N° 23 / 2020

La construction sociale des marchés scolaires

Éducation comparée

Revue de recherche internationale et comparative en éducation - *Nouvelle série*

Membre fondateur : Michel DEBEAUVAIS
Rédacteur en chef : Régis MALET
Co-rédacteur en chef adjoint : José Luis WOLFS
Secrétariat de rédaction : Marie-Lise LORTHIOIS

Comité de rédaction
Abdel BABA-MOUSSA, Université de Caen
Sylvie CONDETTE, Université de Lille
Marc DEMEUSE, Université de Mons
Vincent DUPRIEZ, Université catholique de Louvain
Monica MINCU, Université de Turin
Julia RESNIK, Université Hébraïque de Jérusalem
Michel SOËTARD, Université catholique de l'Ouest

Comité scientifique
Carlos Alberto TORRES, Université de Californie à Los Angeles
Dalila ANDRADE DE OLIVEIRA, Université Fédérale du Minas Geraï
Mark BRAY, University of Hong Kong
Rui CANARIO, Université de Lisbonne
Alain CARRY, CNRS - Paris IV
Luís ANTONIO CUNHA, Université Fédérale de Rio de Janeiro
Moussa DAFF, Université de Dakar
Henri FOLLIET, AFEC, Paris
Mariane FRENAY, Université catholique de Louvain
Juan Carlos GONZALEZ FARACO, Université de Huelva
Claude LESSARD, Université de Montréal
Marie MCANDREW, Université du Québec à Montréal
Suzanne MAJHANOVICH, University of Western Ontario
Christian MAROY, Université de Montréal
Denis MEURET, IREDU, Université de Bourgogne
Nathalie MONS, Université de Cergy-Pontoise
Romuald NORMAND, Université de Strasbourg
Antonio NOVOA, Université de Lisbonne
Marylin OSBORN, Université de Bristol
Francesc PEDRO, Université de Barcelone

Daïsuké SONOYAMA, Université d'Oïta
Malika TEFIANI, Université d'Alger
Agnès VAN ZANTEN, CNRS, Paris

Directeur de la publication : Régis MALET, Président de l'AFEC

La construction sociale des marchés scolaires

Y. Dutercq & C. Maroy

Hommage à Yves Dutercq

Yves Dutercq a été emporté le 28 mars par le covid-19. Il avait mis la dernière main quelques jours avant à la correction des épreuves du présent dossier d'Education Comparée, qu'il a coordonné avec Christian Maroy. Tous deux avaient déjà coordonné le volume 11 de la revue, en 2014, consacré aux politiques de reddition de compte en éducation, dans une perspective comparative franco-canadienne. L'équipe rédactionnelle de notre revue a souhaité rendre hommage à notre collègue et ami brutalement disparu en rassemblant, en ouverture de ce volume, des témoignages professionnels, scientifiques, collaboratifs, personnels.

La disparition brutale d'Yves Dutercq laisse un vide immense dans la communauté de recherche en sciences de l'éducation, et l'éducation comparée comme la sociologie de l'éducation perdent l'un de leurs plus ardents promoteurs dans l'espace francophone. Membre fondateur du Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN), qu'il a longtemps dirigé, chercheur internationalement reconnu dans le domaine de l'étude des politiques éducatives, Yves Dutercq était progressivement venu aux comparaisons internationales, au point que nos routes se sont croisées au moment où nous relancions la revue *Education Comparée*, créée par Michel Debeauvais.

Depuis lors, c'est-à-dire pendant la quinzaine d'années qui ont suivi, Yves Dutercq aura été un fidèle compagnon de route de l'AFEC, soutenant, de près ou de loin, mais toujours avec la même bienveillance discrète qui donne force et énergie à nos engagements, le développement de la revue et les colloques que nous avons organisés, depuis celui d'Alexandrie jusqu'à celui de Corte voici un peu plus de deux ans. Il est naturel que nous ouvrions ce numéro d'*Education Comparée* dont il a été l'un des artisans, par un hommage à plusieurs voix.

Dans le champ de l'éducation comparée et internationale, les travaux d'Yves Dutercq se signalent par une attention, toujours ouverte au dialogue entre les disciplines de recherche, aux transformations de l'action publique en éducation en France et à l'étranger, notamment dans les effets de ces transformations sur les professionnels de l'enseignement et de l'encadrement, et sur les rapports que les usagers de l'école entretiennent avec l'action publique.

L'une des originalités de sa contribution à l'analyse comparée des politiques d'éducation et de leurs effets tient à la place des territoires et de leur émergence, et l'on sait l'importance et la complexité de la notion de territoire pour le champ de l'éducation comparée.
Une autre contribution originale de l'œuvre d'Yves Dutercq, inspirée des méthodes de la recherche qualitative qui ont marqué ses travaux depuis sa thèse remarquée sur la socialité ordinaire des enseignants de collège (*Les professeurs*, 1993), tient à l'articulation de l'étude des interactions entre les acteurs et usagers de l'école, et d'une analyse à différentes échelles des formes de pilotage et de régulation de l'action publique en éducation.
Son engagement depuis deux décennies dans de nombreux réseaux de recherches francophones ont encore nourri cette intention originale de développer une sociologie pragmatique de l'action publique en éducation résolument menée au plus près des territoires.
N'étant pas de ceux qui ont le mieux connu Yves Dutercq, je laisse le soin à celles et ceux-là de dire mieux que je ne le saurais, le collègue et l'ami que fut Yves Dutercq.
Il est cependant des rencontres qui marquent immanquablement la mémoire, et de cela je peux témoigner. De nos rencontres, discontinues et souvent loin de nos bases nantaises ou bordelaises, dans le cadre de congrès, de comités ou de symposiums, je retiens d'Yves Dutercq un rare mélange d'attention aiguisée, d'intelligence vive, de chaleur et de générosité dans le travail.
Au moment de rendre hommage à notre collègue en ouverture de ce volume d'*Education Comparée* placé pour la seconde fois sous sa co-rédaction en chef invitée, je veux au nom de nos comités scientifiques et de rédaction et des membres de l'AFEC, adresser nos condoléances à sa mère, à ses filles Chloé, Justine, Louise, à sa compagne Julia, et m'associer à la douleur de celles et ceux qui ont eu, comme moi, la chance de connaître et de travailler avec Yves Dutercq.

Régis Malet
Rédacteur en chef d'*Education Comparée*
Institut Universitaire de France
Université de Bordeaux
Laboratoire Cultures, Education, Sociétés – LACES EA7437

Jamais nous n'aurions pensé devoir écrire ces lignes sur notre collègue et ami Yves Dutercq. Sa soudaine et brutale disparition nous semble presqu'irréelle. Nous échangions quelques jours auparavant sur des projets de recherche lorsqu'il a été foudroyé par cet abominable virus. Insatiable travailleur, il était toujours prêt à relire un article, à associer ses collègues et ses doctorants à des programmes de recherche ou à corriger nos fautes grammaticales. Nous souhaitons ici lui rendre hommage en insistant sur un aspect méconnu de son travail : l'encadrement des travaux de recherche.

À son arrivée au Centre de recherche en éducation de Nantes en 2003, Yves va rapidement fédérer une équipe de chercheurs autour des politiques éducatives et ouvrir de nombreux chantiers sur la régulation de l'action publique en éducation, sur les logiques des acteurs éducatifs ou encore sur la segmentation des marchés scolaires (*Cf.* l'article sur l'attractivité des classes préparatoires aux grandes écoles françaises dans ce dossier). Il a toujours cherché à faire profiter l'équipe de sa fine connaissance des systèmes éducatifs et de ses collaborations avec des chercheurs étrangers. Et c'est sans doute grâce à sa grande culture des mondes scolaires qu'il était capable d'encadrer des recherches aussi diverses.

De ce point de vue, Yves était un véritable catalyseur de recherche collaborative, parce que sa démarche sociologique, profondément pragmatique et empirique, autorisait les rencontres entre différentes disciplines des sciences sociales. Nous avions la chance de participer au séminaire qu'il animait au CREN, pour le thème « Politiques et carrières en éducation et formation » : s'y croisaient les approches sociologiques, historiques et économiques, sans exclusive quant aux méthodologies mobilisées, qu'elles soient qualitatives, c'était sa spécialité et il y excellait, ou quantitatives, qu'il considérait également avec un grand intérêt.

Yves était un passeur, il pouvait toujours proposer des apports pertinents quand il s'agissait de se pencher sur une dimension de l'action publique en éducation, avec une attention particulière pour la façon dont cette action publique était portée par les professionnels de terrain ou reçue par ces professionnels ou les élèves. Les sujets des thèses qu'il a dirigées en témoignent : formation des musiciens, lutte contre le décrochage scolaire, travail des conseillers pédagogiques,

réception des réformes par les enseignants, identité des maîtres-formateurs, boursiers des classes préparatoires, entre autres.
Mais son travail d'encadrement avait également une dimension internationale : il a apporté son expertise à des travaux sur la réforme du curriculum au Mozambique, la sous-scolarisation au Burkina-Faso, ou l'éducation à la citoyenneté en Corée du sud. Il a créé le master de sciences de l'éducation en double diplomation avec l'université de Tunis, y encadrant des étudiants et en leur inspirant des projets de thèse.
Son dernier projet s'inscrivait dans cette ouverture internationale : il s'agissait de répondre à un projet européen sur la réduction des inégalités d'accès à l'éducation. Il avait substantiellement contribué à ce projet, intitulé Moving knowledge, porté par Françoise Lantheaume de l'université Lyon 2, et rassemblant des équipes de sept pays européens.
Le souvenir qu'il laisse très intimement en nous, et son œuvre scientifique sont là : non il n'a pas disparu, il nous accompagnera encore longtemps dans nos vies.

Pierre-Yves Bernard, François Burban et Christophe Michaut
Université de Nantes
Centre de recherche en éducation de Nantes - CREN EA2661

Ancien directeur du Centre de recherche en éducation de Nantes et professeur en Sciences de l'éducation à l'Université de Nantes, Yves Dutercq était sociologue de l'éducation, un spécialiste reconnu et apprécié des politiques éducatives. Depuis plusieurs années, ses travaux s'étaient ouverts à une dimension comparative et internationale et j'ai été amené à de nombreuses reprises à collaborer étroitement avec lui. Notamment lors de plusieurs rencontres internationales du Réseau francophone de recherche sur l'éducation (à Nantes, Louvain, Montréal, Paris), de colloques ou séminaires que nous avons organisés ensemble (sur l'instrumentation des politiques d'*accountability*, publiés dans le vol.11 de la revue Education comparée), ou encore dans des jurys de thèse de doctorat en sociologie ou en sciences de l'éducation. Sa grande

affabilité, sa vive intelligence, son humour discret et parfois acéré comme son dynamisme en recherche, a rendu ce travail de collaboration aussi fructueux qu'agréable.

Yves Dutercq nous a quitté ce 28 mars 2020, victime du COVID 19. Sa disparition brutale, alors qu'il était encore très actif dans son enseignement et sa recherche m'a profondément touché, mais elle va aussi laisser un grand vide dans la communauté des chercheurs en éducation, en particulier dans le domaine de l'éducation comparée et internationale.

Plutôt que de retracer l'ensemble du riche parcours biographique et professionnel d'Yves Dutercq, je voudrais souligner quelques travaux marquants et l'originalité et l'apport de son travail de chercheur pour l'analyse des politiques éducatives, en France et à l'étranger.

Dans le cadre du groupe d'études sociologiques (GES, INRP), il a d'abord réalisé un travail de recherche doctoral fondée sur une analyse ethnographique des réseaux de sociabilité des professeurs d'un collège (*Les professeurs*, 1993 ; sous la direction de Viviane Isambert-Jamati). Ce travail révèle déjà deux grandes qualités du travail d'Yves, sa plume vive et élégante mais aussi sa manière de faire la sociologie : un regard fin sur les facettes peu visibles de l'institution scolaire, outillé déjà avec les concepts et méthodes de la sociologie pragmatique naissante à l'époque en France, notamment au sein du GES sous la direction de Jean-Louis Derouet.

Par la suite, il a mené de nombreux travaux sur les transformations contemporaines de l'école et étudié des composantes majeures des politiques éducatives françaises depuis les années 1980 : la décentralisation et la montée de l'autonomie des établissements (*L'établissement scolaire, autonomie locale et service public,* 1997 et *Le collège en chantier* (2004) avec Jean-Louis Derouet), la montée de l'évaluation et les transformations de l'administration scolaire au sein des « territoires » décentralisés de la République (*Politiques éducatives et évaluation*, 2000), *Comment peut-on administrer l'école ?* 2001). Sous l'influence de l'européanisation et de la « mondialisation » des politiques éducatives, les publications d'Y Dutercq, se sont plus en plus ouvertes à des comparaisons internationales centrées sur les régulations des politiques (2005), la privatisation et marchandisation de l'éducation (2011 ; ce dossier *Education comparée*). Les politiques d'accountability furent aussi abordées sous l'angle de l'instrumentation (2014, paru dans

Education comparée vol 11), ou dans *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (2017) qui résulta d'un symposium REF organisé ensemble à Montréal.

Au fil de ses ouvrages, Yves Dutercq a confirmé la fécondité de ce qu'il appelait une sociologie « rapprochée » de l'action publique, attentive à la complexité des situations, à leurs incertitudes et contraintes, aux « ressources » mobilisées par les acteurs pour y faire face. Ce sont aussi la gestation de leurs réseaux, les accords ou compromis qui les stabilisent qui ont été au centre de son analyse. Ainsi, par-delà la large couverture des facettes de la politique éducative, c'est aussi la posture de recherche d'Yves Dutercq qui fait la richesse de son travail. Il pratique une approche « par le bas » des politiques éducatives, en se centrant sur leurs acteurs en cherchant à éclairer leur déroulé effectif, ses incertitudes, ses tensions, ses contradictions comme ses inventions locales. Il se situe ainsi dans la filiation de la sociologie pragmatique déjà évoquée mais aussi dans une sociologie de l'action publique, d'origine française, notamment lorsqu'il aborde les questions d'instrumentation de l'action publique, ou celles de sa régulation multiple.

Par ailleurs, une autre originalité et saillance de son travail se situe sur le plan de son positionnement normatif à l'égard de son objet. Le travail d'Yves Dutercq propose d'abord et avant tout une compréhension de ce qui se joue dans les situations locales. Il aide les acteurs à se comprendre eux-mêmes mais aussi à comprendre leurs partenaires dans l'interaction. Il donne à saisir toute la complexité et la difficulté de la coordination de l'action dans un contexte complexe et incertain. Cette compréhension fine n'est pourtant pas neutre, car d'une part, ce miroir tendu aux acteurs est repris dans un travail de formation ou d'accompagnement de certains professionnels du secteur (qu'il assurait dans le cadre d'un master en management scolaire), et d'autre part, elle s'accompagne, dans ses conclusions, de mise en avant (voire de mise en garde) de ce qu'il lui semble les enjeux clés des situations analysées.

Cette posture rare me semble précieuse et un apport important d'Yves Dutercq. Dans le domaine de l'administration et de la politique scolaire en effet, la recherche internationale – notamment anglo-saxonne, mais pas seulement- tend de plus en plus à se polariser entre une posture critique -dénonçant à juste titre les orientations normatives ou les effets des politiques néo-libérales- et une recherche experte, cherchant surtout

à forger des outils pour aider les acteurs à « résoudre les problèmes ». La recherche compréhensive et rapprochée pratiquée par Yves Dutercq est une voie originale qui me semble féconde pour alimenter la réflexivité et l'agentivité des acteurs et ainsi éviter les travers symétriques d'une dénonciation trop discursive ou de l'expertise instrumentale.

Yves Dutercq a partagé cette pratique de la recherche sur les politiques éducatives non seulement dans ses publications ou son enseignement auprès des professionnels de l'éducation, mais il l'a aussi mis au service des étudiants qu'il a été amené à croiser, notamment dans le cadre de nos collaborations. Il a compté pour de nombreux doctorants et jeunes chercheurs, qu'il a aidés, encouragés, conseillés dans leur parcours intellectuel ou professionnel.

Un ami proche et fidèle, s'en va. Mais aussi un chercheur et un homme de très grande qualité. Sa disparition brutale est une très grande perte pour toutes et tous.

Christian Maroy
Professeur émérite à l'Université de Louvain.
Professeur associé à l'Université de Montréal et titulaire de la Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives de 2010 à 2018.

A ta mémoire, Yves

Nous avons fait un long chemin ensemble, mais ce chemin qui mariait notre amour et notre vie professionnelle s'est arrêté abruptement, laissant nos plans, nos projets et tous nos rêves inachevés.

Nous nous sommes connus à l'époque où Yves travaillait sur les politiques éducatives à l'INRP à Paris et que je finissais ma thèse doctorale comparant les réformes éducatives en France et en Israël. C'est grâce à lui que j'ai été introduite dans le monde de la recherche en France ; c'est lui qui m'a encouragée à publier en français, à faire partie de l'AFEC et de l'AISLF. Yves m'a ouvert son monde scientifique de la même manière qu'il m'avait ouvert son cœur. J'ai fait mes premiers pas dans le monde des sciences sociales francophones, monde dans lequel

il était déjà bien engagé et où il a continué à s'investir fortement tout au long des années. Yves publiait régulièrement des livres et des articles sur les scènes francophones et par la suite, il a entrepris aussi de publier en anglais, de même que d'échanger avec des collègues et amis israéliens liés au monde scientifique anglo-saxon. Cette capacité d'intégrer des univers différents caractérisait sa personnalité et s'exprimait dans tous les domaines de sa vie. Sa curiosité naturelle et son ouverture à des mondes nouveaux l'a poussé vers moi, nous a encouragés à nous connaître, nous qui venions de mondes si différents, et nous a permis de vivre une expérience unique qui s'est avérée trop courte. Nous avons parcouru main dans la main une route où se mêlaient des sentiments profonds, de l'amour pour nos familles et pour nos ami.es habitant en France, en Israël et ailleurs. Mais aussi des idées et des pensées provenant de nos cultures différentes, que nous échangions et qui s'amalgamaient dans nos esprits, des discussions sur l'actualité politique mondiale alimentées par nos réalités si disparates, et des échanges sur nos recherches, accompagnés de discussions théoriques et méthodologiques ancrées dans nos formations académiques respectives.

Nous avons continué à évoluer ensemble mais en parallèle, lui a l'Université de Nantes, moi à l'Université hébraïque de Jérusalem. Les colloques et congrès auxquelles nous assistions aux quatre coins du monde étaient des occasions de retrouvailles ainsi que des moments privilégiés pour créer des interactions entre nos univers académiques et retrouver nos ami.es/collègues commun.e.s. Sa vie était un va et vient continu entre Paris, Nantes, Monteil (Ardèche), Tel-Aviv et Jérusalem ainsi que Londres, semée de séjours professionnels au Québec, au Chili et en Tunisie parmi beaucoup d'autres. Mais aussi de séjours qu'il a effectués pour m'accompagner pendant mes périodes sabbatiques dans plusieurs pays, dont l'Argentine, l'Équateur et les États-Unis, etc. C'étaient des occasions de partager son savoir avec autrui et de tisser des liens intellectuels avec des chercheur.e.s de traditions différentes ; ils devenaient ainsi des « festins » pour savourer d'autres cultures avec leurs musiques, leur cuisines et leurs paysages qui enrichissaient son esprit et apaisaient sa soif de connaître le monde.

Ses objets de recherche, qui concernaient au début de sa carrière surtout les politiques éducatives, se sont transformés au fil du temps avec son intérêt croissant pour la transition vers l'enseignement supérieur et le

décrochage scolaire. Bien que nos terrains de recherches ne fussent pas les mêmes, nous avons trouvé plusieurs occasions de travailler ensemble en organisant, avec grand plaisir et enthousiasme, des sessions ou des présentations conjointes dans des colloques. En travaillant coude à coude pour planifier des sessions ou préparer une communication sur powerpoint j'étais toujours frappée par sa clarté de pensée, sa capacité de synthèse et son esprit pratique qui lui permettait de faire face à un planning de travail en permanence surchargé.

Pour Yves, le monde professionnel et le monde familial ne constituaient pas des compartiments étanches. Il partageait avec ses collègues et ami.es les joies et les soucis de ses proches ; ils et elles ont vu, par ce qu'il en disait, grandir ses trois filles et vieillir sa mère et partagé ses craintes à son sujet. Il avait une discipline de travail très ferme et il n'hésitait pas à assumer des responsabilités très exigeantes, sans cesser d'être toujours attentif aux autres et de s'intéresser à ses collègues et à leurs familles. Yves était un de ces rares chercheurs qui ne courait pas derrière la gloire et les honneurs. Bien qu'investi sérieusement dans plusieurs recherches simultanément, en partenariat avec des chercheurs de son département et avec d'autres universités en France ou à l'étranger, il a assumé la direction du CREN en cherchant à améliorer les conditions de travail de ses collègues, et s'est fortement investi dans la formation des etudiant.e.s et de ses doctorant.e.s. afin de les aider à progresser et à atteindre leurs objectifs.

