l'« école à la maison ». *Revue française d'éducation comparée*, 15, 63-84.
- Brabant, C. et Caneva, C. (2018). L'acceptabilité éthique de l'apprentissage en famille au sein des communautés juives haredies au Québec : une étude de cas. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (205), 81-94. <https://doi.org/10.4000/rfp.8646>
- Brighouse, H. (2000). *School choice and social justice*. Oxford University Press.

- Brighouse, H. (2004). What's wrong with privatising schools? *Journal of Philosophy of Education*, 38(4), 617-631.
- Brighouse, H. (2006). *On Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203390740>
- Brighouse, H. et Swift, A. (2006). Equality, Priority, and Positional Goods. *Ethics*, 116(3), 471-497. <https://doi.org/10.1086/500524>
- Brighouse, H. et Swift, A. (2009a). Educational Equality versus Educational Adequacy: A Critique of Anderson and Satz. *Journal of Applied Philosophy*, 26(2), 117-128. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5930.2009.00438.x>
- Brighouse, H. et Swift, A. (2009b). Legitimate Parental Partiality. *Philosophy & Public Affairs*, 37(1), 43-80. <https://doi.org/10.1111/j.1088-4963.2008.01145.x>
- Brodaty, T. (2010). Les effets de Pairs dans l'Éducation : une Revue de Littérature. *Revue d'économie politique*, 120(5), 739-757. <https://doi.org/10.3917/redp.205.0739>
- Bronner, G. (2013). *La démocratie des crédules*. Presses universitaires de France.
- Burke, M. A. et Sass, T. R. (2008). Classroom Peer Effects and Student Achievement. *FRB of Boston Working Paper*, (08-5). <https://doi.org/10.2139/ssrn.1260882>
- Burke, M. A. et Sass, T. R. (2013). Classroom Peer Effects and Student Achievement. *Journal of Labor Economics*, 31(1), 51-82. <https://doi.org/10.1086/666653>
- Caldas, S. J. et Bernier, S. (2012). The Effects of Competition from Private Schooling on French Public School Districts in the Province of Québec. *The Journal of Educational Research*, 105(5), 353-365. <https://doi.org/10.1080/00220671.2011.627400>
- Callan, E. (1997). *Creating citizens : political education and liberal democracy*. Clarendon Press.
- Cantelli, F. et Genard, J.-L. (2004). Pour une analyse constructiviste du bien commun. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, (vol. 6, n° 1). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2062>
- Caplan, B. (2007). *The Myth of the Rational Voter (REV-Revised)*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvc4m4gf2>
- Caplan, B. (2019). *The case against education : why the education system is a waste of time and money*. Princeton University Press.
- Caré, S. et Châton, G. (2016). Néolibéralisme(s) et démocratie(s). *Revue de philosophie économique*, 17(1), 3-20.
- Carel, I. (2003). La Révolution tranquille en paradigmes. *Bulletin d'histoire politique*, 12(1), 201-210. <https://doi.org/10.7202/1060662ar>
- Carrell, S., Fullerton, R. L. et West, J. (2009). Does Your Cohort Matter? Measuring Peer Effects in College Achievement. *Journal of Labor Economics*, 27(3), 439-464.

- Carrell, S., Sacerdote, B. I. et West, J. E. (2013). From Natural Variation to Optimal Policy? The Importance of Endogenous Peer Group Formation. *Econometrica*, 81(3), 855-882. <https://doi.org/10.3982/ECTA10168>
- Cartwright, F. et Allen, M. K. (2002). *Understanding the Rural-Urban Reading Gap*. Human Resources Development Canada. Human Resources Development Canada.
- Castonguay-Payant, J. (2020). *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* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/25519>
- Centrale de l'enseignement du Québec. (1991). *Projet de loi 141 sur l'enseignement privé : mémoire présenté à la commission de l'éducation de l'assemblée nationale du québec*. CEQ.
- Centrale de l'enseignement du Québec. (1995). *Le financement public de l'enseignement privé, une politique à revoir*. CEQ.
- Chan, W. et Frenette, M. (2015). *D'où proviennent les différences entre les résultats scolaires des élèves des écoles secondaires publiques et ceux des élèves des écoles secondaires privées?* Statistics Canada, Direction des études analytiques. <https://EconPapers.repec.org/RePEc:stc:stcp3f:2015367f>
- Charlot, B. (2017). Formes et enjeux des recherches en éducation et formation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, Vol. 50(1), 17-30.
- Cherkaoui, M. (1978). Sur l'égalité des chances scolaires: à propos du « Rapport Coleman ». *Revue française de sociologie*, 19(2), 237-260. <https://doi.org/10.2307/3320794>
- Cherkaoui, M. (2010). *Sociologie de l'éducation* (8^e éd.). Presses universitaires de France. <https://www.cairn.info/sociologie-de-l-education--9782130575436-p-95.htm>
- Chubb, J. E. et Moe, T. M. (1990). *Politics, Markets, and America's Schools*. Brookings Institution Press.
- Cloutier, P. (2016, 2 novembre). Système scolaire québécois: le plus inéquitable au Canada. *Le Soleil*. <https://www.lesoleil.com/actualite/education/systeme-scolaire-quebecois-le-plus-inequitable-au-canada-3a2063e4abef0a4bf4ca058114c8d793>
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
- Commission consultative de l'enseignement privé. (1990). *La révision de la loi sur l'enseignement privé : avis au ministre de l'Éducation et au ministre de l'Enseignement supérieur et de la science*. CCEP.
- Commission de révision permanente des programmes. (2014). *Rapport de la Commission de révision permanente des programmes*. ([Rapport préliminaire]). Gouvernement du Québec. https://www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/revision_programmes/rapport_2014.pdf

- Commission de révision permanente des programmes. (2015). *Cap sur la performance* ([Rapport de la Commission de révision permanente des programmes, vol. 2]). Gouvernement du Québec.
https://www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/revision_programmes/rapport_2015_vol2.pdf
- Comité sur les affaires religieuses. (2012). *Le fait religieux dans les écoles privées du Québec*. MELS. https://www.ledevoir.com/documents/pdf/fait_religieux.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation. (2001). *La gouverne de l'éducation : logique marchande ou processus politique?* ([Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2000-2001]). Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2016). *Remettre le cap sur l'équité* ([Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016]). Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2019). *Huit recommandations pour une gouvernance scolaire au service de la réussite éducative* ([Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le projet de loi no 40]). Le Conseil.
- Constant, B. (2010). *De la liberté des anciens comparée à celle des modernes*. Mille et nuits.
- Corbo, C. (dir.). (2002). *L'éducation pour tous : Une anthologie du Rapport Parent*. L'éducation pour tous : Une anthologie du Rapport Parent. Presses de l'Université de Montréal.
<http://books.openedition.org/pum/13285>
- Corbo, C. et Couture, J.-Pierre. (2000). *Repenser l'école : une anthologie des débats sur l'éducation au Québec de 1945 au rapport Parent*. Presses de l'Université de Montréal.
- Cornu, M., Orsi, F. et Rochfeld, J. (dir.). (2017). *Dictionnaire des biens communs*. Presses universitaires de France.
- Cornu, M., Orsi, F. et Rochfeld, J. (2018). Genèse d'un ouvrage collectif : le Dictionnaire des biens communs. *Revue internationale des études du développement*, 233(1), 185-201.
<https://doi.org/10.3917/ried.233.0185>
- Crahay, M. (2012). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* (2^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Crahay, M. et Wanlin, P. (2012). 7 - Comment gérer l'hétérogénéité des élèves? Dans M. Crahay (dir.), *L'école peut-elle être juste et efficace?* (2^e éd., p. 301-362). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.craha.2012.01.0301>
- Daigneault, D. (2010). La fin de ce financement est nécessaire pour favoriser la mixité sociale et la qualité du réseau public. *Relations*, (740), 36-37.
- Dardot, P. et Laval, C. (2015). *Commun. Essai sur la révolution au XXI^e siècle*. La Découverte.
<https://www.cairn.info/commun--9782707186737.htm>

- Dardot, P. et Laval, C. (2020). *Dominer. Enquête sur la souveraineté de l'État en Occident*. La Découverte. <https://www.cairn.info/dominer--9782348042140.htm>
- 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.
- De Bruyne, P. (1985). Théories de la justice et politiques économiques. Dans Association des dirigeants et cadres chrétiens (Belgique) et Facultés universitaires Saint-Louis (Bruxelles) (dir.), *La justice sociale en question ?* (p. 31-71). Presses de l'Université Saint-Louis. <http://books.openedition.org/pusl/15291>
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur: un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 3, 28-43.
- Delvaux, B. et Maroy, C. (2009). Justice scolaire et libre choix de l'école : le débat récent en Belgique francophone. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, (vol. 11, n° 1). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.1317>
- Demeuse, M. et Baye, A. (2005). Chapitre 8. Pourquoi parler d'équité ? Dans M. Demeuse, A. Baye, M. Straeten, J. Nicaise et A. Matoul (dir.), *Vers une école juste et efficace* (p. 149-170). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/vers-une-ecole-juste-et-efficace--9782804147129-p-149.htm>
- Demeuse, M. et Baye, A. (2008). Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens. *Revue française de pédagogie*, 165(4), 91-103.
- Demeuse, M., Duroisin, N., Soetewey, S. et Derobertmeasure, A. (2015). L'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs sous l'angle du curriculum prescrit dans une approche par compétence. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 37(3), 442-461.
- Demeuse, M., Matoul, A., Schillings, P. et Denooz, R. (2005). Chapitre 1. De quelle efficacité parle-t-on ? Dans M. Demeuse, A. Baye, M. Straeten, J. Nicaise et A. Matoul (dir.), *Vers une école juste et efficace* (p. 14-27). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/vers-une-ecole-juste-et-efficace--9782804147129-p-14.htm>
- de Quervain, D. J.-F., Fischbacher, U., Treyer, V., Schellhammer, M., Schnyder, U., Buck, A. et Fehr, E. (2004). The neural basis of altruistic punishment. *Science (New York, N.Y.)*, 305(5688), 1254-1258. <https://doi.org/10.1126/science.1100735>
- Derouet, J.-L. (2005). Repenser la justice en éducation. *Education et sociétés*, 16(2), 29-40. <https://doi.org/10.3917/es.016.0029>
- Descartes, R. (2016). *Discours de la méthode*. Flammarion.
- Desjardins, P.-D., Lessard, C. et Blais, J.-G. (2009). *Les effets prédits et observés du Bulletin des écoles secondaires du Québec* ([Rapport]). CRIFPE, Université de Montréal. <https://depot.erudit.org/id/003218dd>

- Dewey, J. (2018). *Démocratie et éducation - suivi de Expérience et Éducation*. Armand Colin. <https://www.cairn.info/democratie-et-education--9782200621896.htm>
- Dickson, O. (2009). *La révolution tranquille : période de rupture ou de continuité?* [mémoire, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/2170/>
- Dilhac, M.-A. (2014). Une théorie de la justice essentiellement contestée : Rawls à l'épreuve de Gallie. *Philosophie*, 122(3), 53-71.
- Dills, A. K. (2005). Does cream-skimming curdle the milk? A study of peer effects. *Economics of Education Review*, 24(1), 19-28. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2004.01.002>
- Dinu, C. (2019, 23 octobre). *Perception des politiques de financement public des écoles confessionnelles au Québec : une analyse à travers le récit d'action publique véhiculé par les médias journalistiques écrits* [mémoire, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/22837>
- Dion, L. (1967). *Le bill 60 et la société québécoise*. Hurtubise HMH. http://classiques.uqac.ca/contemporains/dion_leon/bill_60_et_societe_qc/bill_60_et_societe_qc.html
- Doytcheva, M. (2011). *Le multiculturalisme* (vol. 2e éd.). La Découverte. <https://www.cairn.info/le-multiculturalisme--9782707169341-p-29.htm>
- Drolet, M. (2001). La liberté des Modernes. Isaiah Berlin et les néo-républicains. *Politique et Sociétés*, 20(1), 25-43. <https://doi.org/10.7202/040249ar>
- Druide informatique. (2021). *Antidote 10* (version 6.1) [application]. <https://www.druide.com/fr/>
- Dubé, C. (2018, 14 septembre). Et si on coupait les vivres à l'école privée? *L'actualité*. <https://lactualite.com/societe/et-si-on-coupait-les-vivres-a-lecoleprivee/>
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste?* Seuil.
- Dubet, F. (2007). 5. Existe-t-il une justice scolaire ? Dans *Repenser la solidarité: L'apport des sciences sociales* (p. 111-123). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/repenser-la-solidarite--9782130544272-page-111.htm>
- Dubet, F. (2008). Injustice et reconnaissance. *Esprit Presse*, (7). <https://esprit.presse.fr/article/francois-dubet/injustice-et-reconnaissance-14573>
- Dubet, F. (2009). Quelle justice scolaire : dimensions et enjeux. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, (vol. 11, n° 1). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.1352>
- Dubet, F. (2013). Le néolibéralisme, bouc émissaire du malaise scolaire. *Revue Projet*, 333(2), 13-21. <https://doi.org/10.3917/pro.333.0013>
- Dubet, F. (2017). Foucault et l'école. Une étrange absence. Dans H. Lhéréte (dir.), *Michel Foucault: L'homme et l'oeuvre. Héritage et bilan critique* (p. 119-124). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.lhere.2017.01.0119>

- Dubet, F. et Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est-ce qu'une école juste ? *Revue française de pédagogie*, 146(1), 105-114. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3099>
- Dubet, F. et Duru-Bellat, M. (2015). *Dix Propositions pour changer d'école*. Seuil.
- Dubet, F. et Duru-Bellat, M. (2019). À bas la sélection ! Misère de la critique. *Esprit*, Octobre(10), 131-141. <https://doi.org/10.3917/espri.1910.0131>
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. et Véréttout, A. (2010). *Les sociétés et leur école : emprise du diplôme et cohésion sociale*. Seuil.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Seuil.
- Dubois-Shaik, F. et Dupriez, V. (2013). Les défis structurels, organisationnels et cognitifs liés à la gestion de l'hétérogénéité [l'hétérogénéité] des élèves dans les systèmes éducatifs. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(1), 113-129.
- Duflo, E., Dupas, P. et Kremer, M. (2011). Peer effects, teacher incentives, and the impact of tracking: Evidence from a randomized evaluation in Kenya. *American Economic Review*, 101(5), 1739-1774.
- Dumay, X. et Dupriez, V. (2008). Does the School Composition Effect Matter? Evidence from Belgian Data. *British Journal of Educational Studies*, 56(4), 440-477.
- 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. <https://doi.org/10.3917/rfs.513.0461>
- Dumont, L. (1983). *Essais sur l'individualisme. Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*. Seuil.
- Duncan, G. J., Magnuson, K. A. et Ludwig, J. (2004). The Endogeneity Problem in Developmental Studies. *Research in Human Development*, 1(1-2), 59-80. <https://doi.org/10.1080/15427609.2004.9683330>
- Duperré, F. (2019, 14 janvier). Et le financement des écoles privées? *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/libre-opinion/545430/et-le-financement-des-ecoles-privées>
- Duplan, Y. J. J. (2016). Quelle logique pour la complexité? *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 11(2), 153-179. <https://doi.org/10.7202/1037106ar>
- Dupriez, V. et Dumay, X. (2011). Les quasi-marchés scolaires : au bénéfice de qui? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (176), 83-100. <https://doi.org/10.4000/rfp.3201>
- Durand Folco, J. (2021). Un mouvement transnational en émergence : municipalisme. *À bâbord ! Revue sociale et politique*, (89), 48-49.
- Durand, G. (2007). *L'école privée : pour ou contre? Voix parallèles*.

- Durand, G. (2012). Écoles privées vs écoles publiques: Le point sur la question. *L'Agora*. https://agora.qc.ca/documents/ecoles_privées_vs_ecoles_publicques_le_point_sur_la_question
- Duru-Bellat, M. (2006a). Chapitre 1. Peut-on diminuer les inégalités sociales à l'école ? Dans G. Chapelle et D. Meuret (dir.), *Améliorer l'école* (p. 25-36). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.chape.2006.01.0025>
- Duru-Bellat, M. (2006b). De quelques effets pervers de l'expansion scolaire. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (95), 89-96. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.2455>
- Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l'OFCE*, n° 114(3), 197-212.
- Duru-Bellat, M., Danner, M., Le Bastard-Landrier, S. et 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*. Les cahiers de l'IREDU. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01389677>
- Duru-Bellat, M., Farges, G. et van Zanten, A. (2018). *Sociologie de l'école*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.zante.2018.01>
- Dworkin, R. (1972). A Special Supplement: The Jurisprudence of Richard Nixon. *The New York Review*. <https://www.nybooks.com/articles/1972/05/04/a-special-supplement-the-jurisprudence-of-richard/>
- Dworkin, R. (1981a). What is Equality? Part 1: Equality of Welfare. *Philosophy & Public Affairs*, 10(3), 185-246.
- Dworkin, R. (1981b). What is Equality? Part 2: Equality of Resources. *Philosophy and Public Affairs*, 10(4), 283-345.
- Éditeur officiel du Québec (1964). *Loi instituant le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation.*, chap. 15. http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?idf=105247
- Eid, C. (2019). La conception universelle de l'apprentissage : un « pont dynamique » entre une différenciation pédagogique et une évaluation humaniste ? *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, (13). <https://doi.org/10.4000/ced.846>
- Eisenberg, A. (2006). Education and the Politics of Difference: Iris Young and the politics of education. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 7-23. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00171.x>
- Espinoza, O. (2007). Solving the equity–equality conceptual dilemma: a new model for analysis of the educational process. *Educational Research*, 49(4), 343-363. <https://doi.org/10.1080/00131880701717198>

- Fang, J., Huang, X., Zhang, M., Huang, F., Li, Z. et Yuan, Q. (2018). The Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept: A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 9, 1569. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01569>
- Favarel-garrigues, G. et Gayer, L. (2021). *Fiers de punir. Le monde des justiciers hors-la-loi*. Seuil.
- Fédération des établissements d'enseignement privés. (2014). *Le financement de l'école privée: des économies pour l'état et les contribuables* ([Mémoire présenté à la Commission de révision permanente des programmes]). FEED. https://www.feep.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/FEED_Memoire-CRPP-Financement-Ecole-privée_Octobre-2014.pdf
- Fédération des établissements d'enseignement privés. (2020). *Financement des écoles privées québécoises : l'urgence d'agir pour la réussite et le bien-être des élèves*. ([Mémoire présenté dans le cadre des crédits budgétaires 2020-2021]). FEED. http://consultations.finances.gouv.qc.ca/Consultprebudg/2020-2021/memoires/Consultations2021_FEED.pdf
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec. (2005). *Le financement public des écoles privées*. CSN. <https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/Financement-public-ecole-privée-mai05.pdf>
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec. (2010). *Cette école que nous voulons*. CSN. <https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2010-09-27-Texte-Cette-ecole-que-ns-voulons-CF-juin-2010.pdf>
- Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Presses universitaires de France. <https://www.cairn.info/les-inegalites-scolaires--9782130619789.htm>
- Felouzis, G. (2020). *Les inégalités scolaires* (vol. 2e éd.). Presses universitaires de France. <https://www.cairn.info/les-inegalites-scolaires--9782715403536.htm>
- Felouzis, G., Maroy, C. et Zanten, A. van. (2013). *Une sociologie des marchés scolaires: sociologie d'une politique publique d'éducation*. Presses universitaires de France. <https://www.cairn.info/les-marches-scolaires--9782130581154.htm>
- Felouzis, G. et Perroton, J. (2007). Repenser les effets d'établissement : marchés scolaires et mobilisation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (159), 103-118. <https://doi.org/10.4000/rfp.1133>
- Foisy-Geoffroy, D. (2007). Le Rapport de la Commission Tremblay (1953-1956), testament politique de la pensée traditionaliste canadienne-française. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 60(3), 257-294. <https://doi.org/10.7202/015960ar>
- Fortin, P. (2021). *L'insuffisance de la scolarisation universitaire au Québec et le sous-financement comparé des universités québécoise* ([Demande budgétaire collective des établissements universitaires québécois dans le cadre du budget 2022-2023 du Gouvernement du Québec]). Bureau de coopération interuniversitaire.

