

Université de Montréal

Le rapport élève-institution dans des écoles secondaires montréalaises de milieux défavorisés

Par

Jeanne Dessureault

Département d'administration et fondements de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.) en administration et fondements de l'éducation, option éducation comparée

Novembre, 2022

© Jeanne Dessureault, 2022

Université de Montréal

Ce mémoire intitulé

Le rapport élève-institution dans des écoles secondaires montréalaises de milieux défavorisés

Présenté par

Jeanne Dessureault

Est présenté à un jury composé des personnes suivantes

Pierre Canisius Kamanzi

Président du jury

Marc-André Deniger

Membre du jury

Marie-Odile Magnan

Directrice de recherche

Résumé

Ce mémoire porte sur le rapport élèves-institution en milieux défavorisés et, plus spécifiquement, sur les expériences scolaires d'élèves montréalais qui fréquentent le programme régulier d'une école secondaire publique. Au moyen d'une approche phénoménologique et en nous basant sur l'expérience scolaire de Dubet (1994), nous avons identifié certains types d'expériences scolaires ayant émergé de notre corpus composé d'entretiens semi-dirigés menés auprès de 8 élèves du secondaire. Ces différents types d'expériences scolaires nous ont permis de construire une typologie. Dans un premier temps, nous nous sommes intéressés à l'expérience que ces jeunes ont du marché scolaire montréalais. Dans un deuxième temps, nous avons analysé la manière dont ces élèves vivent leur scolarisation, en nous basant sur la façon dont ils mettent en mots leurs expériences scolaires. Trois types d'expériences scolaires ont été identifiées : 1. L'expérience d'intégration facilitée : une intériorisation des normes scolaires attendues; 2. L'expérience d'intégration sous tensions à finalité stratégique : l'agentivité des élèves malgré les obstacles sociaux et scolaires; 3. L'expérience critique suivie d'une intégration stratégique : le dépassement de la résistance et la réussite stratégique grâce au groupe de pairs. Les résultats, allant dans le même sens que la littérature existante au sujet des élèves issus de milieux défavorisés, révèlent diverses expériences stigmatisantes rencontrées par ces élèves tout au long de leurs parcours scolaire et académique. Notre recherche révèle aussi l'agentivité et la résilience dont ces élèves font preuve pour persévérer dans un système scolaire qui leur fait parfois violence. Les recommandations qui émanent de notre analyse se rapportent principalement à l'importance d'un meilleur travail de sensibilisation auprès des acteurs des établissements scolaires quant aux réalités vécues par les élèves issus de milieux défavorisés. De plus, quelques pistes de recherches sont identifiées afin de poursuivre des recherches qualitatives et des recherches-actions sur le thème des marchés scolaires et des expériences scolaires des élèves.

Mots-clés : expérience scolaire, marchés scolaires, milieux défavorisés, parcours scolaires, rapport à l'école, approche phénoménologique.

Abstract

The purpose of this thesis is to analyze the student-institution relationship in disadvantaged environments. To do so, we examined the schooling experiences of Montreal students who attend the regular program of a public high school. Using a phenomenological approach and based on Dubet's school experience (1994), we identified certain types of school experiences that emerged from our interviews. These different types of school experiences allowed us to construct a typology. This typology is the result of 8 semi-directed interviews conducted with 8 high school students. First, we were interested in the experience that these young people have of the Montreal school market in which they navigate. Secondly, we analyzed the way in which these students live their schooling, based on the way in which they put their school experiences into words. There are three types of school experiences: 1. the experience of easy integration: an internalization of expected school norms 2. The experience of integration under tension with a strategic purpose: students' agentivity despite social and academic obstacles 3. The critical experience followed by strategic integration: overcoming resistance and strategic success through the peer group. The results are consistent with the existing literature on students from disadvantaged backgrounds and reveal a variety of stigmatizing experiences encountered by these students throughout their school and academic careers. Our research also reveals the agentivity and resilience that these students demonstrate in persevering in a school system that is sometimes violent to them. The recommendations that emerge from our analysis relate primarily to the importance of raising awareness among school stakeholders about the realities experienced by students from disadvantaged backgrounds. In addition, we recommend that qualitative and action research be continued on school markets and students' school experiences.

Keywords : school experience, school markets, underprivileged environments, school careers, relationship to school, phenomenological approach.

Table des matières

Résumé	3
Abstract	4
Table des matières	5
Remerciements	8
Introduction	9
1 Chapitre 1 – La problématique de recherche	11
1.1 Contexte historique de l'éducation au Québec	11
1.2 Les politiques québécoises d'intervention en milieux scolaires défavorisés	12
1.3 Portrait général des milieux défavorisés à Montréal	15
1.3.1 Définition des milieux défavorisés.....	15
1.3.2 La défavorisation à Montréal	16
1.3.3 Défavorisation en milieu scolaire.....	17
1.4 Les effets de la défavorisation sur l'éducation : un survol de la littérature.....	18
1.4.1 Un plus grand risque d'abandonner les études ou de décrocher	18
1.4.2 Une estime de soi plus faible et des aspirations moins élevées	19
1.4.3 Un plus grand risque d'éprouver des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage ..	21
1.5 Examen de la problématique : survol des recherches sur les marchés scolaires	23
1.5.1 Marché scolaire et justice sociale en éducation	24
1.5.2 Rapport élève-institution dans les milieux défavorisés.....	25
2 Chapitre 2 – Ancrages théoriques	28
2.1 La sociologie de l'expérience	28
2.1.1 Survol historique	28
2.1.2 La sociologie de l'expérience sociale.....	30
2.1.3 L'expérience sociale est subjective	30

2.1.4	L'expérience sociale est construite	30
2.1.5	L'expérience sociale est critique	31
2.1.6	Logiques d'action de l'expérience sociologique	31
2.2	L'expérience scolaire.....	34
2.3	La phénoménologie	36
2.3.1	Les origines de la phénoménologie.....	36
2.4	Questions spécifiques	40
3	Chapitre 3 – Cadre méthodologique.....	41
3.1	Objectifs de recherche	41
3.2	Type de recherche.....	42
3.3	Choix des participant.es : critères de sélection.....	43
3.4	Collecte du matériel de recherche	44
3.4.1	L'entretien semi-dirigé.....	44
3.5	Analyses.....	46
3.6	La conduite des entretiens	47
3.7	Profil des participant.es	47
3.8	Limites de la recherche.....	48
4	Chapitre 4 – Résultats de recherche	50
4.1	L'expérience sociale du « marchés » scolaire.....	50
4.1.1	Contrainte financière	53
4.1.2	Contrainte académique	55
4.1.3	Choix de la proximité.....	56
4.1.4	Choix stratégique.....	57
4.2	Interprétation des résultats relatifs à l'expérience des marchés scolaires	59
5	Chapitre 5 – Typologie des expériences scolaires	64

5.1	Les types d'expériences scolaires.....	64
5.1.1	L'expérience d'intégration facilitée : une intériorisation des normes scolaires attendues.....	64
5.1.2	L'expérience d'intégration sous tensions à finalité stratégique : l'agentivité des élèves malgré les obstacles sociaux et scolaires.....	66
5.1.3	L'expérience critique suivie d'une intégration stratégique : le dépassement de la résistance et la réussite stratégique grâce au groupe de pairs	71
5.2	Interprétation des résultats portant sur l'expérience scolaire	77
	Conclusion générale	83
	Références bibliographiques	87
	Annexes 1 : Grille d'entretien	96
	Annexes 2 : Formulaire de consentement	98
	Annexes 3 : Certificat d'approbation éthique	104

Remerciements

Je remercie d'emblée chacun et chacune des élèves qui ont participé à ce mémoire. Sans votre audace, votre générosité et votre transparence, ce mémoire n'aurait pas pu voir le jour. Chacune de ces rencontres m'a beaucoup appris. Merci pour votre partage et votre confiance. Un merci aussi aux intervenant.es des organismes avec qui j'ai collaboré. Merci d'avoir cru en ce projet de recherche, et ce malgré le contexte pandémique.

Un merci tout particulier à ma directrice de recherche, Marie-Odile Magnan, qui a été d'une bienveillance, d'un soutien et d'une écoute hors pair. Merci pour tes commentaires toujours justes et pertinents, ton efficacité redoutable et ta confiance ; rédiger ce mémoire à tes côtés fut très enrichissant.

Je tiens à remercier tous les collègues du local C-506 qui ont été d'une grande aide et une source d'inspiration durant la rédaction de ce mémoire.

Un merci sincère au membre de mon jury, M.Kamanzi et M.Deniger pour vos conseils et vos rétroactions. Cela m'a permis de poser un regard nouveau sur mon mémoire.

Merci à Audrey Lamontagne et à Laurence Couturier, mes deux partenaires de maîtrise avec qui j'ai pu échanger et me confier sur les aléas de la rédaction. Votre présence et votre écoute ont rendu la rédaction de ce mémoire plus doux.

Je tiens aussi à souligner le soutien indéniable de Maude Leduc Fontaine et de Gabriel Boucher, merci pour toutes ces discussions sociologiques sans fin, qui me pousse à me remettre en question et me nourrit. Merci aussi d'avoir cru en moi et de m'avoir soutenu dans mes moments d'allégresses tout comme dans les moments de découragements.

Une mention spéciale à mon chien Colette, m'a fidèle acolyte depuis le premier jour de rédaction. Merci pour ta fidèle présence et pour les nombreuses sorties extérieures qui m'ont fait le plus grand bien.

La rédaction d'un mémoire étant davantage collective qu'individuelle, je tiens à remercier toutes les personnes que j'ai croisé dans mon parcours qui m'ont fait confiance et ont allumé une lumière en moi. Merci pour votre solidarité et votre partage de connaissance.

Introduction

Au Québec, nombreux sont les débats au sein de l'arène politique et médiatique à propos du système d'éducation stratifié. Maroy et Kamanzi (2017) révèlent que la stratification scolaire contribue à la production des inégalités d'accès à l'université, et ce, malgré le caractère démocratique et inclusif affiché du système éducatif. D'autres chercheurs ont mis en exergue les effets négatifs de la fragmentation du système éducatif québécois (privé, public et programme à vocation particulière) sur les élèves issus de milieux défavorisés (Larose 2016; Maroy et Kamanzi, 2017; Lessard 2019). En effet, la ségrégation scolaire renforcerait les inégalités d'apprentissage scolaire, présenterait aussi un risque d'affaiblissement de la performance moyenne des élèves et ce, principalement pour les élèves en milieux défavorisés (Larose 2016; Maroy et Kamanzi, 2017; Lessard 2019). De plus, des recherches ont aussi montré l'incidence des marchés scolaires sur des inégalités d'accès au cégep et à l'université (Kamanzi, 2019, Kamanzi, 2018). Ainsi, de cette stratification découle des inégalités scolaires qui ont une incidence sur les parcours scolaires des élèves (Marcotte- Fournier, 2015). En ce sens, le rapport sur les besoins en éducation (Conseil supérieur de l'éducation, 2018) démontre la nécessité de repenser le système d'éducation québécois en termes d'équité.

Dans cette présente recherche, nous nous intéressons à l'expérience scolaire des élèves de classes régulières qui fréquentent une école secondaire publique en milieux défavorisés. Ainsi, nous nous posons la question suivante ; quel rapport élève-institution dans des écoles secondaires montréalaises de milieux défavorisés ? L'objectif de cette recherche est d'analyser le rapport élève-institution en milieu scolaire défavorisé et « régulier ». Pour ce faire, nous mobilisons la théorie de l'expérience scolaire (Dubet, 1994) et l'approche phénoménologique afin de considérer le point de vue situé des élèves sur leurs vécus scolaires ainsi que les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour naviguer le « marché » scolaire.

Ce mémoire se distingue par son cadre théorique et méthodologique ; rares sont les études qui mettent en lumière les impacts de la stratification scolaire sur l'expérience scolaire des élèves en considérant leurs paroles et leurs représentations du système scolaire. Qu'advient-il de ces élèves qui fréquentent l'école publique « régulière » ? Quels sont leurs discours et leurs expériences vécues de ces programmes sans sélection ? Dans la présente recherche, nous souhaitons mettre en

exergue la parole des élèves qui fréquentent les programmes réguliers des écoles montréalaises de milieux défavorisés.

Nous présenterons d'abord, dans le premier chapitre de ce mémoire, un état des connaissances sur notre question de recherche, soit le contexte historique et politique de l'éducation au Québec, ainsi qu'un état de travaux portant sur les milieux défavorisés montréalais et l'effet de la défavorisation sur la scolarité. Nous présenterons ensuite, dans un deuxième chapitre, les différents ancrages théoriques que nous comptons mobiliser ainsi que les définitions des concepts essentiels à la conduite de notre recherche. Le troisième chapitre de ce mémoire porte sur la méthodologie retenue pour réaliser notre recherche. Viennent ensuite les quatrième et cinquième chapitres, dédiés à l'analyse et à l'interprétation des données tirées de notre terrain de recherche. Nous y aborderons, d'une part, le rapport au marché scolaire et interpréterons les résultats de recherche en lien avec cette thématique (chapitre 4). Puis, nous nous pencherons sur l'expérience scolaire des participant.es à l'aide d'une typologie et nous interpréterons les résultats de recherches qui en découlent (chapitre 5).

1 Chapitre 1 – La problématique de recherche

La présente recherche porte sur le rapport élève-institution dans des écoles secondaires de milieux défavorisés à Montréal. Ce chapitre comprend cinq sections. Dans la première, nous présentons le contexte historique et politique de l'éducation au Québec. Dans la deuxième, nous brossons un portrait des milieux défavorisés à Montréal. Par la suite, les effets de la défavorisation sur la persévérance et la réussite scolaire des élèves font l'objet de la troisième section, qui est suivie d'un survol de la littérature sur les marchés scolaires (quatrième section). Enfin, la cinquième section est consacrée à l'expérience scolaire des élèves issus de milieux défavorisés. Le chapitre se termine par les contributions et limites des recherches précédentes et de la présentation de notre question de recherche.

1.1 Contexte historique de l'éducation au Québec

Au Québec comme ailleurs dans le monde, l'éducation est perçue comme un vecteur d'émancipation et d'intégration sociale. La mise sur pied de la Commission royale d'enquête (1965), mieux connue sous le nom de Commission Parent, constitue le point de départ de cette vision de l'éducation au Québec. Cette commission s'inscrit dans une profonde réforme sociétale, soit la Révolution tranquille. La Commission Parent avait pour objectif de défendre le droit à l'éducation pour tous et chacun, et ce indépendamment de l'origine sociale des élèves. Une visée d'égalité des chances et d'accessibilité est donc promue. Dans les années 1960, l'État décide de mettre fin à la ségrégation éducative qui était principalement basée sur la langue, le genre et l'origine sociale des élèves (Kamanzi, 2018). En outre, les auteurs du rapport Parent remettent en doute la pertinence, pour l'État, d'encourager un système scolaire favorisant une concurrence entre l'école publique et l'école privée (Larose, 2016). En ce sens, l'enjeu de la concurrence scolaire au Québec est l'objet de discussions animées depuis les années 1960-1970.

Au milieu des années 1970, le Québec prend un virage vers la massification de l'éducation, et ce de l'école primaire jusqu'aux études supérieures (Kamanzi, 2018). En 1967, on assiste notamment à la création des premiers Collèges d'enseignement général et professionnel (Cégeps) dans toutes les régions du Québec. L'objectif est alors de rendre l'éducation postsecondaire accessible tant sur le plan géographique et lever les obstacles financiers, surtout pour les communautés francophones qui présentaient un retard comparativement à la population anglophone (Kamanzi, 2018). Cet

objectif s'est traduit par les dispositifs visant à rendre l'éducation plus accessible et démocratique. Cependant, le système scolaire n'est pas pour autant devenu plus équitable. En effet, l'augmentation de l'accès aux études postsecondaires n'a pas été aussi forte dans toutes les couches sociales (Dandurand et coll. 1980 cités par Kamanzi, 2018).

S'en suit l'implantation des programmes particuliers au Québec dans les années 1980 (Larose, 2016). Le but est alors de faire concurrence aux écoles privées et créer des classes plus homogènes (Larose, 2016). L'émergence de cette différenciation des parcours scolaires au Québec va accroître l'effet de ségrégation et avoir une incidence sur la réussite scolaire des élèves (Marcotte- Fournier, 2015). Le système scolaire québécois s'est ainsi stratifié au fil des années, ce qui a eu des effets négatifs sur l'accès aux études postsecondaires et sur la diplomation des élèves issus de milieux populaires (Maroy et Kamanzi, 2017 ; Lessard, 2006, Lessard et coll., 2000). Pour mieux comprendre les particularités des milieux scolaires défavorisés au Québec, nous aborderons les politiques mises en place dans la prochaine section.

1.2 Les politiques québécoises d'intervention en milieux scolaires défavorisés

Les problématiques scolaires liées aux milieux défavorisés ont fait l'objet de plusieurs politiques et interventions visant à rétablir l'égalité des chances pour tous et de diminuer l'influence de l'origine sociale des élèves sur leur réussite. Tel que mentionné dans la section précédente, certaines recommandations du rapport Parent avaient pour but d'accroître la scolarisation des élèves issus des milieux défavorisés et de réduire les inégalités de statut social. Depuis la publication de ce rapport, diverses politiques nationales (formulées par le ministère de l'Éducation du Québec, puis par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec) ainsi que régionales (mise sur pied par les centres de services scolaires, conseils scolaires) ont tenté de continuer le travail entamé par la commission Parent (Deniger, 2012). Dans cette section nous tenterons de brosser le portrait des politiques et interventions en milieux défavorisés au secondaire, en soulignant leurs apports et leurs limites et en nous basant principalement sur l'analyse qu'en a fait Deniger (2012).

Deniger (2012) a réalisé un survol historique des politiques québécoises d'intervention en milieux scolaires défavorisés en y posant un regard critique. Au commencement, il y a l'implantation de

mesures compensatoires et d'adaptation en milieux scolaires défavorisés (1965-1974). Deux idéologies se trouvent à la base de ces mesures selon Deniger (2012). Premièrement, il y a « l'idéologie de la déficience », selon laquelle les élèves de milieux défavorisés ont le droit à une aide compensatoire pour rattraper leur décalage. Deuxièmement, il y a la « guerre à la pauvreté », qui invoque une plus grande mobilisation et responsabilisation collective des échecs scolaires vécus en milieux défavorisés. Nonobstant le fait que ces deux idéologies soient opposées, elles sont toutes deux mobilisées dans les principaux documents de l'époque, dont la première politique de la Commission scolaire des écoles catholiques de Montréal (CÉCM, 1970) en milieux défavorisés, l'« Opération renouveau ».

Dans la seconde période historique (1975-1987), on observe l'émergence du respect des différences, de l'adaptation de l'école à son milieu et de projets locaux. On reconnaît dès lors, des facteurs sociaux qui participent à la stigmatisation de certaines populations scolaires, ce qui influence les politiques qui voient le jour. En effet, l'école est à présent perçue comme un acteur actif dans la lutte contre la pauvreté ; les politiques se fondent alors sur « le respect des différences, sur la discrimination positive en faveur des plus démunis et sur le pouvoir d'agir des communautés locales » (Deniger, 2012:69).

Entre 1988 et 1994, apparaissent les pédagogies efficaces, basées sur la rentabilité et mesures d'appoint en milieux défavorisés (Deniger, 2012). Cette période est marquée par le retour de l'idéologie individualiste. Dès lors, l'idéologie dominante en éducation est teintée par le contexte néolibéral qui prône l'efficacité et la rentabilité des interventions en éducation. Par le fait même, les chercheurs se désintéressent du champ des inégalités sociales en éducation. Ainsi, au fil de cette période, il n'y a pas l'émergence d'une politique spécifique ou d'un document phare, mis à part le début des années 1990 où l'on assiste à une intention de remobiliser les acteurs sociaux. En effet, la centrale de l'enseignement du Québec (CEQ, 1991) convainc l'État et la société civile à agir pour la réussite éducative (Deniger, 2012). Par le fait même, le décrochage scolaire est perçu comme une problématique sociale sur laquelle il faut intervenir.

S'en suit la période allant de 1995 à 2002 qui oppose le courant néolibéral au désir de réaffirmer l'esprit égalitariste du système d'éducation (Deniger, 2012). L'accent est alors mis sur le mérite individuel et la performance académique avec, notamment, l'implantation du palmarès des écoles. On ressent donc de plus en plus les tensions qui résultent de la stratification scolaire. En effet, la

concurrence entre l'école privée et l'école publique est telle que le secteur public bonifie son offre en élaborant des programmes à vocations particulières (Deniger, 2012).

En parallèle, en 1996, le Conseil supérieur en éducation (CSE) et la Commission des états généraux sur l'éducation établissent l'urgence de supporter l'école montréalaise, notamment en milieu défavorisés (CTREQ, 2010). Le Programme de soutien à l'école montréalaise voit ainsi le jour en 1997 avec pour objectif : « de soutenir et d'accompagner les écoles les plus défavorisées de l'île de Montréal afin d'assurer la réussite scolaire et éducative du plus grand nombre d'élèves » (CTREQ, 2010 : 2). Plusieurs mesures ont donc été mises en place telles que des interventions adaptées, qui considèrent : « les conditions de vie précaires des familles ; l'écart culturel entre l'école et les familles ; l'expérience de littératie familiale; la fréquence des activités stimulantes dans l'environnement familial, scolaire et communautaire (activités sportives, culturelles, scientifiques, etc.) » (Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 2003 : 6). S'en suit le développement de la compétence à lire, l'approche orientante, le développement professionnel de la direction et de l'équipe-école, l'accès aux ressources culturelles et des écoles en lien avec la famille et la communauté (Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 2003). En 2009, une étude longitudinale qui suivait des cohortes ayant bénéficié du Programme de soutien à l'école montréalaise témoigne de son efficacité sur la persévérance scolaire des élèves (CTREQ, 2010). Par la suite, le programme de soutien à l'école montréalaise est renommé l'École montréalaise pour tous en 2011 qui, comme son prédécesseur, vise à assurer la réussite du plus grand nombre. L'objectif est alors de réduire les écarts de réussite présents entre les élèves des milieux favorisés et les élèves des milieux défavorisés, en plus de développer l'expertise et d'accompagner l'actualisation de pratiques équitables en milieu défavorisé montréalais (UEMPT, 2020). Bien que ces programmes favorisent l'équité et la justice sociale, ils ne peuvent toutefois pas, à eux seuls, pallier l'ensemble des inégalités présentes dans le système scolaire.

Pour terminer, selon Deniger (2012), il y a la période de la réforme à nos jours. En effet, la période de la réforme, basée sur la commission des états généraux de l'éducation, nous propose de : « rénover notre système d'éducation en mettant en œuvre dix chantiers prioritaires, dont plusieurs concernent l'éducation en milieu défavorisés » (Deniger, 2012 : 72). Cette période correspond au lancement de la « Stratégie d'Intervention Agir Autrement » (SIAA) par le gouvernement en 2002 (Deniger, 2012). La SIAA est : « une démarche rigoureuse et structurée qui a pour objectif de

soutenir le milieu scolaire afin d'aider les élèves de milieux défavorisés à cheminer vers la réussite scolaire » (Gouvernement du Québec, 2021). Dès lors, des ressources financières supplémentaires sont accordées aux écoles primaires et secondaires du Québec en milieux défavorisés. En 2013-2014, on comptabilisait 778 écoles primaires et secondaires pouvant bénéficier de l'aide offerte par la SIAA, pour un montant total de 46,1 millions de dollars (Gouvernement du Québec, 2021).

Dorénavant, le système est régulé par l'obligation de résultats, ce qui détermine les pratiques évaluatives et éducatives (Deniger, 2012). Dagenais et coll. (2008) évoquent le rôle des commissions scolaires dans le cas de la SIAA. En effet, ils présentent les impacts de cette stratégie déployée à grande échelle et ayant pour objectif la réduction des inégalités scolaires en milieux défavorisés. Les résultats de cette recherche indiquent que même si les commissions scolaires sont en avant-plan de la mise en œuvre de cette stratégie, elles ne sont pas toujours assez outillées pour assumer pleinement ce rôle (Dagenais et coll., 2008). Le rapport du gouvernement du Québec Référentiel pour guider l'intervention en milieu défavorisé (2010) va dans le même sens en soulignant que les objectifs ambitieux de la SIAA n'ont été que partiellement atteints.

Nous pouvons donc conclure que les enjeux d'inclusion et d'équité scolaire au Québec ont suscité plusieurs débats et actions. Plusieurs politiques et interventions ont été mises en place pour pallier les inégalités scolaires. Cependant, en parallèle, le secteur de l'éducation a été teinté par un tournant néolibéral qui a favorisé une gestion axée sur les résultats (GAR) – une gestion se révélant parfois loin de l'objectif d'atteinte de l'équité. Cette conjoncture sociopolitique met donc en partie en péril les objectifs d'équité établis au préalable.

1.3 Portrait général des milieux défavorisés à Montréal

Nombreuses sont les données quantitatives sur la défavorisation en contexte montréalais. Cette section vise à donner une vue d'ensemble du groupe à l'étude à l'aide de statistiques. Nous y présenterons un état des lieux de la défavorisation à Montréal.

1.3.1 Définition des milieux défavorisés

Dans cette section, nous présentons des définitions et des statistiques gouvernementales sur les milieux défavorisés à Montréal. Tout d'abord, qu'entendons-nous par milieux défavorisés ? Le fait d'être dans un milieu défavorisé dépasse le cadre strictement économique. Selon le Réseau Réussite Montréal (RRM, 2019:1), « la défavorisation se définit par un état de désavantage social ou

matériel d'un individu ou d'un groupe. Cette condition se traduit principalement par : un revenu moins élevé, un niveau de scolarité plus faible, un accès limité au marché du travail, un réseau social plus fragile. » L'indicateur associé de seuil de faible revenu est « défini comme le niveau de revenu selon lequel on estime que les familles consacrent 20 % de plus que la moyenne générale à la nourriture, au logement et à l'habillement. » (Gouvernement du Québec, 2021 : n.p.). En ce qui a trait à la pauvreté, elle désignerait, selon les documents gouvernementaux, « La condition dans laquelle se trouve une personne qui est privée des ressources, des moyens, des choix et du pouvoir nécessaires pour atteindre et maintenir un niveau de vie de base et pour favoriser son intégration et sa participation à la société. » (Gouvernement du Québec, 2019, n.p.). Pour ce qui est des écoles, nous les identifions comme étant en milieux défavorisés à partir de leur indice de milieu socio-économique (IMSE) qui se situe sur une échelle de 1 à 10, une échelle qui correspond aux rangs déciles déterminés dans le document des règles budgétaires des commissions scolaires du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (gouvernement du Québec, 2019). En ce sens, les écoles sont considérées « comme défavorisées en raison des deux indicateurs suivants : le faible niveau de scolarité de la mère et l'importance de l'inactivité des parents sur le marché du travail. L'IMSE d'une école est déterminé en fonction des caractéristiques du lieu de résidence des élèves présents au 30 septembre. » (Gouvernement du Québec, 2019, n.p.).

1.3.2 La défavorisation à Montréal

Dans cette sous-section, nous présentons les recherches qui font un état des lieux de la défavorisation en milieu scolaire à Montréal.

L'Enquête nationale auprès des ménages de 2011 brosse un portrait de la défavorisation à Montréal. En outre, parmi les trois plus grandes régions métropolitaines de recensement canadiennes, Montréal compte la plus forte proportion de quartiers défavorisés (RRM, 2019). En effet, dans les 478 quartiers considérés comme à faible revenu au Canada, 35,8 % sont à Montréal (comparativement à 15,7 % à Toronto et 7,1 % à Vancouver) (RRM, 2019). De plus, il y a une forte concentration de familles vivant sous le seuil de faible revenu à Montréal : « Le recensement de Statistique Canada montre qu'en 2016, Montréal compte 24 % de familles avec enfants de moins de 18 ans qui vivent sous le seuil de faible revenu après impôt, contre 8 % pour l'ensemble des familles dans le reste du Québec. » (RRM, 2019, n.p.) Selon les calculs du ministère de l'Éducation,

de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, en 2008, Montréal représente à elle seule 84 % des élèves québécois qui vivent dans les pires situations de défavorisation au Québec (RRM, 2019).

De plus, Montréal représente aussi le principal foyer d'accueil pour les nouveaux arrivants (RRM, 2019). La proportion d'élèves issus de l'immigration tend à augmenter, de 45,5 % en 1998, elle atteint 67,3 % en 2019 (RRM, 2019). Or, les nouveaux arrivants ont plus de risque de se retrouver dans une situation de défavorisation temporaire que le reste de la population (Picot et Lu, 2017).

Montréal n'est pas non plus une ville homogène et le pourcentage de familles vivant en dessous du seuil de faible revenu varie en fonction des quartiers. La concentration de la défavorisation n'est donc pas répartie de manière égale sur le territoire montréalais. Certains quartiers ont un plus haut pourcentage de familles vivant sous le seuil de faible revenu tels que le Sud-Ouest (24,36 %), Parc-Extension (25,84 %), Montréal-Nord (23,87 %), Saint-Michel (19,28%), Centre-Sud (25 %), Hochelaga-Maisonneuve (22,07 %) et Côte-des-Neiges (23,34 %) (RRM, 2019). Ces chiffres nous montrent que la défavorisation à Montréal est aussi localisée en fonction des quartiers.