Malgré la proximité de nos thématiques de recherche, ce n'est que dernièrement que nous avons réussi à développer un projet commun autour de la comparaison des politiques managériales en France et en Israël. Nous avons fait pour la première fois une communication conjointe à ce sujet à l'ECER 2019 en septembre de cette année-là et nous envisagions d'écrire prochainement un article tous les deux. Sa disparition prématurée rend ce projet caduc ainsi que beaucoup d'autres qu'il avait en cours. Notre projet d'habiter tout au long de l'année ensemble après nos retraites à Paris, Tel Aviv et Monteil, les divers voyages envisagés en Amérique Latine et dans le sud-est asiatique, ainsi que le voyage promis il y a des années pour me faire connaître Venise, disparaissent aussi. Les années passées ensemble m'ont remplie de son amour, de sa sagesse, de sa gentillesse et de sa générosité et j'aimerais croire que cette nourriture précieuse me donnera de la force pour continuer mon chemin dans la vie, en solitaire

mais toujours accompagnée par nos souvenirs multicolores et l'image de son sourire tendre et gai.

Julia Resnik
Sociologue de l'éducation
Seymour Fox School of Education
Université hébraïque de Jerusalem

Sommaire n° 23

La construction sociale des marchés scolaires

Dossier coordonné par • Yves Dutercq et Christian Maroy,
rédacteurs en chef invités

Y. Dutercq et C. Maroy
Introduction 21

Articles

Nathanaël Friant, Mélanie Ferrara & Marc Demeuse
Identités et logiques d'action d'établissements dans un contexte de quasi-marché : que donnent les établissements secondaires belges francophones à voir d'eux-mêmes sur leurs sites Internet ? 35

Pauline David, Yves Dutercq, Xavière Lanéelle, & Christophe Michaut
La course à l'attractivité des classes préparatoires aux grandes écoles françaises. 69

Louis LeVasseur & Mélanie Bédard
Tensions entre logiques marchande et démocratique au sein des écoles publiques du Québec selon les professionnels scolaires. 97

Pierre Lapointe & David D'Arrisso
Concurrences, stratégies et résultats :le cas d'une commission scolaire montréalaise 117

Jérôme Deceuninck, Hugues Draelants & Ludovic Balfroid
Penser les choix scolaires à partir de la sociologie des agencements marchands. Le cas de la réforme des inscriptions en Belgique francophone 141

Nathalie Bélanger
Entre une « école à l'image de mon enfant » et l'éloge de la diversité, le choix de l'établissement et d'un programme scolaire par les parents 169

Justine Castonguay-Payant & Christian Maroy
Jugements de qualité et choix de l'école secondaire dans le marché scolaire montréalais 199

Leonora Dugonjic-Rodwin
Du champ global à la concurrence locale : L'économie symbolique du baccalauréat international 227

Julia Resnik
Le Baccalauréat international aux Etats-Unis : contribuer à la réussite des élèves ou participer au marché scolaire ? 253

Veille scientifique. Parutions 287

Abonnement, adhésion et commande de numéros 299

Note aux contributeurs 309

Éducation comparée / nouvelle série, n°23, pp 21 - 34

Introduction

Yves Dutercq
CREN, Université de Nantes
France

et

Christian Maroy
Université de Montréal
Québec
& Université de Louvain
Belgique

Le développement des marchés scolaires à la croisée des demandes des parents et des politiques éducatives

Dans de très nombreux pays, la possibilité de choix de l'école par les familles est ancienne, quoique cette liberté, variable d'un pays à l'autre, ait toujours été relative (Mons, 2007). Avec la modernité politique, l'enseignement des enfants est certes devenu obligatoire, mais le choix d'éduquer ses enfants à la maison ou de les scolariser dans une école privée a été garantie par les législations nationales ou les accords internationaux (Convention internationale des droits de l'enfant adoptée par l'Assemblée générale des Nations unies en 1989 et signée par l'ensemble des pays membres). Toutefois les pratiques de choix de l'école se sont considérablement amplifiées depuis trois décennies, dans la suite de l'important développement des systèmes publics d'enseignement, de la démocratisation de la scolarité et de l'allongement de sa durée. Ainsi, des logiques de choix actif des parents se sont répandues sous l'effet d'une part de l'accroissement de leur

préoccupation quant à l'avenir de leurs enfants, d'autre part de certaines politiques publiques (Maroy, 2006).

D'un côté, dans un contexte de transformation profonde des systèmes de production économique et de changement des marchés du travail, la qualité de la scolarité est un enjeu social et professionnel croissant pour les parents, tout spécialement au sein des classes moyennes (Ball, 2003, Van Zanten, 2009). D'un autre côté, dès les années 1980, même dans les pays où le choix des écoles publiques est pourtant fortement régulé (comme la France ou le Québec), des politiques d'assouplissement du choix des écoles font leur apparition, qui avalisent et encouragent les multiples formes préexistantes de « contournement » plus ou moins licite des « secteurs de recrutement scolaire des écoles publiques (Van Zanten & Obin, 2010, Barrault, 2013). Ces politiques d'assouplissement sont contemporaines d'une promotion de l'autonomie des établissements et des projets locaux, couplée avec la valorisation de l'implication des parents et des communautés locales dans l'école (Dutercq, 2004, Lessard & Carpentier, 2015). Par ailleurs, dans d'autres juridictions plus libérales (Angleterre, Nouvelle-Zélande, Alberta, Texas…) cette valorisation du choix des parents s'accompagne de politiques explicitement favorables au développement du quasi-marché et de la concurrence entre écoles publiques et privées. La régulation par la concurrence et le marché plutôt que par la bureaucratie d'État y est présentée comme répondant mieux à la diversité des besoins des élèves, comme améliorant la qualité de l'enseignement et des pratiques pédagogiques et donc comme permettant de rendre les systèmes éducatifs plus performants, y compris parfois avec une visée de justice scolaire (Whitty & Power, 2000, Dutercq, 2005).

En définitive, c'est le couplage du développement « par le bas » des comportements de choix de l'école par les parents et des politiques de décentralisation des années 1980 et 1990, telles que celles de gouvernements ouvertement néo-libéraux favorisant le marché, qui a suscité une forte concurrence entre enseignement public et enseignement privé (Oplatka & Hemsley-Brown, 2004, Dutercq, 2011), imposant une vision libérale de l'école en tension avec ses aspirations démocratiques (Desjardins, Lessard & Blais, 2011). Dans la période récente, ce mouvement s'est accentué par la promulgation de politiques de responsabilisation fixant aux systèmes éducatifs des objectifs de

performance (Maroy, 2008 & 2017, Mons & Dupriez, 2010). D'une part l'obligation de résultats et la responsabilisation des établissements, d'autre part le libre-choix promis aux parents conduisent à ce que de plus en plus d'établissements d'enseignement à l'intérieur de chaque pays se trouvent confrontés à des situations de concurrence.

Cette concurrence entre établissements, qui s'accompagne de l'octroi d'une relative autonomie, s'est fortement développée, parfois articulée à un contrôle de l'affectation des élèves par les pouvoirs publics. Bien plus, les politiques de libre choix et de mise en concurrence continuent d'influencer les réformes dans un nombre croissant de pays, alors même que les analyses sont très partagées sur leur impact en matière d'élévation du niveau scolaire des élèves (Belfield & Levin, 2009, Heyneman, 2009, Felouzis, Maroy & Van Zanten, 2013) et pointent les dérives auxquelles elles conduisent, bien éloignées d'une contribution à l'égalité des chances, comme on a pu le montrer à propos de la loi *No Child Left Behind* aux Etats-Unis (Lubienski, 2006, Lubienski *et al*., 2009).

Cette concurrence entre établissements et l'affirmation de marchés sont aujourd'hui des faits sociaux reconnus par la recherche et vécus par différentes catégories d'acteurs – parents, directions, enseignants- dans des systèmes éducatifs extrêmement divers et sous des formes elles-mêmes variables. Des éléments de publicité et de marketing apparaissent dès lors de plus en plus ouvertement sur des sites Internet des établissements ou dans les médias. Le vocabulaire, les pratiques, les références du marché se répandent au-delà de l'enseignement privé et contaminent les écoles du secteur public, phénomène que Lessard et Levasseur (2007) assimilent à une privatisation de l'enseignement public, sous des modalités que Ball & Youdell (2007) précisent en la qualifiant d'endogène. L'expansion de cette logique de marché est avérée par le fait que les établissements qui y participent sont désormais non seulement ceux qui cherchent à attirer les élèves au fort potentiel scolaire, en faisant valoir des filières sélectives voire élitistes, mais encore ceux qui sont situés dans des zones défavorisées (Oplatka & Hemsley-Brown, 2004, Resnik, 2015). Ils s'emploient, selon des modalités variables mais toutes conditionnées par la concurrence, à proposer des programmes pédagogiques spécifiques et à valoriser leur image, les uns pour séduire davantage de parents et d'élèves, d'autres pour retenir ceux qu'ils craignent de voir partir, d'autres encore pour s'adapter à un public qu'ils ne choisissent pas et affirmer leurs

spécificités pédagogiques dans une « niche » sur le marché. (Dupriez & Cornet, 2008, Maroy & Delvaux, 2008, Bélanger *et al*., 2014, Dutercq & Mons, 2015). La concurrence entre établissements (inter-établissements) se double de ce fait, par le biais des options et des filières, d'une concurrence dans les établissements (intra-établissement) que Duru-Bellat avait pointée dès 2003. Tous les établissements se retrouvent donc inscrits dans les interdépendances compétitives d'un marché, et sont inclinés à ou obligés de se positionner et de répondre aux stratégies d'autres établissements ou aux effets cumulés des choix des parents (Delvaux & Van Zanten, 2006). Selon l'intensité de la concurrence, l'histoire et le positionnement local de l'école, ce phénomène peut conduire à des stratégies d'établissement diverses : logiques de rente, de conquête, de diversification ou d'adaptation (choisie ou contrainte) au public d'élèves (Maroy & Van Zanten, 2007). Ainsi, avancer que la logique de marché entre les écoles se répand ne signifie pas que toutes les écoles deviennent *ipso facto* des entreprises, dominées par une pure logique commerciale, des préoccupations de marketing, comme le vocabulaire de la privatisation et de la commercialisation de l'école le laisse parfois entendre (Laval, 2003). Si certaines écoles peuvent effectivement être guidées par des stratégies explicites de positionnement sur le marché, d'autres peuvent se contenter de simplement affirmer leur excellence et leur attachement à certaines valeurs et pratiques éducatives qui leur permettent d'assurer leur situation d'établissements d'élite, sans avoir pour autant à faire du marketing. A l'opposé, des écoles publiques, accueillant un public en difficulté scolaire ou sociale, choisissent, pour des raisons éthiques, politiques et pédagogiques, de s'engager dans la réussite de leurs élèves, souvent refoulés par les autres établissements, sans que ce choix soit la résultante d'une stratégie de spécialisation marchande. Si nous constatons que les écoles sont objectivement affectées par le marché scolaire (surtout dans les grandes villes), nous ne considérons pas pour autant que les logiques organisationnelles soient devenues exclusivement instrumentales. Elles ont aussi une dimension axiologique et restent tributaires de diverses variables étrangères à la logique marchande, telles que l'identité antérieure de l'établissement, l'ethos des personnels, les jeux micro-politiques internes (Derouet & Dutercq, 1997, Ball & Maroy, 2008).

L'analyse du monde scolaire par la sociologie des marchés

L'ensemble de ces constats a conduit les observateurs à ne plus hésiter à analyser en termes de marché l'offre et la demande d'éducation. Cependant, en raison des spécificités de l'éducation, la référence au marché s'est dès l'origine accompagnée de précautions lexicales et théoriques qui ont contribué à préciser les limites de l'analogie. L'éducation est certes un bien de plus en plus diversifié et donc sujet au choix mais, d'une part, sa circulation n'est pas totalement déterminée par les principes de la régulation des biens marchands, d'autre part, il se présente sous des modalités variables selon les systèmes éducatifs. Ces réserves ont conduit certains analystes à recourir à la notion d'espace de concurrence local ou d'interdépendances (Broccolichi & Van Zanten, 1997, Delvaux & Van Zanten, 2006) et, plus carrément, de quasi-marché (Vandenberghe, 1998), à la suite de travaux menés sur les spécificités du marché dans le cadre des politiques publiques (Le Grand & Bartlett, 1993).

Le quasi-marché est défini comme un mécanisme de coordination hybride associant coordination de type bureaucratique et coordination marchande, s'inscrivant ainsi dans un mode de régulation souvent qualifié de post-bureaucratique (Maroy, 2008). Les principales caractéristiques du quasi-marché scolaire seraient, selon Mons (2011), le libre choix de l'école par les usagers et l'autonomie pédagogique et gestionnaire de l'établissement, mais aussi des principes marchands à la portée limitée par un financement au moins partiellement public ainsi que des normes de régulation fixées par l'Etat ou par des autorités publiques (autorisation d'entrer sur le marché, âge et durée de la scolarité obligatoire, programmes d'enseignement). Le quasi-marché scolaire n'est donc pas soumis à un échange de coordination monétaire qui régulerait le rapport entre offre et demande et s'apparente en cela au modèle de l'économie des singularités théorisé par Karpik (1996, 2007) : de tels marchés concernent des biens considérés comme a priori non marchands, dans la mesure où leur valeur n'est pas susceptible d'être mesurée en termes monétaires (ou purement monétaires), parce qu'elle peut être appréciée de façon très diverse selon les personnes mais aussi parce que la circulation de ces biens a été traditionnellement contrôlée par une autorité publique. Felouzis et Perroton (2007) ont notamment montré que les marchés scolaires sont effectivement assimilables à des marchés des singularités puisque se référant non au

prix mais à la qualité, rapportée elle-même à des critères sociaux, culturels, spatiaux mais aussi personnels et dont l'appréciation est de ce fait susceptible d'une grande variabilité. De plus la qualité du bien proposé par les offreurs d'éducation, les établissements scolaires en l'occurrence, dépend non seulement de celle des acteurs de l'offre, les enseignants et plus généralement les personnels scolaires, mais tout autant de celle des demandeurs, les parents, et plus encore des bénéficiaires, les élèves. Les résultats scolaires de ces derniers sont en effet les seuls indicateurs quantifiables de la qualité du bien, auxquels s'ajoutent d'autres dimensions d'une qualité bien plus difficilement mesurable, mais intervenant dans la transaction, comme leur socialisation, leur bien-être, etc.

Parler de transaction c'est sous-entendre qu'il existe une négociation et une recherche d'ajustement entre les établissements producteurs de l'offre et les parents demandeurs dont la conclusion correspond à l'inscription de leur enfant dans un établissement choisi, sans pour autant que la satisfaction par rapport au bien espéré puisse être rapidement mesurée puisqu'elle ne sera évaluée au mieux que plusieurs années plus tard, dans le cadre de la carrière scolaire, de l'orientation, de l'insertion professionnelle et sociale, etc. Et il sera toujours délicat d'en déterminer le ou les responsables dans la succession de celles et ceux qui auront pris en charge l'élève en question, y compris au sein du même établissement. Cette incertitude et cette difficulté à mesurer conduisent à envisager la proposition de Callon (2013) de qualifier ces transactions incertaines d'agencements marchands, notion particulièrement pertinente dans le cas du rapport entre offre d'éducation des établissements et demande d'éducation des parents, médiatisées par les tiers élèves.

Ces approches, y compris quand elles relativisent la portée des approches économistes, supposent que les parents, ou au moins une partie d'entre eux, jouent un rôle essentiel dans la mise en concurrence des établissements. Mais il faut prendre garde à ne pas en déduire que tous les parents choisissent activement une école comme des consommateurs avertis ni même qu'ils entrent de manière similaire dans une transaction plus ou moins implicite. De la même façon, ces considérations ne signifient pas que tous les établissements soient ou se sentent en concurrence, ni que leurs équipes cherchent à promouvoir leur attractivité, tant on trouve de configurations socialement et

spatialement différentes, de segmentations, de cloisonnements ou de niches au sein du marché scolaire. C'est à ce titre que nous parlons de construction sociale, conscients que l'état du marché est lié à des phénomènes d'ampleur plus large, renvoyant à l'histoire et à la structuration de chaque système éducatif national, mais encore au positionnement des acteurs –établissements, personnels, parents et élèves- dans ces espaces. C'est aussi ce qui nous conduit à raisonner en termes de « marchés », au pluriel, pour marquer leur diversité d'un pays à l'autre, d'un territoire à l'autre et d'une perception à l'autre.

Les marchés scolaires : une construction sociale

La construction sociale des marchés scolaires dépend d'un ensemble de paramètres et de processus macro- et micro-sociaux, macro- et micro-environnementaux, globaux et locaux, collectifs et individuels, en interdépendance, que son analyse doit prendre en compte, comme c'est le cas pour tout marché public (Bagley, 2006). Nous en listons les éléments auxquels nous nous attachons principalement :

- les institutions et les espaces institutionnels, qui correspondent à la structuration de l'offre des institutions, aux modes de régulation et à la réglementation de l'affectation des élèves aux établissements, liés à une histoire et à une morphologie des systèmes éducatifs, elles-mêmes variables selon le niveau (enseignement primaire, premier ou second cycle de l'enseignement secondaire, enseignement supérieur) et la filière d'enseignement (général ou technico-professionnel) ;
- les standards internationaux et leurs usages qui peuvent favoriser, en fonction des relais et traductions (par les prescripteurs, responsables politiques, experts, lobbyistes, médias, etc.) différentes formes de marchandisation ou de privatisation endogène des établissements scolaires ;
- l'état des rapports culturels et sociaux propres à tel ou tel pays (voire de telle ou telle région, pour certains états fédéraux comme le Canada ou les Etats-Unis) qui influe sur les conditions de la scolarité des différents acteurs et groupes sociaux ;
- le rapport entre enseignement public et enseignement privé à la mesure des obligations différentielles assignées à chacun de ces secteurs et de la nature de leur financement ;
- les processus de choix, les logiques d'action ou les stratégies des parents dans les espaces scolaires locaux, qui constituent des

configurations parfois très variables dans un même pays (notamment entre métropoles, unités urbaines moyennes ou petites et espaces ruraux) et de ce fait s'apparentent plus ou moins à des espaces scolaires de compétition ou à des espaces d'interdépendances compétitives, sensibles à l'intrusion de mécanismes marchands ;

- les dynamiques propres aux établissements en lien avec leur identité, définie par leur histoire, leur situation, leur réputation, leur public, leur projet.

La concurrence entre établissements et la segmentation des marchés scolaires sont ainsi profondément enchâssées dans divers espaces sociaux qui construisent les hiérarchies de statut entre les individus ou les organisations. En effet, si les acteurs (parents, écoles, autorités scolaires) doivent se situer (de manière consciente et active ou inconsciente et passive) par rapport à une concurrence scolaire locale ou régionale, ils ne s'inscrivent pas seulement dans ces « marchés scolaires », mais aussi dans des espaces ou champs plus larges, d'ordre social, institutionnel et symbolique, qui les positionnent, catégorisent et classent autour de différents enjeux (sociaux, culturels, scolaires, etc.). Les marchés scolaires tendent de plus en plus à contribuer au développement de ces champs statutaires, mais tout autant à en subir l'influence.

La combinaison de ces éléments sociaux affecte les dynamiques de la concurrence, des choix et des marchés dans le monde scolaire, participant à la « construction sociale des marchés scolaires ». L'analyse de cette construction et cette notion elle-même confirment l'intérêt de conjuguer les acquis de la sociologie de l'éducation dans le domaine et ceux de la sociologie économique et de la sociologie des marchés en général (Karpik, 2007, Callon et al. 2013, etc.). Les circonstances, finalement assez confuses, de l'émergence et de l'extension des marchés justifient une réflexion dont le projet est de se démarquer de toute lecture idéologisée et de contribuer à leur analyse dans une perspective comparatiste. L'objectif est ici d'aider à la compréhension d'un enchevêtrement de processus, de conditions objectives, de logiques institutionnelles et de stratégies d'acteurs qui produit des formes sociales des marchés différenciées ou encore donne des formes diverses à la segmentation et à la concurrence scolaire qui les caractérisent.

Pour explorer cette boîte noire des marchés et de la marchandisation scolaires, ce dossier, constitué à la suite d'un symposium du colloque

du réseau Recherche en éducation et en formation (RéF, CNAM, Paris, 4-5 juillet 2017), fait se confronter des contributions portant sur différents espaces nationaux ou territoriaux caractérisés par une libéralisation du système éducatif plus ou moins effective, sur des situations contrastées d'établissements, en termes d'implantation, d'attractivité et de public accueilli (sur le plan scolaire et social) et encore sur les conditions et les motivations du choix des parents.