- Fortin, P. et Van Audenrode, M. (2013). *La contribution des collèges privés subventionnés à la société québécoise sous l'angle économique* ([Étude commandée par l'Association des collèges privés du Québec]). Groupe d'Analyse.
- Fox, R. A. et Buchanan, N. K. (dir.). (2017). *The Wiley Handbook of School Choice*. John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119082361>
- Francia, G. (2005). Chapitre 11. La marche vers l'équité : le modèle suédois. Dans *Economie, Société, Région* (p. 217-232). <https://www.cairn.info/vers-une-ecole-juste-et-efficace--9782804147129-page-217.htm>
- Francis, B. et Mills, M. (2012). What would a socially just education system look like? *Journal of Education Policy*, 27(5), 577-585. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.710014>
- Fraser, N. (2005). *Qu'est-ce que la justice sociale? : reconnaissance et redistribution* (traduit par E. Ferrarese). La Découverte. <https://www.cairn.info/qu-est-ce-que-la-justice-sociale--9782707167897.htm>
- Fraser, N. (2007). Identity, Exclusion, and Critique: A Response to Four Critics. *European Journal of Political Theory*, 6(3), 305-338. <https://doi.org/10.1177/1474885107077319>
- Fraser, N. (2009). Social justice in the age of identity politics. *Geographic thought: A praxis perspective*, 72-91.
- Friant, N. (2012). *Vers une école plus juste: Entre description, compréhension et gestion du système* [thèse de doctorat, Université de Mons]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00752087/document>
- Friant et Sánchez-Santamaría, J. (2018). Conceptions de la justice en éducation: construction d'un cadre d'analyse. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 157-177.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice : power and the ethics of knowing*. Oxford.
- Fricker, M. (2013). Epistemic justice as a condition of political freedom? *Synthese*, 190(7), 1317-1332. <https://doi.org/10.1007/s11229-012-0227-3>
- Friedman, M. (1955). The role of government in education. Dans R. A. Solo (dir.), *Economics and the public interest*. Rutgers University Press. <https://la.utexas.edu/users/hcleaver/330T/350kPEEFriedmanRoleOfGovttable.pdf>
- Fryer, R. (2011). Financial Incentives and Student Achievement: Evidence from Randomized Trials. *Quarterly Journal of Economics*, 126(4).
- Fryer, R. et Torelli, P. (2010). An empirical analysis of « acting white ». *Journal of Public Economics*, 94(5-6), 380-396.
- Gagné, J.-P. (2014, 4 octobre). Réduire le financement des écoles privées serait une bêtise. *Les Affaires*. <https://www.lesaffaires.com/secteurs-d-activite/general/reduire-le-financement-des-ecoles-privees-serait-une-betise/572557/3>
- Gagnon, L. (1977). *L'école privée : pourquoi?* La Presse.

- Galef, J. (2021). *The scout mindset: why some people see things clearly and others don't*. Portfolio.
- Gallie, W. B. (2014). Les concepts essentiellement contestés. *Philosophie*, 122(3), 9-33. <https://doi.org/10.3917/philo.122.0009>
- Galston, W. A. (1995). Two Concepts of Liberalism. *Ethics*, 105(3), 516-534.
- Gamoran, A. (2009). Tracking and inequality: New directions for research and practice. Dans M. W. Apple, S. J. Ball et L. A. Gandin (dir.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. Routledge.
- Garant, P. (1969). Loi de l'enseignement privé. *Les Cahiers de droit*, 10(4), 746. <https://doi.org/10.7202/1004696ar>
- Garon, J.-D. (2006). *Retrait des subventions aux écoles primaires et secondaires privées : évaluation de l'effet financier net sur le trésor public québécois* [mémoire, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/3163/>
- Gaudrant, P. (2017). Public. Dans M. Cornu, F. Orsi et J. Rochfeld (dir.), *Dictionnaire des biens communs*. Presses universitaires de France.
- Gaudreault, M., Morin, I., Simard, J.-G., Perron, M. et Veillette, S. (2018). Les facteurs territoriaux de persévérance et de réussite scolaires au Québec. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, 51(3), 37-60.
- Gauthier, G. (2010). Le problème du repérage des arguments. Le cas de l'éditorial journalistique. *Communication. Information médias théories pratiques*, (Vol. 28/1), 71-100. <https://doi.org/10.4000/communication.2042>
- Gay, L. (2020). Des droits à part (entière) ? La justiciabilité inaboutie des droits sociaux en droit constitutionnel français. *Les Cahiers de droit*, 61(2), 397-425. <https://doi.org/10.7202/1070650ar>
- Genestier, P. (2010). La mixité : mot d'ordre, vœu pieux ou simple argument ? *Espaces et sociétés*, n° 140-141(1), 21-35.
- Gérard, F.-M., Hugonnier, B. et Varin, S. (2017). La qualité des systèmes éducatifs des pays de l'OCDE enfin mesurée. Dans B. Hugonnier et Serrano (dir.), *Réconcilier la République et son école* (p. 61-73). Éditions du Cerf. <http://www.fmgerard.be/textes/La%20qualite%20des%20systemes%20educatifs.pdf>
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of education policy*, 13(4), 469-484. <https://doi.org/10.1080/0268093980130402>
- Ghesquière, F. (2013). Les différentes conceptions de l'égalité scolaire à l'épreuve de l'enquête PISA 2006. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (185), 69-84. <https://doi.org/10.4000/rfp.4300>
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice : psychological theory and women's development*. Harvard University Press.

- Gilligan, C. (2020). Une voix différente : Un regard prospectif à partir du passé. Dans S. Laugier et P. Paperman (dir.), P. Paperman (trad.), *Le souci des autres : Éthique et politique du care* (p. 37-50). École des hautes études en sciences sociales. <http://books.openedition.org/editionsehess/11626>
- Gingras, P.-E. (1993). *L'Enseignement privé au Québec : histoire et situation actuelle*. Direction générale de l'enseignement privé. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/5294>
- Girard, C. (2009). Raison publique rawlsienne et démocratie délibérative. *Raisons politiques*, n° 34(2), 73-99.
- Girard, M.-A. (2017, 13 mai). L'école privée, un remède contre le nivellement vers le bas en éducation! *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/498696/l-ecole-privee-un-remede-contre-le-nivellement-vers-le-bas-en-education>
- Giudicelli-Delage, G. (2018). Pour l'égale dignité. *Deliberee*, N° 5(3), 7-10.
- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 267-284. <https://doi.org/10.7202/502011ar>
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24(1), 3-17.
- Gorard, S. (2006). Is there a school mix effect? *Educational Review*, 58(1), 87-94. <https://doi.org/10.1080/00131910500352739>
- Gosseries, A. (2011). Qu'est-ce que le suffisantisme ? *Philosophiques*, 38(2), 465-491. <https://doi.org/10.7202/1007460ar>
- Gouvernement du Québec. (2019). *Banque de données des statistiques officielles*. [https://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER_S4S1175465943656614wd\[S&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_ss_domn=825&p_id_rapr t=3413#tri_de_tertr=0&tri_com_scol=0&tri_ordr_ensgn=1&tri_niv_scol=1&tri_lang=1](https://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER_S4S1175465943656614wd[S&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_ss_domn=825&p_id_rapr t=3413#tri_de_tertr=0&tri_com_scol=0&tri_ordr_ensgn=1&tri_niv_scol=1&tri_lang=1)
- Grégoire, G.-A. (1973). *L'enseignement secondaire privé face à des procès d'intentions qui perdurent*. Association des institutions d'enseignement secondaire.
- Grelet, Y. et Vivent, C. (2011). La course d'orientation des jeunes ruraux. *Céreq Bref*, (292), 4.
- 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, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/25392>
- Grisay, A. (1984). Quels indicateurs pour quelle réduction de l'inégalité scolaire ? *Revue de la Direction générale de l'Organisation des Études*, 19(11), 1-14.
- Grondin, J. (2004). *Introduction à la métaphysique*. Presses de l'Université de Montréal.

- Grondin, J. (2005). La fusion des horizons: La version gadamérienne de l'adæquatio rei et intellectus? *Archives de Philosophie*, 68(3), 401-418. <https://doi.org/10.3917/aphi.683.0401>
- Grondin, J. (2017). *L'herméneutique* (4^e éd.). Presses universitaires de France. <https://www.cairn.info/l-hermeneutique--9782130787686.htm>
- Grootaers, D. (2008). Émergence, développement et déclin du principe de méritocratie dans l'imaginaire scolaire. Dans V. Dupriez, J.-F. Orienne et M. Verhoeven (dir.), *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question* (p. 117-140). Peter Lang.
- Guay, R. (2020). *La réussite scolaire dans l'enseignement collégial québécois*. Presses de l'Université Laval.
- Guerrier, O. (2020). Qu'est-ce qu'un « régime de vérité » ? *Les Cahiers de Framespa. e-STORIA*, (35). <https://doi.org/10.4000/framespa.10067>
- Guigue, M. et Tillard, B. (2010). Parents et professionnels du travail éducatif : une relation en tension: Regards croisés autour de vingt jeunes en difficulté. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 27(1), 57. <https://doi.org/10.3917/rief.027.0057>
- Haeck, C. et Lefebvre, P. (2020). *Trends in cognitive skill inequalities by socioeconomic status across Canada* ([Cahier de recherche] n° 20-04). Groupe de recherche sur le capital humain. https://grch.esg.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/82/Haeck_Lefebvre_GRCH_WP20-04_1-1.pdf
- Haidt, J. (2013). *The Righteous Mind: Why Good People are Divided by Politics and Religion*. Vintage Books.
- Hamou, D. (2021). Grandeur et misère du municipalisme. *Terrains/Théories*, (13). <https://doi.org/10.4000/teth.3428>
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., Markman, J. M. et Rivkin, S. G. (2003). Does peer ability affect student achievement? *Journal of Applied Econometrics*, 18(5), 527-544. <https://doi.org/10.1002/jae.741>
- Hanushek, E. A., Kain, J. F. et Rivkin, S. G. (2009). New Evidence about Brown v. Board of Education: The Complex Effects of School Racial Composition on Achievement. *Journal of Labor Economics*, 27(3), 349-383. <https://doi.org/10.1086/600386>
- Harden, K. P. (2021). *The Genetic Lottery: Why DNA Matters for Social Equality*. Princeton University Press.
- Hardin, G. (1968). The Tragedy of the Commons. *Science*, 162(3859), 1243. <https://doi.org/10.1126/science.162.3859.1243>
- Harker, R. et Tymms, P. (2004). The effects of student composition on school outcomes. *School effectiveness and school improvement.*, 15(2), 177-199. <https://doi.org/10.1076/sesi.15.2.177.30432>

- Harris, D. N. (2010). How Do School Peers Influence Student Educational Outcomes? Theory and Evidence from Economics and Other Social Sciences. *Teachers College Record*, 112(4), 1163-1197.
- Harris, K. (2002). Aims!: Whose Aims? Dans R. Marples (dir.), *The Aims of Education*. Routledge.
- Hattie, J. (2002). Classroom Composition and Peer Effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 449-481. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00015-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00015-6)
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/umontreal-ebooks/detail.action?docID=367685>
- Hayek, F. A. von (Friedrich A. (1976). *The mirage of social justice*. University of Chicago Press.
- Henrich, J. (2020). *The WEIRDest People in the World: How the West Became Psychologically Peculiar and Particularly Prosperous*. Farrar, Straus and Giroux.
- Henrich, J., Boyd, R., Bowles, S., Camerer, C., Fehr, E., Gintis, H. et McElreath, R. (2001). In Search of Homo Economicus: Behavioral Experiments in 15 Small-Scale Societies. *American Economic Review*, 91(2), 73-78. <https://doi.org/10.1257/aer.91.2.73>
- Hienonen, N., Lintuvuori, M., Jahnukainen, M., Hotulainen, R. et Vainikainen, M.-P. (2018). The effect of class composition on cross-curricular competences – Students with special educational needs in regular classes in lower secondary education. *Learning and Instruction*, 58, 80-87. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.005>
- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, voice, and loyalty : responses to decline in firms, organizations, and states*. Harvard University Press.
- Homsy, M. et Savard, S. (2018). *Décrochage scolaire au Québec: dix ans de surplace, malgré les efforts de financement*. Institut du Québec. <https://institutduquebec.ca/dcrochage-scolaire-au-quebec-dix-ans-de-surplace-malgre-les-efforts-de-financement/>
- Homsy, M., Savard, S. et Lussier, J. (2019). *Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignements: L'État doit miser sur l'essentiel*. Institut du Québec. <https://institutduquebec.ca/wp-content/uploads/2019/09/201909-IDQ-PENURIEENSEIGNANTS.pdf>
- Hong, S. C. et Lee, J. (2017). Who is sitting next to you? Peer effects inside the classroom. *Quantitative Economics*, 8(1), 239-275. <https://doi.org/10.3982/QE434>
- Honneth, A. (2002). Reconnaissance et justice. *Le Passant Ordinaire*, 38. <http://www.passant-ordinaire.org/revue/38-349.asp>
- Hoxby, C. (2000). *Peer Effects in the Classroom: Learning from Gender and Race Variation* ([NBER Working Papers] n° 7867). National Bureau of Economic Research, Inc. <https://ideas.repec.org/p/nbr/nberwo/7867.html>
- Hoxby, C. et Weingarth, G. (2005). *Taking race out of the equation: School reassignment and the structure of peer effects* ([Working Paper]). Harvard University.

- Hume, D. (1993). *La morale : traité de la nature humaine : livre III* (traduit par PSaltel). Flammarion.
- Hurteau, P. et Duclos, A.-M. (2017, septembre). Inégalité scolaire: le Québec dernier de classe ? *Note socioéconomique de l'Institut de recherche et d'informations socioéconomiquesote*. <https://iris-recherche.qc.ca/publications/education-primaire-secondaire2>
- Huston, N. (2008). *L'Espèce fabulatrice*. Actes Sud.
- Igersheim, H. (2013). Une analyse des concepts rawlsien et senien de liberté. *Cahiers d'économie Politique / Papers in Political Economy*, n° 64(1), 157-196.
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Seuil.
- Illouz, E. et Cabanas, E. (2018). *Happycratie - Comment l'industrie du bonheur a pris le contrôle de nos vies* (traduit par F. Joly). Premier Parallèle.
- Imberman, S. A., Kugler, A. D. et Sacerdote, B. I. (2012). Katrina's Children: Evidence on the Structure of Peer Effects from Hurricane Evacuees. *American Economic Review*, 102(5), 2048-2082. <https://doi.org/10.1257/aer.102.5.2048>
- Imberman, S., Kugler, A. D. et Sacerdote, B. (2009). *Katrina's Children: Evidence on the Structure of Peer Effects from Hurricane Evacuees* ([Working Paper] n° 15291). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w15291>
- Jacques, O. (2018). Revoir le financement public des écoles privées : une réforme complexe. *Institute for research on public policy*. <https://policyoptions.irpp.org/magazines/february-2018/revoir-le-financement-public-des-ecoles-privees-une-reforme-complexe/>
- Kahn, P. (2006). La critique du « pédagogisme » ou l'invention du discours de l'autre. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, Vol. 39(4), 81-98.
- Kahneman, D. (2012). *Système 1 - système 2: les deux vitesses de la pensée* (traduit par R. Clarinard). Flammarion.
- Kahneman, D. et Tversky, A. (1979). Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk. *Econometrica*, 47(2), 263-291. <https://doi.org/10.2307/1914185>
- Kamanzi, P., Bastien, N., Doray, P. et Magnan, M.-O. (2018). Immigration et cheminements scolaires aux études supérieures au Canada: qui y va et quand? Une analyse longitudinale à partir du modèle de Cox. *Canadian Journal of Higher Education*, 46, 225-248. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v46i2.184865>
- Kant, I. (1855). *Éléments métaphysiques de la doctrine de la vertu: seconde partie de la Métaphysique des moeurs ; suivis d'un Traité de pédagogie et de divers opuscules relatifs à la morale* (traduit par J. Barni). A. Durand.
- Kant, I. (1994). *Métaphysique des moeurs* (traduit par A. Renault). Flammarion.
- Kant, I. (2006). *Critique de la raison pure* (3^e éd.; traduit par A. Renault). Flammarion.