1.3.3 Défavorisation en milieu scolaire

Selon l'organisme régional Réseau Réussite Montréal (RRM), la défavorisation est un enjeu incontournable lorsque l'on aborde la persévérance scolaire. En effet, le niveau de défavorisation reste encore à ce jour le facteur le plus déterminant sur la persévérance scolaire des élèves (RRM, 2019). Montréal est aussi une ville particulièrement désavantagée en ce sens. D'ailleurs, le taux de décrochage y est supérieur comparativement au reste du Québec. En effet, le taux de décrochage à Montréal (2018) est de 16,3 % comparativement à 13,6 % dans l'ensemble du Québec (2018) (RRM, 2019). L'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ) et l'Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais montrent que les enfants les plus pauvres sont 34 % plus à risque de se retrouver dans une situation de vulnérabilité scolaire et donc moins enclins à pouvoir intégrer l'ensemble des apprentissages, et ce dès la maternelle (Observatoire des réalités familiales du Québec, 2017). En outre, selon le Référentiel sur les interventions en milieu défavorisé (Gouvernement du Québec, 2019), en milieu favorisé environ 1 enfant sur 5 (21 %) est considéré comme vulnérable dans au moins un domaine de développement alors qu'en milieu défavorisé on estime que cela grimpe à environ 1 enfant sur 3 (31 %) (Institut national de santé publique du Québec, 2016).

Dans le même ordre d'idées, le rapport *Savoir pour pouvoir* mené par le Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec (2009) met en exergue le lien entre le statut socio-économique des élèves et le décrochage scolaire. Il conclut que la lutte contre le décrochage scolaire s'inscrit plus largement dans une lutte contre la pauvreté. Ainsi, la pauvreté est un facteur de risque de décrochage scolaire. Les décrocheurs sont donc plus touchés par le chômage, ils sont surreprésentés dans la population carcérale et constituent la majorité des assistés sociaux bien qu'ils soient minoritaires dans la société (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, 2009).

Ce survol de données statistiques nous aide à mieux cerner l'ampleur de la problématique de la défavorisation à Montréal. En considérant que le statut socio-économique des élèves est le facteur le plus déterminant dans leur réussite scolaire (RRM, 2019), les données présentées ci-haut deviennent d'autant plus éclairantes.

1.4 Les effets de la défavorisation sur l'éducation : un survol de la littérature

Nous avons mis en exergue, dans les sections précédentes, la présence de la défavorisation à Montréal. Or, quels sont les effets de cette défavorisation sur la réussite éducative des élèves ? Dans les dernières années, plusieurs études se sont penchées sur les répercussions de la défavorisation sur les parcours scolaires. On retrouve majoritairement des études qui portent sur le risque d'abandonner ses études ou de décrocher, les problèmes d'estime de soi, les aspirations scolaires moins élevées et les lacunes d'adaptation et d'apprentissage. Nous nous pencherons plus en détails sur ces constats de recherche dans la prochaine sous-section.

1.4.1 Un plus grand risque d'abandonner les études ou de décrocher

La problématique du décrochage scolaire est reconnue comme étant une préoccupation importante en éducation (Potvin, 2015). En effet, 35 % des élèves pauvres décrochent avant l'obtention d'un diplôme, alors que ce taux est de 20 % chez les autres élèves (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009 cité par Moisan et Archambault, 2017). Considérant que le décrochage scolaire contribue à d'autres problématiques sociales telles que l'accès à l'emploi, l'intégration socioprofessionnelle et la santé, de nombreux programmes de prévention sont mis en place pour tenter de le contrer à la source (Potvin, 2015).

Les recherches sur le décrochage scolaire montrent qu'il s'agit d'une problématique multifactorielle et multidimensionnelle qu'il faut considérer dans toute sa complexité. Potvin (2015) avance que le décrochage scolaire est le fruit d'un long processus. Les problématiques rencontrées dans le parcours scolaire commencent souvent très tôt dans la scolarisation de l'élève. Des relations conflictuelles avec les pairs, le personnel scolaire ou les parents et l'accumulation de frustrations engendrées par les échecs scolaires seraient les principales causes du décrochage (Potvin, 2015). Cette synthèse de Potvin (2015), basée sur plus de deux décennies de recherches, porte principalement sur les interactions et souligne qu'un statut socio-économique faible aurait un impact sur la qualité de la relation parent-enfant, mais aussi sur la relation élève-école. De ces interactions négatives découleraient des problèmes de comportements et un faible rendement académique. Le climat scolaire et familial serait donc des déterminants dans la persévérance scolaire des élèves.

Plusieurs autres travaux de recherche portant sur le décrochage corroborent les résultats obtenus par Potvin (2015). Par exemple, Fortin et coll. (2004) ont élaboré un modèle empirique multidimensionnel du décrochage. Selon eux, les principales dimensions du décrochage scolaire sont les difficultés d'apprentissage, les troubles de comportement, mais surtout le fait de provenir d'une famille à faible revenu (Fortin et coll., 2004).

1.4.2 Une estime de soi plus faible et des aspirations moins élevées

Nombreuses sont les recherches qui soulignent que les élèves provenant de milieux défavorisés ont généralement moins confiance en leurs capacités académiques et qu'ils ont des aspirations scolaires moins élevées comparativement à leurs pairs issus de milieux favorisés (Dupriez et coll., 2012 ; Marcoux-Moisan et coll., 2010 ; Berlin et coll., 2012 ; Desrosiers et coll., 2014).

Plusieurs facteurs interviennent dans le processus de construction des aspirations scolaires. Dupriez et coll. (2012) s'intéressent aux facteurs sociaux qui affectent les aspirations aux études à partir des données PISA et des données de l'EJET (Enquête auprès des jeunes en transition). Ils soulignent l'importance de considérer l'origine sociale des adolescent.es dans la construction des aspirations scolaires. En effet, « l'influence de l'origine sociale sur les aspirations s'accroît à l'adolescence, à un moment où l'expression des aspirations d'études et de profession se détache d'une logique idéaliste pour progressivement prendre en compte des données plus pragmatiques » (Dupriez et coll., 2012 : 2). Autrement dit, au fil de leur parcours scolaire, les élèves vont progressivement

prendre en considération les probabilités objectives de la réalisation de leurs aspirations. Pour les jeunes issus de milieux défavorisés, cela va se traduire « par des formes de renoncement subjectif à des études ou des professions peu courantes pour des jeunes de milieux populaires » (Dupriez et coll., 2012:3). De plus, les élèves tendent à se différencier davantage dans leurs parcours scolaires en fonction de l'offre scolaire. Cette différenciation des parcours scolaires est aussi le résultat de la position sociale des élèves (Dupriez et coll., 2012). En somme, selon leurs analyses, la dimension de l'origine sociale des élèves est prépondérante dans les aspirations aux études.

Un rapport de Marcoux-Moisan et coll. (2010) va dans le même sens que les résultats obtenus par Dupriez et coll. (2012). En effet, cette étude avait pour objectif d'examiner la relation entre l'appartenance sociale et les aspirations scolaires des jeunes Canadiens âgés de 15 ans au 31 décembre 1999 et qui ont fait l'objet d'un suivi longitudinal jusqu'à ce qu'ils atteignent l'âge de 22 ans (Marcoux-Moisan et coll., 2010). Pour ce faire, ces chercheurs ont évalué l'influence de trois groupes de variables sur les aspirations scolaires. Le premier groupe est l'appartenance sociale des individus (revenu et scolarité des parents, sexe, milieu de résidence géographique, et autres) ; le deuxième groupe est l'ensemble des variables dites psychosociales (estime de soi, engagement social et engagement scolaire); et le troisième groupe se réfère à l'expérience scolaire (temps consacré à l'école, décrochage et autres.) Les résultats montrent que résider en milieu rural ou appartenir à certains groupes sociaux défavorisés réduit la probabilité d'avoir des aspirations scolaires élevées. Ils soulèvent que « le statut socioéconomique des parents a été identifié comme le facteur de différenciation le plus important entre les aspirations scolaires des jeunes de régions éloignées et celles des jeunes de régions urbaines » (Adelman, 2002; Ali et McWhirter, 2006 ; Cobb et coll., 1989 ; Hansen et McIntire, 1989 ; Kirby et Conlon, 2005 cités par Marcoux-Moisan et coll., 2010 : 5). Au statut socioéconomique des parents, s'ajoutent aussi les conditions de vie, les ressources économiques et culturelles ainsi que le capital culturel des parents (Marcoux-Moisan, 2010).

Quant à la recherche de Berlin et coll. (2012), elle tente de comprendre l'incidence du contexte social sur les aspirations et la réussite scolaire des élèves. Selon ces chercheurs, au-delà du capital économique et culturel, il faut aussi considérer les différents niveaux d'aspiration et de confiance en soi (Berlin et coll., 2012). Pour ce faire, ils se basent sur la théorie des perspectives de risques dans le contexte familial (prospect theory, Kahneman et Tversky, 1979). Ainsi, ils observent que «

les parents d'origine sociale modeste ont une plus grande aversion à l'égard du risque et sont moins ambitieux que les parents vivant dans un milieu social supérieur » (Duru-Bellat et coll., 2011 ; Alboury et Wanecq, 2003 cité par Berlin et coll., 2012 : 3). Cet écart dans les prises de risque se répercute auprès de leurs enfants qui auront davantage tendance à choisir des orientations techniques ou professionnelles que les enfants issus de classes plus favorisées (Berlin et coll., 2012).

Ces études soulignent ainsi que les aspirations scolaires sont teintées par l'origine sociale des élèves. Cependant, ces études ne mettent pas en lumière l'influence de l'estime personnelle des élèves sur leurs sentiments de compétence et les taux de réussite en milieux défavorisés. En revanche, le Référentiel pour guider les interventions en milieu défavorisé (2019) souligne ceci : « En 1re année du primaire, des différences quant à la motivation et au sentiment de compétence sont notées selon le milieu socio-économique de l'élève. Il est démontré que les élèves de 1re années issues de milieux plus favorisés sont plus motivés et se sentent plus compétents en lecture. » (ELDEQ 1998-2010, cité par gouvernement du Québec, 2019:12) Une tendance semblable est notée pour l'écriture. En effet, selon Desrosiers et coll. (2014), le taux de réussite des épreuves obligatoires est aussi plus faible pour les enfants issus de milieux défavorisés.

1.4.3 Un plus grand risque d'éprouver des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage

Au Québec, nombreux sont les élèves rencontrant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. D'ailleurs, le nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) tend à augmenter (Larose, 2016). En effet, « [en] 1999-2000, le nombre d'élèves HDAA pour l'ensemble du réseau (incluant le privé) était de 132 538 sur 1 027 047 élèves. En 2013-2014, il était de 191 749, une croissance d'environ 45 %. Pour le réseau public, cela signifie actuellement un nombre approximatif de 182 229 élèves HDAA sur un total de 869 899 élèves, soit une proportion record de 21 %, contre 12 % en 2001-2002 (Étude des crédits, 2015-2016) » (Larose, 2016 : 17). Les recherches montrent aussi que les élèves issus de milieux défavorisés sont plus à risque d'éprouver des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (Leblanc, 2007 ; Archambault, 2010 ; Moisan et Archambault, 2017). Les chercheurs en sciences de l'éducation ont d'ailleurs identifié la pauvreté comme un facteur de taille dans le développement des difficultés scolaires

(Leblanc, 2001). Dans cette sous-section, nous aborderons l'influence de l'origine sociale des élèves sur le risque de difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

Comme le mentionnent Moisan et Archambault (2017), les élèves issus de milieux défavorisés débutent l'école en ayant souvent été moins en contact avec la lecture et l'écriture. Or, les compétences en littératie constituent un facteur déterminant de réussite, notamment en milieu défavorisé (Archambault, Garon et Harnois, 2011). L'écart entre les élèves issus de milieux favorisés et les élèves issus de milieux défavorisés est donc présent avant le début de la scolarisation (Archambault, 2010). Ainsi, est-ce que les élèves issus de milieux défavorisés présentent un plus grand nombre de troubles neurologiques ou est-ce qu'ils sont seulement davantage perçus comme inadaptés vis-à-vis des attentes scolaires ? En fait, la proportion des élèves ayant des facultés intellectuelles réduites est sensiblement la même dans tous les milieux socio-économiques (Moisan et Archambault, 2017). Pourtant, on note un plus grand nombre d'élèves ayant un plan d'intervention pour des difficultés d'apprentissage dans les écoles de milieux défavorisés (Archambault, 2010 cités par Moisan et Archambault, 2017).

Dans certains milieux, les enfants sont moins bien préparés à répondre aux attentes de l'institution scolaire. Ils seront par exemple, moins portés à dessiner, bricoler, réaliser un casse-tête et se faire lire une histoire (Moisan et Archambault, 2017). Les difficultés d'apprentissage rencontrées seraient donc davantage liées à un manque de stimulation. Or, un manque de stimulation ne stipule pas que l'élève est incapable d'apprendre, mais plutôt qu'il n'a pas encore eu la chance de le faire. (Moisan et Archambault, 2017). Archambault (2010) met de l'avant que l'école accueille les élèves issus de milieux défavorisés en soulignant leurs déficits plutôt que de miser sur leurs acquis. Dès lors, Fraser et Shields (2010) ont souligné l'importance de reconnaître les acquis et les compétences de chaque élève pour favoriser leur réussite scolaire.

De plus, cet écart entre les milieux sociaux tend à se creuser davantage tout au long de la scolarisation (Duru-Bellat, 2006). Nous ne pouvons donc pas évacuer le fait que l'évaluation des compétences de l'élève s'inscrit aussi dans une culture de classe qui tend à favoriser les élèves issus de milieux favorisés. Effectivement, une recherche menée par Dollé (2008) démontre l'importance donnée au classement dans les processus d'évaluation et la valorisation quasi exclusive de l'intelligence verbo-conceptuelle, c'est-à-dire qui concerne l'expression de la pensée et de la conceptualisation. Cette tendance accentue l'influence des facteurs socio-économiques

dans les inégalités de réussite. Or, pour vivre des réussites au sein de l'institution scolaire, Joutard (2006) avance que l'élève doit être en mesure de réinvestir ses compétences et ses connaissances acquises dans le milieu familial. En revanche, l'institution scolaire est riche de codes et détient une culture qui lui est propre, ce qui désavantage les élèves issus de milieux défavorisés (Thin, 2000).

Dans cette sous-section, nous avons résumé les travaux abordant les effets de la défavorisation sur l'éducation en soulevant plusieurs enjeux. Nous pouvons conclure que les élèves de milieux défavorisés sont particulièrement vulnérables et à risque de vivre des échecs scolaires et de décrocher, d'avoir des aspirations scolaires plus faibles et d'être étiquetés en tant qu'élève éprouvant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage.

1.5 Examen de la problématique : survol des recherches sur les marchés scolaires

Il est avéré que la sélection des élèves au privé comme au public crée un effet d'homogénéité, c'est-à-dire que les élèves qui fréquentent une même école ou une même classe ont souvent des

Caractéristiques communes et s'influencent mutuellement (Duru-Bellat, 2003; van Zanten, 2009). Nous savons aussi que la répartition inégale des groupes sociaux dans le système scolaire cristallise les inégalités sociales et ne permet pas l'émulation des élèves issus de milieux défavorisés (Felouzis et coll., 2013 ; Maroy et Kamanzi, 2017 ; Kamanzi, 2018 ; Kamanzi, 2019 ; Lessard, 2019). Dans cette sous-section, nous allons donc faire un survol des recherches sur le marché scolaire et la ségrégation scolaire. Cette recension des écrits met en lumière les inégalités de parcours scolaire entre les élèves des écoles privées, des programmes particuliers et ceux des programmes réguliers. Cette différenciation des parcours scolaire est utile à notre recherche puisque nous nous penchons spécifiquement sur les élèves issus de milieux défavorisés qui fréquentent un programme régulier d'une école publique.

Nous pouvons définir la logique qui sous-tend les marchés scolaires de cette façon : on entend par marché scolaire le fait de favoriser le choix de l'école par les familles et de mettre les établissements scolaires en concurrence les uns avec les autres dans l'optique d'offrir de meilleurs services éducatifs (Felouzis et coll., 2013). En effet, le point commun est la recherche de la meilleure qualité éducative possible, ainsi que, pour les classes supérieures plus particulièrement, celle de la reproduction de leur statut social (Felouzis et coll., 2014). Dans cette logique de rivalité, les écoles

sélectionnent les élèves pour s'approprier les meilleures ressources. Il découle de ce processus d'écumage une ségrégation scolaire, c'est-à-dire une séparation physique des élèves en fonction de leur performance scolaire et de leur indice de défavorisation (Marcotte-Fournier, 2015). Il est toutefois important de souligner le caractère pluriel des marchés scolaires (Ferhat, 2013). En effet, les marchés scolaires s'inscrivent dans des dynamiques sociospatiales et urbaines (Blanchard, 2013). Ainsi, dans la sous-section suivante, nous ferons un état des connaissances sur les marchés scolaires.

1.5.1 Marché scolaire et justice sociale en éducation

L'éclatement de l'offre scolaire accroît le caractère compétitif entre les élèves, les familles et les établissements. C'est alors que certaines familles tirent profit de cette liberté de choix de l'école, alors que d'autres n'ont pas l'envie ou les moyens de participer à cette concurrence scolaire (Ferhat, 2013; van Zanten, 2009). Une étude qualitative menée par van Zanten (2009) souligne le caractère inégal inhérent à la liberté de choix des parents. Elle souligne de quelle façon, par le choix de l'école ou du programme, les élèves se retrouvent à fréquenter d'autres élèves issus du même groupe social d'appartenance qu'eux. Autrement dit, en axant la focale sur le rapport aux autres, elle pose la question suivante : « pourquoi et comment les parents souhaitent ou ne souhaitent pas que leurs enfants et eux-mêmes interagissent avec certaines catégories d'«autres» dans l'espace scolaire » (van Zanten, 2009:25). Les résultats de sa recherche montrent que les choix scolaires contribuent à la ségrégation scolaire. En effet, les parents de classe moyenne ou aisée ont tendance à choisir une école en fonction de leurs intérêts de classe. Dès lors, cette étude révèle que les élèves qui partagent des caractéristiques communes se retrouvent ensemble, ce qui crée un effet d'homogénéisation.

D'autres chercheurs ont mis en exergue la fragmentation du système éducatif québécois (privé, public et programme à vocation particulière) (Maroy et Kamanzi, 2017; Lessard 2019). Lessard (2019) conclut que le caractère sélectif de l'école actuelle a des effets inégalitaires et inéquitables et risque de laisser pour compte les milieux défavorisés. Maroy et Kamanzi (2017) tirent des conclusions semblables à celles de Lessard (2019). Leurs résultats dévoilent les répercussions négatives du marché scolaire. En effet, la ségrégation scolaire renforcerait les inégalités d'apprentissage scolaire, mais elle serait aussi un risque d'affaiblissement de la performance moyenne des élèves (Maroy et Kamanzi, 2017; Lessard 2019). Un rapport rédigé par Larose (2016)

met en lumière l'état des lieux de la concurrence scolaire au Québec. Après avoir fait un vaste survol de la littérature sur le sujet, il en conclut que la forte concentration d'élèves en difficulté et de milieux défavorisés dans les classes ordinaires a un effet négatif sur la réussite des élèves (Larose, 2016). Une ségrégation des publics scolaires participe donc à accroître le lien entre l'origine sociale des élèves et leur réussite scolaire. Ces études illustrent le fait que les écoles sélectives permettent aux plus privilégiés de la société de conserver leurs privilèges, en dépit de l'égalité des chances promue par les politiques éducatives.

Qui plus est, des recherches menées au Québec ont montré l'incidence des marchés scolaires sur les inégalités d'accès au cégep et à l'université (Kamanzi, 2018, Kamanzi, 2019). Une étude quantitative menée par Kamanzi (2019) avait pour objectif de mettre en chiffres l'impact de la ségrégation scolaire au Québec et d'observer si cela avait une incidence significative sur la poursuite des études postsecondaires. Pour ce faire, il a utilisé un échantillon de 2 677 jeunes issus d'une cohorte d'élèves nés en 1984 et observés jusqu'à l'âge de 22 ans (Kamanzi, 2019). Les résultats de cette recherche montrent qu'il y a une relation entre l'école ou le programme fréquenté au secondaire et les chances de poursuivre ses études par la suite. En effet, fréquenter un programme régulier réduit les chances de poursuivre ses études par la suite au cégep et à l'université.

Les travaux mobilisés ci-dessus nous éclairent sur les effets négatifs des marchés scolaires. Ces effets se font ressentir à plusieurs niveaux, soit dans les inégalités d'apprentissage et la baisse de performance académique en milieu défavorisé (secteur régulier) et dans la poursuite aux études postsecondaires et la diplomation. Cependant, peu d'études qualitatives ont tenté de mieux comprendre le rapport élève-institution dans un contexte de marché scolaire produisant des inégalités. Néanmoins, mises à part quelques études qualitatives sur le rapport des parents aux marchés scolaire montréalais (Castonguay-Payant, 2020; Grenier, 2020), les recherches sur les marchés scolaires s'avèrent principalement quantitatives et ne portent pas spécifiquement sur les discours des élèves issus de milieux défavorisés au sujet de leurs propres expériences scolaires.

1.5.2 Rapport élève-institution dans les milieux défavorisés

Selon Périer (2004), les jeunes issus de milieux défavorisés ont grandement profité de la massification scolaire dans les dernières décennies. Étant plus nombreux sur les bancs d'école, plusieurs chercheurs se sont intéressés à leur socialisation scolaire (Dubet et Martucelli, 1996 ;

Duru-Bellat et coll., 1996 ; Périer, 2004 ; Duru-Bellat, 2004; Felouzis et Perroton, 2009). La section ci-dessous met en exergue les travaux ayant abordé le rapport élève-institution en milieu défavorisés.

Des études se sont penchées sur l'influence des interactions et des relations en contexte scolaire défavorisé. Par exemple, Périer (2004) s'intéresse au rapport élève-institution en milieu scolaires populaires français. Dans un premier temps, son étude souligne la tension entre la culture scolaire et la fidélité à revendiquer la culture de son milieu social d'origine, déterminé par les pairs, la famille et le quartier (Périer, 2004). Dans un second temps, son étude tente de comprendre comment à l'aide de l'interaction avec les pairs et les enseignants, les jeunes des milieux populaires se construisent une identité propre qui les préserve des jugements scolaires négatifs, tel que le sentiment d'échec ou d'impuissance (Périer, 2004). Felouzis et Perroton (2009) abordent également l'influence des pairs des milieux scolaires. Selon leur étude, la ségrégation scolaire dans les établissements constitue une division sociale et ethnique qui renforce, voire produit des habitus sociaux (Felouzis et Perroton, 2009). Ainsi, cette construction scolaire des identités sociales renforce et reproduit les inégalités déjà existantes dans la société. Cette contradiction entre ces deux études met en lumière les paradoxes autour de la construction identitaire des élèves issus de milieux défavorisés en contexte scolaire. Ainsi, les interactions dans le cadre scolaire ont un rôle clé à jouer, elles peuvent soit participer à l'émancipation des élèves ou bien participer à la reproduction des inégalités sociales.

D'autres études se sont aussi penchées sur les effets de la composition sociale dans un établissement ou un groupe dans les marchés scolaires. Duru-Bellat et coll. (2004) présentent les résultats d'une étude quantitative qui analyse et évalue les effets de la composition sociale du contexte scolaire sur l'attitude des élèves et les interventions des enseignant.es en France. Dès lors, elle cherche à mesurer l'aspect normatif de l'école et l'influence des élèves et des enseignant.es sur la culture inter-groupe ou inter établissement. Les résultats montrent que les effets contextuels sont significatifs sur les aspirations professionnelles des élèves, et sur les attitudes, ou encore les attentes et exigences des enseignants : « La composition scolaire et sociale de l'établissement fréquenté affecte les attitudes et les visées scolaires qui vont sous-tendre les orientations (...) » (Duru-Bellat et coll, 2004 : 463). Ainsi, l'effet-établissement et l'effet groupe est avéré quant à leur expérience scolaire, leurs interactions avec le corps professoral et leurs aspirations. Dès lors,

l'étude souligne que la ségrégation scolaire a un impact sur les parcours scolaires des élèves de par la culture de l'établissement ou du groupe fréquenté.

Bien que des recherches antérieures françaises aient documenté le rapport élève-institution dans les milieux défavorisés, à notre connaissance, peu de recherches récentes ont été faites au Québec sur l'expérience scolaire des élèves qui expérimentent le marché scolaire et qui sont relégués au secteur régulier. Par conséquent, ce mémoire contribuera à l'avancement des connaissances en se penchant sur le point de vue des élèves issus de milieux défavorisés sur leur expérience scolaire et ce, tout en considérant l'impact du contexte de marché scolaire structurant le système éducatif québécois et montréalais actuel sur leur rapport aux institutions éducatives. En effet, la majorité des recherches ayant porté sur la question des marchés scolaires au Québec, synthétisés dans notre section dressant un survol de la littérature sur la question des marchés scolaires, sont quantitatives. Notre recherche s'avère donc originale, en ce qu'elle propose une lecture de l'expérience vécue par les élèves, en considérant leur point de vue situé.

Dès lors, au-delà des statistiques, comment expliquer les impacts des pratiques de marché scolaire (concurrence, choix de l'établissement, sélection scolaire) sur les expériences scolaires et le parcours scolaire des élèves ? Notre recherche s'appuiera sur la théorie de l'expérience sociale en donnant une voix aux élèves davantage marginalisés. Elle tentera de répondre à la question suivante : quel est le rapport élèves-institution des jeunes de milieux défavorisés qui fréquentent un programme régulier d'une école secondaire publique de Montréal ?

2 Chapitre 2 – Ancrages théoriques

Dans les études réalisées jusqu'à présent, le point de vue situé des élèves est rarement pris en compte. En effet, plusieurs de ces recherches sont de nature quantitative (Marcotte-Fournier, 2015; Maroy et Kamanzi, 2017). Lorsqu'elles sont qualitatives, elles s'intéressent principalement aux stratégies et choix scolaires des parents (Van Zanten, 2009; Duru-Bellat, 2006). En faisant un survol de la littérature sur les marchés scolaires et la ségrégation scolaire, nous constatons donc une quasi-absence de recherches empiriques et qualitatives menées auprès des jeunes eux-mêmes. Afin de creuser cette piste, nous avons choisi de la sociologie de l'expérience et l'approche phénoménologique, ce qui nous permettra de mettre en exergue les expériences et les discours des élèves issus de milieux défavorisés relatifs à leur vécu scolaire.

Dans cette section, nous aborderons les concepts et théories que nous utiliserons dans le cadre de ce mémoire. En premier lieu, nous présenterons la sociologie de l'expérience de Dubet (1994). Nous définirons cette théorie ainsi que les trois logiques d'action qui la structure. En deuxième lieu, nous présenterons la théorie de l'expérience scolaire de Dubet (1994) qui nous servira de cadre de référence lors de la construction de notre cadrage méthodologique. En troisième lieu, nous présenterons l'approche phénoménologique qui guidera notre posture de chercheuse et notre approche tout au long de ce mémoire. Nous ferons un survol de ses origines et de ses fondements. Nous nous attarderons plus précisément à la phénoménologie selon Paillé et Mucchielli (2012) ainsi que selon Meyor (2007 ; 2011).

2.1 La sociologie de l'expérience

2.1.1 Survol historique

La sociologie de l'expérience scolaire de Dubet se situe entre la sociologie classique (Durkheim) et les sociologies modernes. Ainsi, Dubet (1994) ne veut pas s'identifier strictement à la sociologie classique. Il cherche à se détacher de la sociologie classique en mettant en lumière l'expérience subjective de l'individu. Or, plusieurs des fondements de la sociologie l'expérience sociale et scolaire tel qu'il la présente s'inscrivent dans la sociologie classique (Dubet, 1994). Néanmoins, il préfère s'affilier aux sociologies « modernes » qui considèrent davantage le point de vue du sujet. C'est donc à la frontière de ces deux courants sociologiques que la sociologie de l'expérience de

Dubet (1994) fait son émergence. Dubet (1994) s'inscrit dans la mouvance des théories contemporaines qui s'avèrent critiques du modèle classique en sociologie. Ainsi, Dubet (1994) conçoit davantage la distance entre l'individu post-moderne et le système plutôt que de concevoir la société comme un ensemble organique (Dubet, 1994).