Les quatre premiers articles mettent en évidence la segmentation des marchés scolaires, le recours différencié au marketing scolaire et les logiques des acteurs, faisant ainsi valoir la pertinence d'une analyse en termes de construction sociale de la concurrence entre établissements : Nathanaël Friant, Mélanie Ferrara et Marc Demeuse, « Identités et logiques d'action d'établissements dans un contexte de quasi-marché : que donnent les établissements secondaires belges francophones à voir d'eux-mêmes sur leurs sites Internet ? » ; Pauline David, Yves Dutercq, Xavière Lanéelle et Christophe Michaut, « La course à l'attractivité des classes préparatoires aux grandes écoles françaises » ; Louis LeVasseur et Mélanie Bédard, « Tensions entre logiques marchande et démocratique au sein des écoles publiques au Québec selon les professionnels scolaires » ; Pierre Lapointe et David D'Arrisso, « Concurrences, stratégies et résultats : le cas d'une commission scolaire montréalaise ».

Les trois articles suivants s'intéressent à la manière dont se construisent les jugements parentaux et leurs choix d'établissement, sous l'influence de la position sociale et des conditions propres à l'exercice de ces choix : Jérôme Deceuninck, Hugues Draelants et Ludovic Balfroid, « Penser les choix scolaires à partir de la sociologie des agencements marchands. Le cas de la réforme des inscriptions en Belgique francophone » ; Nathalie Bélanger, « Entre 'une école à l'image de mon enfant' et l'éloge de la diversité, le choix de l'établissement et d'un programme scolaire par les parents » ; Justine Castonguay-Payant et Christian Maroy, « Jugements de qualité et choix de l'école secondaire dans le marché scolaire montréalais ».

Les deux derniers articles traitent de l'expansion de l'éducation internationale dans le monde en s'intéressant aux établissements à baccalauréat international. L'un est à visée sociohistorique globale : Leonora Dugonjic-Rodwin, « De la concurrence locale au conflit indirect global. L'économie symbolique du Baccalauréat international ». L'autre étudie la situation contrastée dans trois états des Etats-Unis : Julia Resnik, « Le Baccalauréat international aux Etats-Unis : contribuer à la réussite des élèves ou participer au marché scolaire ? ».

L'apport de ce dossier et des articles qui le composent nous paraît double. Le dossier permet d'abord de documenter la multiplicité des formes de concurrence et de marché et ce, sous plusieurs dimensions : le contexte sociétal, la construction institutionnelle du système scolaire, le niveau d'enseignement, la constitution des parents et élèves comme acteurs choisissant rationnellement une école. Il montre ainsi que le marché se développe de façon variable selon des paramètres tenant aux espaces locaux mais que ces espaces locaux interagissent parfois avec des standards de qualité qui font l'objet d'une concurrence globale. Le second apport du dossier est de contribuer à la progression d'une théorisation sociologique du marché. Cette approche laisse à distance la conceptualisation strictement économiste, réduisant le marché à un mécanisme de coordination plus ou moins satisfaisant entre des offres préexistantes (les écoles) et des préférences ou des demandes des parents déjà formées. Elle conduit ainsi à analyser le marché scolaire comme la construction d'agencements marchands, c'est-à-dire un processus interactif où parents et écoles s'inter-influencent.

Références bibliographiques

Bagley, C. (2006). School choice and competition: a public-market in education revisited. Oxford Review of Education, 32(3), 347-362.

Ball, S. J. (2003). Class Strategies and the Education Market. London: Routledge Falmer.

Ball, S. J. & Youdell, D. (2007). Hidden Privatisation. Research Report. Brussels: Education International.

Ball, S. J. & Maroy, C. (2009). School's Logics of Action as Mediation and Compromise Between Internal Dynamics and External Constraints and Pressures. Compare. A journal of comparative and international education, 39(1), 99-112.

Barrault, L. (2013). Gouverner par accommodements. Stratégies autour de la carte scolaire. Paris : Dalloz-Sirey

Bélanger, N., Audet, A. & Plante, J. (2014). Dynamiques compétitives et collaboratives entre des écoles secondaires de langue française en Ontario. International Journal of Canadian Studies/Revue internationale d'études canadiennes 50(50), 329-346

Belfield, C. R. & Levin, H. M. (2009). Market reforms in education. In G. Sykes, B. Schneider et D. N. Plank (dir.), Handbook of education policy research (p. 513-527). New York, NY: Routledge et American educational research association.

Broccolichi, S. & Van Zanten, A. (1997). Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. Annales de la recherche urbaine, (75), 5-18.

Callon, M. (2013). Qu'est-ce qu'un agencement marchand ? In M. Callon et al., Sociologie des agencements marchands (pp. 325-440). Paris : Presses des Mines.

Callon, M. et al. (2013). Sociologie des agencements marchands : textes choisis. Paris : Presses des Mines.

Delvaux, B., & Van Zanten, A. (2006). Les établissements scolaires et leur espace local d'interdépendance. Revue Française De Pédagogie, (156), 5-8.

Derouet, J-L. & Dutercq, Y. (1997). L'établissement scolaire, autonomie locale et service public. Paris : ESF.

Desjardins, P. D., Lessard, C. & Blais, J. G. (2011). Les effets prédits et observés du bulletin des écoles secondaires au Québec. In Y. Dutercq

(dir.), Où va l'éducation entre le public et privé ? (pp. 105-123). Bruxelles : De Boeck

Dupriez, V. & Cornet, J. (2005). La rénovation de l'école primaire : comprendre les enjeux du changement pédagogique. Bruxelles : De Boeck.

Duru-Bellat, M. (2003) Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives. Paris, France : UNESCO

Dutercq, Y. (2004). Autonomie des établissements et gouvernement local de l'éducation. In M. Tapie-Grime M (éd.), Les recompositions locales des formes de l'action publique (pp. 23-36). Paris : L'harmattan, coll. Logiques sociales.

Dutercq, Y. (2005). Les chefs d'établissement entre rationalisation moderniste, contraintes culturelles et désir de justice. Politiques et management publics, 23-1, 2005, 125-135

Dutercq, Y. éd. (2011). Où va l'éducation entre public et privé ? Bruxelles : De Boeck.

Dutercq, Y. & Mons, N. (2015). Les chefs d'établissement français : un leadership sous le signe du marketing ? In Y. Dutercq, M. Gather Thurler & G. Pelletier (dir.), Le leadership éducatif, entre défi et fiction (pp. 21-36). Bruxelles : De Boeck.

Felouzis, G. & Perroton, J. (2007). Les « marchés scolaires » : une analyse en termes d'économie de la qualité. Revue française de sociologie, vol. 48,(4), 693-722.

Felouzis, G., Maroy, C. & Van Zanten, A. (2013). Les marchés scolaires. Paris : PUF.

François, P. (2008). Sociologie des marchés. Paris : Armand Colin.

Heyneman, S. P. (2009). International perspectives on school choice. In M. Berends, M. G. Springer, D. Ballou, Dale et H. J. Walberg (dir.), Handbook of Research on school choice (pp. 79-95). New York, NY: Routledge.

Karpik, L. (1996). Dispositifs de confiance et engagements crédibles. Sociologie du Travail, 38(4), 527- 550.

Karpik, L. (2007). L'économie des singularités. Paris : Gallimard.

Le Grand, J. & Bartlett, W. (1993). Quasi-markets and social policy. Basingstoke: MacMillan Press.

Laval, C. (2003). L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public. Paris : La Découverte.

Lessard, C. & Carpentier, A. (2015). Politiques éducatives. La mise en œuvre. Paris : PUF.

Lubienski, C. (2006). School diversification in second-best education markets. International evidence and conflicting theories of change. Educational Policy, 20(2), 323-344.

Lubienski, C., Gulosino, C. & Weitzel, P. (2009). School choice and competitive incentives: Mapping the distribution of educational opportunities across local education markets. American Journal of Education, 115(4), 601-647.

Maroy, C. (2006). École, régulation et marché : une analyse de six espaces scolaires locaux en Europe. Paris : PUF.

Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? Sociologie et sociétés, 40(1), 31-55.

Maroy, C. & Van Zanten, A. (2007). Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces scolaires en Europe. Sociologie du Travail, 49, 464-278.

Maroy, C. & Delvaux, B. (2008). Logiques d'établissements, interdépendances compétitives et inégalités sociales. In V. Dupriez, J.-F. Orianne & M. Verhoeven (dir.), De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question (pp. 205-232). Bern : Peter Lang.

Maroy, C. (2017). La nouvelle gestion publique de l'école au Québec : vers une gestion de la pédagogie. Sociologie du Travail, 59(4)| octobre-décembre 2017. URL : http://journals.openedition.org/sdt/1353 ; DOI : 10.4000/sdt.1353

Mons, N. (2007). Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ? Paris : PUF.

Mons, N. (2011). Privatisation sous haute surveillance étatique : une comparaison internationale. In Y. Dutercq (Ed.) Où va l'éducation entre public et privé ? (pp. 19-36) Bruxelles : de Boeck.

Mons, N. & Dupriez, V. (2010). Les politiques d'accountability : Responsabilisation et formation continue des enseignants. Recherche & formation, 65(3), 45-59.

Oplatka, I. & Hemsley-Brown, J. (2004). The research on school marketing Current issues and future directions. Journal of Educational Administration, 42(3), 375-400.

Resnik, J. (2015) The incorporation of the International Baccalaureate in magnet schools in the United States : survival strategies of low

performing schools. Educational Practice and Theory, Vol. 37, No. 2, 2015, pp. 79-106

Vandenberghe, V. (1998). L'enseignement en Communauté française de Belgique : un quasi-marché. Reflets et perspectives de la vie économique, 36-1, 65-75.

Van Zanten, A. (2009). Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales. Paris : PUF.

Van Zanten, A. & Obin, J. (2010). La carte scolaire. Paris : PUF.

Whitty, G. & Power, S. (2000). Marketization and privatization in mass education systems. International Journal of Educational Development, 20(2), 93-107.

Éducation comparée / nouvelle série, n°23, pp 35 - 68

Identités et logiques d'action d'établissements dans un contexte de quasi-marché : que donnent les établissements secondaires belges francophones à voir d'eux-mêmes sur leurs sites Internet ?

Nathanaël Friant
Université de Mons et
Université Libre de Bruxelles
Belgique,

Mélanie Ferrara
et Marc Demeuse Université
de Mons[1]
Belgique

RÉSUMÉ

Dans le quasi-marché belge francophone, les établissements mettent en place des logiques d'action leur permettant d'attirer un nombre suffisant d'élèves. De plus, en se construisant une identité spécifique, les établissements attirent certaines catégories d'élèves et en éloignent d'autres de façon à se positionner sur le marché et à se protéger des effets d'une concurrence trop forte. Dans cet article, nous étudions la construction de ces identités par le biais de ce que les

1 Nous remercions Mélanie Leurs pour sa contribution via l'étude sur les logiques d'action des chefs d'établissements. Ce texte a été présenté aux rencontres du REF en juillet 2017 à Paris. Il a bénéficié d'une relecture approfondie par Hugues Draelants et Georges Felouzis. Nous les remercions vivement pour leurs suggestions qui nous ont aidé à l'améliorer. Certains de leurs commentaires y ont été inclus presque tels quels.

Nous remercions enfin les deux relecteurs anonymes de la revue Education Comparée, qui nous ont permis d'améliorer et de nuancer notre texte.

établissements donnent à voir d'eux-mêmes dans les textes qu'ils produisent sur leurs sites Internet. L'analyse lexicométrique de textes recueillis sur les sites Internet de 337 établissements d'enseignement secondaire montre qu'ils se présentent pour une partie non négligeable sur le mode des valeurs développées, en lien avec une identité de réseau d'enseignement, mais aussi avec l'offre de formation et la composition sociale du public scolarisé.

MOTS CLÉS

Logique d'action, Identité d'établissement, Analyse lexicométrique, Quasi-marché

ABSTRACT

In the quasi-market of French-speaking Belgium, schools set up logics of action allowing them to attract a sufficient number of students. Moreover, building a specific identity, schools attract certain categories of students, and drive others away, in order to position themselves in the market, and protect themselves from the effects of competition. In this paper, we study the construction of these identities through what schools show about themselves in the texts they produce on their websites. Lexicometrical analysis of the texts collected from the websites of 337 secondary schools shows that the schools generally portray themselves by means of the values they develop. Ths is linked with their educational network's identity, as well as their educational offer and the social composition of their pupils.

KEYWORDS

Logics of action, School identity, Lexicometrical analysis, Quasi-market

Introduction

Les travaux des chercheurs dans le domaine de l'éducation ont depuis longtemps décrit le système belge francophone comme étant un « quasi-marché » scolaire (Le Grand, 1991 ; Vandenberghe, 1999). Celui-ci est caractérisé par un libre choix des parents et un financement public des écoles en fonction du nombre d'élèves. Son fonctionnement est bien documenté (Felouzis, Maroy, & Van Zanten, 2013). Du côté de la demande, les parents peuvent mettre en place des stratégies de façon à définir l'école qu'ils estiment la meilleure pour leurs enfants, selon un critère de proximité, de facilité pratique ou encore de qualité (Maroy, 2006). Du côté de l'offre, les établissements mettent en place des

logiques d'action leur permettant d'attirer un nombre suffisant d'élèves pour continuer à fonctionner, compte-tenu des modalités de financement basées sur une approche *per capita*. Au-delà du nombre d'élèves, leurs caractéristiques sont également importantes (Delvaux & Joseph, 2006).

La rencontre de ces différentes logiques d'action conduit à un morcellement des publics accueillis dans les écoles suivant des critères académiques, sociaux et ethniques (Felouzis et al., 2013). Le positionnement de chaque établissement s'établit en fonction d'interdépendances compétitives, comme Maroy et Delvaux (2008) l'ont bien montré. Le concept d'interdépendance renvoie au fait que le fonctionnement d'un établissement scolaire est dépendant de ce que sont et font les établissements voisins (Maroy, 2006), la distance entre ceux-ci n'étant pas une variable objective, mais dépendante des représentations et des pratiques de l'espace suivant les contextes locaux et nationaux. Ainsi, un établissement scolaire est affecté dans son fonctionnement interne par les autres établissements et, en retour, son fonctionnement interne affecte les autres établissements.

Il existe également des preuves que les établissements tendent à se spécialiser dans certaines niches du marché (Cornet & Dupriez, 2005 ; Felouzis, Maroy, & Van Zanten, 2013 ; Leurs & Friant, 2016). Les résultats d'une étude sur les logiques d'action des établissements par le prisme des discours de chefs d'établissements d'un espace local donné (Leurs & Friant, 2016), montrent que la concurrence s'établit au sein du concept de « niche éducative », défini par Cornet & Dupriez (2005) comme étant la conséquence sociale et pédagogique d'un mécanisme d'adaptation mutuel au sein de l'école et de son public. Par conséquent, dans un contexte concurrentiel, les établissements scolaires sont amenés à fonder leur propre « niche éducative » de façon à se protéger des effets d'une concurrence trop directe. En d'autres termes, les écoles se construisent une « identité » spécifique. De la sorte, elles attirent une certaine catégorie d'élèves et en éloignent d'autres (Cornet & Dupriez, 2005).

La finalité des niches éducatives ainsi constituées consiste principalement à se protéger de la concurrence qui engendre de

l'incertitude et complique la gestion quotidienne et prévisionnelle de l'établissement. Il est donc important de voir au-delà des effets de mise en concurrence du marché. Ce dernier implique aussi de la différenciation, de la fragmentation au sein du système qui produit *in fine* de l'incommensurabilité entre écoles. Celle-ci a des effets pratiques tangibles comme la croyance sur le terrain que « toutes les écoles ne sont pas faites pour accueillir tous les enfants » ; croyance en contradiction directe avec les idées qui sous-tendent l'action politique (ainsi en est-il de la réforme des inscriptions qui clarifie l'attribution des places à l'inscription à l'entrée dans le secondaire et qui, dans l'intention de base, promeut la mixité sociale[2] et se base sur l'idée et défend le principe que toute école doit pouvoir accueillir n'importe quel public).

Après nous être intéressés aux discours des chefs d'établissements dans une publication précédente (Leurs & Friant, 2016), nous proposons dans cet article d'étudier la construction de ces niches éducatives par le biais d'une analyse des textes par lesquels les établissements se présentent sur leurs sites Internet. La plupart des établissements scolaires disposent aujourd'hui d'un site Internet et il s'agit là d'une méthode de communication avec les éventuels « consommateurs » de plus en plus utilisée. Si ces données ne sont pas à prendre au pied de la lettre, elles constituent des informations essentielles par rapport à ce que les établissements scolaires veulent donner à voir, ce qu'ils souhaitent valoriser dans leur présentation publique (Dutercq & Mons, 2015).

Les méthodes d'analyse textuelle et lexicométrique permettent de traiter ce type d'information de façon à en extraire le sens et les dimensions sous-jacentes (Ferrara & Friant, 2015). Quels sont les mondes lexicaux invoqués dans ces discours d'établissements ? Peut-on y déceler des logiques d'actions particulières ou des discours reflétant un positionnement dans une certaine niche éducative ? Des caractéristiques telles que la composition du public scolaire, le réseau d'enseignement ou l'offre de formation permettent-elles de déceler des discours utilisant des mondes lexicaux différents ? C'est à ces questions que nous proposons de répondre dans cet article.

2 Un décret régulant ces inscriptions en application en 2009-2010 a ainsi été nommé « décret mixité sociale ».

1. Du côté des parents : un rôle croissant des connaissances froides dans le choix de l'école

Dans le processus de choix de l'école, les parents vont utiliser différents types de connaissances leur permettant de réaliser un appariement entre leurs préférences et une certaine identité d'école. Ball et Vincent (1998) ont ainsi montré le rôle primordial que jouent les connaissances « chaudes » dans ce processus d'appariement, au contraire des connaissances froides, peu utilisées d'après Ball et Vincent (1998). Il s'agirait dès lors pour les parents de se baser sur les dires de leurs réseaux de connaissances quant au fonctionnement de l'école, le vécu de leurs enfants, l'attitude et le comportement des élèves fréquentant cette école, etc.

Au moment d'écrire ces lignes, cependant, on peut poser l'hypothèse que les développements de l'Internet rendent possible la montée en puissance des connaissances « froides », tout simplement parce que le réflexe généralisé lorsque l'on cherche de l'information sur un objet quelconque, et a fortiori l'école dans laquelle inscrire son enfant, est de commencer par effectuer une recherche sur Internet. Les parents sont ainsi mis en contact avec ces connaissances « froides », officielles, à cette façon dont l'école aura de se présenter et de se donner à voir aux « consommateurs » qui pourraient la choisir.

Par ailleurs, comme l'ont montré Deceuninck et Draelants (2016), la Belgique francophone est passée, suite aux multiples décrets régulant les inscriptions dans l'enseignement secondaire, d'un appariement personnalisé à un appariement standardisé. Avant la régulation des inscriptions, il était possible tant pour les parents que pour les établissements de personnaliser l'appariement. Cela pouvait se faire par exemple lors d'un rendez-vous entre les parents et le chef d'établissement de l'école convoitée, rendez-vous lors duquel chaque partie jaugeait de la correspondance de l'autre à ses attentes. Cet appariement personnalisé était favorable aux parents les mieux informés et permettait à certaines écoles à la réputation élitiste de faire un tri des élèves à l'entrée.