- Keddie, A. (2012). Schooling and social justice through the lenses of Nancy Fraser. *Critical Studies* *in* *Education*.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17508487.2012.709185>
- Kemp, S. J. (2012). Constructivist Criteria for Organising and Designing Educational Research: How Might an Educational Research Inquiry Be Judged from a Constructivist Perspective? *Constructivist Foundations*, 8(1), 118-125.
- Koinzer, T., Nikolai, R. et Waldow, F. (2017). Private Schooling and School Choice as Global Phenomena: An Introduction. Dans T. Koinzer, R. Nikolai et F. Waldow (dir.), *Private Schools and School Choice in Compulsory Education: Global Change and National Challenge* (p. 1-6). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17104-9_1
- Kotzee, B. (2013). Educational Justice, Epistemic Justice, and Leveling Down. *Educational Theory*, 63(4), 331-350. <https://doi.org/10.1111/edth.12027>
- Kropotkin, P. A. (1892). *La conquête du pain* (2e éd.). Tresse & Stock.
- Kymlicka, W. (2003). *Les théories de la justice: une introduction: libéraux, utilitaristes, libertariens, marxistes, communautariens, féministes...* (traduit par M. Saint-Upéry). La Découverte.
- Labelle, G. (2011). La Révolution tranquille interprétée à la lumière du « problème théologico-politique ». *Recherches sociographiques*, 52(3), 849-880.
<https://doi.org/10.7202/1007661ar>
- Lacroix, J. et Pranchère, J.-Y. (2016). *Le procès des droits de l'homme: généalogie du scepticisme démocratique*. Seuil.
- Lacroix, J.-M. (2019). *Histoire du Canada*. Tallandier. <https://doi.org/10.3917/talla.lacro.2019.01>
- Lacroix, R. et Maheu, L. (2017). *Les caractéristiques de la diplomatie universitaire canadienne* ([Cahier scientifique]). CIRANO. <https://cirano.qc.ca/files/publications/2017s-10.pdf>
- Lahaie, R. (2017, 15 septembre). Inégalités scolaires: Entre la polyvalente et l'école privée | L'aut'journal. *L'Aut'Journal*. <https://lautjournal.info/20170915/inegalites-scolaires-entre-la-polyvalente-et-lecole-privee>
- Lamont, J. et Favor, C. (2017). Distributive Justice. Dans E. N. Zalta (dir.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/win2017/entries/justice-distributive/>
- Lampron, L.-P. et Brouillet, E. (2011). Le principe de non-hiérarchie entre droits et libertés fondamentaux: l'inaccessible étoile? *Revue générale de droit*, 41(1), 93-141. <https://doi.org/10.7202/1026944ar>
- Landry, J.-F. (2009). *Financement public des écoles privées: mettre fin aux mythes* ([Étude commandée par la Fédération autonome de l'enseignement]). FAE. https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2012/06/ecoles-privees-financement_rapport_200910.pdf

- Lapierre, D., Lefebvre, P. et Merrigan, P. (2016). *Les résultats éducatifs de long terme des élèves de l'école secondaire privée au Québec : une évaluation des effets de traitement avec données longitudinales* ([Cahier de recherche] n° 16-01). Groupe de recherche sur le capital humain. https://grch.esg.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/82/Lapierre_Lefebvre_Merrigan_GRCH_WP16-01.pdf
- Laplante, B., Doray, P., Tremblay, É., Kamanzi, P., Pilote, A. et Lafontaine, O. (2020). *L'accès à l'enseignement postsecondaire l'effet de la segmentation scolaire au Québec*. Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec. <https://id.erudit.org/iderudit/1062106ar>
- Larivée, S. J. et Larose, F. (2014). Les programmes d'implication parentale efficaces en milieu défavorisés : une recension des écrits. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 36(2), 35-60.
- Larose, A. (2016). *Les projets particuliers à l'école publique en contexte de concurrence scolaire : un état des lieux* ([Étude commandée par la Fédération des syndicats de l'enseignement]). Fédération des syndicats de l'enseignement. http://lafse.org/fileadmin/Publications/Autres_documents/Projets_particuliers_a_l_école_publicque_-_Note_de_recherche.pdf
- Larose, F. et Grenon, V. (2013). *Profil socioéconomique et attentes technologiques des parents d'élèves du réseau des établissements d'enseignement privés du Québec* ([Étude commandée par la Fédération des établissements d'enseignement privés]). Université de Sherbrooke.
- Lavy, V., Silva, O. et Weinhardt, F. (2015). The Good, the Bad, and the Average: Evidence on Ability Peer Effects in Schools. *Journal of Labor Economics*. <https://doi.org/10.1086/663592>
- Lazzeri, C. (2004). Le problème de la reconnaissance dans le libéralisme déontologique de John Rawls. *Revue du MAUSS*, no 23(1), 165-179.
- Lefebvre, P. (2016). *La contribution de l'école privée au Québec à la littératie et à la numératie des 15 ans : une analyse par effets de traitement* ([Cahier de recherche] n° 15-03). Groupe de recherche sur le capital humain. https://grch.esg.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/82/Lefebvre_GRCH_WP15-03.pdf
- Lefebvre, P. et Merrigan, P. (2020). *Les inégalités provinciales aux tests internationaux-nationaux de littératie: Québec, Ontario et autres provinces canadiennes 1993-2018* ([Cahier de recherche] n° 20-02). Groupe de recherche sur le capital humain. https://grch.esg.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/82/Lefebvre_Merrigan_GRCH_WP20-02-2.pdf
- Lefebvre, P. et Merrigan, P. (2021). *Why Subsidize Independent Schools? Estimating the Effect of a Unique Canadian Schooling Model on Educational Attainment* ([Cahier de recherche] n° 21-01). Groupe de recherche sur le capital humain. https://grch.esg.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/82/Lefebvre_Merrigan_GRCH_WP21-01.pdf
- Lefebvre, P., Merrigan, P. et Verstraete, M. (2011). Public subsidies to private schools do make a difference for achievement in mathematics: Longitudinal evidence from Canada. *Economics of Education Review*, 30(1), 79-98.

- Legault, G. A., Jutras, F. et Desaulniers, M.-P. (2002). Peut-on encore parler de mission éducative de l'école? *Éducation et francophonie*, 30(1), 26-44. <https://doi.org/10.7202/1079538ar>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Leman, B. (2012). « Soutien scolaire » et concours d'entrée dans les collèges privés au Japon. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (27), 103-116. <https://doi.org/10.4000/dse.489>
- Lenoble, J. et Maesschalck, M. (2011). *Démocratie, Droit et Gouvernance*. R.D.U.S. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:72693>
- Lenoir, Y. (2005). Le «rapport Parent», point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 28(4), 638-668-638-668.
- Lenoir, Y., Libâneo, J. C., Tupin, F., Lenoir-Achdjian, A. et Adigüzel, O. (2016). *Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques* (vol. 1). Cursus universitaire.
- 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. <https://doi.org/10.7202/1059242ar>
- Letor, C. et Mangez, É. (2008). Tensions autour de la notion de compétences : une pédagogie invisible dans un contexte d'objectivation des résultats. Dans V. Dupriez, J.-F. Oriane et M. Verhoeven (dir.), *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*. Peter Lang.
- Levasseur, C. et Tilly-Dion, L. (2018, 10 octobre). *La mixité de genre en éducation : quelques implications des contextes éducatifs non mixtes pour la réussite scolaire et sociale des élèves*. Conférence de consensus sur la mixité sociale et scolaire.
- 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.
- Lévesque, C., Polèse, G., de Juriew, D., Labrana, R., Turcotte, A.-M. et Chiasson, S. (2015). *Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes*. INRS - Centre Urbanisation Culture Société; Réseau DIALOG. <https://espace.inrs.ca/id/eprint/2810/>
- Lewis-Kraus, G. (2021, 6 septembre). Can Progressives Be Convinced That Genetics Matters? *The New Yorker*. <https://www.newyorker.com/magazine/2021/09/13/can-progressives-be-convinced-that-genetics-matters>
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging Criteria for Quality in Qualitative and Interpretive Research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289. <https://doi.org/10.1177/107780049500100301>
- Locatelli, R. (2018). *L'Éducation comme bien public et bien commun: remodeler la gouvernance de l'éducation dans un contexte en mutation*. UNESCO.

- Longpré, T. (2013, 20 octobre). Faire un pas de plus: cessons les subventions aux écoles privées confessionnelles. *Le Journal de Montréal*. <https://www.journaldemontreal.com/2013/10/20/faire-un-pas-de-plus--cessons-les-subventions-aux-ecoles-privées-confessionnelles>
- Lucier, P. (2010). Camille Laurin et l'éducation: des visées à long terme. Dans J. F. Simard (dir.), *L'Œuvre de Camille Laurin: La politique publique comme instrument de l'innovation sociale* (p. 173-97). Presse de l'Université Laval. <https://espace.inrs.ca/id/eprint/9210/>
- MacIntyre, A. C. (1993). *Quelle justice? Quelle rationalité?* (traduit par M. Vignaux D'Hollande). Presses universitaires de France.
- MacIntyre, A. C. (1997). *Après la vertu : étude de théorie morale* (traduit par L. Bury). Presses universitaires de France.
- Macleod, A. et Hasan, S. (2017). *Where Our Students are Educated: Measuring Student Enrolment in Canada, 2017*. Fraser Institute. <https://www.fraserinstitute.org/sites/default/files/where-our-students-are-educated-measuring-student-enrolment-in-canada-2017.pdf>
- Maclure, J. (2016). *Retrouver la raison : essais de philosophie publique*. Québec Amérique.
- Maesschalck, M. (2018, 4 mai). *L'impératif de coopération au travail : utopie ou réalité qui nous lie ?* 12e Printemps de l'éthique (Un travail qui nous relie: Utopie ou réalité?). https://www.researchgate.net/publication/328118729_L'imperatif_de_cooperation_au_travail_utopie_ou_realite_qui_nous_lie_dans_Les_printemps_de_l'ethique_Michael_Vassen_Cesar_Meuris_et_Cecile_Bolly_eds
- Maguain, D. (2002). Les théories de la justice distributive post-rawlsiennes. *Revue économique*, Vol. 53(2), 165-199.
- Maingain, A. (2019). Chapitre 1. La plainte du bon vieux temps. *Histoire Actualité*, 27-42.
- Malenfant-Veilleux, A. (2017). *Culture, égalité des chances et démocratie dans l'école québécoises : une analyse des fondements politiques, anthropologiques et épistémologiques de la dernière grande réforme de l'éducation* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8056/>
- Malenfant-Veilleux, A. (2019). Égalité des chances et justice scolaire. Une interprétation de la conception égalitariste de la justice en éducation. *Dialogue: Canadian Philosophical Review / Revue Canadienne de Philosophie*, 58(1), 91-105. <https://doi.org/10.1017/S0012217319000039>
- Manski, C. F. (1993). Identification of Endogenous Social Effects: The Reflection Problem. *The Review of Economic Studies*, 60(3), 531-542. <https://doi.org/10.2307/2298123>
- Manski, C. F. (2000). Economic Analysis of Social Interactions. *Journal of Economic Perspectives*, 14(3), 115-136. <https://doi.org/10.1257/jep.14.3.115>

- Marcotte, J. (2012, 3 octobre). Financement des écoles privées? Absolument! *Le blogue de Joanne Marcotte*. <https://jomarcotte.wordpress.com/2012/10/03/financement-des-ecoles-privées-absolument/>
- Marcotte-Fournier, A. G. (2015). *Différenciation curriculaire, ségrégation scolaire et réussite des élèves : analyse multiniveau en contexte scolaire québécois* [mémoire, Université de Sherbrooke]. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/6923>
- Marks, G. N. (2015). Are School-SES Effects Statistical Artefacts? Evidence from Longitudinal Population Data. *Oxford Review of Education*, 41(1), 122-144. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1006613>
- Maroy, C. (2011). Chapitre 3. Le changement de regard sur l'enseignement privé : le symptôme d'un changement de paradigme. Dans Y. Dutercoq (dir.), *Où va l'éducation entre public et privé ?* (p. 55-71). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.duter.2011.01.0055>
- Maroy, C. et Kamanzi, P. C. (2017). Marché scolaire, stratification des établissements et inégalités d'accès à l'université au Québec. *Recherches sociographiques*, 58(3), 581-602. <https://doi.org/10.7202/1043466ar>
- Marples, R. (dir.). (2002). *The Aims of Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203003985>
- Matland, R. E. (1995). Exit, Voice, Loyalty, and Neglect in an Urban School System. *Social Science Quarterly*, 76(3), 506-512.
- Mekki, M. (2017a). Intérêt collectif. Dans M. Cornu, F. Orsi et J. Rochfeld (dir.), *Dictionnaire des biens communs*. Presses universitaires de France.
- Mekki, M. (2017b). Intérêt général. Dans M. Cornu, F. Orsi et J. Rochfeld (dir.), *Dictionnaire des biens communs*. Presses universitaires de France.
- Mekki, M. (2017c). Intérêt public. Dans M. Cornu, F. Orsi et J. Rochfeld (dir.), *Dictionnaire des biens communs*. Presses universitaires de France.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Rapport du comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/rapport_comiteCS_mai2014v3p.pdf
- Mendolia, S., Paloyo, A. et Walker, I. (2018). Heterogeneous effects of high school peers on educational outcomes. *Faculty of Business - Papers (Archive)*, 613-634. <https://doi.org/10.1093/oepegpy008>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1996a). *Les états généraux sur l'éducation: 1995-1996 : exposé de la situation*. Gouvernement du Québec. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs40261>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1996b). *Les états généraux sur l'éducation, 1995-1996 : rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires : rapport final de la*

- Commission des états généraux sur l'éducation. Gouvernement du Québec. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs40260>
- Merle, P. (2012). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* Presses universitaires de France. <https://www.cairn.info/l-eleve-humilie--9782130593133.htm>
- Meunier, E.-M. (2016). La Grande Noirceur canadienne-française dans l'historiographie et la mémoire québécoises. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, N° 129(1), 43-59.
- Meunier, E.-M. et Warren, J.-P. (2002). *Sortir de la grande noirceur: l'horizon personnaliste de la Révolution tranquille*. Septentrion.
- Meuret, D. (1999). *La justice du système éducatif*. De Boeck.
- Michiels, T. C. (2017). *Justice scolaire : de la redistribution à la reconnaissance : éléments pour une approche relationnelle de l'école* [thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain]. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:184681>
- Mill, J. S. (1988). *L'utilitarisme* (traduit par G. Tanesse). Flammarion.
- Mill, J. S. (2011). *On Liberty*. CC0 1.0 Universal Public Domain Dedication. <http://www.gutenberg.org/ebooks/34901>
- Moatti, C. (2018). *Res publica : histoire romaine de la chose publique*. Fayard.
- Moatti, C. (2020). The Notion of Res Publica and Its Conflicting Meanings at the End of the Roman Republic. *Libertas and Res Publica in the Roman Republic*, 118-137. https://doi.org/10.1163/9789004441699_008
- Mohme, G. (2017). Lessons the United States Can Learn From Sweden's Experience with Independent Schools. Dans R. A. Fox et N. K. Buchanan (dir.), *The Wiley Handbook of School Choice* (p. 267-274). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781119082361.ch18>
- Monfette, O. et Malo, A. (2016). Faire de l'analyse qualitative lors d'un stage de recherche: une expérience d'évolution de ma posture d'apprentie-chercheuse. *Recherches qualitatives, Hors-Série*, 19, 36-51.
- Mons, N. (2004, 1 décembre). *De l'école unifiée aux écoles plurielles. Evaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative* [thèse de doctorat, Université de Bourgogne]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/halshs-00005206/document>
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* Presses universitaires de France. <https://www.cairn.info/les-nouvelles-politiques-educatives--9782130562030.htm>
- Mons, N. (2011). Chapitre 1. Privatisation sous haute surveillance étatique : une comparaison internationale. Dans Y. Dutercoq (dir.), *Où va l'éducation entre public et privé ?* (p. 17-35). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.duter.2011.01.0017>

- Monso, O., Fougere, D., Givord, P. et Pirus, C. (2019). Les Camarades influencent-ils la réussite et le parcours des élèves? *Éducation & formations*, (100), 23-52. <https://doi.org/10.48464/halshs-02426350>
- Montpetit, É. et Rouillard, C. (2001). La Révolution tranquille et le réformisme institutionnel. Pour un dépassement des discours réactionnaires sur l'étatisme québécois. *Globe : revue internationale d'études québécoises*, 4(1), 119-139. <https://doi.org/10.7202/1000604ar>
- Morasse, M.-È. (2019, 30 septembre). Le système scolaire québécois serait « le plus injuste » au pays. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/201909/30/01-5243473-le-systeme-scolaire-quebecois-serait-le-plus-injuste-au-pays.php>
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Seuil.
- Morin, E. (2011). *Mes philosophes*. Germina.
- Morin, E. et Le Moigne, J.-L. (1999). *L'intelligence de la complexité*. L'Harmattan.
- Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire: *Travail, genre et sociétés*, 11(1), 165-174. <https://doi.org/10.3917/tgs.011.0165>
- Mouvement École ensemble. (2019). *L'injuste système d'éducation québécois*. MEE. https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageNotice.aspx?idn=97252
- Mucchielli, A. (2005). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains, *Hors-série(1)*, 7-40.
- Nadeau, M. et Fortier, C. (2019, 22 juin). Financement public des écoles « privées »: mauvais calculs. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/557277/financement-public-des-ecoles-privees-mauvais-calculs>
- Nagel, T. (1995). *Equality and Partiality*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0195098390.001.0001>
- Narcy, M. (2009). L'équité chez Aristote: suspendre ou interpréter la loi. *Mélanges de l'Université Saint-Joseph*, (61), 359-372.
- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform : a Report to the Nation and the Secretary of Education, United States Department of Education*. The Commission.
- Nguyên-Duy, V. et Luckerhoff, J. (2007). Constructivisme/positivisme : où en sommes-nous avec cette opposition? *Recherches qualitatives, Hors-Série(5)*, 4-17.
- Nikolai, R. (2019). Staatliche Subventionen für Privatschulen: Politiken der Privatschulfinanzierung in Australien und der Schweiz. *Swiss Journal of Educational Research*, 41(3), 559-575. <https://doi.org/10.24452/sjer.41.3.1>
- Noddings, N. (2013). *Education and Democracy in the 21st Century*. Teachers College Press.