Ainsi, il s'oppose au courant fonctionnaliste de la sociologie classique qui conçoit l'école comme une institution totalisante qui convertit l'ensemble des élèves à un système régulé de normes et de valeurs. En effet, selon lui, « L'école était conçue comme une institution transformant des valeurs en normes, et des normes en personnalités. L'éducation devait assurer simultanément l'intégration de la société et la promotion de l'individu. Depuis longtemps déjà cette représentation, qui peut être un idéal, ne permet plus de décrire le fonctionnement réel de l'école » (Dubet et Martuccelli, 1996 : 12). Avec la massification scolaire, les publics scolaires qui fréquentent l'école tendent à se diversifier (Dubet et Martuccelli, 1996). De plus, la fragmentation du système scolaire causée par la concurrence entre les écoles publiques et les écoles privées vient ébranler les philosophies éducatives d'autrefois (Dubet et Martuccelli, 1996). La recherche de l'égalité est surplombée par la compétition pour la réussite scolaire et sociale. L'école ressemble moins à une institution qu'à un « marché » dans lequel les acteurs doivent mettre en œuvre des stratégies pour se distinguer et progresser dans leur environnement scolaire (Dubet et Martuccelli, 1996). Dubet s'interroge alors sur le type d'acteur social et de sujet que fabrique l'école. Cette interrogation implique que l'école produit des élèves ayant certaines attitudes et dispositions (Dubet et Martuccelli, 1996). En revanche, cette définition de l'école est insuffisante. Selon Dubet et Martuccelli (1996), il faut aussi considérer que les élèves ont une maîtrise de leur vie et de leur propre éducation. Dès lors,

« Les acteurs sont aussi les sujets de leur propre éducation » (Dubet et Martuccelli, 1996 : 11). Ainsi, l'école peut être émancipatrice, mais elle peut aussi avoir le pouvoir de détruire les sujets et de les assigner à des catégories de jugement qui les invalident ; du point de vue des élèves, l'école peut être porteuse de sens comme elle peut en être complètement dénuée (Dubet et Martuccelli, 1996). L'éclatement des théories en sociologie a donc laissé place au sujet ; à présent, l'acteur est considéré et perçu comme conscient et réflexif par certains chercheurs. Ce mémoire s'inscrit dans cette posture.

2.1.2 La sociologie de l'expérience sociale

La notion d'expérience est ambiguë pour Dubet (1994) puisqu'elle évoque deux phénomènes contradictoires certes, mais interreliés. Dans un premier temps, l'expérience est une manière d'éprouver, d'être envahi par une émotion forte, tout en découvrant une subjectivité personnelle (Dubet, 1994). Dès lors, il y a la dimension individuelle, mais aussi le désir de s'inscrire dans une collectivité et de se fondre dans la masse. Dans un deuxième temps, l'expérience est une activité cognitive, c'est une manière de construire le réel et surtout de le « vérifier », de l'expérimenter (Dubet, 1994). Ainsi, c'est au travers de l'expérience du social que l'on structure notre rapport au monde et à la vie en société.

2.1.3 L'expérience sociale est subjective

Pour Dubet (1994), l'acteur n'est pas totalement déterminé, il peut agir sur son expérience du social. Or, il est aussi construit par le social et agit en fonction de celui-ci. Il existe dans l'expérience sociale quelque chose d'inachevé et d'intangible parce qu'il n'y a pas d'adéquation absolue de la subjectivité de l'acteur et de l'objectivité du système (Dubet, 1994). Pour élucider cette tension entre subjectivité et objectivité de l'acteur, Dubet (1994) prend comme exemple les jeunes en difficulté scolaire dans son livre intitulé les jeunes « en galère ». Il explique que d'un côté ces jeunes intériorisent le rôle de victime ou de voyou qui leur est assigné par l'école. Ils sont aussi aliénés puisqu'ils se perçoivent comme responsables de leurs malheurs et de leurs échecs (Dubet, 1994). Ainsi, ils se définissent par les stigmates qui leur sont imposés. D'un autre côté, la plupart de ces jeunes se rebellent contre ces stigmates en s'opposant à toute forme de contrôle ou d'autorité (Dubet, 1994). Par le fait même, les acteurs développent leur propre subjectivité et pouvoir d'agir. Néanmoins, pour Dubet (1994), la subjectivité n'est pas strictement individuelle. elle découle de mouvements sociaux, de l'indignation collective. Elle est donc le fruit des manifestations d'une expérience collective opposée à la domination et aux catégories de rôles et d'intérêt imposés (Dubet, 1994). Le point de départ de la sociologie de l'expérience sociale est donc la subjectivité des acteurs (Dubet, 1994).

2.1.4 L'expérience sociale est construite

Pour Dubet (1994), l'expérience vécue des acteurs s'inscrit dans un contexte social défini. Ainsi, l'expérience sociale renvoie à un code cognitif désignant les choses et les sentiments et identifiant les objets (Dubet, 1994). C'est pourquoi la conception du monde social comme étant unique et

cohérente résulte du travail de l'individu qui organise son expérience à partir des formes et de catégories définies (Dubet, 1994). Dès lors, bien qu'elle soit avant tout individuelle, l'expérience sociale n'existe que si elle est reconnue et validée par autrui (Dubet, 1994). En ce sens,

« L'individu est un personnage social qui conquiert son autonomie par la force même de son intégration sociale, c'est-à-dire de son intériorisation de la société. » (Dubet et Martuccelli, 1996 : 48). Dans cette optique, l'expérience sociale est construite par l'acteur lui-même, mais elle est aussi coconstruite par la collectivité puisqu'elle en appelle à des normes qui transcendent l'individu.

2.1.5 L'expérience sociale est critique

Le rapport aux normes dans l'expérience comporte une dimension critique, car l'individu ne peut juger de son expérience qu'en relation à d'autres et aux débats normatifs qui font référence à la situation vécue (Dubet, 1994). Cette distance et ce jugement que confère l'individu à son expérience lui permettent de l'argumenter et de l'expliquer en fonction de critères de normes latentes (Dubet, 1994). Il y a donc une construction et une reconstruction de l'expérience par l'individu, celui-ci ne livre pas un témoignage brut et instinctif. Ainsi, un travail réflexif est fait au préalable. Considérant cette dimension critique et ce travail de réflexivité, la sociologie de l'expérience conçoit chaque individu comme un intellectuel, un acteur capable de maîtriser consciemment son rapport au monde (Dubet, 1994).

2.1.6 Logiques d'action de l'expérience sociologique

La sociologie de l'expérience sociale vise à définir l'expérience comme une combinaison de logiques d'action, logiques qui lient l'acteur à chacune des dimensions d'un système. L'acteur articule les logiques d'action différentes et c'est cette dynamique qui constitue la subjectivité de l'acteur et sa réflexivité (Dubet, 1994). Dans cette section, nous aborderons les trois logiques d'action qui structurent l'expérience sociologique selon Dubet (1994), soit l'intégration, la stratégie et la subjectivation.

L'intégration

L'intégration signifie que l'acteur se définit par ses appartenances, qu'il vise à les maintenir ou à les renforcer au sein d'une société considérée alors comme un système d'intégration (Dubet, 1994). Dans cette logique d'action, « L'individu a fait siennes les attentes d'autrui au cours d'une socialisation primaire, enfantine et profonde, transformant même [son] identité en une sorte de

nature quand elle concerne la langue et la nation, le sexe, la religion, la classe sociale [...] » (Dubet, 1994: 112). Dès lors, l'individu porte en lui les déterminants sociaux qui lui sont attribués à la naissance, telle une seconde nature selon Dubet (1994).

La logique d'intégration est aussi renforcée par les rapports Eux-Nous. Comme l'observe Mead, il n'y a pas de Moi sans Nous (Dubet, 1994). Ainsi, diverses communautés ou groupes construisent des rites ou traditions fixant le Moi dans les Nous qui le structurent (Dubet, 1994). C'est alors que ces cérémonies renforcent les identités intégratrices, puisque l'intégration à un groupe participe aussi à la construction des identités individuelles (Dubet, 1994). Les valeurs occupent aussi un rôle clé dans la logique d'intégration. En effet, l'acteur conçoit la culture comme un ensemble de valeurs assurant l'ordre et son identité (Dubet, 1994).

Il faut noter que chaque logique d'action possède un versant « pathologique ». Dans le cas de la logique d'intégration plus précisément, les conduites sociales dites « pathologiques » sont interprétées comme relevant d'un défaut de socialisation, renvoyant aussi à un défaut d'intégration dans le système (Dubet, 1994). Cette logique d'intégration est omniprésente en sociologie classique. En revanche, Dubet (1994) insiste sur la rationalité de l'acteur et sa perception de la société lorsqu'il aborde la logique d'intégration. Ainsi, malgré le fait que l'acteur soit intégré à une culture par laquelle il a été socialisé, l'acteur peut tout de même être réflexif sur sa réalité et agir sur celle-ci.

La stratégie

La stratégie signifie que l'acteur essaie de réaliser la conception qu'il se fait de ses intérêts dans une société conçue comme un marché. En effet, la société n'est plus seulement représentée comme un système intégré, mais aussi comme un champ concurrentiel tel un marché qui concerne l'ensemble des activités sociales, ce qui dépasse largement le domaine des échanges économiques (Dubet, 1994). L'acteur définit alors l'identité comme un statut, selon le sens que Weber lui attribue soit une position relative d'un individu, donc la « chance » qu'il a d'influencer les autres grâce aux ressources liées à cette position (Dubet, 1994). C'est alors que le Moi social fonctionne telle une ressource stratégique, un capital pour arriver à ses fins et se construire une place dans la collectivité. Dans cette optique, l'intégration du système est remplacée par sa régulation, par la nécessité de maintenir des règles du jeu pour que le jeu reste possible (Dubet, 1994). Par le fait même, l'action

stratégique demande au préalable un minimum d'intégration pour que les rôles sociaux soient intériorisés et ainsi permettent aux joueurs d'assurer les règles du jeu (Dubet, 1994).

Dans cette logique, les relations sociales sont perçues dans une optique de concurrence ou de rivalité pour assurer le maintien des intérêts individuels ou collectifs (Dubet, 1994). Dans le même ordre d'idées, la société est perçue comme un système d'échanges concurrentiels dans un contexte de compétition pour obtenir des biens rares tels que l'argent, le pouvoir, le prestige, l'influence et la reconnaissance (Dubet, 1994). Ainsi, « La spécificité de la stratégie ne se dévoile jamais autant que dans la tension qui l'oppose à celle de l'intégration alors que nous vivons cependant dans les deux mondes, alternant le don et le marché, la camaraderie et l'égoïsme, redéfinissant ainsi, à chaque fois, la nature de nos relations aux autres » (Dubet, 1994: 124). Le pouvoir est aussi une facette de cette logique d'action stratégique - le pouvoir ou comme Weber dit, la « puissance » qui repose sur la capacité d'influencer autrui (Dubet, 1994). Dès lors, chaque acteur ou groupe choisit subjectivement les ressources qu'il souhaite acquérir ou mobiliser pour compétitionner avec les autres. Ainsi, la définition de ces ressources varie en fonction des champs dans lesquels se développe l'action (Dubet, 1994). Par exemple, les ressources mobilisées dans le champ scolaire peuvent être la popularité auprès des pairs, les bons résultats scolaires ou le fait d'être dans l'équipe sportive de l'école. Ainsi, dans cette logique d'action, l'élève qui construit son expérience scolaire tente de réussir un enseignement, une discipline en conformité avec ses ressources et ses intérêts (Courtinat-Camps et Prêteur, 2012).

La subjectivation

La subjectivation sociale désigne le fait que l'acteur se présente comme un sujet critique confronté à une société définie comme un système de production et de domination (Dubet, 1994). Dans la logique d'action de la subjectivation, l'individu est perçu comme acteur de son expérience vécue, il peut donc agir sur sa réalité et en prendre conscience. La part subjective de l'identité permet à l'individu d'être critique et réflexif vis-à-vis des rôles sociaux qu'on lui appose. Il résulte de cette logique d'action un rapport à soi empêchant l'individu d'être totalement dans son rôle ou dans sa position, ce qui lui permet une distance avec son personnage social (Dubet, 1994). Le matériau premier est alors la subjectivité des acteurs, mais aussi leur conscience d'eux-mêmes et du monde. Selon Dubet (1994), il faut donc suivre les postulats phénoménologiques (que nous définirons plus loin) puisqu'il n'y a de conduite sociale que si celle-ci est interprétée par les acteurs eux-mêmes.

Dans la mesure où notre question de recherche générale vise à comprendre le rapport élève-institution des élèves issus de milieux défavorisés, l'usage de la sociologie de l'expérience en tant que perspective théorique s'avère de circonstance pour analyser les perceptions que les élèves ont de leurs propres expériences scolaires, mais aussi du système scolaire. En mobilisant la sociologie de l'expérience, nous pourrions donc mettre en lumière les logiques d'action utilisées par les élèves pour naviguer dans l'institution scolaire.

2.2 L'expérience scolaire

Le concept d'expérience scolaire prend racine au sein de la sociologie de l'expérience, la seule distinction étant que l'expérience scolaire se situe au sein du cadre de l'école. En effet, l'expérience scolaire des élèves est définie comme étant une expérience de socialisation vécue par les élèves à l'école et dans leur environnement scolaire (Dubet et Martuccelli, 1996). Ainsi, l'expérience scolaire des élèves participe à leurs constructions identitaires (Courtinat-Camps et Prêteur, 2012). Comme l'expérience scolaire des élèves témoigne de leur construction en tant qu'élève dans leur environnement scolaire, il est normal qu'elle soit changeante et subjective (Barrère & Sembel, 1999 cité par Bamba 2018).

Selon Dubet (1994), le concept d'expérience scolaire se structure lui aussi autour de trois logiques d'action : (1) l'intégration du sujet à différents groupes d'appartenance (interactions avec les pairs); (2) la stratégie ou capacité de faire des choix rationnels au sein du système scolaire; (3) la subjectivation adolescente, c'est-à-dire la construction de soi (Courtinat-Camps et Prêteur, 2012). La subjectivation de l'élève peut lui permettre de devenir un sujet social qui agit sur sa réalité, ou elle peut le mener à se construire contre l'école, et donc à être en conflit avec celle-ci (Narame, 2020). Dans la théorie de l'expérience scolaire, on retrouve les mêmes logiques d'action que celles citées dans la sociologie de l'expérience, mais apposées à un contexte exclusivement scolaire.

Selon Narame (2020), l'expérience scolaire se construit en fonction de plusieurs facteurs déterminants. Le premier est de type évolutif, car l'expérience scolaire se transforme au fil du temps sous la double influence de l'âge et de la position scolaire (Dubet, 2008 ; Caillet, 2008). Le deuxième facteur renvoie à la position sociale des élèves (Dubet et Martuccelli, 1996). Puis, le troisième facteur est de type institutionnel, c'est-à-dire que l'expérience scolaire est influencée par le climat scolaire, soit les ressources matérielles et humaines, les interactions, les politiques éducatives et scolaires (Courtinat-Camps et Prêteur, 2012).

Ce mémoire a donc pour objectif d'analyser la position des élèves vis-à-vis les logiques d'action. Ainsi, selon Dubet (1994), si les élèves se retrouvent dans la logique d'intégration, ils chercheront à renforcer leur intégration au travers de divers groupes d'appartenance, en faisant partie intégrante de la culture scolaire. Cette relation d'appartenance avec les pairs et avec l'école sera significative pour eux. S'ils se retrouvent dans la logique stratégique, ils utiliseront des stratégies pour survivre à leur expérience scolaire ou tenteront d'acquérir du pouvoir au sein de l'institution. Ce pouvoir leur permettra notamment de faire des choix stratégiques au sein de l'institution scolaire ou en prévision de leurs choix d'orientation scolaire et professionnelle. Pour terminer, s'ils sont dans la logique de subjectivation, ils seront soit dans le versant négatif (rébellion) ou positif (développement réflexif et critique du soi). C'est alors que la subjectivation résulte d'un processus d'individuation vis-à-vis de la culture scolaire. Les élèves qui auront acquis une confiance en soi assez forte pourront se distancer des jugements de l'institution (Courtinat-Camps et Prêteur, 2012). En contrepartie, ce sera l'inverse pour les élèves ayant moins d'habiletés scolaires et qui ne parviendront pas à cultiver une image positive d'eux même au sein de l'institution scolaire (Courtinat-Camps et Prêteur, 2012). Ainsi, la subjectivation varie en fonction de l'élève, elle peut autant être émancipatrice que confrontante et aliénante. C'est souvent le cas pour les élèves ayant un bagage culturel et social plus faible ou très éloigné de celui du personnel scolaire (Courtinat-Camps et Prêteur, 2012). Les élèves étrangers au jeu scolaire auront donc plus de difficulté à se construire une expérience scolaire positive.

En guise de conclusion, le concept d'expérience scolaire nous permet de saisir les particularités de l'expérience sociologique en contexte scolaire et de mettre en lumière le rapport élèves-institution. Les logiques d'action seront analysées et ce, sous le prisme de leur position sociale (classe sociale, etc.) et de leur contexte institutionnel (école publique régulière en milieu défavorisé). Afin de bien contextualiser les données recueillies, nous allons aussi énoncer les contraintes qui précèdent l'expérience scolaire. Ainsi, nous mettrons en lumière l'expérience du marché scolaire et son effet sur les choix scolaires des participant.es. Dans le présent mémoire, nous mobiliserons également l'approche phénoménologique qui ajoute une complexité d'analyse à la sociologie de l'expérience et ce, de manière complémentaire.

2.3 La phénoménologie

Nous avons choisi de mobiliser l'approche phénoménologique dans le cadre de ce mémoire puisqu'elle s'arrime au concept d'expérience scolaire. En effet, l'expérience scolaire, tout comme la phénoménologie, cherche à comprendre la signification et le sens que les sujets donnent à leurs réalités. L'intérêt de ces deux approches est aussi l'emphase mise sur la subjectivité, c'est-à-dire qu'un même phénomène peut être perçu et vécu de diverses manières. Les postulats de la phénoménologie viennent donc compléter le concept d'expérience scolaire décrit ci-dessus.

2.3.1 Les origines de la phénoménologie

Le philosophe allemand J. H. Lambert serait celui qui aurait créé en 1764 le terme « phénoménologie » (Quine, 1991). Emmanuel Kant l'a repris dans ses Premiers principes métaphysiques de la science de la nature en 1786, suivi de Georg W. Friedrich Hegel en 1807 dans sa Phénoménologie de l'Esprit, ainsi que plusieurs autres (Quine, 1991). Le terme a été employé dans des sens souvent très différents, mais toujours dans le but d'essayer de saisir la réalité en tant que phénomène. Celui qui est considéré comme le père de la phénoménologie est Edmund Husserl (1859-1938), un austro-Allemand, mathématicien de formation et plus tard philosophe (Dortier, 2012). Husserl est influencé par les paradigmes de son époque, soit la domination du positivisme et de l'empirisme dans le monde scientifique. Il conçoit donc la pensée comme une démarche qui doit aboutir à des conclusions universelles et irréfutables. Influencé également par Descartes, Husserl souhaitait faire de la philosophie une « science rigoureuse » et dont les conclusions s'imposent à tous. Il voulait constituer une doctrine unanime, comprise et défendue par des personnes importantes (De Waelhens, 1938 ; Dortier 2012). Bien que son travail soit inachevé, il influence l'existentialisme (Jean-Paul Sartre), la phénoménologie herméneutique (Hans-Georg Gadamer, Paul Ricoeur) et la phénoménologie de la perception (Maurice Merleau-Ponty) (Dortier, 2012 ; Quine, 1991).

Depuis, l'approche phénoménologique s'est transformée; elle n'est donc plus à la recherche d'une vérité universelle, mais plutôt à la quête du sens que donnent les acteurs aux phénomènes. Le phénoménologue veut comprendre le sens d'un phénomène « du point de vue de ceux qui le vivent » (Ntebutse, J-G. et Croyere, N. 2016), ce qui suggère une multiplicité de visions du monde. La phénoménologie suppose une démarche inductive puisqu'elle repose sur l'étude d'expériences vécues et décrites par des personnes (Ntebutse, J-G. et Croyere, N. 2016). Selon Meyor (2011),

elle consiste en une « description des vécus subjectifs » (p.6). Ainsi, la phénoménologie s'inscrit à présent dans un paradigme constructiviste et elle est utilisée en recherche qualitative. Les principaux domaines dans lesquels on applique l'approche phénoménologique sont les sciences humaines (la psychologie, la sociologie, l'histoire, etc.), les sciences de l'éducation et les sciences infirmières (Ribau et coll., 2005).

Nous aborderons ci-dessous les principaux postulats qui structurent l'approche phénoménologique, soit l'intentionnalité, la subjectivité, l'expérience vécue et l'empathie.

L'intentionnalité

Selon Ouellet et Deshaies (2007), l'intentionnalité du comportement humain est une vision de l'être comme intentionnellement relié à son monde, créant sa vie et engagé dans la recherche de son identité. Dès lors, la conscience de quelque chose est caractérisée par l'intentionnalité. L'individu est alors perçu comme un être réflexif, mais aussi ancré dans un processus actif de construction identitaire (Lipiansky, 2002). Le sujet n'est donc pas dépourvu de conscience et passif ; il peut agir sur sa réalité et en prendre conscience. L'intentionnalité se caractérise donc par la relation entre le sujet et l'objet (Meyor, 2007). Brentano définit l'intentionnalité comme la capacité des êtres humains à se construire des représentations mentales. C'est alors que, selon Dortier (2012), « Les représentations mentales — qu'il s'agisse d'une orange, d'une souris, ou d'un enfant — ne sont pas des images objectives. Elles portent la marque du sujet qui les produit : de ses désirs, de sa volonté, de son "rapport au monde" » (p.159). Ainsi, l'intentionnalité est l'activité de la conscience qui permet à l'individu de partager avec nous son expérience du monde (Meyor, 2007).

La subjectivité

Par subjectivité, on entend que le même phénomène peut être perçu d'une multitude de façons en fonction de la personne qui le regarde. Le regard que pose une personne sur un phénomène peut lui aussi fluctuer. La phénoménologie s'intéresse alors à cette subjectivité qui donne accès au vécu de la conscience de chaque personne (Meyor, 2011). Avant tout, ce postulat implique alors qu'il faut considérer la subjectivité dans ses fondements, c'est-à-dire dans son rapport au monde et dans son entrelacement avec celui-ci (Meyor, 2011). Ainsi, chaque société est subjective ; dans le sens qu'elle varie, se transforme et change. Par la suite, selon Meyor (2001), nous devons : « Décrire

l'expérience subjective telle qu'elle est vécue dans son foisonnement, son épaisseur, ses contradictions, ses ruptures, ses sauts, etc. » (p.11). Tout comme Morais (2013 : 507) le mentionne, « Le chemin de la pensée n'est pas plat et organisé, il est tortueux et imprévisible. » Pour terminer, il faut saisir, par la réduction phénoménologique, le contexte subjectif dans lequel cette expérience prend forme et en rendre compte (Meyor, 2011). Ainsi, l'expérience subjective de la réalité est la matière première de l'approche phénoménologique. Or, la subjectivité ne naît pas seulement de l'activité isolée de notre conscience. Elle découle aussi de l'accord d'une pluralité de consciences et donc de l'intersubjectivité (Morais, 2013). Dès lors, le chercheur n'est pas extérieur au monde social, il est lui aussi empreint de subjectivité. En s'engageant dans cette recherche, le chercheur y investit aussi sa subjectivité, il n'est donc pas un spectateur neutre, objectif et détaché de son objet d'étude. La neutralité ou l'objectivité n'est donc pas la visée de la phénoménologie, « Voyons plutôt le phénoménologue comme un chercheur qui inscrit sa subjectivité dans le phénomène étudié, qui reprend et ouvre, par son expérience humaine, les horizons de visées intentionnelles qu'il examine. » (Meyor, 2011:7) Cette juxtaposition de la subjectivité du chercheur et de la subjectivité du sujet dans une recherche est primordiale à considérer lorsque l'on adopte une approche phénoménologique.

L'expérience vécue des acteurs

L'expérience vécue des acteurs, le troisième postulat, est une source de savoir inépuisable pour les phénoménologues. Dès lors, ils tentent de décrire l'expérience vécue d'une personne sans pour autant l'expliquer (Ouellet et Deshaies, 2007). L'objectif est de donner une voix aux individus ou aux groupes étudiés (Paillé et Mucchielli, 2012). Ainsi, pour Morais (2013), « L'enjeu de la recherche phénoménologique vise moins de rendre compte des faits propres à une expérience, que de rendre intelligible la manière d'être au monde des sujets qui vivent une expérience. » (p.499) Il faut alors recevoir les discours des participant.es en reconnaissant leur expérience vécue et en leur accordant une légitimité et une validation. En ce sens, « La parole n'est pas qu'une succession de mots, elle est aussi un pouvoir, elle a donc la capacité de mouvoir. Elle appartient d'abord à l'acteur, elle est l'occasion pour lui d'une action sur le monde. » (Paillé et Mucchielli, 2012 : 141). Par le fait même, les expériences vécues sont un savoir en soi, qu'il ne faut pas juger en fonction de théories préétablies. L'approche phénoménologique cherche alors à mettre en lumière des discours sans y apposer de filtres ou de censure : « C'est pour cette raison aussi que le chercheur doit donner

la parole aux autres et être humble, car ce sont ces autres qui détiennent les clés de leur monde. » (Paillé et Mucchielli, 2012 : 141). L'approche phénoménologique cherche à cerner la logique interne au discours de l'acteur. Pour ce faire, il faut procéder à une mise entre parenthèses de soi-même, de ses jugements hâtifs, de ses prénotions et de ses préjugés (Paillé et Mucchielli, 2012). C'est alors que le chercheur est prêt à poser un regard nouveau sur un phénomène, en dehors de soi, pour entendre le récit de l'interviewé.

L'empathie

Le postulat de l'empathie permet de rendre compte de notre relation à l'autre, de notre rapport à autrui. Pour ce faire, il faut honorer le témoignage que l'on reçoit du sujet participant ; par la suite, il faut renoncer à notre pouvoir en tant que chercheur et se laisser transformer : « Car c'est bien de cela qu'il s'agit : se laisser toucher, lâcher prise par rapport à nos catégories interprétatives impératives, et voir, penser, comprendre autrement, donc ne plus être tout à fait soi suite à cette expérience de l'autre. » (Paillé et Mucchielli: 2012: 143). Cette attitude empreinte d'empathie permet de quitter sa zone de confort et de s'ouvrir à l'inconnu. Ainsi, nous pouvons tenter de comprendre l'expérience vécue de l'autre sans pour autant l'avoir soi-même vécue. Dans cette immersion dans le vécu subjectif d'autrui, le chercheur se doit d'être sensible et attentif aux moindres détails, verbal et non verbal (Rogers, 1950 cité dans Paillé et Mucchielli, 2012). Pour y arriver, le chercheur doit se décentrer de soi-même tout en restant impliqué et en reconnaissant sa propre existence en tant que sujet observateur.

Les postulats énumérés ci-dessus s'entrecroisent et se complètent. Ainsi, ce ne sont pas des catégories mutuellement exclusives. Dans le cadre de ce mémoire, ces postulats nous guideront, tant au niveau de la construction des outils qu'au niveau de la conduite des entretiens et de leur analyse. Les postulats et les logiques d'action qui composent la phénoménologie et la sociologie de l'expérience seront donc la toile de fond de cette recherche. La sociologie de l'expérience tout comme l'approche phénoménologique nous amène à concevoir l'acteur comme actif et réflexif. La subjectivité du sujet est aussi primordiale puisqu'elle informe le chercheur sur le ressenti et plus largement sur l'expérience vécue de l'acteur. Enfin, l'expérience scolaire nous aidera à apposer l'expérience sociologique à notre terrain de recherche, soit celle de l'institution scolaire.

2.4 Questions spécifiques

Dans ce mémoire, nous cherchons à analyser le rapport élève-institution en milieux défavorisés, au secteur « régulier », en utilisant un cadre théorique axé sur le concept d'expérience scolaire de Dubet (1994) et l'approche phénoménologique. Ces deux approches nous permettent de comprendre le rapport à l'institution scolaire de ces jeunes en nous basant sur leurs points de vue situés et leurs expériences vécues de l'école.

Pour rappel, la question générale est la suivante : quel est le rapport élèves-institution des jeunes de milieux défavorisés qui fréquentent un programme régulier d'une école secondaire publique ? Pour tenter de répondre à notre question de recherche initiale, des questions spécifiques s'ajoutent :

1. Quelle est leur expérience du « marché » scolaire?
 - 1.1. Quel est leur rapport à la stratification scolaire?
 - 1.2. Quelles contraintes ont influencées leur choix scolaire?
2. Quelles sont les expériences vécues de l'institution scolaire de ces élèves fréquentant des programmes réguliers ?
 - 2.1. Quelles sont les logiques d'action qu'ils mobilisent lors de leur expérience scolaire?
 - 2.2. Quel est le rôle de leur position sociale dans les logiques d'action mobilisées?
 - 2.3. Quel est le rôle du climat scolaire dans les logiques d'action mobilisées?

3 Chapitre 3 – Cadre méthodologique

Dans ce chapitre, nous présenterons les différents aspects de notre approche méthodologique. En premier lieu, nous aborderons le type de recherche choisi. En deuxième lieu, il sera question du choix des participant.es et du terrain de recherche. Pour terminer, nous expliciterons la collecte de données, ainsi que les limites de notre recherche.