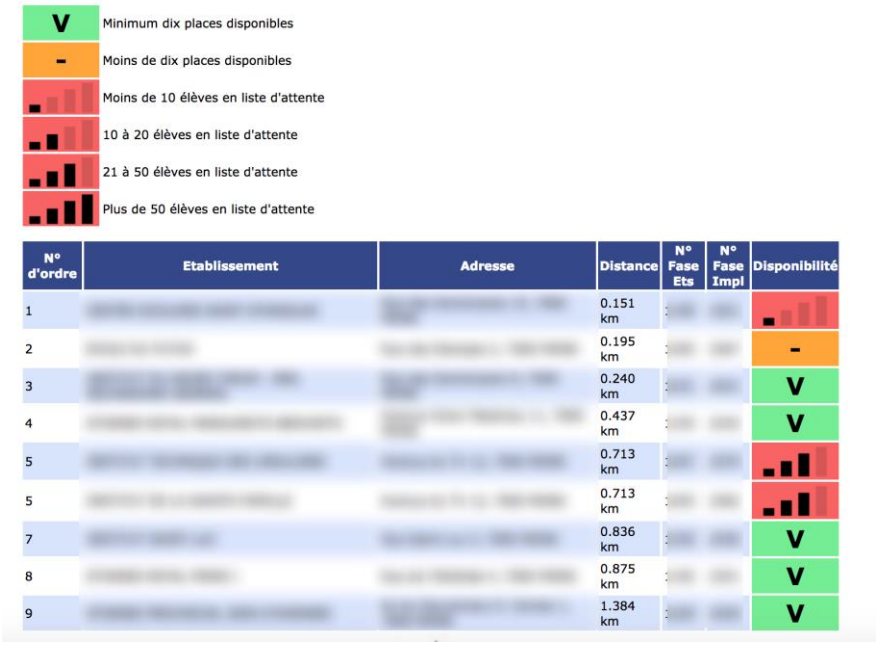
A l'heure actuelle, avec la régulation des inscriptions poursuivant notamment pour but d'établir davantage de mixité sociale au sein des établissements scolaires en évitant le tri rendu possible par l'appariement personnalisé, la procédure est plus standardisée et permet mieux à chacun de faire valoir ses préférences. Les parents remplissent ainsi un « formulaire unique d'inscription » et le remettent à une date commune à tous. Les parents ont cependant toujours la possibilité d'avoir un contact personnalisé avec l'école avant de remplir leur formulaire, ce qui peut générer des effets d'auto-censure chez les parents. Dans ce formulaire, il s'agit de classer les écoles préférées pour leurs enfants. Dans le cas d'une école pour laquelle la demande n'excéderait pas l'offre, tous les enfants l'ayant classée en premier choix sont inscrits. Si, par contre, la demande est supérieure à l'offre, alors une série de règles de priorité s'appliquent et il est possible que le premier choix ne soit pas satisfait. D'après Deceuninck et Draelants (2016), cette façon de procéder pour l'inscription des élèves à l'entrée dans l'enseignement secondaire modifie le type d'appariement en un appariement standardisé qui donne lieu à une « désingularisation » (Karpik, 2007, cité par Deceuninck et Draelants, 2016) des établissements scolaires, ceux-ci devenant, au moment de faire le choix, des biens de consommation commun plutôt que des singularités auxquelles on peut s'apparier. Le comportement des parents en serait modifié, ceux-ci ayant alors tendance à prendre des informations plus superficielles leur permettant de classer les écoles et de reporter ce classement sur leur formulaire d'inscription. Ce seraient alors des critères de façade qui seraient utilisés. Ce même fonctionnement a été constaté par Felouzis et Perroton (2005), qui ont été les pionniers en langue française de l'analyse des quasi-marchés scolaires en termes d'économie de la qualité. Face à un marché non régulé par les prix et où l'information est incertaine quant à la qualité du produit, les consommateurs (ici, les parents), vont se tourner vers toute information qui leur permettra de former un jugement sur la qualité du produit (ici, l'établissement scolaire).

A quelles informations les parents belges francophones ont-ils accès pour réaliser ce classement ? Excepté les connaissances « chaudes » qui peuvent très bien regrouper des critères de façade tels que la réputation ou le prestige de tel ou tel établissement, une série de connaissances

« froides » sont disponibles. Celles-ci sont assez limitées, contrairement à celles auxquelles ont accès les parents français qui ont l'occasion d'utiliser des classements publiés en termes de « valeur ajoutée », avec tous les problèmes spécifiques que ces classements posent (Felouzis, 2005). De plus, il n'existe pas à l'heure actuelle d'étude donnant une indication des modes d'utilisation d'Internet dans le choix d'une école en Belgique francophone. On peut supposer que tous les parents ne l'utilisent pas dans la même mesure et n'y accordent pas le même crédit. Premièrement, le site Internet officiel inscriptions.cfwb.be, créé, alimenté et hébergé par la Fédération Wallonie-Bruxelles depuis la mise en place du système actuel de gestion des inscriptions en première année du secondaire, propose plusieurs outils tels que la cartographie des établissements, permettant notamment de calculer la distance entre l'établissement et le domicile, entrant parmi les critères de priorité dans le cas d'établissements sur-demandés. Les informations disponibles sur ce site sont particulièrement factuelles et « froides » au sens de Ball et Vincent (1998) : réseau d'enseignement, distance au domicile et disponibilité. La disponibilité pourrait cependant être utilisée par les parents comme un indicateur de réputation des établissements : plus longue est la liste d'attente, plus un établissement est demandé, la conclusion rapide étant qu'ils s'agirait là d'une « bonne école » qui a tellement de succès qu'elle doit refuser des inscriptions (Figure 1)[3]. Il est intéressant de remarquer que ce genre d'indicateur de la réputation est susceptible de s'auto-entretenir de par son caractère tautologique. Ceci conduit à se poser la question du découplage entre qualité et réputation : les écoles réputées de ce point de vue ne seront pas forcément les meilleures du point de vue d'un chercheur en éducation qui tente en général d'apprécier leur qualité sur base de leur plus-value pédagogique. Ce qui a des répercussions sur les inégalités entre établissements face à la construction d'une réputation attractive, ces écoles complètes n'ayant même plus besoin de faire d'effort pour se vendre tandis que d'autres, en situation moins favorable, devront multiplier les initiatives sans forcément parvenir à se défaire d'un stigmate qui peut être lié à des éléments extérieurs à l'école et sur

3 Afin d'éviter une telle utilisation de notre article, nous avons choisi de rendre anonymes les exemples illustratifs que nous proposons, même si toutes les informations qu'ils contiennent sont disponibles publiquement.

lesquelles elle n'a, à court terme, aucune prise (par exemple, sa localisation).



N° d'ordre	Etablissement	Adresse	Distance	N° Fase Ets	N° Fase Impl	Disponibilité
1	[illegible]	[illegible]	0.151 km	[illegible]	[illegible]	
2	[illegible]	[illegible]	0.195 km	[illegible]	[illegible]	-
3	[illegible]	[illegible]	0.240 km	[illegible]	[illegible]	V
4	[illegible]	[illegible]	0.437 km	[illegible]	[illegible]	V
5	[illegible]	[illegible]	0.713 km	[illegible]	[illegible]	
5	[illegible]	[illegible]	0.713 km	[illegible]	[illegible]	
7	[illegible]	[illegible]	0.836 km	[illegible]	[illegible]	V
8	[illegible]	[illegible]	0.875 km	[illegible]	[illegible]	V
9	[illegible]	[illegible]	1.384 km	[illegible]	[illegible]	V

Figure 1 - Résultat d'une recherche d'établissements sur le site inscriptions.cfbw.be autour d'une adresse à Mons

Une deuxième source d'information est constituée des sites Internet de chacun des établissements. Le plus souvent en quelques lignes, la direction de l'établissement y présente les lignes de force, les valeurs de l'établissement ou ses caractéristiques marquantes, par exemple en termes d'offre de formation ou de cadre de vie. Ces informations donnent, aux yeux des parents, une tonalité à l'établissement (encadré 1). Notre hypothèse est que ces quelques lignes de présentation des établissements diffèrent de façon significative selon la position des établissements sur le marché scolaire, leur offre de formation, leur réseau, leur indice socio-économique.

Encadré 1 – Deux exemples de textes de présentation d'établissements

Etablissement 1

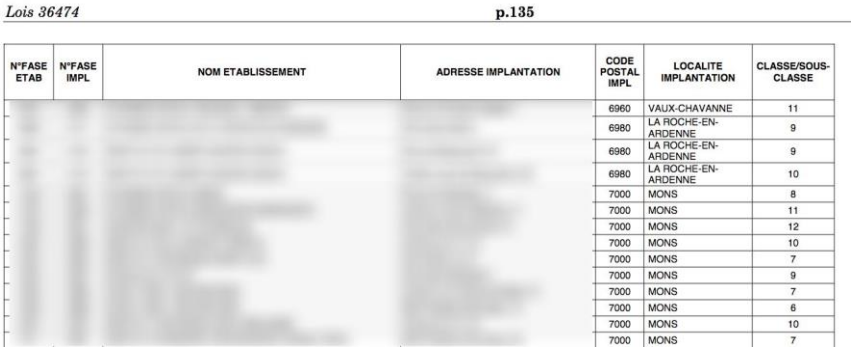
« Notre école est une école à taille humaine et entend le rester. Elle accueille des élèves d'origines sociales et culturelles diverses sans toutefois être un ghetto. Ceci permet tolérance, ouverture d'esprit et abandon de « clichés » ou d'idées toutes faites.
Dans cette optique, l'effort est mis sur la création de groupes classes aussi petits que possibles, tenant compte des demandes d'inscription et des filières d'enseignement.
Ainsi les classes du premier degré dépassent rarement 17 élèves et celles du deuxième degré 18 élèves en moyenne.
Notre but est de permettre aux jeunes que nous inscrivons de se construire une personnalité ouverte, critique et humaniste afin qu'ils puissent, au terme de leur scolarité, faire des choix réfléchis et autonomes, être en mesure d'utiliser leur savoir avec souplesse lorsqu'ils sont confrontés à des situations nouvelles, être des citoyens responsables. »

Etablissement 2

« Dans un cadre de verdure remarquable et une atmosphère chaleureuse, nous allions, à *(nom de l'établissement)*, exigence et qualité, de la maternelle aux humanités anciennes et modernes.
Chaque jour, nous travaillons à dispenser, aux jeunes qui nous sont confiés, une formation de qualité. Notre école se veut à la fois vivante, exigeante et accueillante. Vivante parce qu'elle est largement ouverte sur la vie, sur la société et qu'elle est animée par une équipe dynamique. Exigeante parce que nous demandons à nos élèves le meilleur d'eux-mêmes tant au point de vue du travail scolaire que du comportement. Accueillante enfin parce que nos élèves ne sont jamais traités de façon impersonnelle. L'atmosphère de type familial qui règne chez nous reflète l'intérêt et le respect qui leur sont témoignés.
(…) L'enseignement qui y est dispensé est empreint de neutralité, toutes les convictions, aussi bien philosophiques que politiques, s'y rencontrent et s'y respectent, pour le plus grand enrichissement de chacun. (…) »

Enfin, une troisième source d'information disponible et souvent citée par le grand public lorsqu'il s'agit de choix de l'établissement est une liste des établissements classés par indice socio-économique, disponible publiquement depuis 2011 sous forme d'arrêté du Gouvernement de la

Communauté française et ayant fait les choux gras de la presse en 2015. Cette liste consiste en un classement des écoles (techniquement, des implantations, qui peuvent être des subdivisions d'établissements ayant des adresses différentes) en 20 classes de même effectif d'élèves sur la base d'un indice de composition socio-économique. Elle est utilisée dans l'application d'une politique d'éducation prioritaire nommée « encadrement différencié » et consistant à allouer davantage de moyens aux écoles scolarisant un public socio-économiquement défavorisé. La presse a publié cette liste en 2015 en parlant de classement des établissements, qui, selon certains journaux, étaient « notés » de 1 à 20. Il n'en a pas fallu davantage pour que les parents s'en saisissent et que l'idée percole dans la société belge francophone qu'il existait un classement des écoles (sur un critère peu clair pour les utilisateurs, mais après tout, à leurs yeux, l'important est de classer) que l'on pouvait utiliser pour s'assurer de faire le bon choix.



Lois 36474 **p.135**

N°FASE ETAB	N°FASE IMPL	NOM ETABLISSEMENT	ADRESSE IMPLANTATION	CODE POSTAL IMPL	LOCALITE IMPLANTATION	CLASSE/SOUS-CLASSE
				6960	VAUX-CHAVANNE	11
				6980	LA ROCHE-EN-ARDENNE	9
				6980	LA ROCHE-EN-ARDENNE	9
				6980	LA ROCHE-EN-ARDENNE	10
				7000	MONS	8
				7000	MONS	11
				7000	MONS	12
				7000	MONS	10
				7000	MONS	7
				7000	MONS	9
				7000	MONS	7
				7000	MONS	6
				7000	MONS	10
				7000	MONS	7

Figure 2 - Extrait de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française communiquant les classes d'indice socio-économique par implantation

Relevons toutefois que si ces connaissances « froides » ont été mises en avant dans cet article, le recours de plus en plus massif à des recherches sur Internet n'est pas obligatoirement de nature à mettre en sourdine des connaissances chaudes, qui peuvent, elles aussi, se trouver en ligne par le biais d'avis Google ou de sites tels que Yelp. Au moment de réaliser cette recherche, ces avis étaient cependant encore trop peu fournis pour qu'ils puissent être utilisés. A titre d'exemple, Yelp ne recensait au moment d'écrire ces lignes que 1 à 3 avis sur les établissements d'enseignement secondaire les plus connus de Bruxelles (et souvent aucun avis sur les établissements moins connus : aucun avis

à Mons, par exemple). Google rassemble davantage d'avis en moyenne, mais ceux-ci sont très peu fournis et non. Il est très probable que ces modes de partage d'avis sur les établissements scolaires vont, dans le futur, prendre davantage d'ampleur.

2. Du côté des établissements : logiques d'action, niches éducatives et identités catégorielles

Pour comprendre les identités d'établissements et la façon dont ils vont se positionner sur le marché, plusieurs outils théoriques peuvent être mis à contribution : les logiques d'action des établissements, telles que décrites par Maroy et Van Zanten (2009) ; le concept de niches éducatives, tel que défini par Cornet et Dupriez (2005) et la constitution des identités catégorielles, telle que discutée par Draelants et Dumay (2016).

2.1. Logiques d'action

Van Zanten (2006) a montré que trois facteurs sont particulièrement importants dans la façon dont les chefs d'établissements s'engagent dans les dynamiques de compétition locales : la façon dont ils perçoivent la place de leur établissement dans la hiérarchie locale et la façon dont cette position affecte leur activité et leur image professionnelles ; la façon dont ils perçoivent le niveau de vulnérabilité de la position de leur établissement par rapport aux différentes pressions compétitives locales ; et la perception qu'ils ont de leur propension à pouvoir agir en fonction, d'une part, des ressources et de l'autonomie dont ils disposent et, d'autre part, du consensus interne qu'ils vont probablement créer autour d'une ligne d'action.

En réponse à la compétition entre établissements dans un contexte de quasi-marché, chaque établissement emploie une politique spécifique dans le but de cultiver sa réputation en vue de conserver ou d'étendre le nombre d'élèves ou même d'en attirer certains qui montrent des caractéristiques sociales ou académiques particulières. Les logiques d'action sont influencées par deux facteurs : le positionnement de l'établissement scolaire dans la hiérarchie locale et la nature plus ou

moins ouverte ou plus ou moins stable des interdépendances compétitives (Maroy et Van Zanten, 2009) (Tableau 1)

Tableau 1 - Orientations dominantes dans les logiques d'action des établissements scolaires (adapté de Van Zanten, 2006, p.259)

		Situation du quasi-marché scolaire	
		Ouverte et instable	Fermée et stable
Position hiérarchique et intensité des interdépendances compétitives	Élevée ou moyenne-élevée	Entrepreneur	Rentier
	Moyenne-basse ou basse	Essayeur	Résigné

Un établissement en position élevée et en compétition avec plusieurs autres établissements de ce type développera une logique d'action d'entrepreneur. Il portera beaucoup d'attention aux domaines orientés vers l'extérieur comme l'offre éducative, le recrutement et la promotion de l'établissement. Les établissements de type « entrepreneur » ainsi en compétition vont s'efforcer d'attirer le plus d'élèves possible, mais aussi les meilleurs d'entre eux. Ils développeront un grand dynamisme en matière d'offre, avec par exemple la création de classes bilingues, d'options sports-études, de sciences sociales, d'infographie, etc. Par contre, si la compétition n'est pas ouverte (l'établissement a peu de concurrents) et si l'environnement social et institutionnel est stable, alors c'est plutôt la logique de rentier qui sera développée. L'établissement n'aura pas besoin de développer de publicité intense, s'appuyant sur sa réputation bien établie pour attirer un flux stable d'élèves de bon niveau scolaire. Ce type d'établissement a tendance à développer une image basée sur le haut niveau d'exigence dans les matières les plus valorisées comme le français, les mathématiques, les langues anciennes...

Les établissements en position basse et en compétition avec d'autres établissements dans un contexte local ouvert vont développer une logique d'essayeur : ils vont créer de nouvelles options capables d'attirer ou maintenir des élèves au niveau scolaire moyen, moins

prestigieuses que les options des entrepreneurs et des rentiers. Ils vont aussi tenter de préserver une scolarité protégée aux « bons élèves » afin de garantir leur fidélité. Si, par contre, la compétition est fermée et stable, c'est la logique de résigné qui sera mise en œuvre : ils ne mettent pas en œuvre de logique d'action orientée vers l'extérieur, puisqu'ils estiment impossible de modifier leur position, mais développent des conduites orientées vers le fonctionnement interne en visant à maintenir la paix plutôt qu'à faire réussir les élèves ou en privilégiant une fonction éducative et socialisatrice plutôt que de favoriser l'exigence et la progression dans des apprentissages académiques.

Dans une publication précédente (Leurs & Friant, 2016), nous avons interrogé seize chefs d'établissements dans un espace local belge francophone, et n'avons pas décelé dans leur discours de trace de la logique du « résigné ». De plus, la segmentation du marché dans l'espace local étudié nous a fait mettre en œuvre le concept de niche éducative introduit par Cornet et Dupriez (2005) que nous opposions alors au modèle des logiques d'action de Maroy et Van Zanten (2009). Nous allons cependant voir que ces deux outils théoriques peuvent être articulés.

2.2 Niches éducatives

Développé dans le contexte belge francophone par Cornet et Dupriez (2005), le concept de niche éducative renvoie au fait que les établissements se spécialisent dans l'accueil de certains types de publics dans un marché segmenté. Tous les établissements ne sont pas en compétition les uns avec les autres, la compétition s'opérant entre établissements susceptibles d'attirer un public semblable. Dans notre étude précédente réalisée auprès de seize chefs d'établissements au sein d'un espace local (Leurs & Friant, 2016), nous avons constaté que les logiques des établissements diffèrent selon leur place dans la hiérarchie et leur position au sein du quasi-marché scolaire, ce qui nous a amenés à déceler les limites de l'application stricte du modèle de Maroy et van Zanten (2007) dans cet espace local.

Le concept de niche éducative peut ainsi être utilisé pour rendre compte de la construction des identités d'établissements dans le quasi-marché belge francophone et des relations que ces établissements

entretiennent entre eux. Dupriez et Wattiez (2016) ont ainsi montré qu'il existait des relations étonnamment pacifiées entre des établissements s'insérant dans des niches éducatives différentes, notamment en rapport à leur position hiérarchique dans le marché scolaire. Ces niches éducatives sont en effet une « forme de protection des établissements dans un espace concurrentiel » (Dupriez et Wattiez, 2016, p.86) segmentant la concurrence. Par ailleurs, le contexte belge francophone est marqué par une catégorisation stable des établissements en fonction de leur réseau[4] et de leur offre de formation, catégorisation particulièrement structurante pour l'identité des établissements scolaires et leur positionnement dans leur espace local (Dupriez & Wattiez, 2016).

Il convient toutefois d'articuler ce concept de niche éducative à celui des logiques d'action des chefs d'établissements et à d'autres concepts issus de la sociologie des identités de marché (Draelants & Dumay, 2016 ; Dupriez & Wattiez, 2016) pour développer une compréhension plus approfondie de la construction des identités d'établissements et des relations qu'ils peuvent entretenir entre eux.

2.3 Identités catégorielles

Si le concept de niche éducative peut être utile pour comprendre que les établissements se construisent une certaine image permettant d'attirer certains types d'élèves, il doit être articulé aux notions de catégorie et d'identité catégorielle telles que définies par Draelants et Dumay (2016). Ces derniers, s'appuyant sur la sociologie des identités de marché (Jensen, Kim & Kim, 2011), ont souligné le rôle important joué par les usagers de l'école dans la définition de l'identité des établissements. En fonction de leur position sur le marché et des catégories auxquelles ils appartiennent, les établissements scolaires vont susciter certaines attentes de la part des usagers, attentes qui vont

4 L'enseignement en Belgique francophone est organisé par des réseaux d'enseignement se démarquant principalement aux yeux du public par un clivage religieux – non-religieux. Trois réseaux principaux scolarisent la quasi-totalité des élèves de l'enseignement secondaire : le réseau officiel organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles (environ 23% des élèves), le réseau officiel organisé par les villes et les provinces (environ 16%) et le réseau libre catholique (environ 60%)

à leur tour avoir une influence non négligeable sur l'identité des établissements scolaires, définissant ainsi des identités catégorielles.

On peut ainsi envisager la compétition dans un espace local comme se segmentant en plusieurs « divisions », tout comme les championnats sportifs, divisions marquées par l'identité catégorielles des établissements qui s'y trouvent. Si la compétition est importante de façon horizontale à l'intérieur même des divisions, elle est bien moins présente de façon verticale, entre les divisions.