- Noël, J.-F. (1999, 27 octobre). *La Convention relative aux droits de l'enfant*. Gouvernement du Canada. <https://www.justice.gc.ca/fra/pr-rp/lf-fl/divorce/crde-crc/conv2a.html>
- Nozick, R. (1974). *Anarchy, state, and utopia*. Basic Books.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2010). *Éducation et engagement civique et social*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264086333-5-fr>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2012). *Public and private schools: how management and funding relate to their socio-economic profile*. OCDE. <https://www.oecd.org/pisa/50110750.pdf>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2016). *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed*. OCDE. https://www.oecd-ilibrary.org/education/low-performing-students_9789264250246-en
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2017). *School choice and school vouchers: An OECD perspective*. OCDE. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/2592c974-en>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2018). *Equity in Education*. OCDE. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/9789264073234-en>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2019). *Balancing School Choice and Equity: An International Perspective Based on Pisa*. OCDE. https://www.oecd-ilibrary.org/education/balancing-school-choice-and-equity_2592c974-en
- Organisation de coopération et de développement économique. (2020). *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>
- Ogawa, R. T. et Dutton, J. S. (1997). Parent Involvement and School Choice: Exit and Voice in Public Schools. *Urban Education*, 32(3), 333-353. <https://doi.org/10.1177/0042085997032003002>
- Ogien, R. et Canto-Sperber, M. (2017). *La philosophie morale*: Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.canto.2017.01>
- O'Grady, K., Deussing, M.-A., Scerbina, T., Tao, Y., Fung, K., Elez, V. et Monk, J. (2019). *À la hauteur: Résultats canadiens de l'étude Pisa 2018 de l'OCDE*. Le conseil des ministres de l'Éducation.
- Organisation des Nations Unies. (1948). *La Déclaration universelle des droits de l'homme*. ONU. <https://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/>
- Organisation des Nations Unies. (1966). *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*. OHCHR. <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>

- Organisation des Nations Unies. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. ONU. <https://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Organisation des Nations Unies. (2006). *Social justice in an open world: the role of the United Nations*. ONU. <https://www.un.org/esa/socdev/documents/ifsd/SocialJustice.pdf>
- Organisation des Nations Unies. (2008). *Déclaration de l'OIT sur la justice sociale pour une mondialisation équitable* ([Document]). ONU. https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/mission-and-objectives/WCMS_099767/lang--fr/index.htm#:~:text=de%20son%20%C3%A9valuation-,La%20D%C3%A9claration%20de%20l'OIT%20sur%20la%20justice%20sociale%20pour,le%20contexte%20de%20la%20mondialisation.
- Ostrom, E. (2012). Why Do We Need to Protect Institutional Diversity? *European Political Science*, 11(1), 128-147. <https://doi.org/10.1057/eps.2011.37>
- Ostrom, E. (2015). *Governing the commons: the evolution of institutions for collective action*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316423936>
- Pack, G. (2017). The Case For Magnet Schools. Dans R. A. Fox et N. K. Buchanan (dir.), *The Wiley Handbook of School Choice* (p. 180-193). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781119082361.ch12>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (vol. 4e éd.). Armand Colin. <https://www.cairn.info/analyse-qualitative-en-sciences-humaines-et-social--9782200614706.htm>
- Paloyo, A. R. (2020). Chapter 21 - Peer effects in education: recent empirical evidence. Dans S. Bradley et C. Green (dir.), *The Economics of Education (Second Edition)* (p. 291-305). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815391-8.00021-5>
- Paradis, P. E. (2015). *Analyse de la contribution économique des établissements privés au Québec*. ([Étude commandée par la Fédération des établissements d'enseignement privés]). AppEco. https://www.feep.qc.ca/wp-content/uploads/2018/02/AppEco_Analyse-contribution-economique_eco-priv-qc.pdf
- Parent, R. (2014, 30 septembre). Écoles privées, subventions publiques : un fléau pour l'éducation. *Le Journal de Montréal*. <https://www.journaldemontreal.com/2014/09/30/ecoles-privées-subventions-publiques--un-fleau-pour-leducation>
- Pawin, R. (2013). Retour sur les « Trente Glorieuses » et la périodisation du second XXe siècle. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 60-1(1), 155. <https://doi.org/10.3917/rhmc.601.0155>
- Perini, L. (2012). *Peer effects and school design: An analysis of efficiency and equity* ([Working Papers] n° 12-01). IRENE Institute of Economic Research. <https://ideas.repec.org/p/irn/wpaper/12-01.html>

- Perry, T. (2019). 'Phantom' compositional effects in English school value-added measures: the consequences of random baseline measurement error. *Research Papers in Education*, 34(2), 239-262. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1424926>
- Perry-Hazan, L. (2015). *Curricular Choices of Ultra-Orthodox Jewish Communities: Translating International Human Rights Law to Education Policy* ([SSRN Scholarly Paper] n° ID 2684242). Social Science Research Network. <https://papers.ssrn.com/abstract=2684242>
- Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U. et Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3), 271-280. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.03.001>
- Pillay, N. (2008, 10 décembre). *Les droits de l'homme sont-ils universels?* ONU. <https://www.un.org/fr/chronicle/article/les-droits-de-lhomme-sont-ils-universels>
- Platon. (2016). *La République* (traduit par G. Leroux). Flammarion.
- Plot, F. (2020). Éthique de la vertu et éthique du care : Quelles connexions? Dans S. Laugier et P. Paperman (dir.), *Le souci des autres : Éthique et politique du care* (p. 263-283). École des hautes études en sciences sociales. <http://books.openedition.org/editionsehess/11698>
- Pokropek, A. (2015). Phantom Effects in Multilevel Compositional Analysis: Problems and Solutions. *Sociological Methods & Research*, 44(4), 677-705. <https://doi.org/10.1177/0049124114553801>
- Poncelet, D. et Francis, V. (2010). Présentation du dossier. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 28(2), 9-20.
- Potterton, A. U. (2020). Parental Accountability, School Choice, and the Invisible Hand of the Market. *Educational Policy*, 34(1), 166-192. <https://doi.org/10.1177/0895904819881155>
- Pourtois, H. (2008). Pertinence et limites du principe d'égalité des chances. Dans *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*. Peter Lang.
- Pourtois, H. (2010). La reconnaissance : une question de justice ? : Une critique de l'approche de Nancy Fraser. *Politique et Sociétés*, 28(3), 161-190. <https://doi.org/10.7202/039008ar>
- Proudhon, P.-J. (1866). *Théorie de la propriété Appendice projet d'exposition perpétuelle* (2e édition.). Librairie Internationale.
- Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38(1), 53. <https://doi.org/10.7202/1059647ar>
- Proulx, J.-P. (2004). L'éducation, un bien commun très particulier. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, (vol. 6, n° 1). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2053>
- Proulx, J.-P. (2009, 31 août). Démocratiser l'enseignement privé. *Le Devoir*, A7.
- Proulx, J.-P. (2018). *Le système éducatif du Québec et la profession enseignante* (2e édition). Chenelière éducation.

- Québec, Assemblée nationale. (2008, 17 juin). *Journal des débats*, 40(19), 38^e législature, 1^{ère} session. Étude détaillée du projet de loi n° 88 – Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et la Loi sur les élections scolaire. Gouvernement du Québec. http://m.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/commissions/ce-38-1/journal-debats/CE-080617.html?fbclid=IwAR0I6uUxQs-kLqxrSdoqtw6dvO0AaPkl_ZCVyCwmqq-qEQ5Cvd3NFRI9IZ0
- Rangvid, B. S. (2008). School composition effects in Denmark: quantile regression evidence from PISA 2000. Dans C. Dustmann, B. Fitzenberger et S. Machin (dir.), *The Economics of Education and Training* (p. 179-208). Physica-Verlag HD. https://doi.org/10.1007/978-3-7908-2022-5_9
- Rawls, J. (1997). *Théorie de la justice* (traduit par C. Audard). Seuil.
- Rawls, J. (2008). *La justice comme équité: une reformulation de Théorie de la justice* (traduit par B. Guillarme). La Découverte.
- Rawls, J. (2016). *Libéralisme politique* (3e édition; traduit par C. Audard). Presses universitaires de France.
- Regroupement pour la défense et la promotion de l'école publique. (2005). *Le gouvernement doit mettre fin au financement public des écoles privées*. RDPEP. http://alliancedesprofs.qc.ca/fileadmin/user_upload/APPM/pdf/Regroupement_priv-public_declaration.pdf
- Reboul, O. (1983). Les méthodes de la philosophie de l'éducation. *Enrahonar: Quaderns de filosofia*, (5), 85-92.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action : essais d'herméneutique II*. Seuil.
- Ricoeur, P. (1988). L'identité narrative. *Esprit*, (140/141 (7/8)), 295-304.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Rizvi, F. (2016). *Privatisation de l'éducation: tendances et conséquences. Recherche et prospective en éducation*. UNESCO. <https://fr.unesco.org/node/265310>
- Robert, M. et Tondreau, J. (1997). *L'école québécoise: débats, enjeux et pratiques sociales : une analyse sociale de l'éducation pour la formation des maîtres*. Centre éducatif et culturel.
- Rocher, G. (2004). Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation. *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), 117–128. <https://doi.org/10.7202/1060694ar>
- Rompré, G. (2015). *Conférence de comparaisons internationales : Rapport CSE-CNESCO : La mixité sociale à l'école*. Conseil supérieur de l'Éducation et Conseil national de l'Évaluation du système scolaire de la France.
- Rose, D. H. et Meyer, A. (2006). *A Practical Reader in Universal Design for Learning*. Harvard Education Press. Harvard Education Press.

- Rossell, C. H. (2017). The Case Against Magnet Schools. Dans R. A. Fox et N. K. Buchanan (dir.), *The Wiley Handbook of School Choice* (p. 194-214). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781119082361.ch13>
- Rousseau, J.-J. (1992). *Du contrat social*. Flammarion.
- Rousseau, J.-J. (2009). *Émile ou De l'éducation de Jean-Jacques Rousseau*. Flammarion. <https://editions.flammarion.com/emile-ou-de-l-education/9782081206922>
- Rubin, B. C. (2006). Tracking and Detracking: Debates, Evidence, and Best Practices for a Heterogeneous World. *Theory Into Practice*, 45(1), 4-14.
- Rubin, B. C. et Noguera, P. A. (2004). Tracking Detracking: Sorting Through the Dilemmas and Possibilities of Detracking in Practice. *Equity & Excellence in Education*, 37(1), 92-101. <https://doi.org/10.1080/10665680490422142>
- Ryan, C. (2017). Measurement of Peer Effects. *Australian Economic Review*, 50(1), 121-129. <https://doi.org/10.1111/1467-8462.12213>
- Sacerdote, B. (2011). Peer Effects in Education: How Might They Work, How Big Are They and How Much Do We Know Thus Far? Dans E. A. Hanushek, S. j Machin et L. Woessmann (dir.), *Handbook of the Economics of Education* (vol. 3, p. 249-277). Elsevier. <https://econpapers.repec.org/bookchap/eeeeeduc/p/3-04.htm>
- Sacerdote, B. (2014). Experimental and Quasi-Experimental Analysis of Peer Effects: Two Steps Forward? *Annual Review of Economics*, 6, 253-272.
- Sahlgren, G. H. (2015). *Real Finnish Lessons: The True Story of an Education Superpower*. Centre for Policy Studies. <https://cps.org.uk/research/real-finnish-lessons-the-true-story-of-an-education-superpower/>
- Saint Augustin. (1857). *Les Confessions de Saint Augustin* (traduit par P. Janet). Charpentier.
- Sall, H. N. et De Ketele, J.-M. (1997). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs: apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(3), 119-142.
- Sandel, M. J. (1998). *Liberalism and the Limits of Justice* (2^e éd.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511810152>
- Sandel, M. J. (2017). *Justice* (traduit par P. Savidan). Flammarion.
- Sandel, M. J. (2021). *La tyrannie du mérite*. <http://journals.openedition.org/lectures> (traduit par A. Von Busekist). Albin Michel.
- Satz, D. (2007). Equality, Adequacy, and Education for Citizenship. *Ethics*, 117(4), 623-648. <https://doi.org/10.1086/518805>
- Savoie-Zajc, L. (2013). Interrelations entre le singulier et l'universel: les propositions de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 15, 7-24.

- Scalon, T., Foisneau, L. et Munoz-Dardé, V. (2020, 22 juin). *Vers What We Owe to Each Other et au-delà*. Politika. <https://www.politika.io/fr/article/what-we-owe-to-each-other-audela>
- Scarfone, G., Gosselin, F., Homsy, M. et Côté, J.-G. (2017). *Le Québec est-il égalitaire? Étude de la mobilité sociale et de l'égalité du revenu au Québec et au Canada*. Institut du Québec. <https://institutduquebec.ca/wp-content/uploads/2021/02/201705-IDQ-Egalitedeschances.pdf>
- Schneeweis, N. E. et Winter-Ebmer, R. (2005). *Peer Effects in Austrian Schools* ([SSRN Scholarly Paper] n° ID 772768). Social Science Research Network. <https://papers.ssrn.com/abstract=772768>
- Schofield, J. W. (2010). International Evidence on Ability Grouping with Curriculum Differentiation and the Achievement Gap in Secondary Schools. *Teachers College Record*, 112(5), 1492-1528.
- Schwandt, T. A. (1996). Farewell to Criteriology. *Qualitative Inquiry*, 2(1), 58-72. <https://doi.org/10.1177/107780049600200109>
- Schwimmer, M., Cormier, A.-A., Maxwell, B., Waddington, D. et McDonough, K. (2012). L'État doit-il mettre fin au financement des écoles ethnoreligieuses ? *Les ateliers de l'éthique / The Ethics Forum*, 7(1), 24-44.
- Sen, A. (1980). Equality of What? Dans S. McMurrin (dir.), *Tanner Lectures on Human Values, Volume 1*. Cambridge University Press.
- Sen, A. (2009). *Éthique et économie et autres essais* (4e éd.; traduit par S. Marnat). Presses universitaires de France.
- Sen, A. (2010). *L'idée de justice* (traduit par P. Chemla). Flammarion.
- Sénéchal, P.-Paul. (1972). *Les institutions d'enseignement privé et la réforme du système scolaire au Québec. : étude d'un processus de décision : la loi de l'enseignement privé (décembre 1968)* [mémoire]. Université de Montréal.
- Shapiro, B. J. (1986). The Public Funding of Private Schools in Ontario: The Setting, Some Arguments, and Some Matters of Belief. *Canadian Journal of Education*, 11(3), 264-77.
- Simard, D. (2002). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 63-82. <https://doi.org/10.7202/007149ar>
- Simard, M. (1993). *L'enseignement privé : 30 ans de débats*. Thémis.
- Simard, P. (2014, 8 octobre). L'école privée pour réduire les inégalités. *Le Journal de Montréal*. <https://www.journaldemontreal.com/2014/10/08/lecole-privee-pour-reduire-les-inegalites>
- Singer, P. (1997). *Questions d'éthique pratique* (traduit par M. Marcuzzi). Bayard.
- Spitz, J.-F. (2008). *Abolir le hasard? : responsabilité individuelle et justice sociale*. Vrin.

- Statistique Canada, S. C. (2019, octobre 24). *Elementary-secondary school enrolments : Interactive tool*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/181102/dq181102c-eng.htm>
- Statistique Canada, S. C. (2022, août 13). *Estimations de la population du Canada, premier trimestre de 2022* <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/220622/dq220622d-fra.htm>
- Stedman, L. C. (1994). The Sandia Report and U.S. Achievement: An Assessment. *The Journal of Educational Research*, 87(3), 133-146.
- Stiglitz, J. E. (1975). The Theory of « Screening, » Education, and the Distribution of Income. *The American Economic Review*, 65(3), 283-300.
- Stiglitz, J. E. et Weiss, A. (1990). Sorting out the differences between signalling and screening models. *Mathematical Models in Economics*, 1-34.
- Stoian, V. (2016). Justice in Education: Evaluating the Satz-Anderson Response. *Romanian Journal of Society and Politics*, 11(1), 44-56.
- Sullivan, K., McConney, A. et Perry, L. B. (2018). A Comparison of Rural Educational Disadvantage in Australia, Canada, and New Zealand Using OECD's PISA. *SAGE Open*, 8(4), 2158244018805791. <https://doi.org/10.1177/2158244018805791>
- Sund, K. (2007). *Estimating Peer Effects in Swedish High School using School, Teacher, and Student Fixed Effects* ([Working Paper Series] n° 8/2007). Stockholm University, Swedish Institute for Social Research. https://ideas.repec.org/p/hhs/sofiwp/2007_008.html
- Swift, A. (2004). The morality of school choice. *Theory and Research in Education*, 2(1), 7-21.
- Swift, A. (2019). *Political philosophy : a beginners' guide for students and politicians* (4^e éd.). Polity Press.
- Taguieff, P.-A. (1991). L'argumentation politique. Analyse du discours et Nouvelle Rhétorique. *Hermès, La Revue*, 8-9(1-2), 261-286. <https://doi.org/10.4267/2042/15300>
- Taleb, N. N. (2010). *Cygne noir* (traduit par C. Rimoldy). Belles Lettres.
- Tarlet, F. (2017). Utilité publique. Dans M. Cornu, F. Orsi et J. Rochfeld (dir.), *Dictionnaire des biens communs*. Presses universitaires de France.
- Tassé, L. (2014, 2 octobre). École publique ou privée? *Le Journal de Montréal*. <https://www.journaldemontreal.com/2014/10/02/ecole-publique-ou-privée>
- Taylor, C. (1992). *Grandeur et misère de la modernité* (traduit par C. Melançon). Bellarmin.
- Teyssier, R. (2009). *Le financement public de l'éducation privée dans quatre provinces canadiennes* [thèse de doctorat, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/21305>
- Thériault, J. Y. (1992). De l'utilité de la distinction moderne privé/public. *Politique*, (21), 37-69. <https://doi.org/10.7202/040712ar>

- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>
- Thompson, E. P. (1964). *The Making of the English Working Class*. Pantheon Books.
- Thomson, P. (2013). Romancing the market: narrativising equity in globalising times. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(2), 170-184. <https://doi.org/10.1080/01596306.2013.770245>
- Thrupp, M., Lauder, H. et Robinson, T. (2002). School composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 483-504. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00016-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00016-8)
- Thrupp, M. et Lupton, R. (2006). Taking School Contexts More Seriously: The Social Justice Challenge. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 308-328.
- Tiebout, C. M. (1956). A Pure Theory of Local Expenditures. *Journal of Political Economy*, 64(5), 416-424.
- Tomamichel, S. et Clerc, F. (2005). La recherche en sciences de l'éducation. État des lieux et points de vue. *Recherche en soins infirmiers*, N° 83(4), 4-17.
- Tranoy, A. (2016). Equality of Opportunity: A progress report. *Revue d'économie politique*, 126(5), 621-651. <https://doi.org/10.3917/redp.265.0621>
- Tremblay, L. (2014). *Le financement public de l'enseignement privé. Conséquences sur le réseau des écoles publiques* ([Étude commandée par la Fédération des commissions scolaires du Québec]). FCSQ. <https://www.fcscq.quebec/upload/files/%C3%89tudes%20et%20sondages/Etude-Financement-Public-Enseignement-Prive-complete.pdf>
- Tremblay, M. (2016, octobre). *Pourquoi des différences dans les résultats des examens PISA entre les élèves des écoles publiques et privées?* [mémoire, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/9173/>
- 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, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/25126>
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2015). *Repenser l'Éducation: Vers un bien commun mondial ?* UNESCO.
- Usher, A. et Kober, N. (2011). *Keeping Informed about School Vouchers: A Review of Major Developments and Research*. Center on Education Policy.
- Vaille, F. (2015, 27 décembre). L'école privée aide-t-elle le Québec? *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/debats/chroniques/francis-vailles/201512/24/01-4934358-lecole-privee-aide-t-elle-le-quebec-.php>

- Vaill , F. (2016, 14 janvier). L' cole privée aide-t-elle le Québec (2). *La Presse*. https://plus.lapresse.ca/screens/c80bf4bd-1509-4164-b276-962cf4ad1106__7C__ly_KiBKlt46K.html
- Vaill , F. (2020, 10 juin). Non, le Québec n'a pas le pire système d' ducation. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/2020-06-10/non-le-quebec-n-a-pas-le-pire-systeme-d-education>
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e  d.). Les Presses de l'Université de Montréal; De Boeck Université.
- Van Pelt, D. N. (2015). *Home Schooling in Canada* (Edition 2015). Fraser Institute.
- van Ewijk, R. et Sleegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 5(2), 134-150. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.001>
- van Zanten, A. (2006). 10. 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). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.lagra.2006.01.0315>
- van Zanten, A. van. (2009). *Choisir son  cole: Stratégies familiales et médiations locales*. Presses universitaires de France.
- Verger, A., Fontdevila, C. et Zancajo, A. (2016). *The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform*. Teachers College Press.
- Verger, A., Steiner-Khamsi, G. et Lubienski, C. (2016). The Emergence and Structuring of the Global Education Industry: Towards an Analytical Framework. Dans A. Verger, G. Steiner-Khamsi et C. Lubienski (dir.), *World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry* (Routledge).
- Vermot-Desroches, B. (2007). *Le financement public de l'enseignement privé au Québec*. Le Ministère. <http://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/46640>
- Vigdor, J. et Nechyba, T. (2007). Peer effects in North Carolina public schools. Dans L. Woessmann et P. E. Peterson (dir.), *Schools and the Equal Opportunity Problem*. MIT Press.
- Vonnegut, Jr, K. (1968). Harrison Bergeron. Dans *Welcome to the monkey house* (Dell Publishing, p. 7-14).
- Waltenberg, F. (2008). Quatre grandes écoles pour penser la justice dans le champ de l' ducation. Dans *De l' cole au marché du travail, l'égalité des chances en question* (p. 23-47). Peter Lang.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of justice : a defense of pluralism and equality*. Basic Books.
- Wang, J. et Herman, J. (2017). Magnet Schools. Dans R. A. Fox et N. K. Buchanan (dir.), *The Wiley Handbook of School Choice* (p. 158-179). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781119082361.ch11>

- Weinstein, O. (2013). Comment comprendre les « communs » : Elinor Ostrom, la propriété et la nouvelle économie institutionnelle. *Revue de la régulation. Capitalisme, institutions, pouvoirs*, (14). <https://doi.org/10.4000/regulation.10452>
- Weinstein, O. (2017). Bien public. Dans M. Cornu, F. Orsi et J. Rochfeld (dir.), *Dictionnaire des biens communs*. Presses universitaires de France.
- Weinstock, D. (1999). Building Trust in Divided Societies. *Journal of Political Philosophy*, 7(3), 287-307. <https://doi.org/10.1111/1467-9760.00078>
- Weinstock, D. (2004). L'actualité du bien commun. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, (vol. 6, n° 1). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2069>
- Weinstock, D. (2007). La justice scolaire. *Revue philosophique de Louvain*, 105(1/2), 17-41. <https://doi.org/10.2143/RPL.105.1.2020256>
- Weinstock, D. (2008). Une philosophie politique de l'école. *Éducation et francophonie*, 36(2), 31. <https://doi.org/10.7202/029478ar>
- Weinstock, D. (2010). Can thinking about justice in health help us in thinking about justice in education? *School Field*, 8(1), 79-91. <https://doi.org/10.1177/1477878509356344>
- White, J. (2002). In defence of liberal aims in education. Dans R. Marples (dir.), *The Aims of Education*. Routledge.
- Whitty, G. et Power, S. (2000). Marketization and privatization in mass education systems. *International Journal of Educational Development*, 20(2), 93-107.
- Wilkinson, I. A. G., Parr, J. M., Fung, I. Y. Y., Hattie, J. A. C. et Townsend, M. A. R. (2002). Discussion: modeling and maximizing peer effects in school. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 521-535. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00018-1](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00018-1)
- Willms, J. D. (2010). School Composition and Contextual Effects on Student Outcomes. *Teachers College Record*, 112(4), 1008-1037.
- Wittgenstein, L. (2014). *Lecture on Ethics*. John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118887103>
- Wizman, Maurice. (1975). *Le financement des collèges classiques et sa place dans l'évolution du système scolaire du Québec : étude historique de 1950 à la loi de l'enseignement privé* [mémoire]. Université de Montréal.
- Woessmann, L. (2007). International Evidence on School Competition, Autonomy, and Accountability: A Review. *Peabody Journal of Education*, 82(2-3), 473-497. <https://doi.org/10.1080/01619560701313176>
- Woessmann, L. et West, M. (2010, 2 décembre). Competition from private schools boosts performance system-wide. *VoxEU.org*. <https://voxeu.org/article/competition-private-schools-boosts-performance-system-wide>

- Young, I. M. (1989). Polity and group difference: A critique of the ideal of universal citizenship. *Ethics*, 99(2), 250-274.
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford University Press.
- Young, I. M. (2006). Education in the Context of Structural Injustice: A symposium response. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 93-103. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00177.x>
- Young, I. M. (2009). Structural Injustice and the Politics of Difference. Dans T. Christiano et J. Christmsn (dir.), *Contemporary Debates in Political Philosophy* (p. 362-383). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781444310399.ch20>
- Zajda, J. I. (2006). *Decentralisation and privatisation in education : the role of the state*. Springer Dordrecht. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-3358-2>
- Zajda, J., Majhanovich, S. et Rust, V. (2007). Introduction: Education and social justice. *International Review of Education*, 52(1), 9-22. <https://doi.org/10.1007/s11159-005-5614-2>
- Zimmerman, D. J. (2003). Peer Effects in Academic Outcomes: Evidence from a Natural Experiment. *The Review of Economics and Statistics*, 85(1), 9-23.
- Zinn, H. (2006). *Une histoire populaire des États-Unis: De 1492 à nos jours* (2^e éd.; traduit par F. Cotton). Lux.
- Zuboff, S. (2019). Le capitalisme de la surveillance. *Esprit*, (5), 63-77.

ANNEXE 1 – L’AUDIT DE SUBJECTIVITÉ

Par souci de transparence, il m’apparaît important d’apporter certaines précisions relatives à ma personne à l’intérieur de cet audit de subjectivité (De Lavergne, 2007). Ces précisions sont aussi pour moi, dans la mesure où elles me forcent à examiner mes propres biais potentiels, contribuant ainsi à assurer une plus grande fiabilité des résultats (Monfette et Malo, 2016).

D’emblée, précisons que je ne proviens pas d’un milieu universitaire et académique et comme bien des Québécois, la fréquentation universitaire a été l’exception et non la règle au sein de la famille immédiate et élargie à l’époque où ces choix ont été effectués. Malgré tout, il existait un discours maternel valorisant l’université.

Je n’entrerai pas ici dans les détails d’une jeunesse assez turbulente, mais disons seulement que j’ai fait l’ensemble de ma scolarité obligatoire au public, dans une école sans programme particulier et réputée difficile, « pour le meilleur et pour le pire », diraient certains.

Après un parcours universitaire rempli de méandres m’ayant conduit vers l’enseignement, j’ai travaillé dans des écoles publiques (avec et sans programme particulier), mais pour diverses raisons (principalement organisationnelles), j’enseigne maintenant dans le secteur privé.

Il n’y a jamais eu de discussion formelle ni de pression de la part de mon employeur actuel concernant le traitement du sujet de la thèse. Au contraire, c’est sous le signe du respect de mon autonomie en tant que chercheur et d’une grande flexibilité organisationnelle que la réalisation de cette thèse a eu lieu.

Parallèlement à cela, j’ai déjà tenu un blogue sur l’éducation où j’abordais différents problèmes que l’on retrouve dans le système éducatif québécois. D’ailleurs, c’est à la suite d’une publication sur le FPEP que j’ai été invité à poser ma candidature au doctorat par la professeure Brabant.

De plus, ce serait mentir que de dire que ce sujet de recherche me laisse de marbre. Celui-ci suscite d’ailleurs chez moi des réactions contradictoires puisque, connaissant les difficultés de certains milieux d’enseignement pour y avoir travaillé, cela ne peut que mettre en perspective l’ampleur de la différence entre eux en matière de ressources, de climat de travail et de composition scolaire. À cela, on doit aussi ajouter la nature très politisée du sujet, mais, comme je le mentionne dans la problématique, traité de manière très inégale où la simplicité semble reine. Cette motivation est aussi alimentée par mon réel désir de mieux comprendre la relation qui existe entre le FPEP et la justice en éducation – désir que mon expérience au sein d’un collectif n’a pu

être en mesure de satisfaire en raison de postures idéologiques trop fortes au sein de celui-ci, de mon point de vue.

Enfin, de manière à compléter cette mise à nu, je dois dire qu'avant de commencer mes études doctorales, je défendais la position d'un financement public à 100 % des écoles privées, assorti d'une forme de reddition de comptes. Je réserve pour la conclusion de la thèse ma position actuelle, laissant le lecteur suivre mon cheminement intellectuel concernant cet aspect qui n'est pas directement lié à l'objectif général de la thèse.

ANNEXE 2 – LES DOCUMENTS EXCLUS

À l'intérieur du tableau 2, on retrouve 38 documents que j'ai exclus du corpus documentaire officiel à l'étude.

A) Textes d'associations liées au secteur privé ou public	B) Textes d'opinion	C) Recherches ou rapports sur le FPEP.	D) Recherches ou rapports sur des aspects du problème.	E) Document offrant une synthèse du débat
1. Grégoire (1973) 2. AIES (1977) 3. ADESP (1989) 4. FNEEQ (2005)	5. J.-P. Proulx (2009) 6. Durand, (2012) 7. Bock-Coté (2013) 8. Longpré (2013) 9. Tassé (2014) 10. Vaillle (2015, 2016, 2020) 11. Dubé (2018) 12. Jacques (2018) 13. Bouchard et al. (2019) 14. Bouchard (2019) 15. Nadeau et Fortier (2019) 16. Morasse (2019)	17. Garon (2006) 18. Vermot-Desroches (2007) 19. Teyssier (2009) 20. Landry (2009) 21. Fortin et Van Audenrode (2013) 22. L. Tremblay (2014) 23. MELS (2014) 24. Paradis (2015)	25. Weinstock (2007, 2008, 2010) 26. Desjardins et al. (2009) 27. CSE (2016) 28. A. Larose (2016) 29. M. Tremblay (2016) 30. Maroy et Kamanzi (2017) 31. Duclos et Hurteau (2017) 32. Merrigan (2018) 33. Dinu (2019) 34. Lessard (2019) 35. Laplante et al. (2020) 36. Lefebvre et Merrigan (2020)	37. Gagnon (1977) 38. Shapiro (1986) 39. de Gortari (2019)

A) Il s'agit de documents en provenance d'organismes représentant le secteur privé (Grégoire, 1973; Association des institutions d'enseignement secondaire [AIES], 1977; Association des établissements scolaires privés [ADESP], 1989) ou public (FNEEQ, 2005). Les documents représentant le privé n'ont pas été retenus puisque certains sont directement cités dans d'autres ouvrages (Wizman, 1975; M. Simard, 1993) ou en raison de la répétition des mêmes positions (ACQ et al., 1982; CCEP, 1990). Le document de la Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (FNEEQ, 2005) est intéressant puisque cette fédération prit une position favorable au FPEP en 2005, mais défavorable en 2010 (en fait dès 2006). Le document de 2010 reprenant l'argumentaire de 2005 pour expliquer cette volte-face, j'ai donc privilégié celui-ci.

B) Il s'agit de textes d'opinion ou encore d'articles issus de médias populaires. Dans certains cas, il n'y a pas de prise de position directe sur le FPEP ou encore, il s'agit d'arguments déjà bien présents au moment de la lecture. Il faut dire que c'est vraiment à la toute fin que j'ai choisi

les documents de cette nature dont plusieurs m'avaient été utiles pour l'élaboration de la problématique.

- C) Il s'agit de recherches ou de rapports en lien avec l'évaluation générale du secteur privé et de son financement. Cependant, il n'y a pas de position normative claire dans ces travaux, si ce n'est que le FPEP coûte plus ou moins cher.
- D) Il s'agit de recherches ou de rapports abordant des aspects posant problème en lien avec la présence du privé dans le système éducatif québécois. Il s'agit de différentes lectures du problème selon un certain nombre d'angles choisis par les auteurs. Le FPEP peut être abordé, mais c'est davantage sur les conséquences associées à ce dernier que porte leur analyse²⁰⁴: la sélection des élèves, l'équité, la liberté de choisir, etc. Il s'agit donc de travaux se situant en aval de ma collecte de données et dont plusieurs ont été abordés dans les parties précédentes de cette thèse et seront discutés par la suite.
- E) Il s'agit de trois documents qui auraient pu se retrouver dans la partie B du corpus officiel. Le recueil de Gagnon (1977) rassemble une série d'articles qui examinent les raisons poussant plusieurs parents à choisir l'école privée. Ces articles furent étudiés et les arguments ont été consignés dans une première version de la collecte de données. Cependant, après un raffinement de la méthode de la collecte et des facteurs d'inclusion et d'exclusion des documents, celui-ci n'a plus sa place dans le corpus documentaire officiel. Outre ces considérations méthodologiques, les arguments repérés se retrouvent largement à l'intérieur des travaux de Wizman (1975) et de M. Simard (1993). D'ailleurs, cette dernière y fait directement référence. Ensuite, le document de Shapiro (1986) est souvent cité dans la littérature canadienne, mais j'ai voulu restreindre mon corpus à la situation québécoise, même s'il est évident qu'il y a de nombreux recoupements. Enfin, le document de Gortari (2019) est une publication voulant faire le point sur le débat du FPEP. Même si sa lecture synthétique du problème est défendable (elle prend principalement les arguments de Durand [2007]), la qualité du travail de recherche ne répond pas aux critères des documents de nature universitaire présents dans cette partie.

²⁰⁴ En fait, le texte de Weinstock (2007) aborde la question du FPEP directement. Même s'il soulève des obstacles importants à la mise en place du maximin (qu'il utilise comme synonyme du principe de différence rawlsien) par le FPEP, il n'est pas question de le supprimer ou de le promouvoir.

ANNEXE 3 – LA COLLECTE DES JUGEMENTS APPRÉCIATIFS (EXTRAIT)

Le tableau suivant est un extrait du tableau regroupant les 570 jugements appréciatifs sur le privé ou son financement.

A) Énoncés positionnels	B) Jugements appréciatifs
Source: Corbo et Couture (2000)	
Picard (1952), chap. 9	Paragr. 3 « Le droit premier en éducation appartient aux parents. La raison en est évidente: qui donne la vie a le devoir de la mener jusqu'à son complet épanouissement. Engendrer une vie humaine, ce n'est pas seulement mettre au monde un corps d'enfant; c'est mettre une personne en possession de tous ses moyens d'action humaine. [...] D'où le droit inaliénable des parents de déterminer eux-mêmes la forme et l'orientation de cette éducation, à la seule condition de respecter le droit de l'enfant à la meilleure éducation possible. »
Picard (1952), chap. 9	Paragr. 4 « Le pouvoir civil n'a pas le droit de se substituer en cela aux parents: il ne communique d'aucune façon la vie, et n'a par conséquent aucune juridiction sur l'éducation comme telle. Sa finalité propre est de procurer le bien commun des citoyens qui lui viennent des familles, et c'est là ce qui mesure ses droits et ses devoirs. »
...	...
Source: RDPEP (2005)	
	P. 2 « Nous sommes convaincus qu'il y a urgence: il faut améliorer le financement de l'école publique. Nous croyons également qu'il est injuste que l'État finance généreusement, en parallèle, un réseau d'écoles privées qui n'a pas les mêmes obligations que le réseau public et dont certaines pratiques de sélection des élèves vont même dans le sens contraire des politiques officielles du ministère de l'Éducation. »
	P. 2 « ... Commission des États généraux sur l'éducation et qui visait à "remettre l'école sur ses rails en matière d'égalité des chances". La Commission proposait, notamment, de réduire progressivement le financement public de l'enseignement privé et de procéder à une intégration au réseau public. »
...	...

Le tableau de 109 pages au total est très simple et ne comporte que deux colonnes:

- A) Celle des énoncés positionnels présentés dans la deuxième partie. Par conséquent, j'ai retiré l'information de cette partie à l'exception du nom des auteurs des textes présentés dans Corbo et Couture (2000) et le chapitre associé. Ainsi, dans l'extrait, il est question du

texte de Picard publié en 1952 correspondant au chapitre 9 de l'ouvrage de Corbo et Couture (2000). Alors que pour le texte du RDPEP, on ne retrouve rien pour l'instant.

- B) Celle des jugements qui furent consignés par une citation ou encore par un extrait paraphrasé.

Dans le tableau 2, l'examen des quatre exemples permet de comprendre de quelle manière l'analyse a été effectuée. Il est à noter que les deux premiers exemples viennent du document de Corbo et Couture (2000), mais je me référerai ici à l'auteur du texte duquel provient le jugement.