3.1 Objectifs de recherche

Pour rappel, notre recherche s'intéresse au rapport élève-institution dans des écoles montréalaises de milieux défavorisés. Pour ce faire, nous analysons les contraintes des participant.es dans leurs choix scolaires et leurs expériences du marché scolaire. Nous mobilisons aussi la sociologie de l'expérience et, plus précisément, le concept d'expérience scolaire (Dubet, 1994). Cette théorie met en lumière trois logiques d'action mises en œuvre par les élèves pour cheminer au sein du système scolaire, soit (1) l'intégration du sujet à différents groupes d'appartenance et à son rôle attendu dans la culture scolaire ; (2) la stratégie ou capacité de faire des choix rationnels au sein du système scolaire ; (3) la subjectivation adolescente, c'est-à-dire la construction de soi réflexive et critique (Dubet, 1994). Nous avons choisi d'articuler la théorie de l'expérience scolaire à l'approche phénoménologique. Cette approche met en exergue l'expérience subjective et la construction du sens par le sujet (Meyor, 2008). Ainsi, nous interrogeons les représentations et les expériences vécues qu'ont les élèves de l'institution scolaire de même que les stratégies qu'ils adoptent pour naviguer dans celle-ci.

Notre recherche vise plus précisément à comprendre les différents éléments qui jalonnent le rapport à l'institution scolaire des élèves issus de milieux défavorisés qui fréquentent un programme régulier d'une école publique de Montréal. L'objectif principal se décline en objectifs spécifiques. Dans un premier temps, nous souhaitons comprendre leur expérience du « marché » scolaire, leur rapport à la stratification scolaire et les contraintes qui ont influencées leur choix scolaire. Dans un deuxième temps, nous souhaitons comprendre les logiques d'action qu'ils mobilisent lors de leur expérience scolaire, cerner le rôle de leur position sociale dans les logiques d'action mobilisées et mettre en exergue le rôle du climat scolaire dans les logiques d'action mobilisées.

3.2 Type de recherche

Ce présent mémoire est de type qualitatif. L'objectif est de mieux comprendre l'expérience scolaire des jeunes issus de milieux défavorisés. Ainsi, la visée est compréhensive, nous cherchons à exposer les expériences subjectives de l'institution scolaire, à mettre en exergue les discours et le sens que les élèves donnent à leurs vécus scolaires. Notre orientation épistémologique est interprétative-critique, c'est-à-dire que nous voulons comprendre les significations que les acteurs donnent à leurs expériences tout en soulignant les aspects politiques, sociaux et culturels de l'institution scolaire dans l'optique de provoquer des changements. Nous voulons aussi comprendre les effets de la logique des marchés scolaires sur les élèves issus de milieux défavorisés. Notre recherche se concentre alors sur l'expérience vécue par les individus du système scolaire tout en considérant les effets de l'école et du programme fréquentés par les élèves. Ainsi, une telle posture épistémologique rejoint les fondements de cette recherche en considérant le poids du contexte social et historique vécu par les individus et des groupes sociaux et ce, tout en souhaitant favoriser leur émancipation (Sauvé, 1997).

Notre recherche se veut inductive, c'est-à-dire que nous n'allons pas sur le terrain pour tester une théorie, nous avons plutôt tenté de nous laisser guider et surprendre par le terrain. De plus, même si notre recherche ne s'inscrit pas dans des théories critiques, nous souhaitons poser tout de même un regard critique sur le marché scolaire à Montréal et les inégalités que cela peut engendrer. En effet, en considérant l'école et le programme fréquentés par l'élève dans son expérience scolaire, nous souhaitons explorer les contrecoups d'un système scolaire stratifié. En effet, comme mentionné dans le chapitre sur la problématique, les recherches antérieures ont mis en exergue le fait suivant : la répartition inégale des groupes sociaux dans le système scolaire cristallise les inégalités sociales et ne permet pas l'émulation des élèves issus de milieux défavorisés (Felouzis et coll., 2013).

Nous nous ancrons dans une tradition constructiviste, c'est-à-dire qu'à l'opposé de la tradition naturaliste, nous considérons que tout ce qui nous apparaît spontanément comme naturel est avant tout le fruit d'un construit social (Lemieux, 2012). Dès lors, nous savons que les individus intériorisent des représentations et des stéréotypes en fonction de leurs groupes sociaux d'appartenance (Dumora, 2010). L'approche constructiviste conçoit aussi les sujets comme réflexifs et actifs dans leurs processus de construction identitaire. Ainsi, les réalités sont subjectives

et multiples, elles émergent dans différents contextes sociaux ; c'est pourquoi ; « il faut mettre l'accent sur le sujet individuel conçu comme interprétant et construisant sa propre réalité. » (Dumora, 2010:2) C'est alors que : « le centre de gravité de la construction de soi réside dans la capacité du sujet à la réflexivité sur soi. » (Dumora, 2010:2).

De plus, cette approche nous permet de nous focaliser sur le sens et les significations que les élèves donnent à leur vécu scolaire. En effet, malgré le fait que la société propose un modèle prédéfini de façon d'être, le sujet a une marge de manœuvre dans le processus de construction de soi pour se distinguer et être unique (Bruner 1986/2000 cité par Dumora, 2010). Dès lors, nous nous racontons un récit autobiographique qui fabrique la signification de nos expériences et de notre existence en société (Bruner 1986/2000 cité par Dumora, 2010). La force du récit autobiographique se retrouve dans le fait que nous pouvons constamment nous construire de nouvelles manières d'être, d'agir ou de lutter. Les réalités sont alors construites et reconstruites tout au long de notre parcours de vie (Dumora, 2010). Pour avoir accès au récit autobiographique d'un sujet, il faut passer par ce processus de réflexivité ; « il s'agit de solliciter chez le consultant, l'adolescent par exemple, la capacité à se décentrer et à observer, comme de l'extérieur, les contenus, c'est-à-dire les représentations de soi, présentes, passées ou anticipées, celles que l'adolescent a de lui-même, celles de l'adolescent qu'il est, qu'il aimerait être (...) » (Dumora, 2010 : 3). Selon Fortin (2010, cité par Bamba 2018), les recherches qualitatives ou constructivistes comportent quatre types de devis : les études ethnologiques, les études phénoménologiques, la théorisation ancrée et les études de cas. Dans ce présent mémoire, nous allons adopter une posture phénoménologique, étant donné que cette approche considère davantage l'expérience humaine telle qu'elle est vécue par les personnes elles-mêmes. La visée de ce mémoire est donc de tracer les contours de l'expérience scolaire des élèves en mettant en exergue leurs discours et leurs représentations de l'institution scolaire.

3.3 Choix des participant.es : critères de sélection

Nos participant.es fréquentent une école dont l'indice de défavorisation se situe entre 8 et 10¹. Ce choix se justifie par notre intérêt de recherche, soit les écoles en milieux défavorisés. Les participant.es sont également à la fin de leurs parcours au secondaire (en secondaire trois, quatre

¹ « Les écoles sont classées sur une échelle allant de 1 à 10, le rang 1 étant considéré comme le moins défavorisé et le rang 10 comme le plus défavorisé. » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019-2020).

ou cinq). Ce critère est justifié par le fait qu'étant plus avancés dans leurs parcours scolaires, ils peuvent faire un retour rétrospectif sur leurs années passées au secondaire et ainsi construire un récit autobiographique qui s'inscrit dans la durée. Les participant.es fréquentent une école francophone et sont en mesure de bien s'exprimer et de bien comprendre le français. Nous souhaitons analyser un univers de sens, soit le marché scolaire du réseau francophone à Montréal. Ainsi, nous avons préféré ne pas inclure le réseau anglophone qui constitue une tout autre réalité, un autre univers de sens. De plus, nous sommes plus habiles en français, cela a donc facilité le dialogue lors des entretiens. Ils sont également inscrits dans un programme régulier d'une école secondaire publique. L'école fréquentée par les élèves se situe sur l'île de Montréal. En effet, notre recherche se distingue par sa localisation, étant donné que nous souhaitons nous pencher sur les logiques de stratification scolaire en contexte spécifiquement montréalais. Nous avons obtenu un corpus composé de 10 participant.es. De plus, nous avons tenté d'avoir un corpus diversifié tant en ce qui concerne l'identité de genre ou les origines ethnoculturelles des participant.es, ce qui nous a permis d'enrichir nos analyses et d'obtenir un portrait diversifié des réalités observées en milieu scolaire montréalais.

3.4 Collecte du matériel de recherche

Pour collecter notre matériel de recherche, nous sommes passées par des maisons des jeunes. En effet, en contexte de crise sanitaire, l'accès aux écoles secondaires fut ardu. Toutefois, les maisons des jeunes sont un espace où les adolescents sont déjà mobilisés et où ils se sentent en confiance et en sécurité; cela a pu impacter notre collecte de données. Par la suite, étant donné que les mesures sanitaires liées à la Covid-19 le permettaient, les entretiens se sont déroulés à la maison des jeunes - un lieu familier et convivial pour les participant.es.

3.4.1 L'entretien semi-dirigé

Nous avons procédé à des entretiens individuels portant sur la question du rapport élève-institution. Comme le décrit Savoie-Zajc (2011 : 133), « s'engager dans une entrevue consiste donc à entrer en contact avec un interlocuteur, à rechercher un accès à l'expérience de l'autre, à cerner ses perspectives au sujet des questions étudiées et à tenter de comprendre, et ce, d'une façon riche, descriptive, imagée. » De plus, les entretiens effectués sont semi-dirigés, c'est-à-dire que nous avons structuré l'entretien à l'aide de questions ouvertes tout en laissant le participant.e s'exprimer dans ses mots et à sa façon. Ce choix était justifié par le fait que nous voulions que les participant.es

puissent avoir tout l'espace nécessaire pour partager leurs expériences comme ils l'entendaient et aborder les sujets significatifs à leurs yeux. Nous avons donc présenté la recherche et posé les questions en lien avec chacun de ses thèmes sans pour autant chercher à diriger totalement la conversation. Notre recherche se veut inductive, les questions nous ont aidé à structurer l'entretien, mais c'est tout de même le participant.e qui nous a guidé en fonction de ses expériences et de ses sensibilités.

Ce choix méthodologique permet de faire le pont entre l'expertise dont le sujet dispose sur sa propre réalité et la théorisation effectuée par la suite par le chercheur. Ainsi, l'entretien semi-dirigé permet de sculpter les contours de l'expérience vécue des participant.es. En effet, selon Savoie-Zajc (2009 : 340), l'entretien semi-dirigé : « consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé » C'est alors qu'au travers de l'interaction entre le chercheur et le participant.e émane une construction de sens partagé, une rencontre de l'Autre, bref une co-construction de savoirs. Comme le mentionne Imbert (2010 : 25) : « Il s'agit d'un moment privilégié d'écoute, d'empathie, de partage, de reconnaissance de l'expertise du profane et du chercheur. » L'enjeu qui entoure les entretiens semi-dirigés est donc avant tout relationnel (Laroui et de la Garde, 2017). Pour être en mesure de cerner les expériences vécues des participant.es, leurs représentations et leurs ressentis, il est de mise d'établir un climat de respect et de confiance dans lequel les sujets se sentent accueillis et sécurisés. En effet : « L'accès à un dialogue authentique nécessite, voir exige, pour le chercheur d'être à l'écoute, attentif, patient et curieux de l'Autre, de son histoire, afin d'entrer dans son univers de sens pour le décrypter ensuite tout en gardant la « juste distance » (Imbert, 2010 : 25).

Par l'usage d'entretiens semi-dirigés, nous avons eu accès au sujet de façon plus instinctive et moins coercitive tout en abordant des thèmes préétablis qui sont essentiels à l'avancement de notre projet de recherche. Nous avons des questions pour guider l'entretien; en contrepartie, l'ordre et la formulation de celles-ci pouvaient varier selon le déroulement de l'entretien (Laroui et de la Garde, 2017). Par cette approche, nous avons adopté l'idée selon laquelle le sujet dispose d'un savoir expérientiel riche. Ainsi, nous avons considéré que chaque individu est acteur de la société

ou de son groupe social d'appartenance. En considérant le caractère complexe de l'expérience vécue par chacun des participant.es, notre visée était de travailler avec les participant.es plutôt que sur eux (Laroui et de la Garde, 2017). Ainsi, lors des entretiens semi-dirigés, la crédibilité du savoir qui en découle a été déterminée par la qualité des interactions (Laroui et de la Garde, 2017). Savoie-Zajc (2009 : 358) parle de « négociation de sens subtile qui s'établit entre le chercheur et les personnes interviewées » et met l'accent sur le déroulement de l'interaction. Dès lors, la capacité d'écoute, l'habileté à poser des questions, mais aussi l'aptitude à comprendre les participant.es sont primordiales pour obtenir des interactions de qualité lors des entretiens (Laroui et de la Garde, 2017). Cela passe aussi par l'éthique et la rigueur de la démarche du chercheur. En effet, nous avons fait preuve de transparence vis-à-vis les participant.es. Nous avons veillé à clarifier les objectifs de recherche et à répondre au meilleur de nos connaissances à l'ensemble de leurs interrogations. De plus, considérant que notre recherche s'intéresse à une population marginalisée et fragilisée (adolescent.es en milieux défavorisés), nous nous sommes engagées à respecter les droits et la dignité des personnes interrogées.

Tout comme l'approche phénoménologique qui tente de cerner le sens et les significations des individus en considérant leur point de vue situé, l'entretien semi-dirigé se veut un outil méthodologique flexible qui s'adapte à chacun des participant.es. Ce type d'entretien rejoint l'approche phénoménologique puisque le sujet prend les rênes de l'entretien, le chercheur se laisse surprendre et est à l'écoute. Nous avons donc tenté de laisser le plus d'espace possible au sujet lors des entretiens pour lui laisser le temps de s'exprimer. Pour que le climat soit favorable aux échanges, nous avons adopté une posture d'ouverture et de bienveillance.

3.5 Analyses

Nous avons analysé le matériel récolté à l'aide du logiciel QDA Miner. Plus précisément, nous avons procédé à un codage, c'est-à-dire à la création de catégories pour regrouper des séquences d'entretiens, en fonction des thèmes similaires abordés. Bien évidemment, ces catégories ont été élaborées de manière inductive à la suite de la lecture des entretiens. Ces catégories ont été flexibles et évolutives ; nous avons tenté de nous laisser surprendre par notre matériel de recherche.

L'approche phénoménologique a aussi teinté aussi l'analyse des données. En effet, nous avons tenté de ne pas dénaturer le matériel recueilli et de mettre en lumière les discours sans filtre, en tentant de suspendre nos jugements de valeur et les prénotions. Ainsi, tel que souligné par les

chercheuses et chercheurs, lors de l'analyse des données, le chercheur doit se faire petit et ne pas édulcorer le matériel en fonction des théories préalables.

À partir du matériel recueilli, nous avons procédé à un premier codage inductif à partir des thèmes abordés lors des entretiens. Nous avons ensuite fait une analyse individualisée pour chacun des participants en construisant des fiches synthèses de leurs parcours personnels. L'objectif était alors de créer une typologie des types de rapport à l'institution à l'aide des logiques d'action de Dubet (1994). Considérant que notre échantillon est diversifié, nous avons pris en compte l'ethnicité et le genre dans nos analyses. Nous avons aussi considéré d'autres marqueurs tels que la classe sociale, la langue maternelle, le parcours migratoire et la couleur de peau. Dès lors, une sensibilité intersectionnelle a teinté nos analyses.

3.6 La conduite des entretiens

Les entretiens semi-dirigés ont été réalisés par moi-même, Jeanne Dessureault, l'auteurice de ce mémoire. Les entretiens se sont déroulés dans quatre maisons des jeunes distinctes. Les entretiens se sont donc tous déroulés en personnes malgré le contexte pandémique, en respectant les mesures sanitaires en place.

Les entretiens semi-dirigés ont duré en moyenne 1 heure et ont par la suite été transcrits et codés sous forme de verbatim à l'aide du logiciel QDA Miner. L'entièreté des entretiens ont été menés en français. Il s'agit d'entretiens basés sur l'approche phénoménologique. Ainsi, les entretiens étaient menés en ayant en tête l'importance de donner la parole aux jeunes et de comprendre leurs représentations et leurs discours sur leurs expériences du système scolaire.

3.7 Profil des participant.es

Notre corpus est composé de 6 garçons et 2 filles inscrits en secondaire 3 ou 4. Il y a donc davantage de garçons au sein de notre corpus. Parmi les 8 participant.es, 2 sont nés au Québec de parents nés au Québec (3^e génération et plus), 4 sont nés au Québec et ont des parents immigrants (2^e génération d'immigration) et deux sont nés dans un autre pays (1^{ère} génération d'immigration). Ainsi, la majorité de notre corpus est issue de l'immigration (de 1^{ère} ou 2^e génération). Pour mieux illustrer la composition de notre corpus, voici un tableau récapitulatif :

Pseudonyme	Age	Sexe	Niveau de scolarité	Scolarité des parents	Statut migratoire
Louis	16 ans	Masculin	Secondaire 3	Inférieur	3e génération et plus
Max	14 ans	Masculin	Secondaire 3	Secondaire 5	2e génération
Samuel	16 ans	Masculin	Secondaire 3 et 4	Ne sait pas	3e génération et plus
Issa	15 ans	Féminin	Secondaire 4	Inférieur	1 ^{ère} génération
Youssef	16 ans	Masculin	Secondaire 4	Secondaire 5	2e génération
Kendy	16 ans	Masculin	Secondaire 3	Mère : Université Père : Ne sait pas	2e génération
Teresa	16 ans	Féminin	Secondaire 4	Mère : DEP Père : Université	2e génération
Walid	15 ans	Masculin	Secondaire 4	Ne sait pas	1 ^{ère} génération

3.8 Limites de la recherche

Il nous semble pertinent de préciser que l’auteurice de ce mémoire est une femme blanche, issue d’un milieu privilégié et ayant accès aux études supérieures. Cette position dans l’espace social peut donc être une limite puisque notre recherche porte sur des élèves issus de milieux défavorisés qui ne jouissent pas nécessairement des mêmes privilèges. C’est pourquoi nous considérons qu’il est nécessaire de faire part de notre positionnement face à cette recherche. En revanche, l’auteurice a développé tout au long de son parcours scolaire et au fil de rencontres significatives une sensibilité accrue vis-à-vis des inégalités sociales, et plus précisément des inégalités scolaires. De plus, Marie-Odile Magnan, professeure titulaire au Département d’administration et fondements de l’éducation de l’Université de Montréal, s’est-elle aussi penchée sur les inégalités sociales en milieu scolaire lors de ses recherches ; son expertise a été profitable tout au long de ce mémoire. En nous inscrivant dans une approche interprétative-critique, nous souhaitons nous positionner comme allié afin de viser l’émancipation du groupe à l’étude.

De plus, bien que le logiciel QDA Miner soit fort utile, il est important de mentionner que tout codage amène une perte dans la richesse et la diversité des données. Le codage n’est pas non plus objectif. Il est important de souligner que nous avons choisi certaines catégories au détriment de

d'autres, ce qui oriente l'analyse des résultats de recherche. En contrepartie, nous avons tenté de ne pas altérer les discours qui nous ont été transmis par les participants, pour mettre en exergue leurs paroles sans filtre et sans jugement.

Par la suite, l'approche phénoménologique prend racine dans l'idée d'accéder aux pensées et aux émotions des participant.es, dans leur essence première, c'est-à-dire sans aucune influence du chercheur, du contexte ou plus largement de la société. Considérant que nous sommes tous construits par la société, mais aussi le vecteur de celle-ci, nous savons qu'il a été impossible d'appliquer la phénoménologie dans une perspective totalement puriste. De plus, en tant que chercheuse présente lors des entretiens et lors de l'analyse, je considère que ma voix teinte les analyses présentées dans ce mémoire. Il est donc important de considérer les limites de cette approche dans son utilisation.

Pour terminer, le contexte pandémique actuel aurait pu être un obstacle supplémentaire à la réalisation de ce terrain de recherche. Nous avons tenté de faire preuve d'ingéniosité et nous nous sommes adaptées au fur et à mesure de la recherche.

4 Chapitre 4 – Résultats de recherche

Ce chapitre a pour objectif de mettre en lumière les expériences vécues du système scolaire des participant.es en contexte de marché scolaire montréalais. Nous entendons par expérience scolaire la manière dont les acteurs individuels ou collectifs articulent les diverses logiques d'action qui structurent le monde scolaire (Dubet et Martuccelli, 1996). Ainsi, nous y aborderons le rapport des participant.es au marché scolaire, plus précisément aux programmes particuliers au sein de l'école publique. Par la suite, nous parlerons des contraintes qui ne permettent pas aux participant.es, selon leurs témoignages, d'accéder aux programmes particuliers ou à l'école privée. Pour terminer, nous nous pencherons sur les principaux critères mis en exergue dans leur discours quant à leur choix de l'école secondaire. La visée de ce chapitre s'avère de comprendre les dynamiques et les tensions qu'engendre le marché scolaire québécois en nous basant sur les choix scolaires, les perceptions des élèves, leurs constructions du sens et leur discours relatifs à l'école. Les choix scolaires des parents présentés dans ce chapitre ont précédé les expériences scolaires des élèves de ce corpus. Ils ont constitué le contexte ayant structuré le cadre dans lequel ils ont vécu, par la suite, leurs expériences de l'école publique régulière. Nous souhaitons d'abord présenter leurs expériences quotidiennes des marchés scolaires avant de présenter les types d'expériences scolaires illustrant leur parcours sur une trame davantage longitudinale. En effet, dans les types présentés dans le chapitre 5, nous mettrons en lumière la façon dont ils arrivent à surmonter les embûches au fil du temps en utilisant leur agentivité ainsi que différentes logiques d'action.

4.1 L'expérience sociale du « marchés » scolaire par les élèves

5 des 8 participant.es ont énoncé ressentir une stratification et une hiérarchie entre les programmes particuliers et les programmes réguliers. Cette stratification peut prendre différentes formes, certains dénoncent le favoritisme de enseignant.es, d'autres les différences de traitement en fonction des programmes ou encore la distance qui se creuse entre les groupes du programme régulier et les groupes des programmes particuliers.

C'est le cas de Max qui mentionne les divisions entre les groupes du programme régulier et les groupes du programme d'étude internationale (PEI). Cette frontière créerait une forme de hiérarchie selon laquelle les élèves du PEI se sentiraient supérieurs aux élèves du régulier. Ces tensions entre les programmes en viennent parfois jusqu'à la violence physique. Il mentionne aussi

que les élèves du PEI et les élèves du régulier ne se mélangent pas, ils sont dans des groupes de pairs séparés, ce qui accentue un rapport hiérarchique entre les élèves des programmes distincts.

Y : il y a des gens qui s'en foutent et il y a des gens qui vont s'en prendre à eux, il y a des bagarres et tout X : il y a des bagarres entre le monde du régulier et du PEI ? Y : Ouais parce que des fois quand il y a des PEI qui continuent à se vanter tous les jours même heure, les gens vont être fatigués, alors ils vont commencer à se pousser, commencé à s'insulter, ouais

Max mentionne aussi la perception d'un traitement différencié entre les élèves du PEI et les élèves du régulier. En effet, les enseignant.es auraient tendance, selon lui, à comparer les groupes entre eux. Le favoritisme des enseignant.es pour les élèves dans le programme PEI créerait de la colère et un sentiment d'injustice. Max indique vivre la situation difficilement. Ce processus de comparaison augmente pour lui la perception de stratification entre les groupes du PEI et les groupes du régulier.

Y : (...) il y a des profs, ils vont dire quand les réguliers font trop de bêtises, ils vont nous comparer aux PEI. Ils vont dire oh chek les PEI et tout, là tu vois ça va un petit peu nous casser les couilles. X : Ouais je comprends, il vous compare comme ça ? Y : Ouais X : C'est déjà arrivé qu'un prof dise ça comme ça ? Y : Oui (...) X : Qui le dise explicitement, qui va dire comme ah les PEI... Y : Il ne va même pas dire une phrase parce que les gens vont se fâcher et tout, mais des fois quand ils sont vraiment fâchés ils vont dire ah faites comme les PEI et tout, là tu vois, on va dire ah on n'est pas comme eux puis tout, ouais X : Ok toi comment tu te sens par rapport à ça quand ils disent des trucs comme ça ? Y : Des fois quand ils crient sur moi, puis tous, je commence à rager un petit peu, après ça je vais me calmer un petit peu parce que la directrice va venir

C'est aussi le cas de Kendy qui ressent un favoritisme des enseignant.es pour les élèves du programme PEI. Il a l'impression que les climats de classe sont différents et que les enseignant.es ne posent pas le même regard sur les élèves du programme PEI que sur les élèves du programme régulier. Il perçoit aussi que cela amène un traitement différencié des enseignant.es en fonction du programme suivi par les élèves.

X : Comment tu le ressens, qu'est-ce qui te fais dire ça ? Y : Bin je ne sais ils portent plus d'attention aux PEI qu'aux réguliers

Pour Youssef aussi il y a une hiérarchie reproduite dans les interactions entre les élèves du programme régulier et les élèves du programme enrichi. Selon lui, les élèves du programme enrichi perçoivent les élèves du programme régulier comme étant inférieurs.

Y : Moi, dans ma tête, je suis sûr que pour eux genre on est inférieurs à eux. Après je sais que ce n'est pas la vision de tout le monde, mais pour genre je me dis c'est sûr qu'il y en a qui sont comme ça, mais après est-ce qu'ils sont vraiment comme ça, je ne peux pas vraiment le savoir.

Il ressent aussi un favoritisme des enseignant.es envers les élèves des programmes particuliers. En effet, il ressent que les enseignant.es ont moins d'estime et des attentes plus basses envers les élèves du régulier.

Y : je pense qu'ils disent que ce sont de meilleurs élèves qui n'ont pas besoin de nous, et qu'ils vont plus réussir que nous. Mais après c'est genre moi je ne pense vraiment pas que tous les profs sont comme ça, je me dis il y en a vraiment quelques-uns qui se disent ça, mais c'est tout.

C'est aussi le cas de Walid qui perçoit une différence de traitement des enseignant.es en fonction du programme des élèves. Il pense que les enseignant.es se montrent plus compréhensifs envers les élèves du programme régulier. Ainsi, ils ne voient pas les élèves du PEI de la même façon qu'ils voient les élèves du régulier, ce qui change leur comportement à leur égard.

Y : On m'a dit que les profs sont beaucoup plus calmes en PEI, genre ils sont plus compréhensifs. Genre si tu fais un mauvais truc avec eux, genre en PEI je pense que c'est ça qu'un des amis dans ma gang il m'a dit, il m'a dit ouais ils sont compréhensifs, parce qu'ils pensent que tu es en PEI donc tu n'as rien de négatif et tout, ils sont beaucoup plus compréhensifs qu'avec nous en régulier, les profs... ça change. Pas totalement, mais ça change.

Walid s'insurge également contre la ségrégation scolaire au sein de son école. Il déplore que les élèves du PEI et du régulier soient dans des groupes distincts. Pour lui, cette frontière Eux-Nous crée un sentiment de supériorité de la part des élèves du PEI. Ainsi, selon lui, cette hiérarchisation des groupes rejoint la même dynamique asymétrique entre l'école privée et l'école publique.

Y : C'est juste des groupes séparés, c'est ça que je trouve que c'est bizarre le système scolaire, de différencier les groupes. Le PEI, en vrai, c'est un privé dans le public, c'est un privé dans le public, puis c'est comme ouais ils sont supérieurs, mais il y a des gens du régulier qui sont très clairement supérieurs en vrai.

Bien que ce soient des logiques macros, cette hiérarchisation entre les élèves du PEI et du régulier a une réelle répercussion dans les interactions entre les élèves, comme Walid le souligne dans cet extrait ci-dessous :

Y : Ouais il y a des critiques par exemple. J'ai déjà entendu une personne du PEI dire 'ouais, c'est une personne du régulier laisse faire', comme si ouais ils sont cons alors laisse faire.

Ces énoncés s'inscrivent dans le même ordre d'idée que les constats sur les recherches ayant porté sur les marchés scolaires. En effet, ces recherches révèlent que les marchés scolaires ont une incidence négative sur l'accès aux études postsecondaires et sur le taux de diplomation, surtout en milieux défavorisés (Maroy et Kamanzi, 2017 ; Lessard, 2006, Lessard et coll., 2000), mais aussi sur les attentes du corps professoral, le climat de classe et les aspirations des élèves (Duru-Bellat et coll., 2004). De plus, cette séparation des élèves entre les écoles et les programmes renforce les inégalités déjà existantes en accentuant la socialisation différenciée selon les programmes fréquentés, en accentuant la division Eux-Nous (Felouzis et Perroton, 2009).