Ces identités catégorielles, définies par les attentes des usagers, vont ainsi à leur tour avoir un effet sur la façon dont les établissements vont construire leur « identité spécifique » (Draelants & Dumay, 2016). Qui plus est, Draelants et Dumay (2016) ont montré que l'identité catégorielle avait un effet contrasté selon la position de l'établissement : habilitante pour les établissements à l'identité catégorielle socialement valorisée (bonne réputation, prestige), permettant de se centrer sur le fonctionnement de l'établissement plutôt que sur une image à créer ou maintenir ; contraignante pour les établissements à l'identité catégorielle socialement peu valorisée, qui doivent tenter de se définir en mettant à distance l'identité catégorielle négative qui leur est affublée et dont il est difficile de se débarrasser. L'identité catégorielle constitue en ce sens une véritable force d'inertie dont il faut tenir compte dans l'étude de l'identité des établissements et de la façon dont ils se présentent à leur potentiel public.

3. Méthode

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous avons recueilli et analysé des textes présents sur les sites Internet de 337 établissements d'enseignement secondaire en Belgique francophone (sur un total de 501). Il s'agit de textes assez courts (245 mots en moyenne) qui présentent l'établissement soit sur la page d'accueil du site Internet, soit à un clic de cette page d'accueil. Afin de sélectionner ces textes, nous avons appliqué les critères suivants : ils doivent être affichés directement dans le navigateur (pas de document à télécharger), donner une information sur l'établissement scolaire, être lisibles sur une seule page (en cas de multiples pages, seul le texte présent sur la page

principale est retenu). Dans beaucoup de cas, ces textes sont présentés comme le « mot du chef d'établissement ». Dans d'autres, ils sont présentés sur la page « notre école » ou « présentation de l'école ». La récolte de ces textes a dû se faire manuellement : aucun algorithme automatique ne permet de déceler le texte pertinent dans le cadre de cette recherche.

Etant donné que tous les établissements ne disposent pas d'un site Internet et que certains sites étaient annoncés comme étant en maintenance au moment de collecter les données, nous n'avons pu travailler sur le total des 501 établissements. De plus, certains d'entre-eux disposant d'un site Internet n'y présentent pas de texte de présentation. Ceux-ci sont donc absents de nos données. Le Tableau 2 présente la répartition des écoles selon le réseau d'enseignement, qui correspond à ce que l'on peut observer dans la population.

Tableau 2- Répartition des présentations d'établissements recueillies selon les réseaux

Réseau	**Effectif**	**Pourcentage**
Villes et provinces	61	18%
Libre catholique	190	56%
Wallonie-Bruxelles	81	24%
Autres (juif, protestant, libre non-confessionnel)	5	1%
Total	337	100%

Ces 337 textes ont été nettoyés (suppression de passages non pertinents pour l'analyse tels que la signature du chef d'établissement), et insérés dans le logiciel IRaMuTeQ (Ratinaud, 2009) pour procéder à la lemmatisation[5] et aux analyses lexicométriques. Les extraits de deux textes de présentation d'établissements montois sont présentés dans l'Encadré 1 . Le Tableau 3 présente, quant à lui, quelques statistiques descriptives sur le corpus constitué.

5 La lemmatisation consiste en une réduction du corpus pour que chaque mot (lemme) n'apparaisse que sous une seule forme (infinitif pour les verbes ; masculin singulier pour les noms et les adjectifs)

Tableau 3 - Statistiques descriptives sur le corpus

Statistique	Valeur
Nombre de textes	337
Nombre de segments de texte[6]	2370
Nombre d'occurrences[7]	82585
Nombre de formes[8]	5266
Nombre d'hapax[9]	2094
Moyenne d'occurrences par texte	245

Pour chaque texte, trois variables ont été encodées :

- Le réseau d'enseignement
- La classe d'indice socio-économique de l'établissement, regroupée en quatre catégories : de 1 à 5 ; de 6 à 10 ; de 11 à 15 et de 16 à 20.
- L'offre de formation de l'établissement, en quatre grandes catégories : uniquement l'enseignement de transition (la filière la plus prestigieuse, qui prépare aux études supérieures) ; uniquement l'enseignement de qualification (qui prépare avant tout à un métier) ; mixte à dominante transition (MT) ; et mixte à dominante qualification (MQ).

Comme le montrent les Tableaux 4, 5 et 6 en annexe, ces trois variables sont liées. Le réseau des villes et provinces organise essentiellement de l'enseignement de qualification. Or, cet enseignement est fréquenté par des élèves à l'indice socio-économique en moyenne plus faible que les élèves de l'enseignement de transition. Le réseau WBE organise essentiellement de l'enseignement de transition, mais il concentre davantage d'établissements à l'indice socio-économique très faible. De plus, il ne représente pas autant les écoles à l'indice socio-économique très élevé que le réseau libre catholique.

Trois types d'analyse ont été réalisés sur le corpus en utilisant le logiciel IRaMuTeQ : la classification hiérarchique descendante, l'analyse de similitude et l'analyse factorielle des correspondances. Chacune de ces méthodes se base sur un découpage du corpus en segments de texte de volume similaire et en une certaine façon de compter le nombre de fois que des formes lemmatisées apparaissent ensemble. Dans un souci de meilleure compréhension, nous présentons ici ces trois techniques non pas dans l'ordre dans lequel elles seront

présentées dans la section « résultats », mais de la plus simple à la plus complexe.

L'analyse de similitudes consiste à compter le nombre de fois que des mots pleins (ou formes lemmatisées) apparaissent dans le même segment de texte. Elle se base sur l'analyse d'un tableau croisant l'occurrence de chacune de ces formes. On applique ensuite une représentation graphique de ce tableau, de la même façon que celle utilisée dans les techniques d'analyse des réseaux sociaux (Mercklé, 2011). Dans cette représentation graphique, les nœuds sont des formes lemmatisées et les liens représentent les cooccurrences entre ces formes.

L'analyse factorielle des correspondances est une méthode qui permet de déterminer des axes factoriels sur lesquels vont se placer des groupes de mots. Elle a été développée par Benzécri (1973). Elle se base sur un tableau à double entrée croisant les formes lemmatisées avec une variable indépendante (dans notre cas : le réseau, la classe d'indice socio-économique ou l'offre de formation). Elle permet de mettre en évidence les distances et les rapprochements qui peuvent exister entre les groupes de mots considérés, sur un plan factoriel à deux dimensions. L'analyse effectuée ici avec le logiciel IRaMuTeQ (Ratinaud, 2009) permet également de catégoriser les mots comme étant particulièrement caractéristiques de l'une ou de l'autre des modalités de la variable étudiée. Ce sont ces mots particulièrement caractéristiques qui sont présentés sur le graphiques et qui sont colorés selon la modalité dont ils sont représentatifs.

La classification hiérarchique descendante, ou la méthode Reinert (1983) consiste à « *étudier la variation des distributions des mots pleins dans ces segments […]. Ce modèle simplifié de représentation statistique d'un discours suffit à mettre en évidence, du moins dans l'analyse de certains corpus, une tendance du vocabulaire à se distribuer dans des mondes lexicaux stabilisés* » (Reinert, 2008, p. 982). Elle consiste en l'application, de façon itérative, de plusieurs analyses factorielles de correspondances, de façon à obtenir un certain nombre de classes, représentant des mondes lexicaux distincts. Elle permet d'obtenir une représentation simple du corpus analysé. C'est pourquoi nous la présentons en premier lieu.

4. Résultats

4.1. Trois mondes lexicaux principaux : les valeurs, les acteurs et l'organisation

La classification hiérarchique descendante permet de structurer le corpus en trois mondes lexicaux : celui des valeurs (classe 3), relié à celui des acteurs (classe 2), tous deux bien distincts de celui de l'organisation scolaire (classe 1).

Le monde des valeurs (36% des segments classés) fait apparaître des termes tels que « valeur », « respect », « responsabilité », « développer », « citoyen », etc. Il montre que, d'une façon non négligeable, les établissements se présentent en faisant état des valeurs qui les caractérisent et qu'ils souhaitent développer chez l'élève. Cette façon de se présenter n'est pas étonnante dans le contexte belge francophone où les réseaux et leur caractère chrétien ou laïque prennent une importance prépondérante.

Le monde des acteurs fait apparaître les acteurs de l'éducation (« parent », « professeur », « direction », « équipe », « éducateur ») et les activités de l'école (« visite », « voyage », « conseil », « rendez-vous », …). Les segments de texte placés dans cette classe 2 montrent une tendance des textes de présentation des établissements à s'adresser aux parents (le mot « cher » provenant de la formule d'introduction « chers parents ») et à expliquer ce que fait l'équipe éducative, les activités qu'elle met en place.

Enfin, le monde de l'organisation fait apparaître toutes les informations « froides » données sur les sites Internet des établissements et décrivant les filières et options organisées (« technique », « général », « degré », « qualification ») ainsi que des informations concrètes sur la localisation et le bâti (« rue », « implantation », « bâtiment »).

Figure 3 - Résultats de la classification hiérarchique descendante

4.2. Ecole de qualité cherche élève à développer

L'analyse de similitude montre que les textes s'articulent autour des mots enseignement, élève et, dans une moindre mesure, école (Figure). L'enseignement est présenté sous son aspect organisationnel (premier degré, professionnel, option, technique…) mais aussi quant à sa qualité et à sa préparation aux études supérieures. L'élève est présenté à la fois comme acteur (développer, compétence, projet, travail, activité, …) et comme objet de l'action éducative de l'établissement (personnel, enseignant, objectif, éducation, équipe, centre, valeur, respect, …). Le terme « école » est souvent utilisé en référence à son visage humain, à son cadre de vie, à son accueil des jeunes et des enfants. La phrase « bienvenue sur le site de notre école » apparaît très souvent et on en trouve bien entendu la trace dans cette analyse. Des analyses de similitude séparées ont été réalisées selon les différentes variables d'intérêt et n'ont pas montré de différences majeures dans les résultats. Au final, le noyau dur commun des sites Internet des établissements peut se résumer en ces termes : « école de qualité cherche élève à développer ». La Figure montre ainsi non seulement que les mots « élève », « école », « enseignement » sont souvent répétés, mais de plus

qu'ils sont souvent associés, et ce à quoi ils sont associés. Il s'agit ainsi de présenter un enseignement de qualité organisé par l'école (groupe de mots autour du mot « enseignement »), cet enseignement étant associé à un élève en développement, qui suit une formation (groupe de mot autour du mot « élève »).

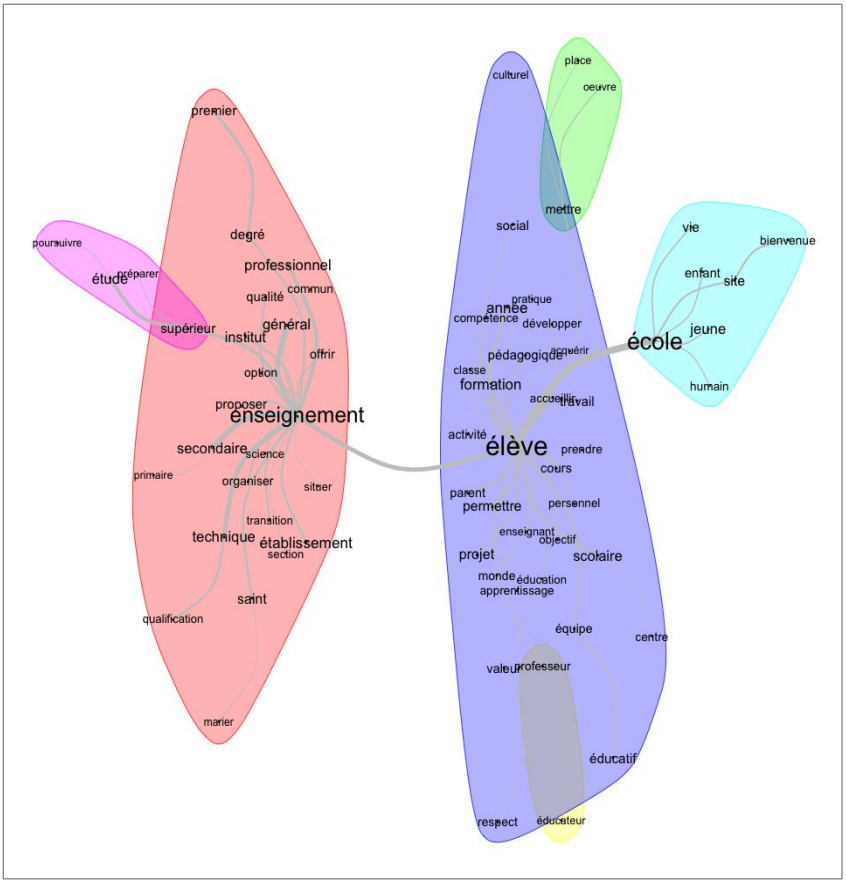


Figure 4 - Résultats de l'analyse de similitude sur le corpus entier

4.3. Des identités fortement marquées par les réseaux d'enseignement

L'analyse factorielle des correspondances (AFC) par réseau d'enseignement renvoie à un discours fortement marqué par le réseau : les groupes de mots se positionnent de façon très marquée selon le réseau d'enseignement (en vert, l'enseignement libre catholique, en rouge, l'enseignement des villes et provinces, et en bleu, l'enseignement

de la Fédération Wallonie-Bruxelles), l'axe horizontal (58% de la variance) opposant l'enseignement libre catholique à l'enseignement des villes et provinces, l'axe vertical (42% de la variance) opposant l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles aux deux autres réseaux (Figure).

Le facteur 1 (axe horizontal) peut être interprété comme opposant, sur la gauche, des références chrétiennes propres à l'enseignement catholique (évangile, christ, foi, religieux, …) et, sur la droite, des termes très terre à terre faisant référence au fonctionnement concret des établissements scolaires (fonctionnement, calendrier, école, équipement…), caractéristiques de l'enseignement des villes et provinces. Le facteur 2 (42% de la variance) oppose quant à lui, dans la partie inférieure, des références aux valeurs de l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (humanisme, raison, émancipation, neutralité) ainsi que des caractéristiques du cadre de l'école et de ses services (verdure, agréable, exceptionnel, transport, bus, chaud – pour « repas chaud » -, bibliothèque…) à des termes caractéristiques de l'enseignement de qualification, surtout organisé par les deux autres réseaux (technologique, horticulture, plastique, bureau, agent, industrie…).

Ces résultats montrent que, si le quasi-marché scolaire s'organise bel et bien selon une compétition entre établissements et non entre réseaux, les identités des établissements, et, par-là, leurs politiques, du moins telles qu'ils les présentent sur leurs sites Internet, sont très fortement empruntes d'une identité de réseau. Des trois variables que nous avons testées, c'est bien le réseau qui distingue le plus les discours des établissements. Une analyse en termes de pédagogie visible et invisible (Bernstein, 1990) telle qu'appliquée par Mangez (2004) peut nous permettre de différencier les discours. En effet, d'après Mangez (2004), on peut distinguer un modèle pédagogique « visible » pour l'élève, avec notamment un découpage et un séquençage explicites des apprentissages, d'un modèle pédagogique « invisible » pour l'élève, avec notamment un découpage et un séquençage lâche des apprentissages et des tâches plus globales, dont la finalité est moins claire aux élèves. Mangez (2004) a montré que les programmes des cours du réseau catholique présentaient davantage de caractéristiques de la pédagogie invisible que les programmes des cours du réseau de la

Fédération Wallonie-Bruxelles[6]. Les écoles du réseau catholique se démarquent par leurs valeurs chrétiennes. Notre analyse nous permet également de faire l'hypothèse que certaines références propres renvoient à un monde lexical de la pédagogie invisible étudiée par Mangez (2004) (communauté éducative, famille, rythme, sentir, progressivement, exprimer, autonome). Les établissements de l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles se démarquent, eux aussi, par leurs valeurs, laïques cette fois, ainsi que par une propension à vanter le cadre agréable de l'établissement, sa situation et les services qui y sont offerts. Offrant principalement de l'enseignement de transition, ces établissements abordent également cet aspect de préparation à l'enseignement universitaire, ses options prestigieuses (cours scientifiques, de latin), voire son excellence. Enfin, les établissements des villes et provinces, spécialisés dans l'enseignement de qualification, insistent sur leur offre de formation qualifiante menant à l'emploi et adoptent un discours très concret. Notre analyse des discours des établissements de ces deux réseaux d'enseignement officiel nous permet d'émettre l'hypothèse que certaines références appartiennent au monde lexical de la pédagogie visible (enseigner, instruction, organisation, remédiation, programme, connaissance, acquisition, structure) en opposition avec celui de la pédagogie invisible caractéristique du réseau libre. Il faut cependant se rappeler que le réseau d'enseignement est lié à l'offre de formation et à l'indice socio-économique. Ces caractéristiques peuvent donc aussi intervenir dans l'explication d'un discours différencié.

6 À l'époque encore nommée « Communauté française de Belgique »

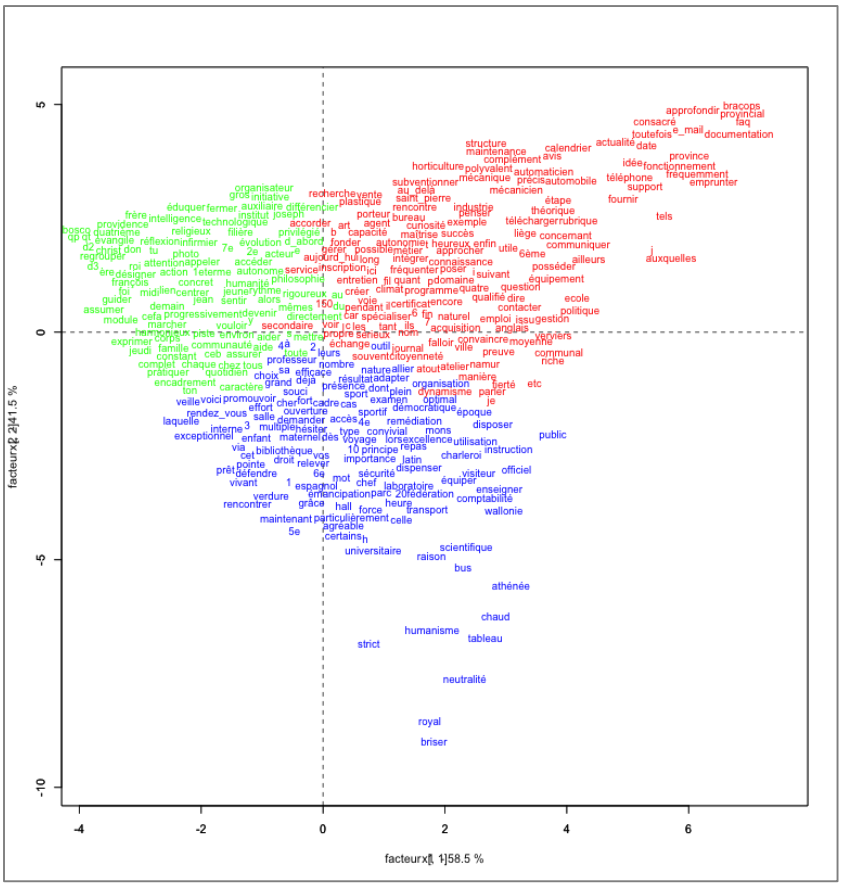


Figure 5 - AFC par réseau[7]

4.4. Qualification, dynamisme ou excellence

L'AFC par offre de formation (Figure) polarise, sur le facteur 1 (48% de la variance), à gauche l'offre à dominante transition (en violet, transition uniquement, en vert, mixte à dominante transition) et à droite l'offre à dominante qualification (en rouge, mixte à dominante qualification, en cyan, qualification uniquement). Le facteur 2 (31% de

7 Certains termes aux extrémités du graphique renvoient à des noms d'établissements (Don Bosco, Providence, Saint François, école des Frères, pour l'enseignement catholique ; Athénée Bracops, Athénée Provincial, pour l'enseignement des villes et provinces ; Athénée Royal, « La Brise » (nom d'un établissement mentionné maintes fois sur son site Internet et lemmatisé en « briser »), pour l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

la variance) oppose, sur le côté gauche de la figure, l'offre de transition uniquement à une offre mixte à dominante transition.