- 1) Picard, 1952, chap. 9, paragr. 3. La citation révèle un jugement sur l'importance du droit des parents en éducation – qui ici représente le caractère privé de l'éducation. Il s'agit donc d'un jugement sur cette relation. Un autre passage intéressant est celui d'un jugement porté sur la relation entre le privé et le droit de l'enfant à la meilleure éducation possible.
- 2) Picard, 1952, chap. 9, paragr. 4. Ce passage pose un jugement sur la relation entre l'État et les parents dans le choix de l'éducation.
- 3) RDPEP, 2005, p. 2. Il s'agit d'un passage sur un jugement injuste du financement. Il est question d'un sous financement du secteur public, mais cela n'implique pas nécessairement le privé. Cependant, l'expression « finance généreusement en parallèle » déclarée comme injuste permet de faire le lien avec le privé et le sous-financement du public. De plus, deux autres éléments peuvent être associés au caractère injuste dans ce passage, soit la différence sur le plan des obligations entre les deux secteurs et des pratiques de sélection au privé contraires à des objectifs étatiques.
- 4) RDPEP, 2005, p. 2. Dans le dernier extrait, il est question d'une réduction du FPEP et du désir d'intégrer le privé au public. La raison évoquée semble de toute évidence être l'égalité des chances puisque les deux propositions (réduire et intégrer) sont évoquées après avoir rappelé l'objectif des États généraux.

ANNEXE 4 – LA FORMULATION DES ÉNONCÉS POSITIONNELS (EXTRAIT)

Il s'agit d'un extrait du tableau des énoncés débutant par un rappel du code de couleur. Celui-ci est suivi d'exemples montrant comment ont été formulés les énoncés positionnels (plus de 1100) à partir des jugements appréciatifs.

Un rappel du code de couleurs

- **Positions favorables au privé en éducation ou au FPEP** (Vert)
- **Positions défavorables au privé en éducation ou au FPEP** (Jaune)
- **Énoncés divers généralement en lien avec les éléments plus centraux** (Bleu)
- **Questions, enjeux, problèmes plus centraux** (Rose)
- Commentaires (Rouge)

A) Énoncés positionnels	B) Jugements appréciatifs
Source: Corbo et Couture (2000)	
Picard (1952), chap. 9 Le droit des parents de choisir l'éducation de leurs enfants est premier et inaliénable (Vert) Ce droit doit respecter le droit de l'enfant à la meilleure éducation possible (Bleu)	Paragr. 3 « Le droit premier en éducation appartient aux parents. La raison en est évidente: qui donne la vie a le devoir de la mener jusqu'à son complet épanouissement. Engendrer une vie humaine, ce n'est pas seulement mettre au monde un corps d'enfant; c'est mettre une personne en possession de tous ses moyens d'action humaine. [...] D'où le droit inaliénable des parents de déterminer eux-mêmes la forme et l'orientation de cette éducation, à la seule condition de respecter le droit de l'enfant à la meilleure éducation possible. »
Picard (1952), chap. 9 Enjeu du rôle de l'État en éducation (Rose) L'État est subordonné aux parents (subsidiarité) en matière d'éducation (Bleu)	Paragr. 4 « Le pouvoir civil n'a pas le droit de se substituer en cela aux parents: il ne communique d'aucune façon la vie, et n'a par conséquent aucune juridiction sur l'éducation comme telle. Sa finalité propre est de procurer le bien commun des citoyens qui lui viennent des familles, et c'est là ce qui mesure ses droits et ses devoirs. »
...	...
Source: RDPEP (2005)	
Le privé enlève des ressources au public (Jaune) Il est injuste de financer un privé n'ayant pas les mêmes obligations que le public et sélectionnant ses élèves (Jaune)	P. 2 « Nous sommes convaincus qu'il y a urgence: il faut améliorer le financement de l'école publique. Nous croyons également qu'il est injuste que l'État finance généreusement, en parallèle, un réseau d'écoles privées qui n'a pas les mêmes obligations que le réseau public et dont certaines pratiques de sélection des élèves vont même dans le sens contraire des politiques officielles du ministère de l'Éducation. »

Le privé a des pratiques de sélection contraires aux attentes du ministère (Jaune)	
Le FPEP nuit à l'égalité des chances (Jaune) Le privé devrait être intégré au public (Jaune)	P. 2 « ... Commission des États généraux sur l'éducation et qui visait à "remettre l'école sur ses rails en matière d'égalité des chances". La Commission proposait, notamment, de réduire progressivement le financement public de l'enseignement privé et de procéder à une intégration au réseau public. »
...	...
Le droit de choisir des parents (Vert) L'éducation est une responsabilité de l'État (Jaune) L'État n'a pas assez de ressources (Jaune) L'utilisateur doit aussi être le payeur (Jaune) (droit de choisir, mais ils doivent assumer les couts) (Bleu)	P. 3 « Certes, les parents ont le droit de choisir l'école répondant à leurs aspirations. Cependant, comme l'État a le devoir de s'assurer du respect et de l'épanouissement d'une mission essentielle comme l'éducation, les parents qui choisiraient l'école privée devraient en assumer pleinement les coûts. Avec les moyens financiers dont le Québec dispose, il est légitime de demander que l'État se recentre sur ses missions premières. »
...	...

En prenant à nouveau les deux premiers exemples présentés dans la partie 4.1.1, il est possible, par un examen de ceux-ci, de voir de quelle manière la formulation a été effectuée. Il est à noter que les deux premiers exemples viennent du document de Corbo et Couture (2000), mais je me référerai à l'auteur du texte duquel provient le jugement.

Dans le premier exemple (Picard, 1952, chap. 9, paragr. 3), deux énoncés ont été rédigés à partir du jugement.

Le premier est un énoncé favorable formulé comme étant « Le droit des parents de choisir l'éducation de leurs enfants est premier et inaliénable ». C'est assez long et bien d'autres énoncés concernant le droit des parents ont été beaucoup plus courts: « Le FPEP assure le droit des parents de choisir » à partir de Sénéchal (1972, p. 71)²⁰⁵ ou encore « Les parents ont le droit de choisir » formulé à partir de CEQ (1991, p. 4)²⁰⁶. On comprend que l'idée est sensiblement la même, mais dans le premier cas, c'est le caractère inaliénable qui est souligné. Dans le deuxième, c'est moins la relation avec le droit et le privé (le parent) que l'importance de pouvoir choisir

²⁰⁵ « ...sur le droit de tout enfant de "bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité" et le droit des parents "de choisir les institutions qui, selon leur conviction, assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants". »

²⁰⁶ « La CEQ reconnaît aux parents québécois le droit de choisir pour leurs enfants, une école autre que l'école publique. Pour la CEQ, cependant, l'exercice de ce droit individuel n'implique pas le droit au financement public de l'école privée. »

l'institution qui convient le mieux²⁰⁷ qui est visée. Ainsi, le jugement, même s'il ne fait pas mention du financement, est formulé de manière à voir que le FPEP permet ce droit. Enfin, le troisième cas, c'est le choix des parents, mais dans sa plus simple expression – d'ailleurs, ce sont davantage les énoncés sur la limitation de ce droit qui sont soulignés dans ce jugement.

Ensuite, on retrouve aussi l'énoncé « Ce droit doit respecter le droit de l'enfant à la meilleure éducation possible » et celui-ci n'est pas directement positionnel (sur les EPFP), mais on voit tout de suite le lien possible avec une limite au droit parental et le droit de l'enfant à la meilleure éducation. Cependant, pour ne pas simplifier trop rapidement les éléments du problème en formulant un énoncé positionnel du type « Le privé doit respecter le droit fondamental de l'enfant à la meilleure éducation possible », le code de couleur bleue est utilisé pour montrer que l'énoncé dit plus qu'une simple position à l'égard du privé et qu'il est aussi potentiellement rattaché à autre chose, mais que je me garde de déterminer ou de catégoriser au moment de la lecture du jugement.

Le deuxième jugement (Picard, 1952, chap. 9, paragr. 4) comporte deux énoncés autres que positionnels.

Le premier, en rose, est une formulation de ce qui m'est apparu être l'illustration d'un enjeu important à la suite de la rédaction du contexte historique, soit « Enjeu du rôle de l'État en éducation ». La relation entre le pouvoir public, les parents et l'éducation est évoquée et ici on voit dans le jugement que la priorité est donnée aux parents.

Ensuite, directement lié au premier énoncé, un second a été formulé. Cependant, même si celui-ci aurait pu être positionnel, puisque la priorité est affirmée en faveur du privé, le choix de le maintenir plus près de l'enjeu (du rôle de l'État) a été effectué en le mettant en bleu. Encore une fois, il ne s'agit pas ici de dire qu'il n'y a pas de position, mais plutôt de ne pas réduire celui-ci trop rapidement à un énoncé du type « Le privé (ou les parents) a priorité sur l'État en éducation ». D'ailleurs, l'ajout du terme « subsidiarité » dans l'énoncé, qui fut fortement associé au personnalisme dans le contexte historique, marque ce désir de ne pas trop rapidement le classer.

²⁰⁷ Tant pour cet exemple que le prochain (CEQ, 1991, p. 4), il y a d'autres énoncés positionnels produits avec le jugement.

ANNEXE 5 – LES ARGUMENTAIRES (EXTRAIT)

Voici trois des 31 argumentaires produits de manière à explorer certaines relations entre les énoncés tout en prenant mes propres distances face à des préconceptions de la question. On retrouve, dans l'ordre, un document neutre (MEQ, 1996a), un document favorable (Durand, 2007) et un autre défavorable (FNEEQ, 2010) aux EPFP ou encore plus spécifiquement au FPEP.

MEQ (1996a) – Neutre.

Ce document est l'exposé de la situation lors des États généraux sur l'éducation de 1995-1996 et les auteurs de celui-ci ne prennent pas position sur le débat concernant les EPFP.

L'argumentaire est une présentation du désaccord existant sur cette question. Deux groupes s'affrontent sur la question du FPEP, l'un désirant l'augmentation de celui-ci de manière à permettre le développement d'un réseau privé d'enseignement et l'autre désirant sa diminution ou son arrêt pour en limiter la progression (p. 125).

Ceux favorables au FPEP font valoir un certain nombre d'avantages du secteur privé, il est question de: sa flexibilité, son autonomie, la discipline et l'encadrement que l'on y retrouve, son rendement scolaire et l'implication parentale souvent accompagnée de contributions monétaires supplémentaires (p. 125). De plus, contrairement à ce que certains pourraient penser, il existe une certaine mixité scolaire, économique et sociale dans les établissements privés et ces derniers sont soumis aux exigences pédagogiques du ministère – bref, il s'agit d'une « école comme les autres » (p. 125).

En plus de ces différents avantages liés principalement aux établissements, le privé doit aussi être préservé dans la mesure où il s'agit d'une tradition québécoise liée à notre histoire (p. 125). De plus, cela permet de respecter le droit des parents concernant l'éducation de leurs enfants en leur donnant la liberté de choisir, ce qui entraîne une émulation aux retombées positives tout en permettant une économie pour l'État. Ainsi, pour les défenseurs du privé, le FPEP permet d'améliorer l'accès à ce secteur et cela au bénéfice de la société (p. 125, p. 126).

Les opposants au FPEP soulèvent la menace que celui-ci fait planer sur la démocratisation du système et sur le principe d'égalité des chances (p. 126). Dans cette situation, il apparaît inconcevable pour ces derniers que l'État participe au financement d'un secteur qui stratifie le réseau: un de qualité pour les riches et un de l'échec pour les autres (p. 126).

De plus, le privé nuit au secteur public par l'écrémage des élèves (p. 126, p. 128), mais aussi des parents intéressés à l'éducation et qui pourraient, s'ils restaient au public, contribuer à son amélioration (p. 126). En plus, cette situation entraîne une concurrence déloyale entre les deux systèmes (p. 126, p. 128) puisque le privé n'a pas les mêmes obligations que le public (p. 126, p. 128). Cette situation n'est pas sans provoquer des iniquités et des formes d'abus de la part de certains types d'établissements privés (p. 126). Ainsi, pour ces raisons, il faut mettre un terme au FPEP de manière que les utilisateurs du privé soient aussi les payeurs (p. 126) et certains vont même jusqu'à suggérer l'intégration complète de ce secteur au public (p. 126).

Concernant ce débat, il semble y avoir une différence dans les raisons qui ont permis l'émergence d'un réseau parallèle dans les années 1960 et la situation des années 1990 (p. 127). En effet, avant, c'était principalement pour la préservation d'une tradition que des parents préféraient le privé (p. 127). Trente ans plus tard, c'est plutôt au nom du libre-choix et des vertus de la concurrence (p. 127) que l'on revendique le FPEP. Cette situation n'est pas sans engendrer une certaine marchandisation de l'éducation par l'application des règles du marché à ce secteur (p. 127).

Il ne faudrait cependant pas penser que le FPEP est la seule raison qui explique la progression du privé: l'insatisfaction de nombreux parents à l'égard du système public contribue à ce phénomène (p. 127). Ces derniers retrouvent dans le privé une meilleure expérience éducative en raison notamment de l'encadrement et des chances de succès supérieures dans ce secteur (p. 127, p. 128). Cependant, les avantages du privé sont en grande partie le fruit d'une concurrence déloyale et d'une sélection des élèves (p. 128) rendues possibles en raison d'obligations différentes (p. 126, p. 128) entre les deux secteurs.

Enfin, le FPEP n'est fondamentalement pas une question économique puisque l'effet de cette politique est difficilement calculable et, en définitive, assez marginal dans le budget en éducation (p. 129). De plus, ce n'est pas le droit d'exister du privé qui est remis en question, mais bien son financement (p. 129). Ainsi, le FPEP est une question relevant de la politique (p. 129) et non du droit.

Durand (2007) – Favorable

Il s'agit d'un ouvrage centré sur la question du privé en éducation au Québec et ce dernier défend la présence du privé (et de son financement) dans le secteur éducatif.

L'argumentaire qui s'en dégage touche le caractère démocratique de la société, l'importance du droit de choisir et de la responsabilité parentale, les avantages du privé et enfin, son financement.

Premièrement, les EPFP contribuent à l'idéal démocratique (p. 90, p. 93) en offrant, en complémentarité avec le secteur public, une éducation respectant le pluralisme au sein de la société (p. 60). Autrement dit, le privé remplit aussi une fonction publique (p. 92) en permettant la coexistence de différents modèles partageant des valeurs relativement communes. Il ne faut pas confondre école commune et modèles uniques (p. 63) ou monopole de l'État (p. 90) puisqu'en démocratie, tout résulte d'un compromis social entre plusieurs conceptions de bien commun (p. 89). La notion d'égalité est un exemple par son caractère relatif – nous sommes toujours égaux par rapport à quelque chose (p. 65-67) et le rejet unilatéral du caractère méritocratique, voire élitiste de l'éducation, pourrait avoir des effets démobilisants (p. 109) sur les individus. Ainsi, un secteur privé accessible rend plus facile la recherche d'un équilibre entre le droit des parents de choisir, la diversité des aptitudes, l'égalité des chances et l'intégration (p. 64).

Deuxièmement, le FPEP assure le droit fondamental des parents de choisir en donnant les moyens (p. 56) à ceux et celles désirant se prévaloir de ce droit. Même si l'école appartient en partie à la sphère publique et que l'État y joue un rôle prioritaire, celui-ci ne supprime pas la responsabilité des parents (p. 92, p. 93), à qui l'école appartient aussi en partie. Par conséquent, le rôle de l'État doit être de leur donner les moyens de remplir cette obligation (p. 90). D'ailleurs, nombreux sont les gouvernements qui mettent en place des mesures offrant un choix parental, répondant ainsi à une demande de leur population (p. 84). De plus, au Canada, le privé est en progression dans presque toutes les provinces (p. 85), le Québec ne fait donc pas exception à ce qui se produit ailleurs.

Troisièmement, la popularité du privé peut s'expliquer par un certain nombre de raisons. Plusieurs parents choisissent le privé pour la dimension religieuse (p. 36, p. 37) offerte dans ces établissements, contribuant ainsi à offrir une expérience scolaire riche de sens avec laquelle le public peut difficilement rivaliser (p. 64). Outre les valeurs morales (p. 43), les parents choisissent aussi le privé en raison de son caractère souvent innovant et parce que celui-ci offre des services spécialisés, de l'encadrement pédagogique et disciplinaire et des activités parascolaires (p. 43). Ainsi, les EPFP favorisent une diversité en éducation et une possibilité de choisir, ce qui contribue à la persévérance scolaire (p. 68, p. 69, p. 101) tout en engendrant une concurrence entre les établissements, bénéfique pour tous (p. 75).

Penser que le manque de ressources et la seule présence du privé sont les principales raisons de l'insuccès du public serait vouloir éviter des remises en question nécessaires (p. 80). En effet, l'implication parentale (p. 81), l'encadrement scolaire, l'autonomie (p. 98), la flexibilité (p. 102), la différenciation des parcours (p. 100-101) et le sentiment d'appartenance des élèves (p. 101) sont autant de facteurs de réussite qui devraient être explorés par le public.

Enfin, le FPEP n'est pas un coût pour l'État (p. 80), au contraire, il est source d'économies pour celui-ci (p. 50). De plus, le FPEP répond au principe d'égalité en permettant d'offrir à une population plus pauvre un accès à ce secteur (p. 91). En effet, la fin de ce financement limiterait les écoles privées à une seule catégorie d'enfants (p. 68), faisant des établissements une chasse gardée pour les riches (p. 117). Ainsi, c'est par un financement plus généreux, notamment à l'égard des élèves en difficulté (p. 97), qu'une plus grande mixité serait obtenue. Même s'il est vrai que le privé sélectionne les élèves, c'est dans une proportion assez faible (p. 27) et il ne faut pas oublier que cette façon de faire n'est pas l'apanage du privé: le public pratique aussi la sélection (p. 80).

FNEEQ (2010) – Défavorable

Il s'agit d'une publication syndicale à la suite d'un conseil fédéral et exprimant une position défavorable aux EPFP.

L'argumentaire formulé à partir des données de la collecte est défavorable au privé et à son financement et oppose la responsabilité de l'État en matière d'éducation et la place qu'occupe le secteur privé dans ce domaine (p. 2, p. 5, p. 6). Le privé est perçu comme une menace au projet d'un système de qualité accessible à tous (p. 23, p. 27) en raison notamment des effets pervers de la sélection des élèves (p. 19, p. 23) et de la concurrence entre les secteurs (p. 12, p. 23). Ainsi, un système intégralement public (p. 5) où le privé serait intégré (p. 5) est défendu.