4.1.1 Contrainte financière

La principale contrainte énoncée pour le choix de l'école publique s'avère liée aux contraintes financières. Au sein de ce corpus, certains parents auraient choisi d'envoyer leur enfant dans une école privée s'ils avaient eu les moyens financiers. C'est le cas de 4 participant.es sur 8 participant.es. Ceci illustre que ces parents sont relativement informés sur le marché scolaire et les choix stratégiques que cela engendre. Ils souhaitent aussi une ascension sociale pour leurs enfants et l'école privée semble être un bon moyen, selon eux, pour atteindre cet objectif. En contrepartie, l'école de quartier devient le choix par défaut considérant les contraintes économiques auxquelles sont confrontées ces familles. Ce type de parents se retrouve surtout au sein des familles issues de l'immigration de notre corpus.

Aux dires des jeunes que nous avons interrogés, les parents issus de l'immigration considéraient davantage l'école privée comme l'idéal à atteindre comparativement aux parents d'origine québécoise en milieux défavorisés.

C'est le cas de Max. Sa mère aurait aimé l'envoyer à l'école privée, mais elle n'a pas les ressources financières nécessaires. Pour ses parents, l'école privée n'est donc pas accessible. Néanmoins, ils conçoivent que son accès aurait été un gain dans le parcours éducatif de leurs enfants.

Y : École privée, c'est qu'elle n'a pas le montant nécessaire pour m'envoyer dans l'école privée, mais elle m'a dit que si elle l'avait elle m'enverrait à Jean Eudes. X : Ok elle aurait aimé ça, mais elle n'a pas les moyens Y : ouais elle n'a pas les moyens

Cette citation ci-haut dénote que même si les parents de Max n'ont pas les moyens de l'envoyer à l'école privée, ils comprennent tout de même les logiques stratégiques internes aux marchés scolaires.

Les autres parents se caractérisent par l'absence de discussion entourant les choix scolaires et représente 3 parents sur 8². Ainsi, les parents n'envisagent pas la possibilité d'envoyer leur enfant à l'école privée pour des raisons financières, mais plus largement, parce que cette option ne fait pas partie de la culture familiale et des discussions. L'école de quartier se présente alors comme la seule possibilité. Ce type de parent se retrouve principalement parmi les participants nés au Québec et issus de milieux défavorisés. C'est le cas de Samuel :

X : Et tes parents, ils ont tu pensé, mais là je sais que c'est toi qui as fait le choix de ton école, ou toi tu as pensé tu sais les écoles privées ? Y : Non jamais X : Jamais ? Y : On n'a pas le budget pour ça (rire) X : Pas le budget, ok. Y : Non on a toujours été une famille assez serrée

Samuel ajoute ne pas comprendre pourquoi certaines personnes font le choix de l'école privée. Cela dénote son incompréhension de la stratification scolaire au Québec. Ainsi, pour lui et sa famille, l'école de quartier est l'ultime « choix »; ils n'ont pas envisagé d'autres écoles que celle-ci.

X: Mais pourquoi tu penses d'abord qu'il y a du monde, t'sais beaucoup d'élèves vont au privé pourquoi tu penses? Y: Je ne sais pas du tout pourquoi X: Tu ne sais pas? Y: Personnellement je ne sais pas.

Louis s'inscrit dans la même logique de pensée que Samuel quant aux choix scolaires. Pour lui et sa famille, le choix de l'école privée n'était pas un choix envisageable, comme le montre la citation ci-dessous :

X: Puis est-ce qu'ils ont pensé t'envoyer à l'école privée? Y: Je ne pense pas non parce que déjà on n'habite pas dans un coin d'école privée puis c'est comme...je ne trouve que je n'en ai pas de besoin puis je n'ai jamais trippé sur l'idée des écoles privées, c'est ça. (...) X: Donc, ce n'était pas une question ou vous en avez parlé ensemble? Y: Non non ce n'était pas une question.

Ainsi, que les parents envisagent ou non l'école privée, les contraintes économiques pour les familles issues de milieux défavorisés ne permettraient pas, aux dires des jeunes, d'assumer les

² Un parent du corpus avait les moyens financiers d'envoyer son enfant à l'école privée.

coûts reliés à ce type de choix scolaire. L'analyse de ces récits rejoint les études portant sur cet enjeu. En effet, la rivalité entre les institutions scolaires et les programmes éducatifs créés par les marchés scolaires donnent le libre choix aux parents quant au parcours éducatif de leurs enfants. Or, les familles issues de milieux défavorisés s'avèrent souvent perdantes dans cette concurrence, soit ils n'ont pas envie d'y participer, parce qu'ils ne sont pas informés de cette réalité ou bien parce ils n'ont pas les moyens financiers pour y prendre part (Ferhat, 2013; van Zanten, 2009).

4.1.2 Contrainte académique

Une autre contrainte venant s'ajouter aux contraintes économiques est le rendement scolaire. Dans notre corpus, 1 participant sur 8 mentionne que le principal obstacle pour accéder à l'école privée ou dans le programme international de son école était ses résultats scolaires. En effet, Youssef a un diagnostic de dyslexie, ce qui rend son parcours scolaire plus tumultueux. L'école publique dans un programme régulier était donc l'unique option envisageable pour lui. Or, les recherches antérieures ont souligné que cette ségrégation scolaire engendre une séparation physique (séparation des élèves en fonction de leurs rendements scolaires et de leurs milieux socioéconomiques) ayant un effet négatif pour les élèves éprouvant davantage de difficultés sur le plan scolaire (van Zanten., 2009; Duru-Bellat 2003). En effet, les élèves ayant des caractéristiques communes en viennent à s'influencer, ce qui crée un effet d'homogénéisation qui n'est pas profitable pour les élèves ne correspondant pas aux normes académiques et sociales de l'institution scolaire (van Zanten, 2009; Duru-Bellat 2003).

Ainsi, pour Youssef, l'école privée n'est pas une option à cause de ses notes, mais aussi parce que ce n'est pas une expérience scolaire qui l'interpelle. Il mentionne que s'il avait vraiment voulu y aller, sa mère aurait trouvé les moyens de l'envoyer dans une école privée. En revanche, cela ne semble pas faire partie de leurs discussions; Youssef ne souhaitait pas aller à l'école publique de quartier.

X : Ok puis est-ce que ta mère elle a pensé t'envoyer à l'école privée ? Y : Heu non je ne pense pas X : Non, pourquoi tu penses ? Y : Parce que genre quand j'étais en 6e année je n'avais pas vraiment les notes pour aller au privé X : Ok, je comprends. Alors ta mère elle ne t'a jamais parlé d'aller au privé Y : Non, mais genre je sais que si je lui en parle et vraiment si je veux y aller, elle va trouver le moyen de m'y amener, mais c'est juste que moi je ne veux pas, ce n'est pas trop mon truc d'aller là-bas non plus.

Youssef ne va pas non plus dans le programme particulier offert par son école à cause de son faible rendement scolaire. En effet, ce programme est sélectif et se base avant tout sur les résultats académiques des élèves.

X : Non, ok. Puis il y a un programme PEI à ton école, puis ça te tentait tu d'y aller ? Y : Heu bin, je dis comme genre je ne pouvais pas trop y aller parce que je n'avais pas de bonnes notes donc je ne suis pas allé (...).

Le cas de Youssef illustre bien l'écrémage créé par les programmes et les écoles sélectives. Cet écrémage ne permet pas aux élèves en difficultés scolaires ou provenant de milieux défavorisés d'accéder à des programmes ou à des écoles de « meilleures réputations » et par le fait même, accroît les inégalités de chances entre les élèves (Felouzis et coll., 2013 ; Maroy et Kamanzi, 2017 ; Kamanzi, 2018 ; Kamanzi, 2019 ; Lessard, 2019). Cet écrémage contribue aussi à l'effet de ségrégation scolaire, où l'on sépare les élèves ayant plus de facilité académique de ceux ayant plus de difficultés. Ainsi, pour un élève éprouvant des difficultés d'ordre académique, le choix d'un programme ou d'une école est limité par ses notes et ses capacités scolaires.

4.1.3 Choix de la proximité

L'analyse de récits des participant.es interrogés montrent l'omniprésence du choix pragmatique pour l'école secondaire. En effet, 7 participant.es sur 8 mentionnent avoir choisi l'école pour la proximité au domicile. La proximité au domicile familial rassure les parents, mais aussi les enfants qui fréquentent l'école, leur évitant ainsi un transport journalier qui pourrait être éprouvant sur le plan psychologique et physique (Grenier, 2020). De plus, les élèves connaissent bien le quartier qu'ils habitent parfois depuis leur enfance; ils racontent que ce sentiment de proximité est sécurisant pour eux. Ce résultat corrobore les études antérieures, études qui ont souligné que les familles issues de milieux défavorisés ont aussi moins tendance à vouloir « magasiner » l'école de leurs enfants (van Zanten, 2009; Ferhat, 2013). Ils optent donc souvent pour un choix plus pragmatique et accessible.

Les propos de Louis illustrent bien ce constat. Louis et sa famille n'ont pas « magasiné » les offres scolaires avant de choisir l'école secondaire. En effet, comme Louis le mentionne, le choix de l'école reposait avant tout sur sa proximité avec le domicile familial.

X : c'est toi qui as choisi ton école ou c'est plus tes parents ? Y : Bin c'est pas mal moi, bin pas mal tout le monde je dirais pis parce que j'ai toujours pas mal habité dans le

quartier des écoles où que j'allais puis Édouard c'était dans le quartier fait que c'était juste parfait que j'y aille.

Dans la même logique de pensée, Louis et sa famille n'ont pas non plus visité d'autres écoles avant l'inscription de Louis au secondaire.

Pour Kendy et sa mère, le critère premier dans le choix de l'école secondaire semble être la proximité.

X : Ok, puis elle ne voulait pas t'envoyer par exemple au privé ? Y : Non X : Pourquoi tu penses ? Y : Je ne sais pas, ça ne lui tentait pas. Elle disait c'est plus facile le régulier, c'est juste à côté de la maison.

L'école de quartier semble donc le choix de prédilection pour la majorité des participant.es du corpus. Le choix est souvent fait par les parents, qui trouvent pratique que l'école que fréquentent leurs enfants ne soit pas trop éloignée du domicile. Comme le souligne Grenier (2020 : 222) : « De cette façon, une logique pragmatique caractérise leurs discours et cadre leurs choix d'une école secondaire. En effet, elle influence fortement la détermination du champ des possibles, c'est-à-dire les écoles secondaires qui constituent des possibilités ».

4.1.4 Choix stratégique

Bien que le choix de l'école pour la proximité soit prépondérant, pour l'une des participantes sur 8, Teresa, l'école de quartier n'était pas une option envisageable. Ce choix repose sur la construction d'un jugement en faveur des écoles privées ou en faveur des programmes particuliers ou enrichis (Grenier, 2020). Néanmoins, la mère de Teresa qui s'inscrit dans ce type de choix dans notre corpus doit, sous le poids de contraintes d'ordre économique, effectuer un autre type de choix pour son enfant; celui de l'envoyer dans une école publique qui a bonne réputation selon elle. En outre, elle doit réorienter son choix en considérant les stratégies mises en place, mais aussi sa réalité financière actuelle.

La mère de Teresa est bien informée au sujet du fonctionnement du système scolaire au Québec. En effet, n'ayant pas les moyens financiers d'envoyer Teresa à l'école privée, elle se fie au palmarès des écoles et choisit l'école publique la mieux cotée. Pour elle, le choix de l'école est murement réfléchi, elle compare les offres et choisit ce qu'elle considère le meilleur choix, soit l'école qui a la meilleure réputation selon le palmarès. En outre, comparativement aux autres

participant.es, Teresa n'est pas allée à son école de quartier en première et deuxième secondaire. Le choix de l'école ne s'est pas fait en fonction de la proximité, mais plutôt en fonction du programme offert par une école publique hors du quartier.

Y : elle veut absolument le top top top top top pour moi, comme la première à laquelle je suis allée c'était publique, mais dans la charte... Dans le palmarès des écoles parce qu'il y a un cercle, il y a un moins et il y a une étoile. Et en gros cercle, c'est genre moyen normal, moins ce n'est pas bon et étoile ça veut dire que c'est comme surpasse, comme c'est bon. Et comme l'école que j'étais avant c'était étoile, elle voulait, elle était très très contente quand j'ai été acceptée là-bas. Et je pense que privé c'est cher, donc elle veut au moins que j'aille à une école publique, mais qui est bonne.

Teresa raconte que sa mère refuse de l'envoyer dans une école de quartier. Il faut dire que Teresa est allée dans une école de quartier au primaire dans laquelle elle a subi du racisme. Pour sa mère, ce n'est donc plus une option; elle ne veut pas que cette situation se reproduise à nouveau. Elle choisit donc une école publique bien notée dans le palmarès des écoles, mais aussi par crainte que sa fille subisse à nouveau du racisme.

Y : Et on est allés voir, mais elle refusait de me mettre dans une école publique, pas publique, mais de quartier si on peut dire ça comme ça, justement à cause de l'intimidation et tout ça

La mère de Teresa mobilise donc des ressources financières est déboursant un surplus pour que sa fille fréquente un programme particulier. Ce sacrifice financier a en partie pour objectif d'augmenter les chances que sa fille atteigne les aspirations scolaires et professionnelles qu'elle a pour elle (Grenier, 2020). Ainsi : « Cette mobilisation est considérée comme un investissement permettant d'augmenter les chances de succès de leur projet migratoire ou de contrer les effets potentiellement négatifs de l'émigration sur la reproduction du statut social. » (Grenier, 2020 : 244). Pour la mère de Teresa, le choix de l'école secondaire exerce une forte influence sur le futur socioprofessionnel de sa fille. De plus, ce choix scolaire se base sur une perception négative de l'école secondaire publique régulière. Ainsi, la mère de Teresa vise une mobilité sociale pour la famille à travers l'intégration professionnelle réussie de sa fille (Magnan, Pilote, Grenier, Kamanzi, 2017).

4.2 Interprétation des résultats relatifs à l'expérience des marchés scolaires

Une analyse du rapport aux marchés scolaires des 8 participant.es nous a permis de voir en quoi le rapport aux marchés scolaires entre en jeu lorsqu'il est question d'analyser le rapport élève-institution en milieux défavorisés. À présent, nous sommes en mesure de mieux cerner l'expérience sociale que nos participant.es ont du marché scolaire montréalais.

Le rapport des participant.es du corpus à leur programme régulier en contexte de marchés scolaires a mis en lumière plusieurs enjeux qui teintaient leur rapport à l'institution scolaire. Tout d'abord, la division entre les groupes de programmes particuliers et des groupes de programmes réguliers au sein même de l'école semble favoriser des rapports inégalitaires, selon les témoignages des 8 élèves interrogés. C'est ce que Max, Youssef et Walid avancent en déplorant les rapports hiérarchiques entre les élèves créés par cet écrémage. Comme ils le mentionnent, les élèves du PEI auraient selon eux un sentiment de supériorité vis-à-vis les élèves du régulier. Le cas de Max illustre bien comment les frontières établies entre des élèves d'une même école peuvent influencer le rapport à l'Autre et accentuer le fossé entre deux groupes d'élèves aux appartenances distinctes. De ce sentiment de supériorité découlent des altercations qui gravitent parfois même jusqu'à la violence physique entre les élèves. En effet, tel que le soulignent Felouzis et Perroton (2009 : 98) :

« Par un phénomène que Robert Merton qualifiait de “prophétie auto-réalisatrice”, la segmentation de l'offre scolaire influe directement sur la qualité des établissements au travers de ces mécanismes de school mix, en transformant la nature du public scolarisé ». Ainsi, la ségrégation des établissements, en séparant les élèves en fonction de leur origine ethnique et sociale, crée des groupes homogènes qui peuvent fréquenter la même école sans se côtoyer pour autant. De ce fait, cela conduit les élèves à grandir « entre pairs », ce qui accentue, voir même produit cette disparité entre les groupes d'élèves aux origines ethniques et sociales distinctes (Felouzis et Perroton, 2009).

Pour leur part, Max et Kendy ressentent le favoritisme du corps professoral pour les élèves en programme particulier. Leurs cas respectifs mettent de l'avant le ressenti des élèves du régulier vis-à-vis des enseignant.es. En effet, Max et Kendy témoignent du traitement différencié qu'ils perçoivent recevoir des enseignant.es en fonction de leur programme. Cette différence perçue de

traitement semble accentuer la disparité déjà présente entre les élèves de programmes distincts. De plus, elle renvoie aux élèves qui fréquentent un programme régulier une image négative d'eux-mêmes, ce qui affecte leur motivation scolaire et leur confiance en soi. Les recherches antérieures vont dans le même sens. En effet, selon Magnan et Vidal (2015), le tri social des élèves en fonction de leur niveau scolaire change les attentes des enseignant.es à leurs égards et même, la qualité de l'enseignement. Dès lors, « Par un effet d'étiquetage ou un effet Pygmalion, les classes niveaux affectent également les comportements et la réussite scolaire des élèves qui intériorisent les attentes de leurs enseignants (Duru-Bellat et Mingat, 1999 cités par Magnan et Vidal, 2015 : 240). »

En ce qui a trait aux choix scolaires, plusieurs contraintes limitent le libre choix des participant.es. Tous et toutes n'ont pas accès à la même liberté de choix quand vient le temps de choisir son école et son programme pour le secondaire. La principale contrainte, majoritairement partagée par les participant.es du corpus, est la contrainte financière. Il est possible de le constater, dans le cas de Max, issu de l'immigration, qui mentionne que ses parents auraient aimé l'envoyer à l'école privée s'ils en avaient eu des moyens financiers suffisants. Grenier (2020) soulève la même tendance dans ces analyses. En effet, les parents immigrants auraient une faible confiance envers les programmes réguliers de l'école publique et accorderaient une valeur supérieure aux écoles privées. Cette tendance s'expliquerait entre autres, par la réputation perçue des écoles et le désir d'offrir la « meilleure » éducation possible à leurs enfants et ainsi accroître leurs possibilités d'ascension sociale.

L'école publique régulière de quartier se pose ainsi, pour les parents non immigrants, comme la seule option possible, sans nécessairement que les parents en soient conscients, sans qu'ils conçoivent d'autres options comme une possibilité ou visitent simplement d'autres écoles. Le cas de Samuel illustre bien cette absence de débats entourant le choix de l'école secondaire en milieu défavorisé. Selon Bourdieu et Passeron, l'évaluation des enjeux du choix est biaisée pour les familles plus défavorisées, car elles se trouvent désavantagées devant ce jeu social (Roland, 2012:80). Pour ces familles, l'idée d'évaluer les différentes écoles et possibilités de choix leur semble alors absurde (Roland, 2012). D'un côté, elles se sentent dépassées par l'étendue des choix de l'offre, mais de l'autre côté, ces choix ne leur sont pas accessibles. Samuel vit alors les contrecoûts des marchés scolaires lors de son parcours scolaire sans pour autant participer

activement aux logiques marchandes qui structurent le système scolaire actuel. Pour lui et ses parents, l'école de quartier se présentait comme l'ultime choix.

Le rapport à l'école privée est, en ce sens, différent en fonction du statut migratoire des participant.es. Dès lors, les parents immigrants en milieux défavorisés valorisent davantage l'école privée au détriment de l'école publique. En effet, s'ils avaient eu les capitaux financiers pour envoyer leur enfant à l'école privée, c'est le choix qu'ils auraient priorisé, selon les témoignages des jeunes que nous avons interrogés. Pour eux, l'école privée offre un meilleur encadrement, ce qui réduit leurs craintes liées à la période de l'adolescence. De plus, elle offre aussi selon leur perception un niveau académique supérieur et une "meilleure" relation école-familles (Grenier, 2020). Ainsi, selon les témoignages des jeunes interrogés, ces derniers semblaient davantage à l'affût des logiques inhérentes aux marchés scolaires montréalais comparativement aux parents nés au Québec. A contrario, aux dires des participant.es dont les parents sont nés au Québec en milieux défavorisés, l'école secondaire privée était évoquée comme un choix inaccessible et non justifié. Les parents et leurs enfants ne voyaient pas nécessairement l'intérêt de payer pour un service que l'on peut obtenir gratuitement et déploraient l'idée de payer des surplus pour l'uniforme, par exemple. Cette disparité entre les parents immigrants et les parents nés au Québec peut s'expliquer, entre autres, par le désir des parents immigrants de réussir leur projet migratoire après plusieurs sacrifices menant souvent à des périodes de déqualifications professionnelles (la réussite de ce projet étant associée à la mobilité sociale ascendante de leurs enfants). Selon les jeunes issus de l'immigration qui ont été interrogés, leurs perceptions du prestige, de la réputation des écoles et l'importance qu'ils accordent au fait d'avoir "de bonnes notes" prennent donc une importance particulière pour leurs parents.

Les contraintes académiques constituent le principal obstacle pour un seul de nos participant.es. En effet, pour Youssef, le fait d'avoir un diagnostic de dyslexie et des difficultés à l'école l'empêche d'accéder au programme particulier de son école ou à l'école privée. Ce cas permet de mettre en exergue l'impact du caractère sélectif des écoles privées ou des programmes particuliers — des programmes dans lesquels les élèves sont la plupart du temps sélectionnés sur la base de leur rendement scolaire et de leurs compétences académiques, ce qui exclut de facto des élèves comme Youssef. Cette sélection a comme répercussion un écrémage des élèves ayant des facilités académiques, ce qui crée une concentration d'élèves ayant des différences d'aptitudes scolaires

dans les programmes réguliers des écoles publiques. Le cas de Youssef témoigne bien de cette division des élèves au sein d'une même école publique en fonction de leurs aptitudes et de leurs résultats académiques. Pour Youssef, les choix des programmes et des écoles sont restreints. Il se retrouve donc contraint à fréquenter le programme régulier de son école de quartier.

La proximité comme motif de choix fut aussi énoncée par la majorité des participant.es. En effet, pour la plupart des participant.es, la familiarité avec le quartier et l'aspect pratique d'avoir une école à proximité du domicile se sont avérés centraux dans leurs choix scolaires. Le cas de Louis illustre bien l'importance accordée à la proximité dans le choix de l'école. Pour ses parents, l'école la plus proche était nécessairement le meilleur choix ; ils n'ont donc pas visité d'autres écoles secondaires que leur école publique de quartier. Cela dénote le sentiment d'appartenance au quartier, mais aussi les enjeux supplémentaires (non souhaités ici par les parents) que peut engendrer le choix d'une école éloignée pour un élève issu d'un milieu défavorisé. En effet, les coûts et le temps supplémentaires reliés aux déplacements peuvent expliquer ce désir d'une école de proximité. Le sentiment de sécurité associé au fait d'aller dans une école à proximité du domicile et qui s'avère familière semble rassurer l'ensemble des jeunes du corpus et leurs parents ; ces résultats, qui ont émergé des verbatim, permettent de souligner l'importance accordée à une école ancrée dans un milieu de vie. De plus, « l'habitus de classe entraîne une représentation différente de la carrière scolaire de l'enfant : dans les classes moyennes, les individus tiennent compte de l'ensemble de cette carrière alors que dans les classes populaires, les parents ont une vision à plus court terme et privilégient, par conséquent, des critères d'accessibilité — proximité géographique, moindre coût financier, etc. (Maroy, 2002 cité par Roland, 2012 : 80) ». En d'autres termes, les différences de contexte socio-économique selon les familles engendrent des sensibilités différentes quand vient le temps de faire un choix scolaire. En effet, les contraintes objectives sont distinctes et la subjectivité des acteurs aussi, ce qui influence les critères de sélection et la nature des préoccupations concernant les choix scolaires. Les familles issues de milieux populaires disposent aussi d'un réseau d'information différent, ce qui les empêche souvent de faire des calculs quant aux choix scolaires de leurs enfants (Roland, 2012). Dès lors, selon Roland (2012), ils pourraient se sentir inaptes dans ce domaine, se décourager et choisir une école ayant comme seul critère la proximité. De plus, « Les barrières financières entre classes et fractions de classe sont encore beaucoup plus fortes concernant la capacité des parents à s'installer à proximité de 'bons' établissements. » (van Zanten, 2010:44) Dans les grandes villes, la ségrégation spatiale est

fortement liée aux classes sociales. De ce fait, les stratégies résidentielles visant à se rapprocher des écoles qui sont mieux réputées sont davantage mobilisées par les classes moyennes et aisées (van Zanten, 2010). Dès lors, pour les classes sociales supérieures, l'enjeu de la proximité ne se pose pas comme étant l'ultime critère contrairement aux classes populaires, comme nous pouvons le constater avec notre corpus.

Des motifs de choix stratégiques, liés à l'évitement de publics scolaires de certaines écoles, ont aussi été mis de l'avant par un seul parent du corpus. Il s'agit de la mère de Teresa. Rappelons que Teresa a eu un parcours plus ardu à l'école primaire ; en effet, elle a quitté l'école publique de quartier, car elle y subissait de l'intimidation basée sur la couleur de sa peau. Dès lors, pour sa mère, l'envoyer à l'école publique de quartier n'était pas une option pour le secondaire. Ainsi, la stratégie mise en place par la mère de Teresa s'inscrit dans une logique d'évitement de certains publics scolaires (Grenier, 2020). Bien que sa mère doive faire face à des contraintes financières, elle multiplie les stratégies pour s'assurer que sa fille fréquente une école qui a selon elle une 'bonne' réputation et une 'bonne' cote dans le palmarès des écoles. Ainsi, le cas de Teresa montre que sa mère cerne les logiques de marchés engendrées par le système scolaire actuel. Non seulement elle les comprend, mais elle veut aussi s'en servir pour que sa fille puisse mieux naviguer dans ce système scolaire qui lui a fait violence au primaire (violence symbolique, mais surtout vécu d'intimidation, de racisme). Pour la mère de Teresa, le choix de l'école secondaire s'avère crucial ; elle souhaite lui offrir une expérience scolaire positive favorisant sa réussite éducative. Elle mobilise alors l'ensemble des capitaux qu'elle possède pour permettre à sa fille de ne pas aller à l'école de quartier. Pourtant, malgré tous les efforts qu'elle déploie, Teresa, elle, revendique le choix d'aller à l'école de quartier, argumentant qu'une diversité ethnoculturelle y est présente et qu'elle souhaite étudier dans un tel environnement scolaire. Pour Teresa, cette diversité des publics scolaires s'avère être un facteur de protection vis-à-vis des micro-agressions et du racisme qu'elle redoute et qu'elle a subi au primaire. Ainsi, la mère et la fille ont toutes deux échafaudé des stratégies d'évitement de publics scolaires, mais leur choix d'école n'est pas le même, et ce malgré que toutes deux partagent le même objectif. Ce cas représente bien les tensions existantes au sein même de la famille quand vient le temps de choisir l'école secondaire et les débats relatifs au sujet des publics scolaires à éviter ou à rechercher. En effet, les stratégies semblent ici divergentes entre le parent et l'enfant, et ce, même s'ils visent le même objectif : éviter les publics scolaires pouvant recréer des situations de discriminations déjà vécues par Teresa au primaire.

5 Chapitre 5 – Typologie des expériences scolaires

Cette section vise à comprendre les expériences scolaires des élèves de l'école publique issus de milieux défavorisés en se basant sur la théorie de l'expérience scolaire de Dubet. Nous nous attarderons à tracer les contours des parcours scolaires de ses jeunes en nous basant sur leurs perceptions de leurs expériences vécues dans l'institution scolaire. Ainsi, l'acteur est au centre de cette analyse qui articule les logiques d'intégration, de stratégie et de subjectivation. Pour mieux découper nos analyses et comprendre les parcours distincts qui en découlent, nous avons construit une typologie inspirée de la thèse doctorale de Karine Vieux-Fort (2019). Ainsi, les trois types d'expérience scolaire qui ont émergé sont : (1) L'expérience d'intégration facilitée : une intériorisation des normes scolaires attendues (2) L'expérience d'intégration sous tensions à finalité stratégique : l'agentivité des élèves malgré les obstacles sociaux et scolaires (3) L'expérience critique suivie d'une intégration stratégique : le dépassement de la résistance et la réussite stratégique grâce au groupe de pairs

5.1 Les types d'expériences scolaires

5.1.1 L'expérience d'intégration facilitée : une intériorisation des normes scolaires attendues

Dans cette expérience, l'acteur témoigne d'une pleine adhésion sur le plan scolaire et sur le plan social (Vieux-Fort, 2019). Plus spécifiquement, l'adhésion sur le plan scolaire se résume à un projet individuel de réussite scolaire (Vieux-Fort, 2019). Pour ce qui est de l'adhésion sur le plan social, celle-ci repose sur les interactions avec leurs pairs et la participation à la vie de l'école (Vieux-Fort, 2019). L'acteur se caractérise alors par son aisance à comprendre et à répondre aux codes de l'institution scolaire. Par ce fait, il adhère à la culture de l'institution scolaire sans pour autant exprimer une subjectivité critique (Vieux-Fort, 2019). Quand l'acteur adopte l'expérience de l'intégration facilitée, celui-ci adopte une perspective selon laquelle l'institution scolaire est perçue comme un ensemble organisé dans lequel les normes et les rapports sociaux définissent les rôles de chacun (Dubet et Martuccelli, 1996). Ainsi, l'élève intériorise, par un processus de socialisation, cet ordre, tant sur le plan cognitif que sur le plan normatif (Dubet et Martuccelli, 1996). Cette intériorisation du fonctionnement interne de l'institution lui permet un parcours scolaire lisse,

dépourvu d'interrogations relatives au rôle de l'institution ou à son propre rôle en son sein. En revanche, l'expérience de l'intégration facilitée ne se fait pas sans tensions. L'élève adoptant ce type peut vivre des décalages entre son univers familial et l'univers scolaire (Dubet et Martuccelli, 1996). Néanmoins, le besoin d'intégration et d'appartenance s'avérera plus fort. Ainsi, même si les logiques de la stratégie et de la subjection ne sont pas exclues de cette expérience, c'est tout de même l'intégration et la compréhension des codes et des attentes de l'institution scolaire qui dominant (Dubet, 2009, 2017, Dubet & Martuccelli, 1996a, 1998 cités par Vieux-Fort, 2019).