On remarque que les mondes lexicaux des établissements qui offrent uniquement ou principalement la qualification (cyan et rouge) ne se distinguent pas. Les établissements avec ce type d'offre de formation se caractérisent par leur description concrète de cette offre et de ses débouchés (agent, entreprise, qualifié, technicien, tourisme, vente…). Le monde lexical des établissements qui ont une offre mixte à dominante transition (ils offrent de la qualification, mais peu) en est très différencié. Ces établissements ne se distinguent pas par un discours quant à leur offre de formation qualifiante, mais plutôt de transition (allemand, espagnol, immersion). Leur monde lexical se distingue par les notions d'ouverture (nouvelle population, agréable, harmonieux, communauté), de dynamisme, d'efficacité (efficace, dynamisme, fierté, rigoureux). Bien que l'on ne puisse bien entendu pas considérer que tous les établissements présentant ces caractéristiques entrent dans cette logique d'action, cette dernière se déployant dans un espace local et non au niveau d'un système éducatif dans son ensemble, on ne peut s'empêcher de faire le parallèle entre ces particularités et l'idéal-type « entrepreneur » de Maroy et Van Zanten (2009). Les établissements offrant uniquement l'enseignement de transition se démarquent par leur discours alliant les notions d'excellence (excellence, exceptionnel), d'intelligence abstraite associée à certaines disciplines scolaires (intelligence, réflexion, mathématique, grec, littéraire) à des références à des valeurs, souvent chrétiennes (foi, christ, spirituel, Jésus, évangile) mais pas uniquement (démocratique, devise, citoyenneté). Avec les mêmes précautions que pour l'idéal-type « entrepreneur », on peut ici trouver quelques ressemblances avec l'idéal-type « rentier » de Maroy et Van Zanten (2009).

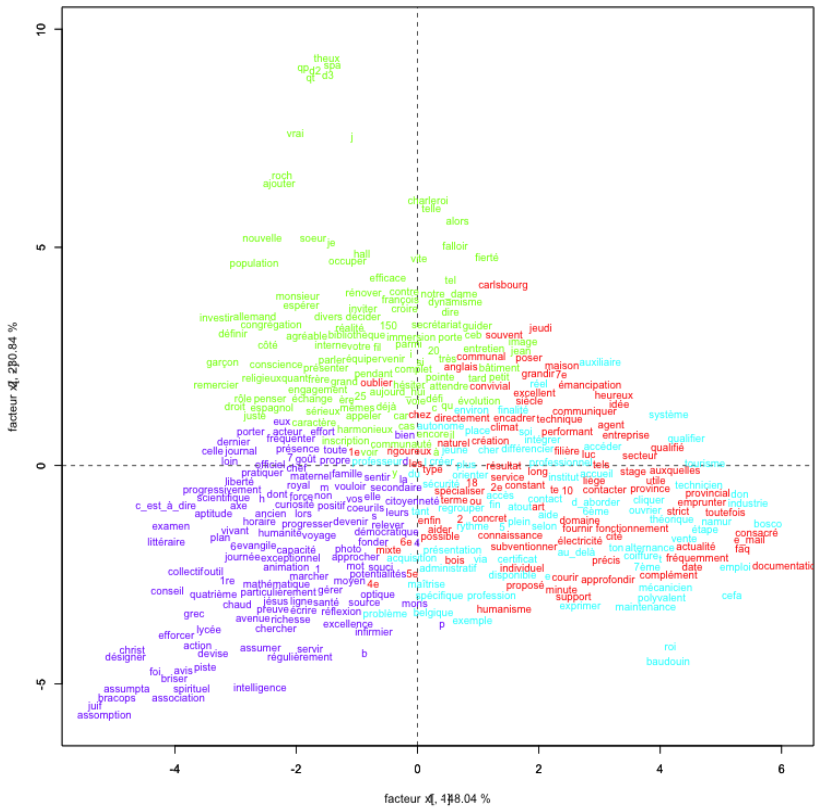


Figure 6 - AFC par offre de formation

4.5. Une ambition marquée par le public scolarisé

L'AFC par classe d'indice socio-économique (Figure) ordonne assez clairement de gauche à droite sur le facteur 1 (48% de la variance) les classes d'indice socio-économique des établissements. Les établissements au public le plus favorisé (en vert, à gauche) se caractérisent par un monde lexical lié à l'excellence et à l'ambition (carrière, international, intelligence, aptitude), avec des références à des valeurs, souvent chrétiennes (fondateur, évangile, christ, foi, spirituel), tout cela renvoyant à un certain prestige de l'établissement. A l'opposé, les établissements au public moins favorisé (classes 1 à 5, en cyan, classes 6 à 10, en violet) se caractérisent par un monde lexical lié plutôt

à l'enseignement qualifiant (cefa[8], qualifier, polyvalent, tourisme, industrie), à l'accueil et au climat scolaire (climat, progresser, attentif, citoyenneté, démocratique, mutuel, différencier), aux infrastructures (bibliothèque, performant, quartier, installer, fonctionnement), tout en rappelant le côté rigoureux de la formation (rigoureux, théorique, acquisition, instruction) ainsi que l'ancrage historique de l'établissement scolaire.

L'axe vertical est plus difficile à interpréter. Il pourrait opposer, dans la partie inférieure, un monde lexical lié au cadre de vie agréable de l'établissement (beau, propice, mixte, nature) à, dans la partie supérieure, un monde lexical plutôt axé sur les structures scolaires dans un sens plus administratif (système, structure, ceb[9], examen, inscrire) et sur l'action de l'établissement (dévouement, humanisme, exprimer, collectif, motiver, gérer, rigoureux).

Ces résultats montrent que les établissements sont marqués par l'identité catégorielle qui leur est apposée en fonction de leur public. Les établissements scolarisant un public favorisé peuvent se construire une identité basée sur l'élitisme, l'excellence, le prestige et des valeurs historiques. Les établissements scolarisant un public défavorisé doivent, eux, se construire une identité autour de l'accueil, du climat positif et de la progression des élèves, ce qui marque une ambition très différente.

8 Centre d'éducation et de formation en alternance

9 Certificat d'études de base, obtenu à l'issue de l'enseignement primaire ou du premier degré différencié de l'enseignement secondaire

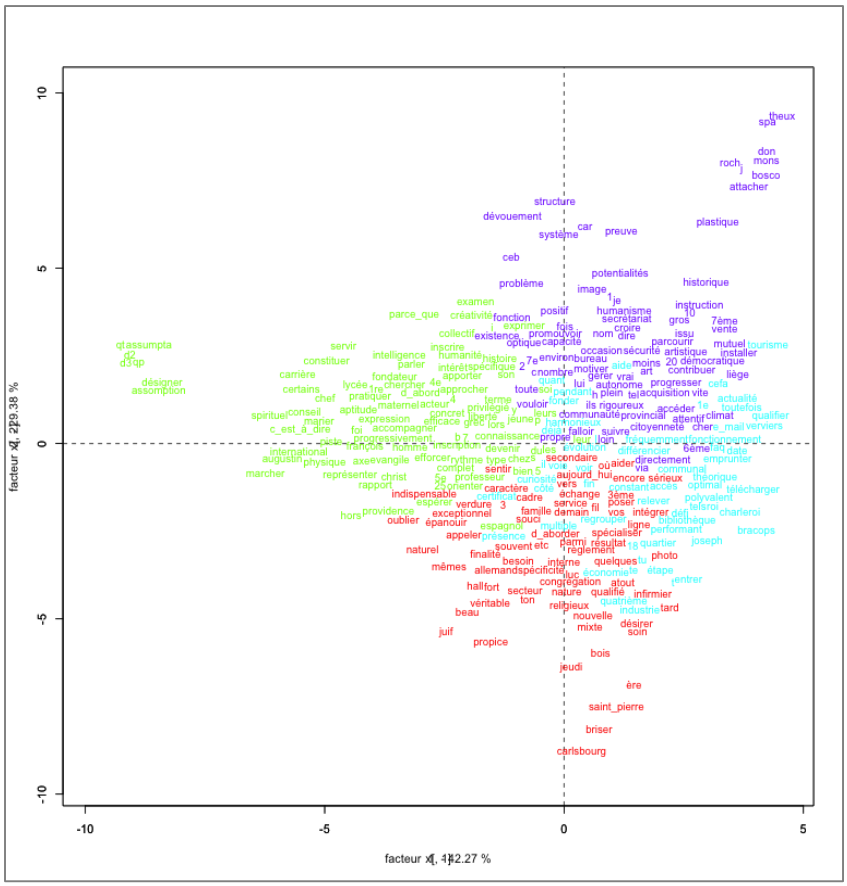


Figure 7 - AFC par classe d'indice socio-économique

5. Discussion et conclusion

Dans un système éducatif où la liberté de choix de l'établissement est constitutionnelle, la concurrence entre les établissements scolaires et les effets qui en découlent sur ce que donnent à voir les établissements d'eux-mêmes ne sont pas récents, contrairement à ce qui s'est déroulé en France avec l'assouplissement de la carte scolaire et a pu être constaté par Dutercq et Mons (2015). Un nombre aujourd'hui important d'études se sont penchées sur cette compétition entre établissements et sur ses conséquences en termes de construction des identités

organisationnelles (par exemple, Draelants & Dumay, 2016 ; Dupriez & Wattiez, 2016), de logiques d'action des chefs d'établissements (par exemple, Ball & Maroy, 2008 ; Leurs et Friant, 2016) ou encore de production de ségrégations entre écoles (par exemple, Delvaux, 2006 ; Friant, 2012). La plupart de ces études se sont basées soit sur les dires d'acteurs éducatifs recueillis sous la forme d'entretiens, soit sur des statistiques de flux d'élèves entre établissements en lien avec la ségrégation scolaire. L'originalité de notre étude est de se baser sur les textes produits par les établissements pour renvoyer une certaine image d'eux-mêmes auprès de leur public.

Les résultats de cette étude permettent tout d'abord de caractériser le discours produit par les établissements scolaires belges francophones, se présentant pour une partie non négligeable sur le mode des valeurs développées, valeurs non indépendantes d'une identité de réseau d'enseignement. Cette « macro-catégorie » (Dupriez & Wattiez, 2016) apparaît comme étant fortement structurante des discours développés par les établissements et constitue une caractéristique essentielle de leur identité. Il reste à savoir si le public scolaire est sensible à ce discours marqué par des valeurs et fait son choix en fonction de celles-ci. L'hypothèse la plus plausible est que ces dernières jouent un rôle, en combinaison avec toute une série d'autres facteurs et sont, peut-être, médiées par des caractéristiques qui ne font pas directement référence au caractère chrétien ou laïque, mais à une vision légèrement différente de la pédagogie (plutôt du côté visible pour l'enseignement officiel, plutôt du côté invisible pour l'enseignement libre catholique) et du rôle de l'établissement (offrir une communauté, une famille, pour l'enseignement libre catholique ; offrir un cadre agréable et de qualité avec des services efficaces pour l'enseignement officiel).

L'offre de formation constitue une autre « macro-catégorie » structurante des discours des établissements. N'organiser que l'enseignement de transition permet de se centrer sur ces valeurs ainsi que sur une idée d'excellence. Cela confirme les résultats obtenus par Draelants et Dumay (2016) d'une identité catégorielle de certains établissements à bonne réputation comme étant habilitante et leur permettant de se centrer sur leur fonctionnement, mais aussi, résultat nouveau, sur les valeurs au cœur de l'identité de l'établissement.

L'idéal-type « rentier » (Maroy & Van Zanten, 2009) peut également être mis à profit pour comprendre la logique d'action de ce type d'établissements. Il suffit d'organiser un peu d'enseignement de qualification et ainsi offrir une offre mixte pour se démarquer par un discours ressemblant bien davantage au type « entrepreneur ». Organiser principalement l'enseignement qualifiant donne un discours beaucoup plus terre-à-terre quant aux spécificités de cette offre de formation.

Enfin, l'identité catégorielle acquise en raison de la composition du public scolaire apparaît comme ayant une forte influence sur l'ambition affichée par les établissements : un public favorisé étant significatif d'un discours basé sur l'excellence et l'ambition ; un public défavorisé entraînant un discours basé sur l'accueil et le climat. Ces observations viennent en écho à celles qu'a réalisées Bonnéry (2009) au sein-même de la salle de classe. Nous montrons ici que des ambitions bien différentes, liées à des expériences scolaires inégales, se formulent déjà au niveau des établissements scolaires. Le caractère défavorisé du public n'est cependant pas une « macro-catégorie » à laquelle les établissements ne peuvent échapper, telle que le réseau. Il pourrait donc ici s'agir d'une variable sur laquelle les politiques pourraient agir pour garantir des ambitions équivalentes pour tous. Deux pistes d'action pourraient ainsi être possibles. La première consiste à s'assurer de la mixité sociale au sein des établissements au moyen de procédures d'affectation des élèves (un exemple est la procédure proposée par Hirtt et Delvaux, 2017). La seconde consisterait à construire une plate-forme d'information sur Internet commune à tous les établissements[10], incluant une série d'informations standardisées quant à l'identité des établissements et s'assurant que les ambitions affichées ne puissent différer au point de présenter des ghettos « excellents » d'un côté et « accueillants » de l'autre, mais, au contraire, soient le reflet d'une véritable identité spécifique forte, issue d'un fonctionnement pédagogique réfléchi, de chacun des établissements.

10 Un exemple est le site du *Boston Public School Registration* : http://discoverbps.bostonpublicschools.org/

Références bibliographiques

Ball, S. J., & Maroy, C. (2008). School's logics of action as mediation and compromise between internal dynamics and external constraints and pressures. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *39*(1), 99-112. https://doi.org/doi:10.1080/03057920701825544

Ball, S. J., & Vincent, C. (1998). 'I Heard It on the Grapevine' : 'hot' knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, *19*(3), 377–400.

Benzécri, J.-P. (1973). *L'analyse des données* : *L'analyse des correspondances*. Paris: Dunod.

Bernstein, B. (1990) *The structuring of pedagogic discourse. Vol. 4: Class, codes and control.* London: Routledge.

Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, (167), 13-23.

Cornet, J., & Dupriez, V. (2005). *La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.

Draelants, H., & Dumay, X. (2016). Catégories et identités de marché : De l'inégalité entre écoles dans la fabrication d'une identité organisationnelle. In H. Draelants & X. Dumay (Eds.), *Les écoles et leur réputation : l'identité des établissements scolaires en contexte de marché* (pp. 65–84). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Delvaux, B. (2006). Compétition entre écoles et ségrégation des élèves dans six espaces locaux européens. *Revue Française de Pédagogie,* (156), 63-73. https://doi.org/10.4000/rfp.356

Dupriez, V., & Wattiez, R. (2016). Niches éducatives, identités catégorielles et marchés scolaires. In H. Draelants & X. Dumay (Eds.), *Les écoles et leur réputation : L'identité des établissements scolaires en contexte de marché* (pp. 85–102). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Dutercq, Y., & Mons, N. (2015). Les chefs d'établissement français : Un leadership sous le signe du marketing ? In Y. Dutercq, M. Gather Thurler, & G. Pelletier (Éds.), *Le leadership éducatif : Entre défi et fiction*. Bruxelles : De Boeck.

Felouzis, G., & Perroton, J. (2007). Les « marchés scolaires »: une analyse en termes d'économie de la qualité. *Revue française de sociologie*, *48*(4), 693-722.

Felouzis, G., Maroy, C., & Van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires : Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris : PUF.

Ferrara, M., & Friant, N. (2015). Analyse socio-historique de réformes éducatives en Belgique francophone à travers la presse : Rénovation de l'enseignement (1971) et Contrat pour l'École (2005). *Relief*, (50), 165-176.

Friant, N. (2012). *Vers une école plus juste : Entre description, compréhension et gestion du système* (Thèse de Doctorat en Sciences Psychologiques et de l'Éducation). Université de Mons, Mons. Consulté à l'adresse http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00752087

Hirtt, N., & Delvaux, B. (2017). Peut-on concilier proximité et mixité sociale ? Simulation d'une procédure numérique d'affectation des élèves aux écoles primaires bruxelloises. *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, (107). Consulté à l'adresse https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-girsef/cahier_107_.Hirtt_Delvaux.Final.pdf

Jensen, M., Kim, B. K., & Kim, H. (2011). The Importance of Status in Markets: A Market Identity Perspective. In J.L. Pearce (Éd.), *Status in management and organizations* (pp.87-117). Cambridge: Cambridge University Press.

Le Grand, J. (1991). Quasi-Markets and Social Policy. *The Economic Journal*, *101*(408), 1256-1267.

Leurs, M., & Friant, N. (2016). Étude d'un espace local en Belgique francophone : Compétition et logiques d'action. *Éducation Comparée. Nouvelle Série* (16), 67–89.

Loubère, L., & Ratinaud, P. (2014). *Documentation IRaMuTeQ 0.6 alpha 3 version 0.1*. Récupéré de http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/documentation_19_02_2014.pdf

Mangez, É. (2004). La production de programmes de cours par les agents intermédiaires : transferts de savoirs et relations de pouvoir. *Revue Française de Pédagogie*, *146*(1), 65-77. https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3095

Maroy, C. (2006). *Écoles, régulation et marché une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris : PUF.

Maroy, C., & Delvaux, B. (2008). Logiques d'établissement, interdépendances compétitives et inégalités sociales. In V. Dupriez,

J.-F. Oriane, & M. Verhoeven (Éds.), *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question.* Bern : Peter Lang. pp. 205-232

Maroy, C., & van Zanten, A. (2009). Regulation and competition among schools in six European localities. *Sociologie du Travail*, *51*(Supplement 1), e67–e79.

Mercklé, P. (2011). *La sociologie des réseaux sociaux*. Paris : La Découverte

Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte. *Les cahiers de l'analyse des données, 8* (2), 187-198.

Reinert, M. (2008). *Mondes lexicaux stabilisés et analyse statistique de discours*. Communication présentée aux 9es Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles, Lyon. Consulté à l'adresse http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2008/pdf/reinert.pdf

Ratinaud P. (2009). *IRaMuTeQ : Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* [programme informatique]. Disponible à l'adresse http://www.iramuteq.org

Vandenberghe, V. (1999). Combining Market and Bureaucratic Control in Education: An answer to market and bureaucratic failure? *Comparative Education*, *35*, 271-282. https://doi.org/10.1080/03050069927829

Van Zanten, A. (2006). Les effets de la compétition sur les logiques d'action des établissements d'enseignement dans six contextes locaux européens. In. F. Audigier, M. Crahay & J. Dolz (Éds), *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 249-269). Bruxelles : De Boeck.

Annexe : tableaux croisés représentant les relations entre les variables « réseau », « classe d'indice socio-économique » et « offre de formation »

Tableau 4 – Répartition des classes d'indice socio-économique par réseau

	Classe 1 à 5	Classe 6 à 10	Classe 11 à 15	Classe 16 à 20	Total	N
Villes et provinces	48%	34%	13%	5%	100%	61
Libre catholique	23%	22%	27%	28%	100%	190
WBE	31%	26%	26%	17%	100%	81
Autres	20%	0%	20%	60%	100%	5
N	98	84	82	73	337	337

Tableau 5 – Répartition de l'offre de formation par réseau

	Artistique*	1er degré *	MQ	MT	Qualification	Transition	Total	N
Villes et provinces	2%	2%	39%	10%	31%	16%	100%	61
Libre catholique	0%	11%	29%	25%	9%	25%	100%	190
WBE	0%	0%	27%	31%	9%	33%	100%	81
Autres	0%	0%	0%	20%	0%	80%	100%	5
N	1	22	102	79	44	89	337	337

* Ces établissements n'ont pas été inclus dans l'analyse par offre de formation

Tableau 6 – Répartition des classes d'indice socio-économique selon l'offre de formation

Étiquettes de lignes	Classe 1 à 5	Classe 6 à 10	Classe 11 à 15	Classe 16 à 20	Total	N
Artistique	0%	100%	0%	0%	100%	1
1er degré	14%	18%	36%	32%	100%	22
MQ	36%	27%	25%	11%	100%	102
MT	23%	23%	29%	25%	100%	79
Qualification	45%	34%	16%	5%	100%	44
Transition	22%	20%	20%	37%	100%	89
N	98	84	82	73	337	337

Éducation comparée / nouvelle série, n°23, pp 69 - 95

La course à l'attractivité des classes préparatoires aux grandes écoles françaises

Pauline David,
Yves Dutercq,
Xavière Lanéelle,
et Christophe Michaut
CREN
Université de Nantes
France

RÉSUMÉ

Le recrutement inégalitaire des classes préparatoires aux grandes écoles pointe la difficulté des politiques publiques en France à promouvoir la démocratisation des filières d'excellence. Pour y remédier mais aussi sauvegarder leur existence, certains établissements cherchent à développer leur attractivité auprès des lycéens des milieux populaires, initiant ainsi des formes de concurrence dans le cadre d'un marché spécifique. En s'appuyant sur une enquête centrée sur le recrutement des CPGE scientifiques, l'article décrit les pratiques de communication voire de marketing, témoignant d'un accroissement de la compétition entre établissements qui se résout par des compromis entre efficacité, concurrence et familiarité et, au bout du compte, la ségrégation des publics et la segmentation de l'offre.