Premièrement, certains voient dans les EPFP l'occasion d'établir une saine émulation entre les deux secteurs (p. 2). Or, cette présence entraîne une compétition malsaine dans l'ensemble du système éducatif. Outre les dangers liés à une marchandisation de l'éducation (p. 27) qui est contraire à une conception de l'éducation comme bien commun (p. 6), cette compétition entraîne une stratification du système scolaire (p. 5, p. 16). Dès lors, on assiste à la création de deux systèmes parallèles (p. 27) dont l'un est considéré de meilleure qualité par plusieurs (p. 16).

Deuxièmement, le secteur privé possède un certain nombre d'avantages liés entre autres à sa taille, au sentiment d'appartenance souvent présent chez les élèves et les membres du personnel, à la richesse des activités parascolaires et des projets particuliers que l'on y retrouve et enfin, à

son autonomie (p. 19). Cependant, une bonne partie de ces avantages est liée aux différences d'obligations entre les deux secteurs (p. 6, p. 19), ce qui engendre une compétition déloyale (p. 18): le privé sélectionnant en fonction de critères socioéconomiques et scolaires (p. 12), alors que le public doit rester accessible à tous. Cette sélection exercée par le privé, et de plus en plus par le public (p. 19, p. 23), engendre une compétition malsaine (p. 12, p. 19, p. 23) nuisible au public (p. 23, p. 27) en y concentrant les élèves plus difficiles et par le manque de mixité scolaire au sein des classes (p. 12, p. 23).

Par conséquent, cette compétition et cette sélection favorisent un groupe social déjà favorisé (p. p. 22, p. 27) en permettant à ceux qui peuvent payer d'avoir un avantage sur les autres en matière d'éducation (p. 22). Ainsi, le FPEP nuit à l'égalité des chances (p. 22) et est injuste par l'exclusion d'élèves au sein de son secteur par le choix offert à une partie seulement de la population (p. 23). Cette situation encourage d'ailleurs des parents s'intéressant à l'éducation à quitter le secteur public (p. 12) au lieu de contribuer à son amélioration. En effet, plusieurs voient la possibilité d'un gain de qualité immédiat en matière d'éducation (p. 17), préférant ainsi choisir la meilleure option pour leurs enfants puisqu'ils en ont les moyens (p. 16). Les débats sur cette question sont biaisés dans la mesure où les parents entrent dans une logique de justification a posteriori d'un choix effectué (p. 17). Ainsi, la question du FPEP ne relève pas des droits et libertés, mais plutôt de la possibilité de payer pour une meilleure éducation (p. 16). En définitive, cette question ne relève pas des droits fondamentaux, mais bien des choix sociaux, autrement dit, il s'agit d'une question politique et non de droit (p. 15, p. 16, p. 17).

En terminant, l'éducation est une responsabilité de l'État (p. 23) et celui-ci doit donner la priorité au système public (p. 5). Or, comme il a été montré, le privé menace les objectifs d'avoir une éducation de qualité accessible à tous (p. 23, p. 27): un système entièrement gratuit et sans sélection (p. 6) serait nettement plus juste (p. 27). Par conséquent, il faudrait intégrer le privé au sein d'un système unique, mais diversifié (p. 27). Cependant, il est vrai que le privé offre une dimension religieuse (p. 2) importante pour certains individus et la fin du FPEP pourrait entraîner des répercussions sur les travailleurs de ces établissements (p. 6, p. 24). Il faut donc penser le problème d'une éducation de qualité dans sa globalité (p. 21) et prendre les moyens qui s'imposent pour le bien de tous.

ANNEXE 6 – LES RÉFÉRENCES AUX DOCUMENTS

Il s'agit de l'ordre dans lequel les documents ont été analysés.

1. Corbo et Couture (2000)
2. Sénéchal (1972)
3. Wizman (1975)
4. ACQ et al. (1982)
5. Berthelot (1988)
6. CCEP (1990)
7. CEQ (1991)
8. M. Simard (1993)
9. CEQ (1995)
10. MEQ (1996a)
11. MEQ (1996b)
12. RDPEP (2005)
13. Durand (2007)
14. Daigneault (2010)
15. FNEEQ (2010)
16. Marcotte (2012)
17. Schwimmer et al. (2012)
18. FEED (2014)
19. Gagné (2014)
20. Parent (2014)
21. P. Simard (2014)
22. L. Tremblay (2014)
23. Maclure (2016)
24. Lahaie (2017)
25. M.-A. Girard (2017)
26. Malenfant-Veilleux (2017)
27. Bowles (2018)
28. Bouchard (2019)
29. Duperré (2019)
30. MEE (2019)
31. FEED (2020)

ANNEXE 7 – LES SEPT AUTRES THÈMES

La concurrence

Ce thème a été constitué en rassemblant des énoncés faisant référence à la concurrence entre les systèmes public et privé en éducation. Il est mobilisé par les partisans et encore plus fortement dénoncé par les opposants aux EPFP. La concurrence a déjà été identifiée (tant par les partisans que par les opposants au privé) lors des conclusions du contexte historique. De plus, ce thème fut longtemps rattaché à celui de l'économie en raison de ses liens étroits avec les notions d'efficacité et d'efficience souvent associées à la mise en concurrence d'institutions. Le tableau suivant présente les différentes composantes associées à ce thème et leurs références.

Tableau 19 – Le thème de la concurrence et ses composantes

La concurrence	
Composantes du thème	# du texte de référence
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP engendrent de la concurrence – un marché – de l'émulation <ul style="list-style-type: none"> ○ Pluralisme ○ Libre-choix ○ Innovation ○ Favorise la qualité de l'éducation ○ Économie (efficience) ○ Bien commun (Idéal démocratique/intérêt public) 	2, 3, 6, 8, 10, 11, 13, 15, 16, 20, 21, 23, 25
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP n'ont pas les mêmes responsabilités ou obligations que le public <ul style="list-style-type: none"> ○ Politique ○ Administrative ○ Pédagogique (charger un prix) ○ Sociale <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mixité 	2, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 22, 24, 28
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP engendrent une concurrence déloyale <ul style="list-style-type: none"> ○ Ressources ○ Pédagogie (autonomie/flexibilité) ○ Administration (autonomie/flexibilité) ○ Taille humaine ○ Sélection des élèves – non-polyvalence (socioéconomique et pédagogique) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mixité ○ Obligations et devoirs différents ○ Alourdissement de la tâche au public 	2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 30
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP engendrent une concurrence malsaine <ul style="list-style-type: none"> ○ Le privé nuit à la qualité de l'éducation ○ Le privé nuit à l'équité 	7, 11, 22, 24, 29
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP contribuent à la marchandisation/néolibéralisme/reprivatisation de l'éducation (D) <ul style="list-style-type: none"> ○ Finalités de l'éducation 	2, 5, 8, 9, 10, 15, 24, 29

○ Bien commun (intérêt public)	
---------------------------------------	--

Note: quand une composante est en gras, c'est qu'il s'agit d'un thème autre qui est aussi une composante (ou participant à une composante). Ainsi, une relation forte est marquée entre ces deux thèmes

Il semble admis que le financement étatique du privé et l'autonomie accordée à ces institutions tendent à alimenter la concurrence et c'est sur les effets positifs et négatifs que s'organise la lecture des composantes. Ainsi, il n'y a pas de composantes particulières qui structurent ce thème, si ce n'est qu'elles sont toutes relatives aux effets de la concurrence en éducation. La présentation est donc structurée selon un clivage entre les avantages et les désavantages perçus de la concurrence en éducation.

A) Les avantages de la concurrence

Plusieurs énoncés ont été regroupés en raison de leur lien positif avec le privé, la concurrence, la création d'un marché ou encore avec l'émulation. Cette concurrence aurait un effet sur le plan de l'innovation au sein du système scolaire en permettant de répondre aux différentes exigences d'une société plurielle et en offrant un choix aux parents. Ces différents éléments auraient notamment pour effet d'améliorer la qualité de l'éducation tout en permettant une économie à l'État en raison de l'efficacité recherchée par les institutions mises en compétition. Enfin, la concurrence aurait, de manière générale, des retombées positives, ce qui contribuerait au bien commun tant sur le plan démocratique que sur le plan de l'intérêt public.

B) Les désavantages de la concurrence

Plusieurs énoncés et leurs regroupements dénoncent les conséquences de la concurrence sur le système. La différence de responsabilités entre les deux secteurs est souvent évoquée pour expliquer le caractère déloyal de cette concurrence. Ainsi, le public serait désavantagé en raison: de la nécessité de respecter les orientations du politique; d'une structure administrative plus lourde; de la difficulté d'offrir des activités pédagogiques « compétitives » (programmes particuliers) en raison du caractère gratuit de l'école publique; d'une responsabilité sociale plus limitée en permettant de sélectionner des élèves (et des parents), selon divers critères. Ainsi, cette concurrence déloyale s'illustre plus précisément par un écart sur le plan des ressources, de l'autonomie pédagogique, de la flexibilité administrative, d'une taille généralement plus humaine des institutions, d'une certaine homogénéité (non-mixité) des élèves en raison d'une sélection selon des critères socioéconomiques et/ou scolaire. Par conséquent, cette différence d'obligation entraînerait un alourdissement de la tâche à accomplir au public, ce qui provoquerait une compétition malsaine nuisant à la qualité et à l'équité du système éducatif. Enfin, l'énoncé lié à la marchandisation suggère que cette concurrence, d'inspiration néolibérale en favorisant le privé,

tendrait à remplacer l'objectif de bien commun du système éducatif par un autre inspiré par la logique marchande.

Les droits et libertés

Les composantes du thème regroupent des énoncés liés aux droits et libertés et celles-ci mobilisent des énoncés tant favorables que défavorables aux EPFP. Cependant, ce thème est généralement évoqué d'emblée par ceux favorables aux EPFP, alors que ceux défavorables offrent une réponse à cette évocation. Déjà très présent dans le débat dans les années 1950 et 1960, la problématique l'avait aussi souligné comme un élément fondamental de la question. Il est important de préciser que j'ai fait le choix de séparer de ce thème celui du libre-choix même si on comprend que ce dernier est, dans le cadre de la thèse, généralement considéré comme l'extension du droit parental. Le tableau suivant présente les différentes composantes associées à ce thème et leurs références.

Tableau 20 – Le thème des droits et libertés et ses composantes

Les droits et libertés	
Composantes du thème	# du texte de référence
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP sont liées aux droits et libertés <ul style="list-style-type: none"> ○ Droit des parents ○ Droit des enfants ○ Liberté d'enseignement ○ Liberté d'opinion/d'expression ○ Liberté de conscience ○ Pluralisme ○ Bien commun 	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 17, 18, 21, 22, 23, 26
<ul style="list-style-type: none"> • Le droit premier est à l'enfant et à la qualité de son éducation 	1, 2, 4, 6, 13, 17
<ul style="list-style-type: none"> • Le FPEP fait d'un droit formel, un droit réel 	1, 4, 8, 13, 18
<ul style="list-style-type: none"> • Le FPEP n'est pas un droit fondamental 	7, 9, 14, 15, 20, 23
<ul style="list-style-type: none"> • Le FPEP est une question de politique et non de droit <ul style="list-style-type: none"> ○ Choix sociaux (bien commun) ○ Rôle de l'État 	5, 6, 7, 10, 15, 23
<ul style="list-style-type: none"> • Les droits ne sont pas absolus <ul style="list-style-type: none"> ○ Rôle de l'État 	1, 3, 5, 6, 7, 8, 14, 22

Note: quand une composante est en gras, c'est qu'il s'agit d'un thème autre qui est aussi une composante (ou participant à une composante). Ainsi, une relation forte est marquée entre ces deux thèmes

L'élément central qui se dégage de ce thème est l'opposition entre une vision où les EPFP permettent de respecter les droits et libertés de chacun et une autre, où le FPEP est un choix politique. Ainsi, c'est selon cette division que les composantes seront présentées.

A) Les EPFP au nom des droits et libertés

De nombreux énoncés lient la présence d'un secteur privé en éducation aux droits et libertés. Il est question du droit des parents de choisir l'éducation qu'il convient pour leur enfant et du droit des enfants d'avoir une éducation de qualité. Il est aussi question de la relation entre la liberté d'enseignement qui serait nécessaire pour assurer de répondre aux droits des parents et des enfants. En effet, celle-ci serait l'expression de la liberté d'opinion, de la liberté d'expression et de la liberté de conscience – d'où son caractère fondamental. Il s'agirait de libertés nécessaires au sein des sociétés pluralistes respectant ainsi l'idéal démocratique du bien commun. De plus, le droit premier serait à l'enfant et à la qualité de son éducation et non à la réalisation de projets sociaux déterminés par l'État. Enfin, c'est par le FPEP que le droit des enfants et, par extension, celui des parents deviendraient effectifs parce qu'il donne les ressources nécessaires permettant que la liberté d'enseignement ne soit pas que théorique (ou réservée à une minorité), mais bien pratique.

B) Le FPEP relève des choix sociaux

L'autre partie des énoncés fait valoir que le FPEP ne serait pas un droit fondamental en soi, mais bien le fruit d'une décision politique. Les droits précédemment énoncés ne seraient pas remis en question, mais le choix de financer publiquement ceux-ci relèverait d'un choix collectif et non d'un droit individuel. Ainsi, ce n'est pas tant une remise en question des écoles privées dont il est question, mais bien de leur financement public. Enfin, on peut aussi voir que les droits (et les libertés) ne seraient pas ici des absolus et il reviendrait à l'État de trouver l'équilibre entre ceux-ci.

L'économie

Le thème est composé d'énoncés abordant la question des ressources utilisées par les EPFP. L'économie regroupe des énoncés favorables et défavorables aux EPFP. Il s'agit d'un thème présent lors des débats entourant la LEP, mais aussi, comme présenté dans la problématique, fortement mobilisé dans les débats récents. Même si ce thème ne peut pas servir de pivot normatif en soi, il aide à mesurer le niveau d'engagement de l'État dans un secteur. En effet, en éducation – comme dans tous les services publics – l'objectif principal ne peut être d'économiser, car dans ce cas, l'État aurait seulement à cesser de financer le service pour atteindre celui-ci. On comprend toutefois que les ressources étant limitées, la recherche d'économie devrait participer à l'amélioration des services offerts en raison d'un gain en efficience pouvant se transformer aussi

en un gain d'efficacité et cela, que l'on soit de gauche ou de droite sur le plan économique. Le tableau suivant présente les différentes composantes associées à ce thème et leurs références.

Tableau 21 – Le thème de l'économie et ses composantes

L'économie	
Composantes du thème	# du texte de référence
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP sont une économie pour l'État <ul style="list-style-type: none"> ○ L'État ne finance pas 100% du coût ○ Qualité de l'éducation 	2, 4, 8, 9, 11, 13, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 26, 27, 28, 31
<ul style="list-style-type: none"> • L'efficacité des EPFP <ul style="list-style-type: none"> ○ Concurrence (émulation/innovation) 	11, 16, 18, 31
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP sont un coût pour l'État <ul style="list-style-type: none"> ○ Élèves coûtant moins cher au privé (concurrence déloyale) ○ Un calcul ne tenant pas compte du coût réel 	2, 3, 6, 7, 8, 9, 12, 14, 18, 20, 30
<ul style="list-style-type: none"> • L'État n'a pas assez de ressources <ul style="list-style-type: none"> ○ La priorité au secteur public 	2, 3, 8, 9, 11, 12, 15, 29
<ul style="list-style-type: none"> • L'Utilisateur payeur <ul style="list-style-type: none"> ○ Il s'agit d'un service déjà offert par l'école publique (non-complémentarité) ○ Un secteur privé parallèle est contraire à une logique d'efficacité 	2, 7, 8, 10, 12, 16, 22, 23

Note: quand une composante est en gras, c'est qu'il s'agit d'un thème autre qui est aussi une composante (ou participant à une composante). Ainsi, une relation forte est marquée entre ces deux thèmes

Les différentes composantes semblent répondre à la question: est-il avantageux, sur le plan économique, de financer publiquement les écoles privées? La présentation répond donc à cette question en séparant ceux pour qui il s'agit d'une économie et ceux pour qui il s'agit d'un coût.

A) Les EPFP sont une économie

Plusieurs énoncés suggèrent que l'État économiserait de l'argent en finançant les écoles privées puisque le financement serait inférieur à ce que l'État débourse pour l'éducation au public. Ainsi, l'État aurait davantage de ressources à consacrer à l'enseignement public, ce qui contribuerait à améliorer la qualité de l'éducation. De plus, en raison de la concurrence, l'efficacité dont les établissements privés feraient preuve dans la gestion de leurs ressources serait une source d'émulation pour tous et contribuerait à l'innovation (tant sur le plan pédagogique qu'administratif).

B) Les EPFP sont un coût

À l'inverse de ce qui a été présenté, plusieurs énoncés font valoir qu'il s'agirait d'un coût pour l'État puisqu'un élève au privé (non financé) ne coûterait rien. De plus, les élèves sélectionnés par le privé coûteraient généralement moins cher à scolariser que ceux se retrouvant à l'école publique, en raison de l'obligation de scolariser tout le monde. Ainsi, l'économie annoncée ne

tiendrait pas compte de toutes les dépenses. Dans une autre perspective, et en partant du constat que c'est un coût, l'État n'a pas les ressources nécessaires pour financer un réseau parallèle privé. Celui-ci devrait donner la priorité au public. D'ailleurs, un réseau offrant un service que le public offre déjà est contraire à une logique d'efficacité et pour cette raison, ceux et celles désirant aller au privé devraient en assumer pleinement les coûts.

L'intégration

Ce thème est fortement lié à l'objectif de socialisation que l'on peut notamment associer au thème des finalités de l'éducation. En effet, l'intégration soulève le problème de la mise en place d'un système pour tous, favorisant la cohésion et le partage de valeurs communes au sein d'une société plurielle. Ce thème est presque exclusivement lié à l'opposition aux EPFP en raison notamment de la décision de ne pas traiter dans le même thème les énoncés relatifs au pluralisme qui lui, est principalement évoqué par ceux favorables aux EPFP. On retrouve des références à celui-ci lors des débats précédant la LEP. Celles-ci sont sous la forme d'énoncés mettant l'accent sur la division au sein du système, ce qui entraînerait des problèmes sur le plan de sa cohérence en fonction notamment des objectifs poursuivis. Le tableau suivant présente les différentes composantes associées à ce thème et leurs références – notons qu'en raison de la structure proposée, le thème favorable est à la fin du tableau.