L'expérience d'intégration facilitée: une intériorisation des normes scolaires attendues correspond à l'expérience d'une seule de nos participantes sur 8, celle d'Issa (née hors Québec). En effet, malgré le fait qu'elle vient tout juste de commencer sa scolarité au Québec après un processus migratoire, Issa semble répondre, selon son témoignage, aux standards de l'institution scolaire. Tant sur le plan social que sur le plan académique, Issa semble bien cerner les attentes et les codes. Elle souhaite se mouler à l'institution afin de mieux cheminer au fil de son parcours scolaire. Pour ce faire, Issa indique qu'elle obtient de bons résultats scolaires. En effet, selon ses dires, elle performe très bien sur le plan académique et elle souhaite se surpasser.

Puis tes résultats scolaires comment ça va ? Y : Ça va, on a eu un examen de maths récemment j'ai eu 87. X : C'est bon, est-ce que tu es satisfaite ? Y : J'aurais voulu plus, mais ça va aussi.

Sa réussite scolaire lui permet même de quitter le programme régulier pour aller dans un programme enrichi où elle ressent qu'il y a un climat plus favorable aux apprentissages. Issa aborde les différents climats de classes. Lorsqu'elle était en régulier, le climat était selon elle beaucoup plus agité, elle avait donc de la difficulté à se concentrer. En revanche, maintenant qu'elle est dans le programme particulier, le climat lui semble beaucoup plus calme et propice aux apprentissages. Elle précise aussi que cela a teinté son comportement en classe; en effet, le fait de se faire dire par les enseignant.es que les élèves du programme particulier étaient plus calmes et sages semble avoir produit chez elle une prophétie autoréalisatrice. Ainsi, Issa raconte avoir répondu à cette étiquette de « bonne élève » en adoptant les comportements demandés en classe.

Y : Quand j'étais au régulier, il y avait beaucoup de niaisage si on peut dire ça comme ça, et c'était difficile de se concentrer sur le travail qu'on avait à faire. Mais en arobase, je me sens très bien en fait, de pouvoir travailler. Y : Je pense que les efforts que j'ai comme fournis pour être calme, etc., je pense que c'était comme récompensé par ces paroles-là des profs. Et en plus, ça me motivait à rester calme.

Une autre stratégie qu'Issa met en place pour s'intégrer dans l'institution est son implication scolaire. En effet, elle participe à un concours de science. Elle va également le matin très tôt à l'école pour préparer des déjeuners pour les élèves. Son implication lui permet de créer des liens avec les autres et de développer un sentiment de confiance et d'appartenance envers l'institution scolaire.

Ainsi, que ce soit par son comportement en classe, ses résultats scolaires ou son implication à l'école, Issa tente de se coller le plus possible aux normes scolaires pour cheminer dans cette institution. En effet, en arrivant dans un système qui lui était totalement inconnu 3 ans plus tôt, Issa semble tout faire pour être perçue comme une « bonne élève ». Elle se dit très calme en classe, participe aux activités extrascolaires et raconte obtenir de très bons résultats scolaires. Ainsi, elle se construit avec l'école à un tel point qu'elle ne semble pas s'en distancier ou évoquer des critiques vis-à-vis de celle-ci (la logique de subjectivation étant quasi absente dans son discours).

5.1.2 L'expérience d'intégration sous tensions à finalité stratégique : l'agentivité des élèves malgré les obstacles sociaux et scolaires

L'expérience d'intégration sous tensions à finalité stratégique : l'agentivité des élèves malgré les obstacles sociaux et scolaires s'inscrit à la jonction des trois logiques d'action que sont l'intégration, la stratégie et la subjectivation (Vieux-Fort, 2019). Ce type d'expérience se manifeste lorsque l'adhésion est difficile initialement sur le plan social et scolaire. Au fil du temps, ces élèves arrivent à surmonter leurs difficultés sur le plan social et scolaire. Cette difficulté d'intégration sur le plan scolaire et social contribue les à garder en marge du système pour un certain temps, ce qui contribue à l'émergence d'une logique de subjectivation, c'est-à-dire une logique dans laquelle ils deviennent des sujets par leur activité critique, leur authenticité et leur réflexivité (Dubet, 1994b, 2009, 2017 cités par Vieux-Fort, 2019). Au fil du temps, ils arriveront à dépasser les embûches sociales et scolaires ayant jalonné leur parcours et ce, par des stratégies d'intégration sociale et scolaire; en effet, des stratégies mises en place pour naviguer dans l'institution scolaire vont permettre à ces participant.es de persévérer malgré les obstacles. Ainsi, il est important pour eux de terminer leur secondaire 5 et de parvenir à se réaliser dans un système scolaire qui leur fait parfois violence. Par ce fait même, ils redoubleront d'effort pour s'intégrer sur le plan scolaire et sociale et pour arriver à cheminer au sein de l'institution scolaire. Néanmoins, malgré ce désir d'intégration, ils conservent une distance et un discours critique sur l'institution scolaire (logique

de subjectivation). Ils sont conscients des décalages et de la stigmatisation qu'ils vivent à l'école et veulent agir sur celle-ci. Ainsi, cela montre d'une part, leur résistance à la culture scolaire, mais aussi leur résilience et leur envie d'être reconnu et accepté par l'institution scolaire qui leur envoie, selon eux, une image négative d'eux-mêmes. *L'expérience d'intégration sous tensions à finalité stratégique : l'agentivité des élèves malgré les obstacles sociaux et scolaires* rejoint 2 participant.es sur 8.

Les élèves issus de milieux défavorisés qui font face à *l'expérience d'intégration sous tensions à finalité stratégique: l'agentivité des élèves malgré les obstacles sociaux et scolaires* font face à des défis sur le plan scolaire. Pour Teresa, née au Québec de parents immigrants, ses difficultés scolaires varient beaucoup en fonction du climat scolaire dans lequel elle baigne. Néanmoins, elle estime que les enseignant.es de sa première école secondaire ne la soutenaient pas suffisamment, ce qui nuisait selon elle à son rendement académique. Malgré qu'elle entretienne un lien privilégié avec certains enseignant.es, l'étiquetage qu'ils font, selon elle, à son égard lui renvoie une image négative d'elle-même et ne l'amène pas à croire en ses capacités.

Y : Ça m'a vraiment cogné dans le cerveau, je me suis remise en question. Un jour je me suis dit ; mais attend je suis très très bonne en maths, en science, en français. Je suis très très bonne dans ça, qu'est-ce qui a fait qu'avant je n'étais pas bonne ? X : C'est fou
Y : Parce que là c'est un niveau un peu plus, et là je me suis juste rendu compte que c'est les profs, la motivation qu'ils me donnaient dans les travaux qui me donnaient, la correction. Comme par exemple, quand j'étais en 3e année une fois, j'avais coulé un examen de mathématiques et moi et ma mère on a révisé chaque numéro, et on s'est rendu compte qu'il y avait quelques numéros qu'il avait mis mauvais alors qu'ils étaient bons. X : Ah ouais oh mon dieu, comme si les profs... Y : Ils ne croyaient pas en moi Y : C'est comme s'ils se disaient de toute façon elle est mauvaise là, mauvaise, mauvaise, mauvaise X : Ah c'est fou, puis pourquoi tu penses qu'ils ne croyaient pas en toi ? Y : Mais à cause peut-être de notes que j'avais déjà eues auparavant.

Quant à Samuel, né au Québec, il a un parcours académique plus ardu. Ses difficultés scolaires l'ont amené à redoubler deux fois. Samuel doit aussi jongler avec plusieurs diagnostics. Il est présentement en adaptation scolaire dans l'école de son quartier. Il suit des cours de 3e secondaire avec quelques cours de 4e secondaire.

Y : La pandémie est arrivée, fait que le covid est arrivé là, là on était en ligne, c'était une journée par semaine fait que on ne savait pas du tout comment ça marchait X : Là t'es complètement désorienté là Y : Le pire c'est qu'à ce moment-là j'allais probablement doubler, encore X : Ok Y : J'avais ce programme-là pis là après j'ai moppé mon français, maths et histoire de 3. X : Ok Y : Les matières que je passais juste en secondaire 2 X : Ok je comprends Y : Fait que là, cette année, je refais mon 3 avec de

l'anglais de 4 et de l'éduc de 4 X : Ok je comprends Y : Pis là à cause de ça j'ai une p'tite dent contre l'école.

Lors de son arrivée au secondaire, Samuel va directement en cheminement particulier, mais il continue de rencontrer des difficultés à l'école. Arrivé en secondaire 3, il change pour le programme Déclic qui permet aux élèves d'avancer à leur rythme. Pour Samuel, ce programme lui permet de retrouver la motivation dans ses études et aussi d'avoir un sentiment de fierté vis-à-vis de ses accomplissements scolaires. Ainsi, Samuel parvient à ressentir qu'il n'est plus en difficulté sur le plan scolaire.

Y : J'ai tellement de meilleures notes pour l'instant, il y a aucune note en bas de 60.

L'expérience d'intégration sous tensions à finalité stratégique: l'agentivité des élèves malgré les obstacles sociaux et scolaires est marquée de difficultés sur le plan de l'adhésion sociale, ce qui est présent dans le parcours scolaire de Teresa et de Samuel. Teresa raconte avoir vécu beaucoup d'intimidation lors de son passage à l'école primaire. La non-intervention de l'équipe-école a poussé sa mère à changer Teresa d'école primaire. L'intimidation qu'elle a vécue était basée, selon son témoignage, sur la couleur de sa peau. Elle raconte que ce racisme vécu au primaire s'est transformé en microagressions³ au secondaire. C'était beaucoup plus subtil, mais Teresa dit recevoir encore des remarques désobligeantes et vivre de l'exclusion. Le racisme qu'elle a vécu lors de son parcours scolaire a teinté son expérience de l'institution scolaire. En effet, elle s'est refermée sur le plan social et a appris à se débrouiller seule.

Y : Ouais et je pense qu'à cause de beaucoup de stéréotypes personne n'essayait vraiment de me parler, peut-être c'est parce qu'ils avaient un peu peur de moi. Parce que c'est un très gros stéréotype que comme les noirs sont violents, des trucs comme ça, alors beaucoup d'entre eux n'essayaient pas trop de me provoquer. Tu pouvais sentir qu'ils se retenaient dans leurs paroles, comme ils disaient ; ah comment tu vas'...

Teresa garde alors une distance avec les autres élèves avec lesquels elle ne développe pas de sentiment d'appartenance. C'est donc un défi pour elle de se trouver un groupe d'appartenance dans lequel elle se sent reconnue et émancipée.

X : Ok, puis qu'est-ce qui a fait que tu as changé d'école? Y : Vraiment parce qu'un jour, parce qu'on était très peu de minorités et mon amie de la deuxième année que je

³ « Les micro-agressions raciales s'inscrivent dans « des pratiques routinières ou familières de rejet basées sur la race » (Essed, 2001, p.190 dans Garneau, 2017, p.10 cité par Jennifer Louis, 2020).

m'étais fait, qu'un jour on était juste comme ; ah est-ce que tu veux être mon amie ? On est un peu devenue distante à cause de problèmes d'amitié tout ça. Et donc il me restait juste une amie qu'elle aussi j'avais rencontré en 2e année primaire. Et donc cette année-là, je pense qu'on était les deux seules, parce que l'école à part le théâtre (une concentration offerte à l'école), les gens étaient vraiment affreux. Très méchants, très hautains, très mauvais comportements.

Quant à Samuel, il a eu un parcours scolaire difficile dû à son environnement familial, à ses difficultés scolaires, mais aussi à cause de l'intimidation qu'il a vécu au primaire et au secondaire. L'intimidation qu'il a subie a teinté son rapport à l'école de manière négative. En effet, il se sentait seul et incompris, ce qui l'a amené à se renfermer sur le plan social et se construire en distance avec l'école. Encore aujourd'hui, il est difficile pour lui de se sentir bien dans l'institution scolaire et de faire confiance aux personnes-ressources. Néanmoins, malgré toute cette violence qu'il a subie, Samuel est maintenant capable de dire qu'il a aussi appris de tout ça en faisant preuve de résilience.

Y : Mais c'était plus la relation avec les autres élèves... X : Ça, ça allait moins bien ? Y : Ouais parce que j'ai vécu 5 ans de l'intimidation de suite. X : ok Y : Ça l'a commencé à [mon ancienne école], pis ça l'a continué à [mon école actuelle], X : Ah ouais Y : Fait que j'étais... ça l'a commencé en troisième année du primaire à secondaire 1, secondaire 2. Ma deuxième année même ça l'avait commencé. X : Ah ouais, pis là comment tu te sens maintenant ? Y : Moi je me dis que certes oui ça ne devrait pas arriver, personne doit vivre ça, mais si ça ne serait pas arrivé, admettons je retournerais dans le passé avant ça pis je m'arrange pour que je ne me fasse pas intimider, bien tout ce que j'ai fait de beau là-dessus je ne l'aurais jamais fait. X : Ah ouais Y : Je n'aurais pas l'expérience que j'ai en ce moment.

Samuel est aussi très conscient de l'image que les enseignant.es et les que autres élèves ont de lui. Cette image négative de lui-même que lui renvoie l'institution scolaire crée une frontière entre l'école et Samuel.

Y : Fait que au début de l'année ça allait mal, vraiment mal. Puis là toute l'école, tous les profs, toute l'école même les élèves me connaissaient. Comme Samuel c'est celui qui pète des coches à rien, qui n'est pas tenable, qui est un vrai démon, on me l'a déjà dit. X : Qui qui t'a dit ça ? Y : Pas comme ça, mais t'sais c'est vraiment comme l'élève qui n'est pas tenable, pas soutenable, pas calme, t'sais qui est...tous les défauts que tu peux trouver.

En effet, il ne se sent pas valorisé et reconnu dans le système scolaire. Son rapport à l'équipe-école et aux autres élèves est donc difficile. En revanche, il s'intègre sur le plan social par son implication. En effet, malgré son rapport conflictuel à l'école, il choisit de s'impliquer au sein de

comités et veut faire changer des choses à l'école. Cette implication dénote aussi qu'il est capable d'être critique envers l'école (logique de subjectivation), et même d'agir sur ce qu'il n'aime pas pour changer les choses.

X : Puis tu es dans un comité tu me disais ? Y : Dans le conseil d'élèves de Chomedey, puis cette année, je suis au conseil d'établissement aussi. X : Ok alors tu es vraiment impliqué dans ton école. Pis ça qu'est-ce que ça t'apporte cette implication-là ? Y : Ça apporte que je me sens que je peux chialer si je ne suis pas d'accord avec les choix X : Ouais je comprends, tu t'organises pour avoir du pouvoir là mettons. Y : Ouais, mais ce n'est pas pour ça que je suis allé là, c'est parce que je veux que ça change aussi. T'sais avant je chialais à toutes les occasions que je n'étais pas d'accord. X : Tu t'es dit au lieu de chialer je vais changer les affaires moi-même. Y : On me l'a dit, ce n'était pas voulu, parce qu'un moment donné il y avait quelque chose que j'ai dit non ça ne me tente pas, j'ai chialé fait que ce n'est pas arrivé. Fait que t'sais... X : Tu t'es mis en action Y : On m'a dit chiale pas si tu n'as pas participé à la décision.

Cette implication scolaire permet à Samuel une certaine intégration sociale à l'école. Cette implication lui permet aussi d'agir sur sa réalité en émettant les critiques qu'il a de l'institution scolaire et en agissant pour faire changer les choses (logique de subjectivation).

Teresa et Samuel usent aussi de stratégies pour terminer leur secondaire 5, ce qui est primordial pour eux. En effet, ne pas obtenir son diplôme n'est pas une option.

Dans l'objectif de vivre une ascension sociale en ayant un bon emploi, Samuel est très motivé à finir son 5e secondaire.

X : Sinon par rapport plus à ton futur, parce que là tu es secondaire 3-4. Est-ce que tu penses que tu vas te rendre en 5 ou tu penses... Y : Heu oui pour ce que je veux faire oui je n'ai pas le choix.

En ce qui a trait à Teresa, elle est motivée à terminer son cinquième secondaire. Par la suite, elle veut étudier en cinéma et devenir comédienne. Teresa aborde l'avenir avec confiance et elle indique savoir quoi faire pour atteindre ses objectifs.

Ces deux participant.es se retrouvent dans le même type, soit *l'expérience d'intégration sous tension à finalité stratégique: l'agentivité des élèves malgré les obstacles sociaux et scolaires*, et ce, malgré leurs parcours distincts. En effet, les deux vivent une rupture sur le plan social caractérisé par l'intimidation qu'ils subissent au sein de l'institution scolaire. De plus, tous deux arborent un discours critique de leur passage à l'école, en étant capables de nommer les injustices, les décalages et les discriminations dont ils ont été la cible. Bien que Samuel éprouve davantage

de difficultés sur le plan scolaire et familial, il parvient à surmonter ses difficultés sur le plan académique à l'aide d'un programme adapté à ses besoins. Teresa quant à elle, éprouve moins de difficultés proprement scolaires, mais elle réussit tout de même à reprendre confiance en ses habiletés scolaires malgré l'image négative que certains enseignant.es avaient d'elle. Ainsi, ces deux cas sont devenus des sujets face à leurs études, c'est-à-dire qu'ils sont capables de manœuvre, d'authenticité et d'activité critique grâce à la distance et au rapport subjectif critique qu'ils entretiennent avec l'école. Ils entretiennent aussi un rapport stratégique à l'école; ils racontent qu'ils ont besoin de leur diplôme de secondaire 5 pour d'une part rendre leurs parents fiers et, d'autre part, vivre une ascension sociale.

5.1.3 L'expérience critique suivie d'une intégration stratégique : le dépassement de la résistance et la réussite stratégique grâce au groupe de pairs

Cette expérience se caractérise au départ par une logique de subjectivation; cette logique se traduit par la résistance de ces jeunes vis-à-vis de l'ordre scolaire. En effet, malgré qu'ils s'avèrent conscients qu'ils doivent se plier à un ensemble de codes et de normes pour réussir leur intégration scolaire (académique), cela ne se fait pas sans résistance. Ainsi, « Tout se passe comme si le sujet se constituait dans sa capacité à résister à l'école, d'en refuser la légitimité, de ne pas se prendre dans ses catégories » (Dubet et Martuccelli, 1996 : 291). Cette logique se renforce lorsqu'ils développent un sentiment d'unicité en raison de l'homogénéité du groupe issus de parcours scolaires similaires (Dubet et Martuccelli, 1996). Une distance se crée alors entre la culture propre à l'institution scolaire et la culture d'appartenance de ces jeunes. Le rapport Eux-Nous se creuse et se cristallise davantage lorsque l'école renvoie aux jeunes une image négative d'eux-mêmes. Ainsi, les élèves se situant dans ce type se caractérisent par une forte adhésion sur le plan social, auprès de leur pairs (Vieux-Fort, 2019). Si l'adhésion sur le plan social se fait de façon plus instinctive et fluide, l'adhésion sur le plan scolaire est plus ardue (Vieux-Fort, 2019). Néanmoins, au fil du temps, le déploiement de stratégies et les efforts mobilisés par les participants rend possible leur adhésion sur le plan scolaire. Ainsi, les participants parviennent à persévérer à l'école malgré leurs difficultés. De même, dans ce type, la logique de subjectivation et d'intégration (auprès des pairs) se combine à une logique stratégique. Le jeune va concevoir l'école comme un marché où la position qu'il occupe est influencée par les ressources qu'il possède (Dubet 1996 cité par Vieux-

Fort, 2019; Dubet et Martuccelli, 1996). Cette logique stratégique émerge grâce à la logique d'intégration, d'adhésion sur le plan social auprès de leurs pairs; l'élève développe un groupe d'appartenance qui l'aide à s'émanciper par la suite sur le plan scolaire (de manière stratégique). *L'expérience critique suivie d'une intégration stratégique: le dépassement de la résistance et la réussite stratégique grâce au groupe de pairs* se caractérise ainsi par une logique de subjectivation (de résistance vis-à-vis de l'école et de ses agents), par une forte appartenance à leur groupe de pairs (intégration) et par des difficultés académiques au sein de l'institution qui sont surmontées au fil de leur parcours. Quatre participants sur huit ont vécu une *L'expérience critique suivie d'une intégration stratégique : le dépassement de la résistance et la réussite stratégique grâce au groupe de pairs* dans leurs parcours scolaires, soit Max (né au Québec de parents immigrants), Youssef (né au Québec de parents immigrants), Walid (immigrant, arrivé à 6 ans au Québec) et Louis (né au Québec de parents non immigrants). Les participants qui correspondent à ce type sont donc majoritairement nés de parents immigrants (2e génération) ou eux-mêmes immigrants (1ère génération) (excepté Louis).

Prenons le cas de Walid. Il se dit conscient des stéréotypes et de l'étiquetage à son égard. Lorsqu'il évoque son rapport aux enseignant.es, il raconte que son style vestimentaire et son apparence « agressive » changent la façon dont les enseignant.es le perçoivent et interagissent avec lui. Selon lui, les enseignant.es vont davantage le juger et le punir dû à l'image qu'il projette. Cela dénote le traitement perçu comme étant différencié des enseignant.es en fonction des élèves aussi, mais la violence symbolique que semble ressentir Walid. Néanmoins, malgré le fait que Walid soit étiqueté, il ne semble pas avoir intériorisé ce stigmata. Ainsi, il raconte qu'il n'est pas fondamentalement un voyou, qu'il s'agit plutôt une construction sociale fabriquée par la société et à laquelle l'institution scolaire participe. En revanche, cela teinte négativement son rapport au personnel scolaire; Walid raconte être distant avec les enseignant.es et ne pas entretenir de liens de confiance à leur égard.

Y : Moi j'ai remarqué un truc vraiment négatif, parce que moi j'ai une apparence genre assez agressive genre on va dire. Si tu me vois dans la rue, tu as peur même si je sais que je vais ne rien faire. Certains profs genre ils te jugent plus, ils sont plus sévères à cause de ça, de ton apparence.

Y : Les gens me disent genre c'est à cause de comment tu es habillé tu as l'air d'un voyou, mon style vestimentaire X : Ok tu t'es déjà fait dire ça, est-ce qu'il y a des profs

qui t'ont déjà dit ça ? Y : Non ils ne me l'ont jamais dit, tu ne peux pas dire ça à un élève, mais JE SAIS qu'ils le pensent.

Walid est aussi conscient que ce rapport aux enseignant.es le dépasse, cet étiquetage et ce stigma qu'il subit sont aussi vécus selon lui par l'ensemble de son groupe d'ami.es. C'est alors que se crée une frontière Eux-Nous alimentée par une dynamique conflictuelle entre son groupe d'appartenance et l'institution scolaire.

Kendy entretient également un rapport négatif avec les enseignant.es. En effet, il trouve que certains enseignant.es ne tentent pas de l'aider à progresser dans son parcours académique. La citation qui suit met en lumière le rapport conflictuel qu'il raconte entretenir avec le corps professoral. En outre, Kendy ne pense pas que les enseignant.es font leur possible pour lui venir en aide, ce qui le démotive. Pour un élève comme Kendy qui est en rupture avec l'école et qui manque de motivation, le fait de se sentir laissé pour compte par les enseignant.es vient amplifier la stratégie qu'il utilise, soit le désengagement envers l'institution scolaire. Kendy se débrouille donc seul, sans aide de l'équipe-école. Ce repli sur soi et ce manque de confiance envers les enseignant.es entraîne des répercussions négatives tant sur son parcours que sur sa persévérance scolaire.

X : Ok, qu'est-ce que tu trouves plus démotivant ou je ne sais pas Y : Les profs, certains élèves X : Les profs et certains élèves ? Y : Ouais X : Ok qu'est-ce que tu veux dire par les profs ? Qu'est-ce que tu n'aimes pas chez les profs ? Y : Il y en a qui te découragent, il y en a qu'ils me découragent X : ils vous découragent ? Y : Mais vraiment comme décourager au point, genre il veut vraiment. Comme comment ils parlent ou comment il explique les affaires, genre c'est vraiment pour nous décourager. X : Ok comme comment ils parlent tu trouves que c'est... Y : Comme imaginons, moi je ne comprends pas une affaire, je dis à Monsieur je n'ai pas compris ça, il va dire bin là c'est facile à comprendre, t'as juste besoin de faire ça et ça. Et là je dis comme ah je ne sais pas comment faire ça, il va juste dire 'ah bin, tu te débrouilles toi-même'.

Pour ce qui est de Louis, il comprend le rôle des enseignant.es, mais il émet tout de même une critique quant à ces derniers. Cet extrait montre bien que Louis saisit les codes de la culture scolaire; les enseignant.es enseignent la matière et les élèves écoutent. Cependant, il ne se sent pas nécessairement bien dans ce rôle, il se permet alors de critiquer les enseignant.es qui ne dérogent pas de leur tâche d'enseignement. Il ajoute qu'il ne peut « pas réellement les aimer » parce que ceux-ci se collent trop aux normes scolaires (en étant sérieux). Toutefois, le souligne qu'il ne peut pas les détester non plus puisqu'il comprend qu'ils doivent faire leur travail.

X : Puis c'est quoi la job (des enseignant.es) tu penses ? Y : Bin t'sais comme être prof pis comme d'être sérieux un peu là t'sais je ne vais pas comme pas réellement les aimer parce que c'est comme ils doivent être sérieux genre. C'est sûr que des fois j'aimerais qu'ils aillent...comme qu'ils essaient d'autres façons d'enseigner genre, mais je ne peux pas les détester parce qu'ils sont plates.

Louis éprouve des difficultés scolaires, il emploie donc une stratégie de détachement envers l'école pour préserver sa confiance en lui. Louis se construit en conservant une distance avec l'école qui a des attentes à son égard – des attentes auxquelles il a de la difficulté à répondre. Ainsi, il n'aime pas qu'on lui impose des savoirs qu'il juge désuets ou impertinents pour sa réalité. Il dénonce aussi le manque de possibilités de faire des choix pour personnaliser le parcours scolaire de chacun en fonction de ses besoins.

Y : Bin c'est surtout que des fois ils viennent imposer l'apprentissage que comme tu ne penses pas nécessairement que ça va être utile dans la vie, genre comme surtout les maths, c'est pour ça que je n'aime pas trop ça, parce que comme, des fois je vois des trucs qui peuvent être utiles, mais c'est comme si genre, si admettons je veux être comme, si je veux apprendre ces affaires-là t'sais laissez-moi choisir. Obligez-moi pas comme à faire quelque chose que je n'aime pas, pour comme qui va être une chose inutile pour moi plus tard.

L'extrait ci-haut dénote bien le conflit existant entre l'institution scolaire et Louis. En effet, Louis sent que l'école lui impose une façon de fonctionner, d'apprendre et de percevoir les choses. Il affirme pourtant que ces savoirs ne lui seront pas utiles plus tard. Ainsi, son discours illustre le décalage existant entre la culture familiale de Louis et la culture scolaire, ce qui rend l'intégration de Louis plus difficile sur le plan scolaire.

Max éprouve aussi des difficultés à s'intégrer sur le plan scolaire. Il entretient un rapport plutôt conflictuel avec l'école, un environnement dans lequel il trouve les punitions trop sévères ou injustes. En effet, il refuse de reconnaître l'autorité scolaire comme une autorité légitime et il pousse les limites des normes de comportements régis par l'institution. Pour lui, les punitions injustes et le manque de crédibilité du personnel scolaire dans ses interventions vient invalider leur autorité.

Y : quand les directrices elles arrivent dans une classe et elles commencent à donner des retenues comme ça pour rien, juste parce que des fois, juste parce que des fois on veut faire une petite joke, là tu vois elle nous colle des retenues directes, comme ça nous rend énervés puis tout X : Des fois, tu trouves qu'il y a des punitions injustes ? Y : Ouais, des fois, il y a des punitions injustes comme une fois j'étais en maths et là tu vois j'ai oublié ma calculatrice, on m'a mis une retenue, là tu vois le prof il me dit pourquoi tu es venu

en retenue encore ? X : Il ne s'en souvenait même pas ? Y : Il ne s'en souvenait même pas, quand j'ai dit 'ah vous me l'avez donné parce que je n'avais pas ma calculatrice', il dit 'hein juste pour ça ? Allez, tu peux partir'. J'ai dit 'mais monsieur, mais monsieur'... (lève les yeux en l'air)

Youssef avait lui aussi un rapport conflictuel avec l'école. Il avait tendance à faire le clown avant. En effet, il s'auto-identifiait comme un « élément perturbateur ». Néanmoins, maintenant il veut répondre aux attentes de l'institution pour réussir, il est conscient que la 4^e secondaire est une année importante pour lui. Ainsi, il change de stratégie. Plutôt que de vouloir à tout prix la reconnaissance des pairs en faisant rire les élèves en cours, il se concentre sur ses études et se comporte bien en classe pour obtenir la reconnaissance de ses enseignant.es.