MOTS CLÉS

Attractivité, Classes préparatoires aux grandes écoles, Concurrence, Démocratisation, Marché secondaire, Principes de justice

ABSTRACT

The unequal recruitment of preparatory courses for the *grandes écoles* reveals the difficulty of public policies in France to democratize the streams of excellence. To remedy this, but also to preserve the existence of their preparatory courses, a number of institutions seek to increase their

attractiveness targeting high school students from lower classes. This process initiates a kind of competition between preparatory courses within the framework of a specific market. Based on a research focusing on students' recruitment to scientific sections, the article describes different communication and marketing practices which point to an increasing competition between institutions. All of these actions lead to compromises between efficiency, competition and familiarity, and ultimately, to students' segregation and the segmentation of supply.

KEYWORDS

Attractiveness, *Classes préparatoires aux grandes écoles*, Competition, Democratization, Secondary market, Principles of justice

Introduction

Les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) constituent une filière sélective et attractive spécifique de l'enseignement supérieur français : implantées dans des lycées, elles préparent en deux ans aux concours d'accès aux établissements considérés comme les plus prestigieux, les grandes écoles (GE). Elles font depuis de longues années l'objet de mises en question (Baudelot *et al.* 2003, Sénat 2007, Lemaire 2008) car elles accueillent essentiellement des enfants issus des classes supérieures ou disposant d'un important capital culturel : ainsi, en 2017-2018, 48,5% des étudiants inscrits dans une CPGE sont des enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures alors que cette catégorie sociale ne représente que 30% des effectifs universitaires (*Repères et références statistiques*, 2018).

Pour remédier à cet élitisme, différentes réformes ont tenté d'élargir le recrutement (Allouch & Van Zanten 2008, Buisson-Fenet & Landrier 2008, Dutercq & Daverne 2009), notamment par l'augmentation du nombre de CPGE. Situées ailleurs que dans le centre-ville des grandes métropoles universitaires et visant un public différent du public traditionnel, ces nouvelles CPGE sont dites « de proximité ». Si l'expression dénote a priori la localisation des établissements, elle renvoie dans les faits à des conceptions diverses selon qui l'emploie. La proximité est associée à de faibles effectifs autorisant des conditions d'études plus adaptées aux élèves et des enseignants plus proches ; elle permet également d'offrir un cadre de vie familier, soit près du domicile

familial, soit grâce à un internat. La proximité signale aussi la volonté d'un ajustement entre l'offre de formation et le marché local de l'emploi, propre à « restaurer l'équité territoriale, notamment en faveur des zones rurales et des banlieues » (Sénat 2007). Enfin, dans une perspective plus politique, elle est censée favoriser l'égalité des chances d'accès à l'enseignement supérieur sélectif.

Cette volonté de démocratisation d'accès a été particulièrement perceptible dans le cas des CPGE scientifiques préparant aux écoles d'ingénieurs – sur lesquelles nous nous centrons – via une restructuration de l'offre par la diversification des filières proposées : nouvelles voies destinées aux bacheliers technologiques, appariement entre lycées à CPGE et établissements scolarisant des élèves d'origine sociale défavorisée, CPES (classes préparatoires aux études supérieures, sorte de propédeutique destinée à acculturer aux exigences des CPGE), classes préparatoires intégrées à des grandes écoles d'ingénieurs privées, etc.

Si la dernière grande réforme des classes scientifiques a accru de 15% le nombre d'étudiants de 1ère année dès la rentrée de 1995, les évolutions sont restées ensuite insuffisantes (Dutercq & Masy 2016). L'ouverture aux bacheliers technologiques n'a pas eu l'effet escompté, le léger accroissement du nombre d'étudiants des milieux défavorisés se faisant essentiellement dans les voies débouchant sur les écoles puis les carrières les moins valorisées. Le constat d'objectifs imparfaitement atteints interroge les conditions de l'élargissement du vivier, mais encore l'attractivité et les modalités de recrutement des CPGE[1].

Même si les différences d'attractivité entre les académies sont patentes (Rosenwald 2003, Michaut 2010), ce sont surtout les écarts entre les établissements qui posent question : l'attractivité très faible pour certains et très élevée pour d'autres a pour conséquence des taux d'occupation des CPGE pouvant varier de 50 à 100% comme dans l'Académie de Nantes (SAIO, 2017). Ces fortes différences ont induit une concurrence accrue entre CPGE qui oblige leurs responsables à faire preuve de beaucoup d'initiatives, non seulement pour se constituer une « clientèle » et recruter les élèves correspondant le mieux à leurs attentes, mais aussi, parfois, pour disposer du nombre d'élèves suffisant

1 Par souci de clarté, les filières étant nombreuses, nous nous limitons à différencier les classes scientifiques des classes technologiques.

pour continuer à exister car l'accroissement de l'offre en a mis en difficulté certaines, plus récentes, moins renommées et moins performantes en termes d'accès aux GE.

Dès lors, nous faisons l'hypothèse de l'existence d'un marché, où l'offre est celle des établissements dotés de CPGE et la demande celle des bacheliers. Ce marché est segmenté : le marché primaire, celui des CPGE vise l'entrée dans les très grandes écoles et repose sur une logique de performance par élimination des étudiants qui n'ont pas d'excellents résultats ; le marché secondaire, celui des classes de proximité, assure à la plupart de ses étudiants l'intégration à des écoles d'ingénieurs de second rang. De plus, la dualité se manifeste dans le territoire de recrutement visé, le premier de niveau national ou au minimum régional, le second local mais associé à une plus grande ouverture sociale.

S'inscrivant dans des territoires contrastés, ces segments de marché trouvent en outre leur légitimité dans une diversité de principes de justice (partie 1). Sur le marché primaire oligopolistique la concurrence est « stabilisée », essentiellement interne au segment et le recrutement assuré ; sur le marché secondaire les positions sont fluctuantes et la course au public attisée. Notre enquête qualitative interroge les conditions de la concurrence sur ce marché secondaire peu connu. Les nécessités du développement de l'attractivité des classes de proximité ainsi que leur pérennité dans la concurrence (partie 2) ont suscité le recours de plus en plus affirmé à des stratégies de marketing (partie 3).

1. Marché et ouverture sociale : un contexte sociopolitique très spécifique

1.1. Une hybridation des principes de justice et des logiques d'action

Les stratégies visant la valorisation d'établissements que nous définissons comme marketing ont d'abord été développées dans des établissements privés et ne sont apparues dans le secteur public que pour répondre aux politiques de responsabilisation et à l'institutionnalisation de la concurrence scolaire (Ball & Youdell 2007). Ce recours au marketing varie d'un pays à l'autre, selon le mode de régulation dominant (prégnance de l'État ou d'une autorité publique, liberté de choix accordée aux usagers, répartition du financement)

(Oplatka & Hemsley-Brown 2004) et l'effectivité des mécanismes de marché (Whitty & Power 2000, Felouzis, Maroy & van Zanten 2013). Les établissements peuvent quant à eux développer leur attractivité sur le marché en s'appuyant sur des outils faisant écho à la clientèle visée et dépendant des ressources dont ils disposent.

De ce point de vue, les CPGE françaises constituent un cas particulier car, bien que majoritairement publiques ou privées subventionnées, le mode de régulation qui s'y est imposé est lié au choix des usagers : ce choix se fonde sur la qualité de l'offre supposée, rapportée aux résultats des élèves aux concours d'accès aux GE. Ces résultats, classés par établissements, sont accessibles à tous puisque publiés et commentés dans les médias, spécialement quand ils renvoient à l'intégration aux GE les plus réputées. Mais pour les établissements qui ne visent pas les meilleures écoles et dont le public potentiel ne dispose pas du niveau académique qui leur permettrait d'y accéder ce critère a moins de consistance, si bien que d'autres arguments sont à faire valoir autour de la qualité pédagogique, de l'environnement, de la probabilité d'accès à des écoles certes moins prestigieuses mais offrant des débouchés.

En référence au paradigme de la justification, Derouet (1992) et Derouet & Dutercq (1997) ont mis en évidence la manière dont les principes de justice définis par Boltanski & Thévenot (1991) se sont déployés et sont entrés en tension dans le monde de l'éducation mais ont pu aussi se conjuguer dans le fonctionnement ordinaire et la mise en forme des établissements contemporains. Dans notre cas, celui des établissements « périphériques » à CPGE, les acteurs sont conduits à agir en se référant à un compromis, voire à une hybridation entre des principes a priori distincts, renvoyant au monde de l'efficacité, à celui du marché, à celui de la réputation ou encore à celui de la familiarité. Chacun de ces mondes diffère par les manières d'agir, les ordres de grandeur et les liens entre les personnes et avec les objets.

L'attractivité d'un établissement tient d'abord à son lieu d'implantation, à son histoire, au statut scolaire et socioéconomique de sa population d'élèves. De la même manière, les caractéristiques des élèves qu'un établissement est susceptible d'attirer dans ses classes préparatoires sont fortement corrélées à celles de ses lycéens, même si le recrutement des CPGE est majoritairement exogène. Ces données conditionnent le choix d'une stratégie de démarchage et de marketing. C'est le propre d'un fonctionnement de marché que de se référer à

l'image et à la réputation, fondées sur des représentations et renvoyant à des codes sociaux (Orléan 2000). L'attractivité des classes préparatoires n'y échappe pas, fortement liée au statut des lycées dont elles dépendent.

Par la suite, ces stratégies influent sur le fonctionnement de l'établissement et de ses CPGE : pour assurer son succès et attirer suffisamment d'élèves la structure est amenée à se spécialiser en visant délibérément une certaine population d'élèves. C'est aussi cette spécialisation qui produit une segmentation du marché permettant aux établissements de limiter la concurrence en s'adressant chacun à un public spécifique (Daverne & Dutercq 2017). La segmentation conduit de fait à sélectionner des publics selon des critères socio-scolaires qui brident la mobilité sociale espérée. En même temps, la spécialisation assure à chacun - ou presque - de ceux qui accèdent à une CPGE, quelle qu'elle soit, l'intégration dans une école qui elle-même offrira de bonnes opportunités d'emploi, au point qu'on peut y voir une combinaison entre logique d'efficacité et aspiration de justice.

En nous intéressant au marché des classes préparatoires et à la course à l'attractivité auxquelles elles se livrent, notre objectif est paradoxalement de poser aussi les éléments d'un débat autour des conditions de démocratisation des filières sélectives de l'enseignement post-obligatoire (Tenret 2011, Duru-Bellat 2015, van Zanten & Maxwell 2015). Nous nous appuyons pour cela sur l'analyse du point de vue de leurs acteurs, proviseurs et enseignants. Ces porte-parole, se comportant tantôt en recruteurs, agissant comme s'ils se trouvaient dans un système marchand, tantôt en missionnaires, dans une logique civique à la recherche de davantage de démocratisation, développent une batterie d'arguments en tension mais qu'ils essaient de concilier. Tout en inscrivant leur action sur un marché concurrentiel dont ils acceptent les codes, ils s'attèlent à valoriser au mieux le potentiel des élèves dont ils ont la charge en visant par-dessus tout la plus-value tant en termes de niveau qu'en termes d'intégration dans les écoles. L'efficacité ne repose pas, pour ces établissements, sur la performance aux concours mais passe par le recours à des méthodes pédagogiques et une relation aux étudiants inscrites dans la proximité, la compréhension, la confiance, le soutien, qui renvoient très explicitement à un registre de familiarité, voire à la construction d'une communauté (la classe) au service du meilleur accomplissement de

chacun, tout cela devant tout autant contribuer, dans une visée d'efficacité, à la réussite des élèves.

Faut-il parler d'une réduction des ambitions démocratisantes de l'enseignement public français ou d'un réajustement des principes de justice (Derouet 1992) ? La course à l'attractivité des classes préparatoires cherche à concilier revendication méritocratique et efficacité mais renonce à tout credo égalitaire. De fait, les personnels des CPGE de proximité privilégient des relations de connivence et de proximité inscrites dans un souci d'équité plus que d'égalité, en ne prétendant pas faire parvenir les étudiants au même niveau, mais en veillant à ce que le plus grand nombre ait accès à cet enseignement, quelles que soient leurs dispositions. De surcroit, les enseignants n'hésitent pas à recourir pragmatiquement à une démarche marchande qui leur permet de satisfaire leurs aspirations : attirer des élèves qui, pour des raisons d'ordre social et culturel, ne se seraient pas spontanément orientés vers les classes préparatoires et confirmer ainsi leur utilité.

1.2. Les classes préparatoires de proximité dans le paysage français

1.2.1. Quelques statistiques nationales

Notre enquête s'est centrée sur les classes scientifiques qui constituent plus de 60 % des effectifs des CPGE et ont fait l'objet des réformes à volonté démocratisante les plus marquantes, avec notamment l'ouverture de l'accès aux bacheliers technologiques (1977) puis aux bacheliers professionnels (2009). Dès 1985, des CPGE scientifiques sont implantées dans des villes moyennes puis à la périphérie des grandes villes afin d'offrir au plus grand nombre la possibilité d'accéder aux GE d'ingénieurs en particulier (Baudelot et al. 2003). Pour mieux identifier les spécificités des CPGE de proximité, une exploitation secondaire[2] des inscriptions de l'ensemble des étudiants de première année a été réalisée en distinguant les établissements d'accueil selon leur territoire, défini ici par les unités urbaines de l'INSEE (< 100 000 habitants, 100 000 à 200 000 habitants, > 200 000 habitants, communes de banlieues et commune de Paris). Notre recherche concerne les établissements situés

2 Exploitation réalisée à partir de la Base Centrale Scolarité couvrant la période 2005-2015.

dans une unité urbaine de moins de 200 000 habitants ou dans une commune de banlieue.

Le tableau 1 présentant les établissements révèle la forte hétérogénéité du recrutement opéré par les établissements selon leur localisation.

Tableau 1 : Hétérogénéité sociale des établissements à CPGE scientifiques 1ère année en France

Localisation des CPGE Scientifiques (1ère année)	Effectifs moyens/ établisse-ment	% d'enfants de cadres	% d'enfants d'ouvriers et d'employés	Odds ratio
Unités urbaines de moins de 100 000 habitants (N=44)	36,6	38,0	23,7	2,0
Unités urbaines de 100 000 à 200 000 habitants (N=46)	67,9	33,2	25,8	1,4
Communes de banlieue (N=35)	96,3	51,9	17,8	5,0
Unités urbaines de plus de 200 000 habitants (hors Paris et banlieue) (N=77)	140,6	47,2	16,9	4,4
Paris (N=24)	158,7	56,9	13,4	8,5
Ensemble (N=226)	100,6	44,3	19,8	3,2

Lecture : *Les odds ratio représentent le rapport des chances pour les enfants de cadres supérieurs d'être inscrits en CPGE (plutôt que de ne pas l'être) sur les chances pour les enfants d'ouvriers et d'employés d'être inscrits en CPGE (plutôt que de ne pas l'être).* En banlieue, un enfant de cadre et profession intellectuelle supérieure a 5 fois plus de chance d'accéder aux classes préparatoires qu'un enfant de milieu populaire.

Champ : Établissements aux CPGE scientifiques

Source : Bases centrales Scolarité 2005-2015 - Calculs CREN

Les établissements situés dans les plus petites unités urbaines, la plupart publics, ont accueilli en moyenne 37 élèves en première année[3]. Ils présentent une ouverture sociale plus élevée que la moyenne : peu demandés par les élèves de classe terminale[4], ces lycées sont contraints d'accepter des élèves qui auraient préféré un autre établissement. Les

3 La faiblesse des effectifs nous a conduits à considérer, sur la période 2005-2015, les seuls établissements (N=226) ayant chaque année au moins une classe préparatoire scientifique.

4 Il n'existe pas de statistiques nationales du classement des vœux d'orientation des lycéens. Toutefois, certaines académies publient les taux d'attractivité des établissements (rapport entre le nombre de candidats classant en premier vœu l'établissement et sa capacité d'accueil) (cf. annexe 1).

territoires dont la population est un peu plus importante (100 000 à 200 000 habitants) ont sensiblement les mêmes caractéristiques. Les lycées des communes de banlieue présentent une mixité sociale bien plus faible, mais avec un fort contraste de l'un à l'autre : le lycée Paul-Langevin (Nord de Paris) accueille 43% d'élèves dont le père est ouvrier ou employé alors qu'un lycée de l'Ouest de Paris n'en accueille que 4%.

Les établissements que cette recherche a ciblés ne représentent dans les faits qu'une part minoritaire des élèves de CPGE puisque près de 80% sont inscrits dans un établissement situé dans une des grandes métropoles de Province ou à Paris.

1.2.2. Méthodologie de l'enquête

Pour mieux appréhender les logiques de recrutement des établissements et les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour attirer les lycéens, une enquête qualitative a été menée sous forme d'entretiens semi-directifs auprès de chefs d'établissements ou de leurs adjoints (12) et d'enseignants de CPGE (22) dans onze lycées situés dans des communes populaires de banlieue ou dans des unités urbaines de moins de 200 000 habitants. Le guide d'entretien portait sur les caractéristiques du lycée et de ses CPGE, la présentation du marché local et cherchait à saisir les stratégies de recrutement de ces CPGE à travers le marketing déployé. Il a permis de mettre en relief le point de vue des acteurs sur leurs concurrents et l'attractivité de leurs classes. Sans viser la représentativité des CPGE de proximité, l'échantillon retenu présentait une variété de contextes : spécialités disciplinaires, effectif, localisation, mixité sociale. Les entretiens, retranscrits et anonymés, ont fait l'objet d'une analyse sociologique de contenu (Ghiglione & Matalon, 1978) puis d'une analyse collective des régularités ou des tendances permettant d'appréhender le rapport au marché.

Examinons maintenant les conditions de la concurrence sur ce marché secondaire peu exploré et montrons comment le développement de l'attractivité de ces classes de proximité est nécessaire à leur survie.

2. Un enjeu majeur : survivre dans la concurrence

Au sein des établissements à classes préparatoires de « proximité », les acteurs sont conduits à construire des compromis entre les principes au nom desquels ils agissent (Boltanski & Thévenot 1991), parfois de

simples arrangements entre la visée d'efficacité et la familiarité des relations d'un monde presque domestique, sans pour autant remettre en question ni le caractère civique de leur mission ni l'inscription de leur action dans un cadre concurrentiel.

2.1. Un quasi-marché secondaire

La concurrence en matière d'éducation se caractérise par la présence de quasi-marchés (Le Grand & Bartlett 1993, Vandenberghe 1998, Maroy 2006) où se combinent coordination marchande et coordination de type bureaucratique : programmes, création de classes, procédure reposant sur un algorithme de recrutement des CPGE sont en effet définis et garantis par l'État.

Ce quasi-marché est dual car segmenté en un marché primaire des CPGE bastions, qui ne recrutent que les meilleurs élèves, et un marché secondaire des « prépas » de proximité (Daverne & Dutercq 2013). Dans le segment secondaire on peut repérer les établissements les plus compétitifs par leur attractivité : en 2016, le taux d'attractivité de la section de Curie réservée aux bacs technologiques (TSI, Technologie et sciences industrielles) est de 0,8, soit 23 premiers vœux pour une capacité d'accueil à 30 élèves, contre seulement 0,4 à Archimède. Et c'est là que joue le principe marchand d'efficience : le coût de ces formations conduit à ce que les moins attractives soient menacées de suppression.

2.2. Conséquences sur les CPGE de proximité

À D'Alembert une classe peu attractive a été supprimée et une autre a vu ses effectifs limités à 24 étudiants. Ces suppressions sont censées permettre des ouvertures pour un redéploiement de l'offre : le proviseur de D'Alembert précise que la création d'une CPGE pour les bacs pro était une priorité pour le recteur de l'époque. Les suppressions suivent une logique que ce proviseur qualifie de « gestionnaire », ce que confirme Serge (sciences industrielles, Monod) : « [La rectrice] a pris sa calculette : tant d'élèves divisés par tant d'euros. Elle a fait un ratio et elle a supprimé toutes les prépas qui présentaient un ratio non-convenable… à l'époque on avait des résultats tout à fait honorables ». Démarche inscrite dans la logique de rentabilité au croisement des mondes de l'efficacité et du marché.

Le coût du dédoublement des classes pour les enseignements pratiques joue aussi : « En sciences de l'ingénieur, il faudrait un

quatrième professeur » (Simon, SI[5], Monod). Amélie (physique, Archimède) se souvient de la limitation historique à 19 « parce qu'à 20 on avait une heure supplémentaire, à 20 dédoublement, donc ça veut dire deux heures supplémentaires ». Et c'est sans compter le coût représenté par l'augmentation du nombre d'heures de colles[6]. Par contre, explique Jules (Physique, Ampère), « qu'ils soient 25 ou 48, c'est dédoublé, donc pour le rectorat ça coûte moins cher à 48 », d'où l'importance du taux de remplissage.