Tableau 22 – Le thème de l'intégration et ses composantes

Intégration	
Composantes du thème	# du texte de référence
<ul style="list-style-type: none"> • Les difficultés de la socialisation par l'école, la cohésion sociale et le partage de valeurs communes <ul style="list-style-type: none"> ○ Pluralisme ○ Finalités de l'éducation 	3, 5, 7, 9, 11, 12, 14, 17, 30
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP engendrent deux systèmes parallèles et/ou stratifiés 	2, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 22, 23, 24, 28
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP devraient être intégrées (ou mieux intégrées) au réseau public 	2, 9, 10, 12, 15
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP nuisent à la cohérence du système 	2, 3, 5, 6, 15
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP menacent la démocratisation de l'éducation <ul style="list-style-type: none"> ○ Bien commun 	3, 5, 6, 7, 10, 11, 14, 24, 29
<ul style="list-style-type: none"> • Le public n'est pas obligé d'être uniforme et pourrait respecter la diversité <ul style="list-style-type: none"> ○ Pluralisme 	8, 15

<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP sont sélectives, ségrégatives et discriminatoires <ul style="list-style-type: none"> ○ Écrémage ○ Mixité 	2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 22, 24, 26, 30
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP ne favorisent pas l'idéal de polyvalence en éducation 	2, 5, 6, 8, 9, 11
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP ne sont pas inclusives 	14, 18, 27, 29, 31
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP permettent de faire des ponts (intégration, interculturelisme et pluralisme) 	6, 13, 17

Note: quand une composante est en gras, c'est qu'il s'agit d'un thème autre qui est aussi une composante (ou participant à une composante). Ainsi, une relation forte est marquée entre ces deux thèmes.

La première composante est constituée d'énoncés faisant référence à l'idée d'avoir un système éducatif unifié permettant la réussite de tous. L'intégration est également souvent associée aux termes de polyvalence et d'inclusion qui s'opposent à une vision élitiste de l'éducation. Outre cette première composante, il est possible de voir ce thème selon deux niveaux d'observation: un niveau d'intégration centré sur les institutions et un autre se situant davantage au niveau des individus. C'est donc selon cette dynamique que les composantes suivantes sont présentées.

A) Un système unifié

Les EPFP encourageraient la création d'un système éducatif parallèle, entraînant une stratification entre les deux systèmes et par conséquent, un déficit de cohérence avec l'objectif collectif de démocratisation de l'éducation. Le privé devrait être mieux ou encore complètement intégré au réseau public. De plus, dans le même ordre d'idée, la mise en place d'un système public unique ne veut pas nécessairement dire un système uniforme et celui-ci pourrait respecter la diversité sociale.

B) Une école mixte et inclusive

La sélection opérée par les écoles privées serait discriminatoire et cette ségrégation effectuerait un tri (écrémage) entre les élèves en regroupant les meilleurs dans certains établissements. Par ce fait même, les EPFP ne participeraient pas à l'idéal de polyvalence voulant que les élèves avec des différences scolaires, mais aussi socioéconomiques, se côtoient au sein d'un même établissement. Autrement dit, ces établissements privés ne seraient pas inclusifs. Toutefois, certains font valoir que les EPFP seraient, dans certains contextes notamment religieux, un outil favorisant l'intégration de communautés plus marginalisées en maintenant un lien entre elles et l'État, contribuant ainsi à respecter le pluralisme de la société en conformité avec l'interculturalisme.

Le libre-choix

Le thème du libre-choix est constitué d'énoncés abordant directement la question du droit de choisir des parents en éducation. Le FPEP est associé à ce choix dans la mesure où il favorise l'exercice de celui-ci par le développement d'un réseau privé plus important et accessible à davantage de parents. Ce thème est explicitement nommé dans de nombreux documents et les énoncés positionnels l'invoquant sont aussi multiples. La liberté des parents de choisir est fortement mobilisée par les partisans et les opposants aux EPFP depuis le début des débats précédant la LEP de 1968. Le tableau suivant présente les différentes composantes associées à ce thème et leurs références.

Tableau 23 – Le thème du libre-choix et ses composantes

Le libre-choix	
Composantes du thème	# du texte de référence
<ul style="list-style-type: none"> • L'importance du libre-choix <ul style="list-style-type: none"> ○ Droits et libertés ○ Pluralisme ○ Concurrence ○ Qualité de l'éducation ○ Bien commun (idéal démocratique) 	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 13, 15, 16, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 31
<ul style="list-style-type: none"> • Le FPEP respecte la volonté des parents <ul style="list-style-type: none"> ○ Pluralisme 	1, 2, 3, 4, 8, 11, 16, 21, 26, 31
<ul style="list-style-type: none"> • Une tendance mondiale en faveur de plus de choix 	13
<ul style="list-style-type: none"> • Le FPEP n'est pas un droit fondamental <ul style="list-style-type: none"> ○ Droits et libertés ○ Rôle de l'État en éducation (les droits ne sont pas absolus) 	7, 9, 14, 15, 20, 23
<ul style="list-style-type: none"> • Le choix semble donner le droit de ne pas côtoyer certains groupes ou de se donner un avantage positionnel <ul style="list-style-type: none"> ○ Entre soi social ○ Origine socioéconomique ○ Repli religieux ○ Mixité ○ Intégration ○ Qualité de l'éducation ○ Équité (égalité des chances) 	2, 5, 7, 12, 17, 26
<ul style="list-style-type: none"> • Le choix favorise, et reste le choix, d'une minorité d'individus <ul style="list-style-type: none"> ○ Maintien des privilèges ○ Stratification sociale <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mixité ○ Équité 	2, 3, 5, 7, 8, 9, 15, 20, 22, 29
<ul style="list-style-type: none"> • Le choix nuit à certaines finalités de l'éducation <ul style="list-style-type: none"> ○ Équité ○ Qualité de l'éducation ○ Intégration ○ Mixité 	

- | | |
|---|--|
| ○ Bien commun (choix collectif – démocratisation – intérêt public) | |
|---|--|

Note: quand une composante est en gras, c'est qu'il s'agit d'un thème autre qui est aussi une composante (ou participant à une composante). Ainsi, une relation forte est marquée entre ces deux thèmes.

L'observation des composantes laisse entrevoir une structure centrée sur la relation positive ou négative associée à l'accroissement du choix des parents. Il est important de souligner que la majorité des énoncés fait référence à d'autres thèmes et cela s'explique par l'étroite relation entre le libre-choix et le FPEP déjà évoquée. En fait, tous les thèmes et tous les documents sont directement ou indirectement liés au libre-choix par la possibilité de choisir une éducation autre que favorisent les EPFP.

A) Les effets positifs du libre-choix

La très grande majorité des documents (20 sur les 31) ont permis de repérer des énoncés faisant explicitement le lien entre le choix et des avantages présumés de celui-ci. D'emblée, on retrouve ceux associés aux droits et libertés dans la mesure où le lien entre les droits fondamentaux et le libre-choix (droit de choisir – liberté de choisir) est souvent évoqué pour exiger le FPEP. La liberté de choisir prendrait en considération le caractère pluriel de la société en permettant l'existence d'une offre éducative différente et accessible. Cette diversité aurait pour effet d'engendrer une concurrence dont les retombées amélioreraient la qualité de l'éducation. Ainsi, le libre-choix et le respect de la volonté des parents qu'il permet contribueraient au bien commun, tant par le respect de certains principes (droits et libertés et pluralisme) que par ses conséquences recherchées (concurrence et qualité de l'éducation).

Il m'apparaît intéressant d'attirer l'attention sur un énoncé ayant seulement une occurrence et évoquant la tendance mondiale pour le choix, ce qui viendrait appuyer l'importance de permettre l'existence des EPFP. Il s'agit d'un cas assez unique en faveur des EPFP, car dans le cadre de cette recherche, ce type d'énoncé est généralement associé à des jugements négatifs en lien avec l'expansion de la logique marchande et du néolibéralisme (que l'on retrouve dans les thèmes de bien commun, de concurrence et des finalités de l'éducation).

B) Les effets négatifs du libre-choix

Pour un certain nombre de personnes, le FPEP ne serait pas un droit fondamental et relèverait davantage des choix sociaux – rappelant ainsi que les droits ne sont pas des absolus et qu'il convient à l'État d'encadrer ceux-ci.

Ce libre-choix est aussi composé d'énoncés faisant valoir qu'il permet à certains groupes d'individus d'éviter de rencontrer d'autres groupes sociaux sur une base notamment sociale et économique. Cette recherche d'un « entre soi » peut être un facteur de repli sur soi de certains groupes, notamment religieux, nuisant ainsi à la mixité sociale et à l'intégration de tous au sein de la société. Cette recherche d'un « entre soi » pourrait aussi donner un avantage positionnel à des groupes par la recherche d'une certaine homogénéisation (on pense principalement sur une base pédagogique et socioéconomique) favorisant ceux ayant la possibilité de choisir un meilleur environnement éducatif. Cette situation poserait donc un problème de qualité de l'éducation pour les groupes n'ayant pas cette possibilité, soulevant ainsi un enjeu d'équité lié à l'égalité des chances. Par conséquent, le libre-choix permettrait à une minorité de maintenir ses privilèges socioéconomiques par la stratification sociale du système éducatif.

Enfin, le libre-choix, par ses conséquences sur des objectifs de socialisation et de réussite de tous, ne contribuerait pas au bien commun.

Le pluralisme

Le thème du pluralisme fait référence à la diversité (selon plusieurs critères) présente au sein de la société. À l'instar de l'intégration, mais dans une perspective contraire, la très grande majorité des composantes regroupant des énoncés sont favorables aux EPFP. Très présent dans les débats ayant mené à l'adoption de la LEP, ce thème s'est imposé rapidement. Le tableau suivant présente les différentes composantes associées au pluralisme et leurs références.

Tableau 24 – Le thème du pluralisme et ses composantes

Le pluralisme	
Composantes du thème	# du texte de référence
<ul style="list-style-type: none"> • L'accessibilité des EPFP permet de répondre à des besoins particuliers <ul style="list-style-type: none"> ○ Programmes ○ Attentes ○ Conciliation travail-famille (flexibilité) 	1, 2, 3, 8, 13, 18, 26, 27, 31
<ul style="list-style-type: none"> • Le FPEP respecte la volonté des parents <ul style="list-style-type: none"> ○ Libre-choix 	1, 2, 3, 4, 8, 11, 16, 21, 26, 31
<ul style="list-style-type: none"> • Le public n'est pas obligé d'être uniforme et pourrait respecter la diversité <ul style="list-style-type: none"> ○ Intégration 	8, 15
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP permettent un pluralisme <ul style="list-style-type: none"> ○ Démocratie 	2, 3, 8, 13, 17

<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP permettent l'expression d'une dimension religieuse en éducation <ul style="list-style-type: none"> ○ Droits et libertés 	2, 8, 13, 15, 17, 26
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP permettent un pluralisme en éducation 	1, 2, 21, 22, 23, 25
<ul style="list-style-type: none"> • Les EPFP contre le monopole étatique en éducation <ul style="list-style-type: none"> ○ Bien commun/Rôle de l'État 	1, 3, 4, 6, 8, 11, 13, 23
<ul style="list-style-type: none"> • La complémentarité des EPFP 	1, 2, 3, 6, 8, 13, 17

Note: quand une composante est en gras, c'est qu'il s'agit d'un thème autre qui est aussi une composante (ou participant à une composante). Ainsi, une relation forte est marquée entre ces deux thèmes.

Les différents énoncés regroupés dans ce thème mettent l'accent sur l'importance de la diversité au sein de la société. Il m'apparaît utile de souligner à nouveau qu'il existe, depuis les années 1960, une différence de portée concernant les exigences associées au terme de complémentarité entre ceux qui sont favorables et ceux qui sont défavorables aux EPFP. L'utilisation qui en est faite ici est plutôt souple (favorable au privé) alors que la composante que l'on retrouve dans le thème de l'intégration « Les EPFP engendrent deux systèmes parallèles et/ou stratifiés » regroupe la version exigeante de la complémentarité. Comme pour le thème de l'intégration, il est possible de présenter les composantes selon une double perspective: une centrée sur la pluralité des individus et l'autre davantage centrée sur la nécessité de reconnaître le pluralisme au sein des institutions.

A) Pluralisme des individus

Les EPFP permettraient de répondre aux besoins particuliers de la population. Ceux-ci peuvent être liés à un programme pédagogique ou encore à des attentes familiales particulières (pédagogiques, culturelles, religieuses). De plus, certaines familles ont des contraintes liées au travail, ce qui nécessiterait une offre éducative plus flexible que ce que l'on retrouve dans le secteur public. Enfin, les EPFP permettraient de respecter la volonté des parents face à leurs choix.

B) Pluralisme institutionnel

Les EPFP permettraient d'assurer une représentation des différentes valeurs au sein de la société – composantes essentielles dans une société démocratique. Un exemple allant dans ce sens serait la dimension religieuse que certaines écoles privées choisissent de mettre de l'avant en conformité avec les droits et libertés. Ainsi, les EPFP assureraient une diversité éducative permettant de contrer un monopole étatique qui serait contraire au bien commun. Il faut voir les deux secteurs en éducation comme étant complémentaires – nécessaires l'un à l'autre et non les opposer.

Le rôle de l'État (et du privé) en éducation

Ce thème met l'accent sur le rôle attendu de l'État et du privé en éducation. Il regroupe des énoncés tant favorables que défavorables aux EPFP. Le rôle de l'État fut central lors des débats entourant la réforme Parent et l'adoption de la LEP et pose le problème de la relation entre l'État, le privé et l'éducation. En fait, c'est à partir de la production du contexte historique que l'intuition de cette relation m'est apparue nécessaire à la compréhension du problème. Le tableau suivant présente les différentes composantes associées à ce thème et leurs références.

Tableau 25 – Le thème du rôle de l'État en éducation et ses composantes

Rôle de l'État (et du privé) en éducation	
Composantes du thème	# du texte de référence
• La relation entre l'État et le privé en éducation	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 15, 16, 17, 18 20, 23, 29
• La subsidiarité vs l'État providence	1, 2, 3, 8
• L'État a un rôle sur les plans de la cohérence du système, sa coordination et son financement <ul style="list-style-type: none"> ○ Finalités de l'éducation 	2, 3, 5, 6, 8, 15, 18
• L'État doit favoriser le bien commun	1, 2, 6, 8
• Sans les EPFP, c'est un monopole de l'État dangereux <ul style="list-style-type: none"> ○ Menace le bien commun ○ Endoctrinement/totalitarisme ○ Bureaucratique 	1, 3, 6, 8, 11, 13, 23
• Le FPEP permet au privé de survivre	2, 3, 4, 8, 18, 28
• Les EPFP sont un acquis important <ul style="list-style-type: none"> ○ Valeurs historiques/patrimoine/tradition ○ Respectent les droits et les libertés/libre-choix des parents ○ Favorise la qualité de l'éducation ○ Concurrence (émulation/innovation) ○ Économie pour l'État 	1, 2, 3, 4, 10, 11, 13, 16, 17, 18, 31
• Les droits ne sont pas absolus <ul style="list-style-type: none"> ○ Droits et libertés ○ Libre-choix 	1, 3, 5, 6, 7, 8, 14, 22
• Le FPEP est une question de politique et non de droit <ul style="list-style-type: none"> ○ Choix sociaux (Bien commun) 	5, 6, 7, 10, 15, 23
• L'État doit trouver un équilibre/compromis <ul style="list-style-type: none"> ○ Droit des parents ○ Diversité des aptitudes ○ L'égalité des chances ○ L'intégration 	3, 6, 7, 13, 15, 20
• Il faut penser le problème dans sa globalité Logique de confrontation et non d'écoute	6, 15, 17

Note: quand une composante est en gras, c'est qu'il s'agit d'un thème autre qui est aussi une composante (ou participant à une composante). Ainsi, une relation forte est marquée entre ces deux thèmes.

Les différentes composantes du thème regroupent des énoncés mettant en relief les responsabilités de l'État concernant l'éducation et l'apport du privé en ce domaine. Ainsi, la première composante regroupe des énoncés principalement non positionnels en lien avec un problème ou un enjeu plus central – confirmant la nécessité d'explorer la relation entre l'État et le privé en éducation. La deuxième composante regroupe des énoncés faisant directement référence à l'opposition entre une conception de l'État comme subsidiaire ou encore providence. Autrement dit, quelle est la part de responsabilité de l'État et des individus dans la réalisation du bien commun et, par extension, en ce qui concerne l'éducation? Ensuite, et c'est à partir de là que la présentation aura lieu, on peut diviser les composantes selon le rôle attribué à l'État et au privé et par la suite, à l'équilibre recherché.

A) Rôles de l'État et du privé en éducation

Dans un premier temps, il serait attendu de l'État qu'il s'assure de la cohérence du système en le coordonnant selon des objectifs (finalités) associés à celui-ci et selon les exigences du bien commun. Or, certains font valoir que le privé en éducation est nécessaire pour protéger le bien commun, puisqu'il empêche un monopole étatique. En effet, un monopole de l'État en éducation pourrait être la source d'un totalitarisme débouchant sur l'endoctrinement des élèves en plus de bureaucratiser ce secteur. Le FPEP serait donc nécessaire pour permettre d'avoir un privé accessible faisant contrepoids à l'État. De plus, cela aurait pour effet de contribuer à la préservation du patrimoine et de la tradition, à la protection des droits et libertés, à la qualité de l'éducation, notamment par l'émulation et l'innovation de ce secteur et enfin, à faire économiser l'État.

B) Un équilibre recherché

Cela étant dit, les droits (et les libertés) ne seraient pas des absolus et le FPEP, en permettant une plus grande accessibilité au libre-choix en éducation, serait une question politique exprimant des choix sociaux liés au bien commun et non une question de droit fondamental. Il s'agirait pour l'État de trouver un équilibre ou un compromis entre plusieurs éléments allant du droit des parents à la diversité des aptitudes chez les élèves, en passant par l'égalité des chances et l'intégration de tous les élèves à la société. Enfin, il faudrait penser le problème (cet équilibre recherché) dans sa globalité et non en opposant systématiquement public et privé.