Y : À mes débuts de secondaire, je dirais jusqu'à secondaire 3 moi j'étais un élément perturbateur, vraiment je niaisais et tout, genre je faisais que parler et tout. Mais après en secondaire 4 je me suis plus calmé parce que je sais que c'est une année importante. Je préfère laisser les autres faire le clown.

Ainsi, même si l'intégration sur le plan scolaire a été plus difficile pour Youssef, il y est parvenu puisqu'il qu'il considère que le quatrième secondaire est une année cruciale dans son parcours scolaire.

Si ce type est caractérisée par des difficultés d'adhésion sur le plan scolaire, cela n'empêche pas ces élèves d'arriver à développer des relations fortes avec d'autres élèves qui deviennent leur groupe d'appartenance.

En effet, pour Walid, son groupe d'appartenance occupe une place de choix dans son parcours scolaire. Il revient à plusieurs reprises sur l'importance de ces amitiés pour lui. Il va même jusqu'à dire que c'est grâce à ces ami.es qu'il aime aller à l'école. L'une des stratégies que Walid met en place est donc hors de tout doute la popularité et le fait d'avoir un groupe d'appartenance phare. Cela bonifie son cheminement scolaire selon lui et lui permet de trouver une motivation pour fréquenter l'école.

Y : Bin je trouve que c'est plutôt grâce à mes amis que j'aime ça aller à l'école. Honnêtement, si je n'avais pas d'amis et que je n'avais pas un groupe, un groupe que, un groupe, je n'aurais pas aimé ça aller à l'école et je comprends les personnes qui n'aiment pas aller à l'école parce qu'ils sont solitaires, qui n'ont pas beaucoup d'amis.

Dans l'extrait qui suit, Louis mentionne bien choisir ses ami.es. Sa stratégie est donc de bien s'entourer pour mieux naviguer dans son parcours scolaire. Le choix de « bons » ami.es est donc

un moyen pour lui de se créer un groupe d'appartenance qui le reconnaît tel qu'il est et qui l'aide à apprécier son expérience de l'école. Il ajoute que sa bande d'amis fréquente la Maison des jeunes, ce lien avec le communautaire montre que Louis va donc chercher les ressources et l'encadrement dont il a besoin pour s'aider dans sa trajectoire. Néanmoins, les ressources auxquelles il fait appel ne font pas partie intégrante de l'institution scolaire, mais plutôt du communautaire.

X : Sinon, plus par rapport avec l'école directement avec tes... pas tes collègues là, mais tes pairs, les gens de ta classe, est-ce que tu as un groupe d'appartenance, une gang d'amis avec qui tu traînes plus ? Y : Bin ouais pis c'est souvent comme des amis qui viennent à [ma maison des jeunes] ou que genre des amis que je trouve nice parce que c'est comme, leur comportement je le trouve cool et tout. Genre j'essaie vraiment de me tenir avec de bonnes influences.

Y : je n'ai jamais eu un moment où je ne me sentais comme pas moi-même avec mon groupe d'amis.

La stratégie de Louis est donc de bien choisir ses amis et de se créer un groupe d'appartenance sécurisant. Ce sentiment d'appartenance à un groupe lui facilite son passage à l'école

C'est le cas aussi pour Max dont la stratégie est d'avoir un groupe d'appartenance et d'être populaire. Comme mentionné dans l'extrait ci-dessous, Max cherche à se faire des amis dans toutes les classes qu'il fréquente. Il mentionne aussi que ses amis et lui s'entraident sur le plan scolaire, ce qui l'aide à bien performer académiquement. Il va donc instinctivement aller davantage poser ses questions à ses amis plutôt qu'au personnel enseignant. De plus, il mentionne qu'il connaît tout le monde à la Maison des jeunes qu'il fréquente; il y développe donc des relations amicales qui dépassent le cadre strictement scolaire, mais qui l'aide à rester motivé à l'école.

Y : Moi je suis un gars social, ce n'est pas pour me vanter, mais je suis un gars social. Alors n'importe quelle classe que j'y vais il y a mes amis aussi et je vais me faire de nouveaux amis aussi. (...) X : Ok je comprends. Sinon comment tu te sens à l'école, ton sentiment, est-ce que tu te sens bien ou tu te sens confortable ? Y : Je me sens vraiment bien, comme vraiment vraiment bien. Parce que moi j'ai des amis, tout le monde qui est à [ma maison des jeunes], ce sont tous mes amis, et on chill, on dit des blagues et ouais. Et aussi si on a des problèmes, on se soutient et aussi on ne crée pas toujours des problèmes. C'est rare de nous voir dans des problèmes à l'école, on focus juste sur nous, puis tout. Si on ne sait pas c'est quoi ce devoir, on va commencer à dire 'ah on va commencer à s'entraider, ouais'.

Max recherche avant tout la reconnaissance de ses camarades de classe avant celle de ses enseignant.es. En classe, il se permet de faire rire ses ami.es, même si parfois les enseignant.es ne trouvent pas cela aussi drôle. De plus, il mentionne qu'il n'a pas de réflexe de lever la main et de poser des questions en classe – ce qui montre une distance avec le corps professoral, plus largement, avec la culture scolaire. Il préfère se tourner vers ses camarades de classe en cas de besoin. Cela rejoint le cas de Youssef qui mentionne être de nature sociale, réitérant que son groupe d'appartenance est important pour lui. Il dit toujours « traîner » avec le même groupe avec qui il dine et discute pendant les pauses. Il dit aussi qu'il a tendance à plus « trainer » avec des élèves qui ont la même identité ethnoculturelle que lui, soit des élèves arabes. Le groupe d'appartenance est une stratégie que Youssef mobilise pour bien vivre son parcours scolaire, la force du nombre et la représentation de son groupe sont importantes pour lui.

Walid, Louis, Youssef et Max savent qu'ils doivent bien performer sur le plan scolaire pour réussir et vivre une ascension sociale. En revanche, leurs parcours scolaires n'ont pas toujours été simples, ils ont chacun dû apprendre à jongler avec des obstacles sur le plan académique. Malgré les divers obstacles que ces élèves ont dans leurs parcours scolaires, ils usent de stratégies pour cheminer sur le plan scolaire et ainsi vivre une mobilité sociale. Les stratégies mobilisées pour naviguer au sein de l'institution sont donc de compter sur ses pairs et de compter sur soi-même. En effet, le groupe d'appartenance est une ressource qu'ils vont mobiliser pour naviguer au sein de l'institution scolaire. Leurs parcours scolaires difficiles sur le plan académique les ont amenés à miser davantage sur leurs amitiés et leurs implications extra scolaires (parascolaires, maison de jeunes) plutôt que sur l'école en soi. En effet, ils recherchent davantage une validation de la part de leurs camarades de classe que de la part de l'équipe-école. De plus, leur rapport au monde scolaire prend d'abord la forme d'un conflit, d'une résistance face à l'autorité scolaire (logique de subjectivation). Toutefois, par la suite, le volet stratégique de leur expérience scolaire les empêche de décrocher de l'école; ils soulignent dans leur discours qu'ils ont besoin de leur diplôme pour réussir leur intégration socioprofessionnelle et ils comptent sur le soutien de leurs pairs pour y arriver.

5.2 Interprétation des résultats portant sur l'expérience scolaire

Tout au long de ce chapitre, nous avons tenté de répondre à nos questions spécifiques en nous penchant sur les perceptions qu'ont les participant.es de leur propre expérience scolaire et sur la manière dont la fréquentation d'une école publique régulière en milieux défavorisés semble influencer

sur leurs parcours scolaires. De notre analyse, une typologie a émergé. Elle est composée de trois types qui nous permettent de mettre l'accent sur les points saillants qui caractérisent leurs parcours scolaires.

En effet, cette typologie qui émerge de leurs vécus scolaires autorapportés nous permet d'observer leurs expériences de l'école sous divers angles et dans divers contextes. Dès lors, bien que le point commun de nos participant.es soit de fréquenter une école publique régulière en milieu défavorisé, de leurs récits surgis des similitudes tout comme des disparités. Notre construction typologique nous a permis de déceler trois types d'expérience, soit : (1) L'expérience d'intégration facilitée : une intériorisation des normes scolaires attendues (2) L'expérience d'intégration sous tensions à finalité stratégique : l'agentivité des élèves malgré les obstacles sociaux et scolaires (3) L'expérience critique suivie d'une intégration stratégique : le dépassement de la résistance et la réussite stratégique grâce au groupe de pairs

L'expérience d'intégration facilitée par une intériorisation des normes scolaires attendues témoigne d'une pleine adhésion sur le plan scolaire et social. Issa est la seule participante à correspondre à ce type. Arrivée au Québec depuis peu, le système scolaire et son fonctionnement lui sont inconnus. Néanmoins, Issa veut à tout prix répondre aux attentes de l'institution scolaire, sa stratégie est alors de se fondre aux codes et aux normes de l'institution pour pouvoir y naviguer. Le fait que le système scolaire québécois soit encore tout nouveau pour elle explique peut-être qu'elle n'a pas encore eu le temps de développer un rapport stratégique ou subjectif et critique vis-à-vis de celui-ci. En effet, lors de l'entretien, Issa ne dresse pas de critiques sur le fonctionnement de l'institution scolaire et ne remet pas en doute l'autorité du personnel scolaire. Issa tente plutôt de s'acclimater le plus rapidement possible à sa nouvelle réalité en s'impliquant à l'école, en ayant de bons résultats scolaires et en s'intégrant à un groupe d'amis. Pour elle, ce passage à l'école secondaire doit se faire sans remous ; elle veut bien comprendre le métier d'élève pour pouvoir y correspondre parfaitement. Le capital scolaire élevé de l'un de ses parents pourrait expliquer qu'elle corresponde davantage à ce type. En effet, cela pourrait mettre en exergue pourquoi elle cerne avec autant d'aisance les codes et les normes scolaires.

L'expérience d'intégration sous tensions à finalité stratégique : l'agentivité des élèves malgré les obstacles sociaux et scolaires s'exprime par des difficultés sur le plan social et des difficultés sur le plan scolaire. Dans ce type, les jeunes arrivent à surmonter, au fil du temps, des difficultés vécues

sur le plan social. De plus, la persévérance des élèves correspondant à ce type leur permet de mobiliser une panoplie de stratégies qui leur permettent de persévérer malgré leurs difficultés d'adhésion sur le plan scolaire. C'est le cas de Samuel et Teresa, qui malgré leurs parcours scolaires distincts, se rejoignent sur ces similitudes. En effet, aux premiers abords, ces deux participant.es n'ont pas des positions similaires dans l'espace social. Teresa s'identifie comme une femme noire. Sa mère est issue de l'immigration ; elle s'implique beaucoup dans l'éducation de Teresa. Pour ce qui est de Samuel, il s'identifie au genre masculin et ses deux parents sont nés au Québec. Le type parental de ses parents se caractérise par l'absence d'intervention et de discussions en ce qui a trait à l'éducation de Samuel. Leur implication est donc minimale. Néanmoins, ces deux participant.es ont eu des parcours scolaires caractérisés pas des difficultés sur le plan de leur adhésion sociale et scolaire. En effet, tous les deux ont subi l'intimidation lors de leur passage à l'école primaire, ce qui a teinté négativement leur rapport à l'institution scolaire. Les séquelles laissées par l'intimidation les ont suivis tout au long de leur parcours au secondaire. Pour ce qui est de l'adhésion sur le plan scolaire, Samuel fait partie d'un programme d'adaptation scolaire, car le personnel scolaire juge qu'il ne peut pas fonctionner en classe ordinaire. Pour ce qui est de Teresa, son rendement scolaire fluctue beaucoup en fonction du climat scolaire et de son rapport au corps professoral. Malgré ces difficultés sur le plan scolaire, Samuel et Teresa redoublent d'efforts pour s'intégrer à la culture scolaire (logique d'intégration) et surpasser leurs difficultés académiques. Leur objectif est de compléter leur secondaire 5 et de continuer leurs études par la suite (logique stratégique). Ainsi, les tensions qui traversent leurs expériences scolaires ne les empêchent pas de mobiliser des stratégies pour survivre dans ce système scolaire qui leur faisait autrefois violence.

L'expérience de critique suivie d'une intégration stratégique : le dépassement de la résistance et la réussite stratégique grâce au groupe de pairs quant à elle, se traduit par une forte adhésion sur le plan social, mais une adhésion plus difficile sur le plan scolaire. Walid, Louis, Youssef et Kendy se retrouvent dans ce type. En effet, tous entretiennent une certaine distance avec la culture scolaire tout en sachant qu'ils ont besoin d'obtenir leur diplôme pour pouvoir réussir professionnellement. Dès lors, leurs parcours scolaires se caractérisent davantage par l'importance qu'ils accordent à leur groupe d'appartenance et à leur implication scolaire ou extrascolaire.

Les participant.es qui correspondent à ce type sont aussi majoritairement nés de parents immigrants ou eux-mêmes immigrants (excepté Louis). D'une part, ils connaissent l'importance de vivre une

ascension sociale par l'entremise d'un diplôme. D'autre part, ils ressentent un décalage entre la culture scolaire et leurs cultures familiales. Ce décalage peut accentuer les frontières entre le corps professoral et les élèves. Ainsi, ces élèves comprennent que l'école n'est pas tout à fait adaptée à leurs besoins et ils déploient alors un ensemble de stratégies pour pouvoir cheminer dans cette institution. En réponse à cela, ils apprennent à miser davantage sur eux-mêmes et leur groupe d'appartenance, avec lequel ils se sentent compris. Souvent leurs groupes d'appartenance vont partager les mêmes origines ethnoculturelles, ce qui crée une forme d'espace sécuritaire pour eux au sein de l'école. Ces élèves semblent se sentir davantage en marge de la culture scolaire dominante, ne trouvant pas de représentation de leur groupe ethnoculturel d'appartenance. Ce qui se fait ressentir dans le lien de confiance qui est plus difficile à construire envers l'institution scolaire. Ainsi, les 5 élèves composant ce type tentent de s'émanciper au sein de l'école par eux-mêmes et en créant des « alliances stratégiques » avec d'autres élèves plutôt qu'avec le corps professoral. Des recherches antérieures ont d'ailleurs démontré que l'origine ethnoculturelle des élèves ou leur langue maternelle joueraient comme critères différentiels dans la relation avec les enseignant.es (Potvin, Audet et Bilodeau, 2013). La relation avec les enseignant.es qui peut être difficile ou inexistante vient impacter leur motivation et leur confiance en soi (Potvin, Audet et Bilodeau, 2013). De plus, « L'expérience subjective des élèves face à l'enseignant influence significativement leurs résultats scolaires et leur vœu d'orientation » (Potvin, Audet et Bilodeau, 2013 : 532). Certain de ces élèves ont d'ailleurs rapporté se sentir stigmatisés par le corps enseignant. Que ce soit par des punitions jugées trop sévères, un manque d'estime des enseignant.es vis-à-vis de ces élèves ou un étiquetage en fonction de leur apparence physique et leur tenue vestimentaire, les jeunes de l'étude de Potvin et coll. (2013) ont majoritairement témoigné d'un rapport ardu avec les enseignant.es. Ces résultats nous portent à réfléchir aux possibles failles de la formation enseignante quant aux milieux scolaires pluriethniques et défavorisés. À cet égard, notre recherche s'inscrit dans le même sens que les recherches antérieures ayant souligné en l'importance de la relation enseignant.e-élève, d'autant plus en milieu pluriethnique et défavorisé (Potvin, Audet, et Bilodeau, 2013). Ainsi, cette distinction des expériences scolaires en fonction du statut migratoire des élèves vient complexifier notre problématique qui portait avant tout sur les milieux défavorisés. En effet, cela peut aider à mieux cerner et intervenir dans les milieux scolaires pluriethniques et défavorisés. Cette typologie montre toute la diversité et la complexité des milieux

défavorisés montréalais qui s'avèrent hétérogènes sur le plan de la composition de leurs publics scolaires.

Bien que plusieurs des élèves dans ce type sont immigrants ou nés de parents immigrants, cela n'est pas un préalable pour correspondre à notre dernier type, soit celui *l'expérience critique suivie d'une intégration stratégique: le dépassement de la résistance et la réussite stratégique grâce au groupe de pairs*. En effet, Louis est né au Canada; il ressent un décalage entre sa culture familiale et la culture scolaire. De ce fait, il mise davantage sur son implication à la Maison des jeunes et les relations qui en découlent. De plus, malgré ses difficultés sur le plan de l'adhésion scolaire, Louis persévère et comprend l'importance d'obtenir son diplôme de secondaire 5. Ainsi, malgré leurs parcours différents, Walid, Louis, Youssef et Kendy présentent des similitudes qui les positionnent tous sous le type, soit *l'expérience de critique suivie d'une intégration stratégique: le dépassement de la résistance et la réussite stratégique grâce au groupe de pairs*.

Ajoutons que notre typologie met de l'avant l'agentivité dont font preuve les participant.es correspondant aux trois types. En effet, ces types se recourent par le fait que les parcours scolaires de ces participant.es sont parsemés de défis et d'obstacles. Néanmoins, ces jeunes parviennent à agir sur leur expérience scolaire de sorte qu'ils persévèrent au niveau académique. Ainsi, que ce soit par des difficultés sur le plan de l'adhésion scolaire ou de l'adhésion sociale, ces élèves trouvent des stratégies pour cheminer dans l'institution scolaire qui leur fait, à différents égards, violence. Cette résilience et ce pouvoir d'agir viennent bonifier nos analyses. En effet, cela met en lumière que ces élèves développent d'autres moyens de faire sens à l'école, et ce malgré les contrecoups que leur a fait subir le système scolaire. Que ce soit en développant un groupe d'appartenance phare, en s'impliquant dans les activités parascolaires et extrascolaires ou en focalisant sur leur performance académique, ces élèves développent des stratégies qui leur sont propres. Ils montrent alors leur agentivité et leur résilience malgré l'hostilité ressentie ou la distance vis-à-vis de l'institution scolaire. Ils sont aussi critiques de cette institution et nomment avec brio les injustices, les décalages et les frustrations qu'ils vivent au sein de l'école.

Ces analyses mettent aussi en exergue les différences genrées entre les types de cette typologie. En effet, bien que notre corpus soit majoritairement composé de garçons, soit 6 garçons sur 8, nous pouvons constater que les garçons de notre corpus se retrouvent davantage dans le type *l'expérience critique suivie d'une intégration stratégique : le dépassement de la résistance et la réussite*

stratégique grâce au groupe de pairs. Cela peut s'expliquer par le fait que ce type est composé de caractéristiques majoritairement associées à la socialisation au genre masculin, tel qu'être un agent perturbateur en classe et résister au code de conduite jugé désuet. En effet, comme il est avancé dans les recherches antérieures, les normes de genre sont consolidées et reproduites au sein de l'institution scolaire (Morey et Martin, 2017). Ainsi, à la vue de nos analyses, nous pouvons avancer que les normes de genre peuvent interférer dans l'expérience scolaire des élèves de notre corpus. Et ce d'autant plus en milieux défavorisés (Morey et Martin, 2017). En effet, les classes populaires affichent davantage un attachement quant aux divisions sexuées du travail et à l'organisation traditionnelle de la famille qui repose sur une naturalisation des rôles genrés. Ainsi, les normes de genres pourraient jouer sur l'expérience scolaire des élèves de notre corpus ; les filles ayant tendance à chercher davantage à se conformer aux normes et aux codes de l'institution que les garçons. Les garçons de notre corpus se retrouvent alors majoritairement dans une posture de résistance et de critique vis-à-vis les normes et les codes de l'institution. Ils ont aussi plus tendance à remettre en doute la légitimité de l'autorité scolaire contrairement aux filles de notre corpus.

Cette distinction entre les expériences scolaires en fonctions du genre vient bonifier notre analyse des résultats en fonction de plusieurs positionnements sociaux intersectionnels. De ce fait, cela peut nous aider à mieux comprendre le lien entre le genre, la classe sociale et le rapport à l'institution scolaire. Ces pistes d'interprétation devraient être poursuivies dans d'autres recherches qualitatives et quantitatives.

Conclusion générale

Faire une étude qualitative portant sur les élèves issus de milieux défavorisés qui fréquentent le secteur régulier de l'école publique nous a permis de mettre en lumière leurs discours sur l'école et d'identifier quelques pistes pouvant améliorer l'expérience du secteur régulier de l'école publique dans un contexte de marchés scolaires. Il nous semblait nécessaire de mener une étude sur le rapport à l'institution des élèves issus de milieux défavorisés, en tant que groupe distinct, afin de mieux comprendre leur situation au sein de l'école secondaire montréalaise, sachant qu'il s'agit d'un terrain peu exploré au Québec.

À la lumière de notre objet d'étude, nous avons construit un cadre théorique pertinent pour répondre à la question de recherche suivante : quel est le rapport élèves-institution des jeunes de milieux défavorisés qui fréquentent un programme régulier d'une école secondaire publique de Montréal ? En effet, l'articulation de la théorie de l'expérience scolaire (Dubet 1994) et de l'approche phénoménologique nous a permis de faire ce que peu d'études avaient fait auparavant, c'est-à-dire une recherche empirique et qualitative qui portent sur le discours sur l'école des premiers concernés : les jeunes. Ces deux approches théoriques s'avèrent tout à fait en phase avec notre objectif de comprendre les réalités vécues par ces jeunes en leur donnant la parole. Lors de l'analyse de nos données, l'expérience scolaire de Dubet (1994) nous a permis de voir, dans un premier temps, les logiques ou stratégies que les élèves mettent en œuvre pour progresser ou survivre dans leur environnement scolaire (Dubet, 1996). Puis, l'approche phénoménologique nous a permis de nous pencher sur la subjectivité des acteurs ainsi que sur le sens et la signification que ces derniers donnent à leurs expériences scolaires.

L'analyse de nos données qualitatives et, plus spécifiquement, du rapport aux marchés scolaires des jeunes qui composent notre corpus font ressortir les effets ressentis de la ségrégation scolaire et du favoritisme perçu du corps professoral pour les élèves des programmes enrichis ou particuliers. En ce qui a trait aux choix scolaires, plusieurs contraintes empêchant l'accès au privé ou au public enrichi ont été soulevées par les élèves du corpus, telles que les contraintes financières, les contraintes académiques et l'enjeu de la proximité. De plus, nous avons constaté, à la vue des discours des jeunes interrogés, que les parents immigrants ont tendance à valoriser davantage l'école privée que les parents nés au Québec – ce résultat corroborant d'autres études ayant souligné

les aspirations élevées des parents immigrants (Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. & Tchimou Doffouchi, M., 2008). Des motifs de choix stratégiques, liés à l'évitement de publics scolaires ont aussi été évoqués par une participante du corpus faisant partie d'un groupe racisé.

Notre typologie a permis de dévoiler trois différents types d'expériences scolaires soit ; (1) L'expérience d'intégration facilitée : une intériorisation des normes scolaires attendues (2) L'expérience d'intégration sous tensions à finalité stratégique : l'agentivité des élèves malgré les obstacles sociaux et scolaires (3) L'expérience critique suivie d'une intégration stratégique : le dépassement de la résistance et la réussite stratégique grâce au groupe de pairs. Ces trois types se distinguent sur le plan de l'adhésion des jeunes sur le plan scolaire et social. La moitié de notre corpus, soit 4 participants sur 8 se retrouvent dans le type de L'expérience critique suivie d'une intégration stratégique : le dépassement de la résistance et la réussite stratégique grâce au groupe de pairs. Ce type se caractérise par des difficultés au sein de l'institution qui peuvent être vécues tant au niveau du rendement scolaire qu'au niveau de la difficulté à construire un lien de confiance avec l'institution scolaire. Ainsi, les jeunes correspondant à ce type mise davantage sur leur groupe d'appartenance que sur leur relation avec l'équipe-école. Cette forte adhérence à ce type d'expérience scolaire nous informe au sujet des stratégies mises en œuvre par les jeunes de ce corpus pour naviguer leur environnement scolaire et donc, sur leur agentivité. Cela nous éclaire aussi sur l'aspect de subjectivation de leurs parcours scolaires qui se manifeste par une résistance à l'ordre et aux codes, voire par une critique de l'école. Néanmoins, certains d'entre eux comprennent qu'ils doivent se plier à certaines attentes de l'institution pour obtenir leur diplôme et ainsi persévérer au sein de l'institution scolaire (logique stratégique). Pour ce qui est de l'interprétation des résultats de notre typologie, il en ressort que le genre et le statut migratoire peuvent interférer dans l'adhésion à un type plutôt qu'un autre, ce qui met en lumière l'aspect intersectionnel de notre analyse. Le genre peut en effet influencer les stratégies adoptées pour cheminer au sein de l'institution scolaire – les filles de notre corpus semblant cerner ou vouloir se plier davantage aux attentes et aux codes de l'institution. Par le fait même, leur résistance à la culture scolaire est moindre comparativement aux garçons de notre corpus. De plus, elles ont des aspirations scolaires plus élevées que les garçons. Quant aux jeunes immigrants ou ayant des parents immigrants de notre corpus, ils semblent miser davantage sur leur groupe d'appartenance et ressentir un fossé entre eux et la culture scolaire. Ils rapportent aussi avoir des aspirations scolaires plus élevées que leurs camarades ayant des parents nés au Québec.

Bien que les résultats présentés dans ce mémoire apportent un angle nouveau et complémentaire aux résultats des études antérieures synthétisées dans notre revue de littérature, nous nous devons de souligner quelques limites relatives à notre démarche de recherche. D'abord, le fait que notre corpus ne comporte que deux filles comparativement à 6 garçons peut avoir teinté les résultats de cette recherche. Toutefois, nos entretiens riches et profonds nous ont tout de même permis de répondre à notre question initiale de recherche, à savoir : quel est le rapport élèves-institution des jeunes de milieux défavorisés qui fréquentent un programme régulier d'une école secondaire publique de Montréal ? Dans un deuxième temps, notre corpus, reposant sur 8 participants, demeure une limite en soi. En effet, notre étude ne peut tendre vers la généralisation de nos résultats. Notre analyse a toutefois permis de mettre en lumière des éléments pertinents, qui nous permettent de comprendre en profondeur le rapport à l'école des élèves issus de milieux défavorisés. Nous espérons que cette étude mènera à d'autres recherches, dont des recherches qualitatives de plus grande envergure ou des enquêtes quantitatives.

Les témoignages recueillis dans le cadre de cette recherche nous mènent vers des pistes en milieu scolaire pour réduire le fossé présent entre ces jeunes et la culture scolaire. En effet, il ressort que plusieurs élèves fréquentant le secteur régulier d'une école publique et qui sont issus de milieux défavorisés ressentent un décalage significatif avec la culture scolaire. Vis-à-vis de ce décalage, des stratégies diverses pourraient être mises en application en milieu scolaire afin de résorber la frontière entre les jeunes et l'équipe-école, une frontière se retrouvant dans les trois types identifiés dans ce mémoire. Certains ont souligné se sentir stigmatisés et étiquetés « élèves du régulier » par le corps enseignant. D'autres participant.es ont soulevé se sentir laisser pour compte par le corps enseignant puisque selon eux, celui-ci sous-estimerait leurs capacités académiques et ne les soutiendrait pas suffisamment dans leurs parcours scolaires. Ces inégalités de traitement nous rappellent l'importance de l'inclusion et de l'équité dans notre système scolaire. En effet, nous recommandons la mise en place de formations continues spécifiques pour outiller les équipes-écoles quant aux spécificités des réalités vécues par les jeunes en milieux défavorisés et diversifiés sur le plan ethnoculturel. Ces formations, dans lesquelles des jeunes aux horizons divers pourraient être conviés, permettraient de développer les sensibilités des enseignant.es quant à ces enjeux, ce qui permettrait une meilleure compréhension et un dialogue entre les différents groupes sociaux qui fréquentent l'institution scolaire et le personnel scolaire. L'objectif serait de réduire la violence symbolique au sens de Bourdieu et les microagressions ou intimidations teintant l'expérience

scolaire de certains élèves. De même, les récits livrés par les jeunes de notre corpus pourraient être utilisés en formation initiale des enseignantes et des enseignants, des directions d'établissement ou d'autres types de personnel scolaire afin de susciter des discussions collectives critiques et réflexives sur leur rapport à l'école et sur la distance qu'ils ressentent vis-à-vis de l'équipe-école.

Dans un même ordre d'idées, il serait pertinent de poursuivre des recherches portant spécifiquement sur les milieux défavorisés et le rapport à l'école des jeunes du primaire et secondaire, de manière à mieux identifier les éléments qui facilitent ou qui entravent leurs expériences scolaires. Il serait aussi pertinent de conduire des recherches portant sur les efforts déjà déployés au sein des établissements scolaires afin de répondre aux enjeux d'inclusion, de justice sociale et d'équité. En ce sens, il serait intéressant de documenter les pratiques suscitées par le programme Une école montréalaise pour tous, un programme ayant pour objectif d'accroître la capacité du personnel scolaire à intervenir en milieux scolaires défavorisés montréalais afin de soutenir davantage la réussite éducative dans une perspective de justice sociale. Il serait également intéressant de documenter les actions et les effets du mouvement citoyen L'école ensemble qui milite pour l'égalité des chances en éducation en menant une campagne contre la ségrégation scolaire au Québec. Une recherche en partenariat avec l'une de ces instances serait un excellent moyen de bonifier les connaissances sur les inégalités ou, a contrario, sur les pratiques porteuses déjà mises en place en milieux scolaires défavorisés pour favoriser l'équité, l'inclusion et la justice sociale en milieu scolaire.

Références bibliographiques

- Archambault, J. (2010). Pourquoi y a-t-il, en proportion, davantage d'enfants pauvres en difficulté d'apprentissage? *Vivre le primaire*, 23(3), 10-11.
- Archambault, J., Garon, R. et Harnois, L. (2011). *Diriger une école en milieu défavorisé. Des caractéristiques des écoles performantes, provenant de la documentation scientifique.* Montréal, Canada : Université de Montréal et Une école montréalaise pour tous.
- Bamba L. (2018). L'expérience scolaire et la structuration des aspirations scolaires et professionnelles chez des élèves en classe de terminale en Côte d'Ivoire. Mémoire, [En ligne], Université de Laval, 183 p. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/28355/1/34075.pdf>
- Berlin, N., Lévy-Garboua, L., Montmarquette, C. (2012). Rapport de projet; L'influence de l'origine sociale sur le niveau d'aspiration et la réussite scolaire. Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations. p. 1-51.
- Blanchard, M. (2013) Felouzis Georges, Maroy Christian & van Zanten Agnès. Les marchés scolaires. *Sociologie d'une politique publique d'éducation, Revue française de pédagogie* [En ligne], 185 | 2013, mis en ligne le 31 décembre 2013, consulté le 12 février 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4321> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4321>
- Bruner, J. (1986/2000). *Culture et modes de pensée.* Paris : Retz.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, (2010) Programme de soutien à l'école montréalaise. http://rire.ctreq.qc.ca/media/pdf/champs/1808_C72_PSEM_finalerevue_AL_06-07-2010.pdf
- Castonguay-Payant, J., Maroy C. (Dir), (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. Mémoire, [En ligne], Université de Montréal. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/25519/Castonguay_Payant_Juistine_2020_These.pdf?sequence=2&isAllowed=y

- Courtinat-Camps, A et Prêteur, Y. (2012) Diversité des expériences scolaires chez des collégien(ne)s scolarisés en 3e. L'Orientation scolaire et professionnelle. 10.4000/osp.3918.
- Dagenais, C., Janosz, M., Léonard, M., Spielvogel, M. & Chabot, A. (2008). Autonomie et responsabilité : le rôle des commissions scolaires dans la mise en œuvre d'une stratégie de changement dans un contexte de décentralisation au Québec. Le cas de la Stratégie d'Intervention Agir Autrement. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 4(4), 83-105. <https://doi.org/10.3917/lsdle.414.0083>
- Deniger, M., (2012). Les politiques québécoises d'intervention en milieux scolaires défavorisés : regard historique et bilan critique, Revue française de pédagogie [En ligne], consulté le 10 février 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3555> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.3555>
- Desrosiers, H., et Dion Tremblay, M., et collab. (2014). La trousse SYNEL sur la réussite éducative, Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998 2010) : de la naissance à 12 ans, Québec : Institut de la statistique du Québec, 14 p. Également disponible en ligne : http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/trousse_synel/trousse_synel.html
- De Waelhens, A. (1938). Descartes et la pensée phénoménologique. Revue néo-scholastique de philosophie, 41(60), 571-589. <https://doi.org/10.3406/phlou.1938.3926>
- Dollé, M. (2008). La transmission intergénérationnelle de la pauvreté. Regards croisés sur l'économie, 2(2), 97-106. <https://doi.org/10.3917/rce.004.0097>
- Dortier, J. (2012). Une histoire des sciences humaines. Auxerre, France : Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.dorti.2012.01>
- Dubet, F. (1994). La sociologie de l'expérience. Paris : Éditions du Seuil.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). Sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Éditions du Seuil.
- Dumora, B. (2010) « Le conseil constructiviste auprès d'adolescents : sa pertinence et ses limites », L'orientation scolaire et professionnelle [Online], 39/1 | 2010, Online since 15 March 2013, connection on 13 April 2021. URL : <http://journals.openedition.org/osp/2489> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.2489>

- Dupriez, V., Monseur, C., Van Campenhoudt, M. (2012). « Le poids de l'origine socioculturelle des élèves et de leur environnement scolaire sur leurs aspirations d'études supérieures : les bases d'une comparaison internationale », *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], 41/1 | 2012, Online since 07 March 2015, connection on 11 May 2021. URL : <http://journals.openedition.org/osp/3668> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.3668>
- Duru-Bellat, M., Le Bastard-Landrier, S., Piquée, C. & Suchaut, B. (2004). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire [*]. *Revue française de sociologie*, 3(3), 441-468. <https://doi.org/10.3917/rfs.453.0441>
- Duru-Bellat, M. (2006). Peut-on diminuer les inégalités sociales à l'école? Dans G. Chapelle et D. Meuret (dir.), *Améliorer l'école* (p. 25-36). PUF, Coll. Apprendre. (halshs-00086348)
- Duru-Bellat, M. Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). À l'école : sociologie de l'expérience scolaire. *Sociologie du travail*, 39^e année n°4, Octobre-décembre 1997. Grèves. Automne 1995 – F. Dubet. pp. 554-556.
- Felouzis, G. & Perroton, J. (2009). Grandir entre pairs à l'école: Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5(5), 92-100. <https://doi.org/10.3917/arss.180.0092>
- Felouzis, G., Maroy, C., et van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires: sociologie d'une politique publique d'éducation*. Presses Universitaires de France, pp.217.
- Ferhat, I. (2013). Georges Felouzis, Christian Maroy, Agnès van Zanten, *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation* », *Lectures* [En ligne], Les comptes rendus, mis en ligne le 04 décembre 2013, Consulté en ligne: URL : <http://journals.openedition.org/lectures/12876> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lectures.12876>
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, É. (2004). La prediction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires [Prediction of risk for secondary school dropout: Personal, family and school factors]. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231. <http://dx.doi.org/10.1037/h0087232>

- Fortin, M.-F. (2010). Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives (2ème édition ed.). Montréal: Chenelière Éducation.
- Fraser, D. F. G., & Shields, C. M. (2010). Leaders' Roles in Disrupting Dominant Discourses and Promoting Inclusion. In Leadership for Inclusion. Leiden, Nederland: Brill | Sense. doi: https://doi.org/10.1163/9789460911378_003
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, (2003) Le Programme de soutien à l'école montréalaise, <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs16442>
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation (2021) Agir Autrement. [http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/aide-et-soutien/milieus-defavorises/agir-autrement/#:~:text=La%20Strat%C3%A9gie%20d'intervention%20Agir%20autrement%20\(SIAA\)%20est%20une,cheminer%20vers%20la%20r%C3%A9ussite%20scolaire.](http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/aide-et-soutien/milieus-defavorises/agir-autrement/#:~:text=La%20Strat%C3%A9gie%20d'intervention%20Agir%20autrement%20(SIAA)%20est%20une,cheminer%20vers%20la%20r%C3%A9ussite%20scolaire.)
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (2018). Atlas de la défavorisation, [En ligne], Gouvernement du Québec, https://infogeo.education.gouv.qc.ca/public/Atlas_Defavorisation/
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019) Référentiel pour guider l'intervention en milieu défavorisé: Une école pour la réussite de tous. www.education.gouv.qc.ca
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019-2020). Indice de défavorisation des écoles publiques. Consulté en ligne : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisation-2019-2020.pdf
- Grenier, V., Magnan, M-O. (Dir), (2020). Parents immigrants et choix de l'école secondaire dans le contexte montréalais; Représentations des offres éducatives, motifs, contraintes et stratégies familiales. Mémoire, [En ligne], Université de Montréal. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/25392/Grenier_Veronique_2020_these.pdf?sequence=5&isAllowed=y

- Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, (2009) Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire, <https://www.researeussitemontreal.ca/wp-content/uploads/2015/08/Savoirpourpouvoir.pdf>
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102, 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Institut national de la santé publique du Québec (2016). Analyse contextualisée sur le développement des enfants à la maternelle, Québec, Gouvernement du Québec. https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2124_analyse_developpement_enfants_materielle.pdf.
- Joutard P. (2006), « L'école du xxie siècle doit développer l'imagination et diversifier les excellences », *Sociétal*, n° 51. https://www.societal.fr/sites/societal/files/old_site/societal-51-21-joutard-dossier.pdf
- Kamanzi, P. C. (2018). L'évolution récente de la démocratisation de l'éducation et le marché scolaire au Québec : quand l'inclusion fait place à la stratification. *Cahiers de recherche sociologique*, (64), 203–225. <https://doi.org/10.7202/1064726ar>
- Kamanzi, P. C. (2019). Marché scolaire et reproduction des inégalités sociales au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(3), 140–165. <https://doi.org/10.7202/1069643ar>
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. & Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265–289. <https://doi.org/10.7202/019681ar>
- Larose, A. (2016). Les projets particuliers à l'école publique en contexte de concurrence scolaire: un état des lieux, Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ), http://sern.qc.ca/fileadmin/user_upload/syndicats/z48/Communiques/Note_de_recherche_projets_particuliers_final.pdf
- Laroui, R., & de la Garde, R. (2017). L'entretien semi-dirigé et ses principaux défis. Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.

- Lessard, C. (2006). Différenciation des formations et pratiques sélectives à l'école publique: le système éducatif est-il en train d'imploser? Options CSQ, Hors série no1, p. 169-184.
- Lessard, C., Ollivier, E. & Voyer, B. (2000). L'égalité des chances en éducation au Québec: du volontarisme au renoncement. Éducation et Sociétés, 5, p. 59-80.
- 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>
- Lipiansky, Edmond M. (2002) Le soi entre cognitivisme et phénoménologie : réflexions épistémologiques. Recherche & Formation, N°41, 2002. Les dynamiques identitaires : questions pour la recherche et la formation, sous la direction de Mokhtar Kaddouri. pp. 11-30. DOI : <https://doi.org/10.3406/refor.2002.1771>
- Louis, J., Garneau S. (Dir). (2020). Être jeune et Noir·e : Les micro-agressions raciales vécues par de jeunes Noir·e·s de 18 à 30 ans en milieu scolaire au Québec et en Ontario. Mémoire [En ligne], Université d'Ottawa. <http://hdl.handle.net/10393/41145>
- Magnan, M-O, Vidal, M. (2015). Le tri social et ses conséquences sur le parcours scolaire des élèves. Les fondements de l'éducation: Perspectives critiques. Chapitre 5. pp. 209-261.
- Magnan, M.-O., Pilote, A., Grenier, V. & Kamanzi, P. (2017). Le rôle de la socialisation familiale dans les choix d'études supérieures des jeunes issus de l'immigration. Revue Jeunes et Société, 2(1), 30–58. <https://doi.org/10.7202/1075820ar>
- Marcotte-Fournier, A-G (2015). Différenciation curriculaire, ségrégation scolaire et réussite des élèves : analyse multiniveau en contexte scolaire québécois, Mémoire, [En ligne], Université de Sherbrooke, 114 [\[savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/6923/Marcotte_Fournier_Alain_Guillaume_MA_2015.pdf?sequence=4&isAllowed=y\]](https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/6923/Marcotte_Fournier_Alain_Guillaume_MA_2015.pdf?sequence=4&isAllowed=y).
- Marcoux-Moisan, M., Cortes, P-Y., Doray, P., Blanchard, C., Picard, F., Perron, M., Veillette, S., Larose, S. (2010). L'évolution des aspirations scolaires. Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST) Université du Québec à Montréal (UQAM).

- Maroy, C. & Kamanzi, P. C. (2017). Marché scolaire, stratification des établissements et inégalités d'accès à l'université au Québec. *Recherches sociographiques*, 58(3), 581–602.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (3), 483–502. <https://doi.org/10.7202/009961ar>
- Meyor, C. (2007). Le sens et la valeur de l'approche phénoménologique. *Recherches Qualitatives – Hors Série – numéro 4* – p. 103-118
- Meyor, C. (2011). L'entreprise phénoménologique : des vrais et faux problèmes...*Recherches Qualitatives– Hors Série – numéro 10* – pp. 4-16.
- Moisan et Archambault (2017). École en milieu défavorisé : davantage d'élèves en difficulté d'apprentissage ou déficit de justice sociale? *Revue Ernade, Enseignement et recherche en administration de l'éducation*. Vol. 1, numéro 1.
- Morais, S. (2013). Le chemin de la phénoménologie : une méthode vécue comme une expérience de chercheur. *Recherches qualitatives – Hors Série – numéro 15* – pp. 497-511.
- Morey, V., Martin, B. (2017). L'effet du genre et de la classe sociale sur la réussite scolaire. Mémoire de Master Advanced Studies (MAS) : Haute école pédagogique du canton de Vaud, 2017 ; mp7116.
- Narame, E. (2020). L'expérience scolaire des élèves rwandais·es : diversité des parcours et inégalités. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(1), 151–171. <https://doi.org/10.7202/1070730ar>
- Observatoire des réalités familiales du Québec, (2017). La pauvreté : facteur-clé du décrochage scolaire; Environnement et conditions de vie.
- Ouellet, A., & Deshaies, G. (2007). L'expérience du décrochage scolaire à partir du point de vue de décrocheurs: une étude d'orientation phénoménologique. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 31(3). Retrieved from <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/58581>
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). Chapitre 11 - L'analyse thématique. Dans : , *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 231-314). Paris: Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01.0231>

- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). Chapitre 1 - Choisir une approche d'analyse qualitative. Dans : , L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (pp. 13-32). Paris: Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01.0013>
- Périer, P. (2004). Adolescents populaires et socialisation scolaire : les épreuves relationnelles et identitaires du rapport pédagogique, L'orientation scolaire et professionnelle [Online], 33/2 | 2004, Online since 15 December 2009, connection on 13 February 2021. URL : <http://journals.openedition.org/osp/2148> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.2148>
- Potvin, P. (2015). Décrochage scolaire : dépistage et intervention. Les Cahiers Dynamiques, 1(1), 50-57. <https://doi.org/10.3917/lcd.063.0050>
- Potvin, M., Audet, G. & Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. Revue des sciences de l'éducation, 39(3), 515–545. <https://doi.org/10.7202/1026311ar>
- Quine, D. (1991). L'analyse phénoménologique et structurale de l'art sacré et la fonction sociale du mysticisme [thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/33515/1/11094.pdf>
- Réseau Réussite Montréal, (2019). Dossier sur la défavorisation. Consulté en ligne: <https://www.reseautreussitemontreal.ca/defavorisation/>
- Roland, N. (2012). Choisir une école dans les milieux populaires; Du choix de l'école par les familles issues de milieux populaires. Revue éducation et formation N° e-297, Université libre de Bruxelles.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée, dans B. Gauthier (dir), Recherche en sciences sociales. De la problématique à la collecte des données, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 337- 359.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative / interprétative en éducation, Chapitre 6, Université du Québec en Outaouais
- Sauvé, L. (1997). L'approche critique en éducation relative à l'environnement : origines théoriques et applications à la formation des enseignants. Revue des sciences de l'éducation, 23(1), 169–187. <https://doi.org/10.7202/031912ar>

- Thin, D. (2000). Compte rendu de Charlot (Bernard). - Le rapport au Savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue. In: Revue française de pédagogie, volume 131, Les formations professionnelles entre l'Ecole et l'Entreprise. pp. 136-138.
- Van Zanten, A. (2009). Le choix des autres: Jugements, stratégies et ségrégations scolaires. Actes de la recherche en sciences sociales, 180(5), pp.24-34.
- Vieux-Fort, K, Pilote, A. (Dir), Magnan, M-O. (Dir). (2019). Les parcours de jeunes francophones qui choisissent d'étudier dans un cégep anglophone : une étude rétrospective. Thèse, [En ligne], Université de Laval. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/34475>

Annexes 1 : Grille d'entretien

<p>Univers familial : parcours, perception, rapport</p>	<p>Quartier et milieu de vie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans quel quartier as-tu grandi? • Quelle est ta perception de ce quartier? • Est-ce un quartier défavorisé ou favorisé? <p>Structure familiale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quel est ton modèle familial et organisation familiale? (Parents séparés ou ensemble, frère et sœurs, historique familial, etc.) • Capital scolaire des parents • Ont-ils accédé aux études post-secondaires? • Que font-ils comme métier? <p>Relation avec la famille</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-elle significative? • Est-elle positive ou négative? <p>Rapport de la famille à l'éducation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sont-ils soutenant ? • Que pensent-ils de l'école que tu fréquentes? • Quel est leur rapport au marché scolaire? (Rivalité programme régulier, programme particulier et école privée)
<p>Identité</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quel âge as-tu? • En quelle année scolaire es-tu? • Tu te définis comme fille, garçon ou autre? • Appartiens-tu à un ou des groupes ethnoculturels? • As-tu autre chose qui te définit? Si oui, quoi?
<p>Choix scolaire</p>	<p>Choix de l'école primaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quel est le nom de l'école? • Pourquoi avoir choisi cette école? <p>Choix de l'école secondaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quel est le nom de l'école? • Pourquoi avoir choisi cette école? • Quel est ton rapport au marché scolaire? (Rivalité programme régulier, programme particulier et école privée)
<p>Expérience scolaire</p>	<p>Relations entretenues à l'école secondaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relation avec les pairs : As-tu un groupe d'appartenance? Es-tu reclus ou isolé?

	<ul style="list-style-type: none"> • Relation avec les enseignant-es : Est-elle significative? Est-elle positive ou négative? • Relation avec les autres membres de l'équipe école : Est-elle significative? Est-elle positive ou négative? <p>Relation à l'institution scolaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • As-tu des critiques sur le système scolaire • As-tu des critiques sur ton école? • As-tu des critiques sur ton programme? • Comment perçois-tu l'équipe école? • Comment perçois-tu les ressources ou l'aide offerte par l'école? <p>Climat scolaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentiment de sécurité : Te sens-tu en sécurité à l'école? • Environnement scolaire : Apprécies-tu l'architecture de l'école? Dans quel quartier se situe l'école? Quels sont les espaces environnants? Quel est ton lieu préféré dans l'environnement scolaire? • Sentiment relié à l'école : Quel sentiment ou émotion ressens-tu le plus à l'école? Quel sentiment ou émotion décrit le mieux ton parcours scolaire? <p>Engagement scolaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participes-tu aux activités parascolaires ou extrascolaires? • Es-tu impliqué au sein de l'école? <p>Réussite éducative</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parle-moi de tes résultats scolaires? • Quelle est ta perception sur tes performances académiques? <p>Rôle scolaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • • Es-tu plutôt sage ou turbulent? Pourquoi? • • Comment te comportes-tu en groupe? En classe? Avec tes pairs? Avec tes enseignant-es?
Aspiration	<ul style="list-style-type: none"> • Penses-tu finir ton secondaire cinq? • Si oui, penses-tu continuer aux études postsecondaires? • Si oui, dans quel programme et dans quelle école? • Si non, que veux-tu faire comme travail?

*Considérant que nous utilisons les entretiens semi-dirigés pour construire nos données, cette grille a été utilisée comme référence pour stimuler la conversation.

Annexes 2 : Formulaire de consentement

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet :

Le rapport élève-institution dans des écoles secondaires montréalaises de milieux défavorisés

Chercheur étudiant : Jeanne Dessureault, Étudiante à la Maitrise (M.A), Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal, jeanne.dessureault@umontreal.ca [REDACTED]

Directrice de recherche : Marie-Odile Magnan, professeure agrégée, Faculté des sciences de l'éducation, Département d'administration et fondements de l'éducation, marie-odile.magnan@umontreal.ca, [REDACTED] poste 6158

Vous êtes invitée à participer à une recherche sur l'expérience scolaire des élèves en milieux défavorisés. Votre participation est volontaire. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A. RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs du projet de recherche

Ce projet vise à comprendre et à expliquer, selon le point de vue des élèves, leur expérience scolaire en milieu défavorisé. Les résultats seront publiés dans un mémoire de maitrise à l'Université de Montréal (UdeM).

Nous souhaitons recruter douze (10) élève qui fréquente un programme régulier d'une école publique à Montréal.

Le projet est autorisé par la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de Montréal (CEREP).

2. Participation à la recherche

Votre collaboration au projet de recherche est entièrement volontaire. Si vous y consentez, il s'agit de participer à un entretien avec l'étudiante (en français) selon vos préférences et disponibilités en termes de date, heure et lieu que vous auriez préalablement communiqué.

L'entrevue est individuelle et dure au maximum une heure et demie (1h30). Voici trois informations capitales qui structurent l'entretien :

- a) Cette entrevue portera sur votre parcours scolaire ainsi que sur vos interactions avec les membres de la communauté éducative. Ces données serviront à comprendre votre expérience scolaire de votre programme régulier à l'école publique en milieux défavorisés.
- b) Avec votre consentement, l'entrevue sera enregistrée dans l'optique de faciliter la transcription de vos propos sous forme de verbatim, pour l'analyse des données. Ainsi vous auriez le choix de faire l'entretien :
 - a. En personne dans un endroit calme et confidentiel que vous choisissiez où l'enregistrement se fera sur un support audio protégé par un mot de passe;
 - b. En ligne sur la plateforme Zoom où la réunion sera également enregistrée (enregistrement audio seul). L'enregistrement sera sécurisé et protégé par un mot de passe.

Dans le cadre de ce projet, seule l'étudiante chercheuse recueillera et conservera dans un dossier de recherche des renseignements confidentiels vous concernant. Si vous refusez l'enregistrement, vous ne pourrez pas participer à cette recherche (la chercheuse mettra fin à l'entretien à ce stade de non- consentement).

3. Avantages et bénéfices

Votre participation à cette recherche est une bonne opportunité de vous exprimer sur un aspect important de votre vie et de bénéficier d'une écoute attentive au cours de l'entrevue, mais aussi une occasion de faire un apport précieux à la recherche. Vous contribuerez à une meilleure compréhension des aspects humains pour faire avancer les connaissances scientifiques. En effet, cette participation nous aidera à comprendre et à expliquer, à partir de vos expériences, vos rapports en tant qu'élève.

4. Risques et inconvénients

À notre connaissance, il n’y a pas de risque particulier associé à votre participation à ce projet. Cependant, il est possible que certaines questions puissent susciter des réflexions ou raviver des souvenirs liés à une expérience désagréable. Vous pourrez à tout moment prendre une pause, refuser de répondre à une question ou même mettre fin à l’entrevue. En cas de besoin, voici une ressource pour vous aider à surmonter ces inconvénients :

Tel-jeune

Tel-Jeune est un centre d’écoute téléphonique ayant pour mission d’offrir un service d’écoute en français et en anglais, gratuit, anonyme et confidentiel, 24 heures sur 24, 7 jours sur 7. Ce service est accessible à toute personne qui souffre de solitude, de stress, qui est en détresse psychologique ou en colère, ou qui a simplement besoin de se confier à quelqu’un qui les écoutera sans les juger. Composez le 1800-263-2266 ou texte au 514-600-1002.

Vous trouverez également à la fin de ce formulaire une liste de ressources auxquelles vous pourrez avoir recours selon les besoins.

5. Confidentialité et anonymat

L’étudiante chercheuse prend les mesures nécessaires afin que les renseignements personnels que vous nous donnerez demeurent confidentiels. Ces moyens sont les suivants :

- a) Les formulaires d’information et de consentement signés et le dossier de recherche demeureront confidentiels, de la collecte des données jusqu’à la publication des résultats de recherche. En aucun temps, votre identité, l’identité de votre enfant ou votre commission scolaire ne seront dévoilées. Enfin, aucun lien ne sera établi entre votre nom et les réponses que vous fournirez.
- b) Le dossier de recherche comportera le présent formulaire, les enregistrements audios des entretiens et/ou des réunions sur zoom ou Skype et les transcriptions des verbatims.
- c) Les fichiers informatiques seront enregistrés sur l’ordinateur sécurisé de la chercheuse principale et codés par des mots de passe. Seuls l’étudiante chercheuse et sa directrice de recherche accéderont à ce dossier.

Conservation du dossier de recherche

Conformément aux dispositions réglementaires de l'Université de Montréal, tous les renseignements et données de recherche, notamment le présent formulaire et les données audios, seront conservés sur un support numérique crypté et sécurisé, notamment le compte de l'étudiant à l'Université de Montréal et l'ordinateur privé de la chercheuse. L'accès au dossier n'est possible qu'à l'étudiante chercheuse et sa directrice de recherche. Ils seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.

Limite de l'anonymat pouvant être garanti par le chercheur

Afin d'assurer la confidentialité des données, des noms d'emprunt seront utilisés tout au long de la transcription des données et lors de la publication des résultats. Cela est valable autant pour le nom de la participante que pour le nom de son enfant (ou ses enfants) et son établissement scolaire ou toute autre information susceptible de conduire à l'association de certaines données sensibles à un participant en particulier.

6. Compensation

Pour compenser le temps que vous nous avez accordé, vous recevrez un montant de 20 \$ à la fin de l'entrevue.

7. Transmission des résultats aux participants

Nous aurons le plaisir de vous communiquer les résultats de la recherche obtenus grâce à votre participation. Dans ce but seulement, vous pouvez nous indiquer une adresse courriel afin que nous puissions vous faire parvenir un résumé des principaux résultats de recherche. Votre adresse courriel sera consignée dans un document indépendant des données de recherche.

8. Déclaration de liens d'intérêt

L'étudiante chercheuse déclare qu'il n'y a aucun lien d'intérêt dans ce projet de recherche.

9. Droit de retrait

Votre participation à cette recherche est totalement volontaire. C'est votre droit absolu de vous de vous retirer de ce processus de recherche à n'importe quel moment. Cela ne vous portera aucun préjudice. Si vous décidez d'exercer ce droit, nous vous prions de bien vouloir communiquer avec l'étudiante chercheuse à l'adresse suivante : jeanne.dessureault@umontreal.ca

Aussi, et seulement à votre demande, tous les renseignements personnels et les données déjà collectées seront être détruits. En revanche, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

10. Utilisation des données de recherche

Les données de cette recherche ne seront utilisées qu'aux fins de la présente recherche. Aucune autre utilisation n'en sera faite.

B. DÉCLARATION DU PARTICIPANT

- Je reconnais qu'on m'a expliqué clairement la nature de ma participation à la recherche.
- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon consentement à participer à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.
- Je peux poser des questions à l'étudiante chercheuse et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage l'étudiante chercheuse de ses responsabilités.

C. DEMANDE DE CONSENTEMENT

J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et, en posant ma signature, je consens à participer aux activités de recherche présentées dans la rubrique « Participation à la recherche ».

- Je consens à être recontacté pour recevoir un résumé des résultats de la recherche : Oui
 Non

Si oui, je souhaite être joint par la chercheuse à l'adresse courriel suivante : _____.

- Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée sur support audio / la réunion sur zoom ou Skype soit enregistrée, afin d'en faciliter l'analyse. Oui Non

Signature du participant :

Date :

Nom : Prénom :

D. ENGAGEMENT DE L'ÉTUDIANTE CHERCHEUSE

- J'ai expliqué au participant les conditions de sa participation au projet de recherche.
- J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant.
- Je m'engage avec ma directrice de recherche à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.
- Je certifie que je remettrai au participant une copie signée et datée du présent formulaire.

Signature du chercheur étudiant:

Date :

Nom : Prénom :

E. PERSONNES-RESSOURCES

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Jeanne Dessureault au numéro de téléphone [REDACTED] ou à l'adresse courriel suivante jeanne.dessureault@umontreal.ca

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie par courriel à l'adresse cerrep@umontreal.ca ou par téléphone au [REDACTED] poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Remettre une copie signée au participant

Annexes 3 : Certificat d'approbation éthique

Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche en éducation et psychologie (CEREP), selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Projet	
Titre du projet	Le rapport élève-institution dans des écoles secondaires montréalaises de milieux défavorisés
Étudiante requérante	Jeanne Dessureault, candidate à la maîtrise, FSE - Département d'administration et fondements de l'éducation

Sous la direction de: Marie-Odile Magnan, professeure agrégée, FSE - Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal

Financement	
Organisme	Non financé

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au Comité qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique. Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au Comité.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du Comité.



Anne-Marie Émond, présidente
Comité d'éthique de la recherche en
éducation et en psychologie
Université de Montréal

15 septembre 2021
Date de délivrance

15 septembre 2022
Date de fin de
validité

15 septembre 2022
Date du prochain
suivi