Le défaut d'attractivité est mis en évidence lors de la procédure de recrutement. Certains établissements sont amenés, faute d'un vivier suffisant, à recruter presque tous les candidats. Ainsi à Archimède, dont le taux d'attractivité est bas, la TSI reçoit environ 140 dossiers, en retient 120 : « Et on est sûr que dans les 20 derniers on va en recruter 10 ! Un tiers de nos classes va arriver du très très bas » (Patrick, SI).

Quant à la concurrence, elle est exacerbée par la création de nouvelles structures (classes préparatoires intégrées aux écoles, cycle universitaire préparatoire aux GE - CUPGE) ou de l'attractivité de certaines autres filières sélectives telles que les instituts universitaires technologiques (IUT). Paul (mathématiques, Langevin) y voit « un phénomène de désaffection profonde pour les études scientifiques et la montée en puissance du souhait d'orientation dans les études médicales, avec un discours général anti-prépa ».

Ce sentiment de concurrence est tellement avéré que, pour défendre les CPGE face à l'accroissement d'une offre alternative, bien des enseignants insistent sur la différence de qualité des produits proposés. Ainsi Sylvie (Mathématiques, Archimède) s'exclame à propos des prépas intégrées : « Prenez un sac Hermès et le sac Hermès fabriqué en Chine. Alors qui est en concurrence ? Mais moi j'ai regardé les horaires, ils font les 2/3 de nos horaires. Ne me faites pas croire qu'on peut comparer avec ces formations-là ». D'autres reprochent une spécialisation précoce : « Le souci que je vois, c'est que s'ils sont dans ce cursus et que cela ne leur plait plus en cours d'année, ils perdent une année… je leur dis, c'est très bien, allez-y, après soyez sûrs de vous, c'est un couloir, après vous n'avez plus de possibilité. » (Jean, SI, Curie). Pourtant ces classes intégrées sont susceptibles d'attirer bien des

5 Sciences de l'Ingénieur

6 Les colles sont des interrogations orales individuelles qui assurent l'évaluation et la remédiation des étudiants.

étudiants et disposent de quelques arguments fondés sur l'image accrocheuse véhiculée : « Elles donnent l'impression qu'une fois qu'on est rentré, c'est cool. Une fois qu'on est rentré on fait 5 ans et il n'y a pas besoin de travailler comme en prépa. » (Serge, SI, Monod).

La dualité du quasi-marché implique ici, pour le segment de marché secondaire (Doeringer & Piore 1970), une grande fragilité des offreurs car leur offre est moins attractive que celle qui s'opère sur le marché primaire. Ils doivent par conséquent s'organiser pour faire face à leur précarité.

3. Faire face à la concurrence pour survivre

Dans ce marché de l'enseignement supérieur sélectif la concurrence oblige tous les offreurs à se mobiliser, mais plus encore les établissements de proximité dont l'objectif est moins d'attirer les meilleurs élèves que d'en attirer suffisamment pour remplir et assurer la pérennité de leurs CPGE.

3.1. Les supports et modalités de marketing

Les CPGE de proximité recourent pour se faire connaître à un ensemble d'outils de communication, dont la diversité et la complémentarité contribuent à leur attractivité. Elles s'appuient pour cela sur des ressources liées à leur situation, aux conditions d'études offertes, à leurs choix pédagogiques dont il s'agit de mettre en évidence les éléments les plus propices à séduire leur clientèle. Mais il est indéniable que certaines stratégies, certains dispositifs parfois inattendus sont plus payants que d'autres et permettent de comprendre les mécanismes en jeu.

Chaque établissement dispose d'un site internet. Sa gestion est déléguée en interne (secrétaire, enseignant, CPE), parfois avec l'appui d'un webmaster contractuel. Outre la qualité et l'actualisation des informations sur les CPGE proposées, c'est la place qui leur est dévolue qui fait la différence : site spécifique au sein du site général du lycée ou informations affichées de façon très visible sur la page d'accueil, signalant ainsi l'importance que la filière revêt dans le fonctionnement de l'établissement comme à Carnot qui profite de l'expertise du professeur d'informatique.

Des journées portes ouvertes (JPO) mobilisent les équipes autour de trois thèmes : sécurité, efficacité de la formation et collaboration. Dans

des circonstances d'incertitude sur la qualité du bien offert, elles constituent un dispositif de jugement (Karpik 2007, van Zanten 2009) sensibilisant notamment les parents au fait que la CPGE, quelle qu'elle soit, constitue un « outil de lutte pour une élévation du statut » (van Zanten & Olivier 2015, 13). Leur organisation combine discours plus ou moins homogènes d'enseignants et d'étudiants, supports visuels (diaporama, vidéo, plaquette), visites. Ces journées occupent une place variable dans la stratégie des établissements, soit un moment fort attirant un nombreux public, soit une tradition limitée à la fréquentation de leurs seuls lycéens.

Les salons constituent un point de tension entre des acteurs en concurrence. Certains établissements s'y pressent (Ampère, Victor, D'Alembert) malgré les difficultés. Ainsi, le salon Passerelle affiche « plus de 15 000 visiteurs et plus de 150 exposants », mais Karine (SI, Victor) précise : « Ces salons de l'éducation sont souvent trustés par des privés qui vont noyer l'ensemble des opportunités possibles pour faire ingénieur » et Daniel (mathématiques, D'Alembert) rappelle : « Cela a un coût pour l'établissement. Il faut payer le stand, l'emplacement et la taille ». Enfin, Carnot se bat pour avoir un stand au grand salon national de l'orientation post-bac face à l'obstruction des CPGE parisiennes, particulièrement des moins cotées qui les considèrent comme de dangereuses rivales : « On participait au grand salon pour montrer qu'il existe des petites classes… Il y a eu une sorte de lobbying et des pressions fortes sur le comité directeur pour qu'il refuse qu'on participe » (Proviseure Carnot).

La concurrence et l'absence de régulation académique de l'offre de formation en matière de CPGE induisent des comportements opposés. Situés dans la même commune, les lycées D'Alembert et Victor ont choisi de « s'unir pour communiquer » : « En 2006 on a aussi créé le pôle Prépa. À l'époque y avait 3 domaines, 3 établissements avec des classes préparatoires. En pratique au niveau de l'institution y avait une réflexion sur la cartographie des classes prépa et donc on a fait le choix de regrouper nos forces en termes de communication » (Proviseur, D'Alembert). À l'inverse, les lycées de proche banlieue souffrent du tropisme parisien. La domination des classes préparatoires installées à Paris intra-muros n'a suscité ni la solidarité entre lycées de la périphérie ni la recherche d'une coordination dans la promotion : leurs responsables pointent l'absence d'une politique académique qui

pourrait assurer la régulation de l'offre et susciter la concertation entre établissements, sans pour autant envisager la possibilité que ce travail de régulation se fasse à leur initiative. En région parisienne, on ne le cache pas, c'est le chacun pour soi qui prévaut et la concurrence est sans pitié.

Plutôt que de compter sur des portes ouvertes qui n'attirent que les convaincus, les établissements aux CPGE peu attractives ou méconnues doivent engager des démarches plus proactives en envoyant des missi dominici démarcher des lycées sources et convaincre des lycéens a priori peu familiers du monde des prépas. Tous les enseignants « prennent leur bâton de pèlerin » (Serge, SI, Monod) pour des démarchages dans les lycées du bassin de formation et souvent bien au-delà. Souvent, comme à Ampère, on organise à destination des lycéens des séances pratiques attractives ou des demi-journées d'immersion.

3.2. Des atouts d'attractivité

Au-delà des publications par les médias et le site officiel des écoles d'ingénieurs pour attirer les étudiants, les enseignants s'appuient sur leurs résultats aux concours comme outil de marketing car « il faut avoir une réputation et une bonne réputation… en ayant des résultats » (Denis, mathématiques, Victor).

Ces résultats allient logique d'efficacité et logique d'opinion : ils assurent la qualité du recrutement et donnent une valeur ajoutée au lycée. Ainsi certains se félicitent de bons résultats qui leur permettent d'être plus sélectifs et d'activer « un jeu d'entrainement » : il s'agit « de monter en termes de qualité d'effectif au départ pour avoir de meilleurs résultats et être plus attractif » (Christophe, physique, Curie). Au lycée Langevin une importante valeur ajoutée est conférée par les performances de ses élèves au baccalauréat : « Vous avez dû trouver un article dans Le Parisien qui nous a classés comme meilleur lycée de France il y a deux ans. Je pense que le lycée a aussi bénéficié de ça d'une manière ou d'une autre » (proviseur Langevin). À Victor, la proviseure revendique une TSI placée « première ou seconde de France selon les années ».

Cependant les équipes sont conscientes de la variabilité de leurs résultats : « Comme c'est un recrutement local, ça fluctue beaucoup, on peut avoir des années très fortes ; une année on était aussi bien classés dans les classements étudiants que [très bon lycée parisien] parce qu'en

fait on avait mis un élève à Centrale, 3 ou 4 aux Arts et Métiers, etc. » (Jean, SI, Curie). Les établissements mettent donc en avant leurs capacités de résultats mais aussi en quoi la proximité y contribue : parcours sécurisé et qualité de vie, familiarité du monde domestique.

De façon générale, le message diffusé aux candidats par les lycées de proximité renvoie à l'assurance de bénéficier d'un accès à une GE peu réputée mais qui leur donnera le titre d'ingénieur et à la sortie un travail bien rémunéré. Cette honnêteté est revendiquée, d'Alembert écrit sur son site ne pas préparer « aux quatre écoles les plus prestigieuses ». « Cet affichage est indispensable. On ne peut pas mentir aux élèves et leur faire croire qu'ils vont intégrer les ENS en sortant de chez nous. On n'a pas à rougir » (Daniel, mathématiques).

L'argument de la sécurité est mis en avant : sécurité de l'orientation et des débouchés[7] et sécurité du parcours lui-même, certes exigeant en termes de quantité de travail mais rendu plus serein par l'environnement et les conditions propices. Sécurité aussi lorsque les CPGE d'Ampère ont été au maximum de leur capacité d'accueil en 2016. Faisant suite à une menace de fermeture, cet excédent est accueilli avec soulagement mais aussi perplexité : le proviseur y voit « un effet attentat » dû à une réticence des parents à laisser leurs enfants étudier à Paris, pourtant peu éloigné. Plus globalement, la qualité de vie constitue un élément important de la communication des CPGE de proximité. Ainsi à D'Alembert l'adjoint dit : « Ils font 50 mètres, ils peuvent courir, il y a un parc énorme où ils peuvent courir jusqu'au bord de la mer ». Les lycées de banlieue font de même, ainsi l'un d'eux signale que l'établissement est « dans un cadre agréable, au cœur d'une ville bien reliée au système de transports de l'agglomération parisienne ». En revanche, d'autres établissements, situés à portée de métro de Paris, comme Carnot, Jamin ou Langevin, sont bien conscients que la banlieue n'est pas attractive : « Il y a quelques élèves qui ont fait leur scolarité à Langevin et qui disent : je préfère pas continuer, je veux changer d'air » (Paul, mathématiques).

La proximité doit donc être promue comme un gage de réussite et de sécurité permettant d'éviter le « traitement industriel » de Paris ou des grandes villes à CPGE prestigieuses. En effet, les avantages de la

7 Il y a davantage de places dans les écoles que d'étudiants dans les CPGE et des quotas sont fixés pour chaque filière.

proximité sont : « le suivi, l'accueil, la bienveillance, la volonté d'accompagner chacun en fonction de ses capacités, de sa motivation et de lui permettre d'intégrer une école qui corresponde à la fois à ses motivations, à ses vœux et à son niveau », dit un proviseur. De plus, les parents « sont très rassurés d'avoir une prépa de proximité pas loin de chez eux, où finalement leur enfant ne va pas trop loin sur ces deux années en sortie de bac » (Proviseur D'Alembert).

Le proviseur de Langevin explique les critères de recrutement : « Le critère géographique est un élément car ils se sont aperçus que ça favorisait la réussite quand ils sont à proximité. C'est le rôle de la prépa de proximité ». Et du reste c'est l'image qui est affichée d'emblée sur son site Internet : « Une prépa de proximité. Vous choisissez un lycée proche de chez vous et donc vous minimisez le temps passé dans les transports. Des classes à taille humaine, des professeurs de ce fait plus disponibles et attentifs à la réussite de chacun, vous trouverez dans nos classes des conditions de travail idéales ». Ces CPGE mettent ainsi proximité et familiarité au service d'une meilleure efficacité et offrent un compromis entre monde domestique et monde industriel.

À défaut de proximité, l'internat devient un fort atout d'attractivité : argument rassurant pour les étudiants éloignés comme pour les étudiants locaux. Il offre un cadre de travail, d'échange, de soutien. Son existence résulte, outre les contraintes architecturales, d'une volonté politique. Le lycée Victor a « un internat ouvert le week-end. C'est très important l'internat. On héberge tout le monde. C'est ma politique ! C'est 30% d'explication de la réussite » (Proviseure). Denis (mathématiques) le confirme : « L'internat c'est obligatoire. Y a des élèves qui ont des problèmes de maths ou de physique. Les '2ème année' vont les aider et même ils s'aident entre eux ». Et lorsque les murs ne permettent pas cet accueil global, on le regrette. Si Arago arrive à se doter de 100 places grâce au CROUS, ce n'est pas le cas partout. À D'Alembert, à Monod ou à Langevin, les places manquent : « Ce qui est sûr c'est qu'une place d'internat ouverte ici, c'est un élève en plus » dit Patrick (SI, Archimède).

Les résultats, le cadre de vie propice, la proximité et parfois un internat rendent ces établissements attractifs, mais ce ne sont pas les seuls facteurs.

3.3. Les vrais moteurs de la promotion

Des éléments d'attractivité moins attendus jouent aussi un rôle considérable.

3.3.1. Recruteurs et missionnaires

L'analyse des discours sur le recrutement des étudiants en CPGE nous permet de construire deux idéaltypes, celui du recruteur et celui du missionnaire.

Le recruteur cherche avant tout à faire vivre sa CPGE, à lui donner une renommée (Boltanski & Thévenot 1991) tout en accroissant ses effectifs, objectifs parfois contradictoires, comme le sont les principes qui peuvent coexister au sein d'une même communauté ou d'une même personne.

Le profil du recruteur, chef d'établissement aussi bien qu'enseignant, se structure autour de la notion d'excellence, celle du parcours, de la classe, des intégrations. Dans son discours, il souligne la corrélation entre le nombre important d'étudiants et la réputation, qui accréditeraient la qualité de la formation. Pour convaincre les étudiants de rejoindre son établissement, il s'appuie sur la présentation des résultats aux concours, les projets réalisés, la capacité des enseignants à personnaliser l'enseignement aux projets de poursuites d'études des étudiants. À Victor et Curie, les « recruteurs » tentent de rallier dans les classes de TSI les meilleurs bacheliers technologiques, vivier privilégié mais non prédestiné à entrer en CPGE ou devenir ingénieur.

Cette logique de recrutement s'inscrit dans un contexte concurrentiel où les classes peu achalandées et donc coûteuses sont fermées. À Curie, la « plus efficace des techniques » de ces recruteurs est de quadriller la zone définie, de se répartir tous les établissements et « d'aller directement à la rencontre des élèves dans les classes ; il y en a beaucoup qui ne connaissent même pas cette possibilité ou qui pensent que c'est réservé à une élite d'élèves » (Christophe, physique). Pour étendre le marché, Karine (SI, Victor) est allée « au lycée Gustave Eiffel de Bordeaux [hors académie], on a beaucoup de Bordelais. On va aussi à Lormont et à Talence au lycée Kastler. On va loin. On va à Niort, à Poitiers, à Rochefort, Angoulême. Pour l'instant, Bordeaux n'a pas de TSI, c'est à Pau, donc, tant qu'y en a pas à Bordeaux, on peut recruter là

». On ne peut dissocier cette course aux élèves de la fermeture d'une CPGE de l'académie voisine qui n'avait plus sa place sur le marché.

L'idéaltype du missionnaire repose sur un argumentaire qui met en avant la dimension d'ouverture sociale des CPGE de proximité dans une logique civique. Le missionnaire revendique une capacité à faire réussir les étudiants quelle que soit leur classe sociale d'origine. Ce profil se retrouve surtout chez les enseignants.

Le missionnaire cherche à construire une ambiance conviviale, une dynamique d'entraide et de solidarité entre les étudiants. Pour Langevin, l'emplacement de la CPGE impose de considérer la question sociale. Le recrutement vise moins à trier les candidats qu'à les convaincre de s'inscrire en CPGE. En effet, la proximité est un moyen d'inciter les enfants des classes populaires à se lancer dans des études d'excellence tout en restant près de chez eux, du moins au début. La stratégie est donc de rassurer sur l'image de la CPGE et de rationaliser l'effort à investir : « On manque d'ingénieurs, il y a tant de places pour tant de candidats, la prépa c'est pas inaccessible, c'est pas non plus le bagne, c'est pas se coucher à 3h du matin et se relever à 4h pour repartir la journée. Voilà, il faut un rythme de travail et, vu les pourcentages de réussite, si vous êtes sérieux et motivés pendant 2 ans, vous serez ingénieur » (Jean, SI, Curie). Le *modus operandi* du missionnaire est donc de continuer à investir le symbole de l'ascenseur social et d'insister sur le caractère positif de l'orientation : la CPGE de proximité n'est pas « moins bonne » que celle du centre-ville de Paris, elle « n'est pas dans la même catégorie ». Le discours à connotation sociale est globalement dominant, y compris pour faire face à des situations difficiles à gérer comme celle d'étudiants étrangers sans ressources ou sans domicile fixe (Paul-Éluard), confirmant le fort engagement civique propre aux CPGE de proximité.

Ces deux profils, qui se réfèrent aux logiques de justification des acteurs (enseignants ou chefs d'établissement), peuvent se rencontrer au sein d'un même établissement : ainsi à Curie, le responsable du parcours PTSI/PT (Jean, SI) s'inscrit dans une logique missionnaire, celui du parcours TSI (Christophe, physique) se décrit clairement comme un recruteur. Bien plus, le positionnement des acteurs est parfois contradictoire, se revendiquant de l'une des logiques sans réussir à s'affranchir complètement de l'autre. C'est le cas de Patrick (SI, Archimède) qui passe, en cours d'entretien, d'un principe de justice à

l'autre : après avoir présenté les CPGE comme « une formation égalitaire » avec des frais peu élevés, il regrette que sa prépa se situe dans une ville moyenne, arguant que dans une métropole le recrutement comprendrait un volume plus important de « catégories sociales plus aisées » et ainsi pourrait « accueillir le public qui serait le plus propre à tirer profit de cette formation au niveau scientifique ». Et encore Jean (Archimède) et Karine (Victor), en visant les bacheliers technologiques, recrutent dans les milieux populaires mais très pragmatiquement.

Ces idéaltypes correspondent à deux logiques en tension, l'efficacité et la citoyenneté, soulignant la complexité de l'articulation entre l'idéal d'excellence historiquement attaché aux CPGE et l'idéal de démocratisation porté par l'école.

3.3.2. L'importance des réseaux et du leadership

Les enseignants parviennent à un démarchage efficace grâce au réseau de relations qu'ils entretiennent avec les professeurs des établissements visités : « qui vont pouvoir détecter des bons élèves et des bons profils, qui vont communiquer sur l'existence de la TSI » (Karine, SI, Victor). Soucieux d'avoir « des rapports de courtoisie, même plus que ça, des rapports de confiance avec des collègues d'autres lycée », Denis (mathématiques, Victor), outre le démarchage dans le département, conserve d'excellentes relations dans une académie limitrophe où il a enseigné. C'est tout autant le cas à Langevin ou à Carnot où une initiative originale a été prise, dans l'esprit des Cordées de la réussite, dispositif labellisé d'appariement entre lycée source et lycée à CPGE : « proposer un module de prépa à la prépa scientifique. C'était proposer à tous les élèves de terminale S du district de venir tous les vendredis deux heures. T'as envie, pourquoi pas toi, pourquoi pas moi. On a repris un petit peu tout ce qui se fait dans le cadre des Cordées de la réussite » (Proviseure Carnot).

Un fort leadership local est aussi un atout majeur. Victor, Langevin ou Carnot bénéficient de la personnalité d'un chef d'établissement qui se sert des prépas comme d'une vitrine pour son lycée. Ainsi, à Victor, le fait que la proviseure soit elle-même issue des CPGE légitime ce leadership, mais il ne peut fonctionner sans appui sur quelques enseignants porte-parole dévoués à la cause et qui ne comptent pas leur temps pour œuvrer en faveur de l'attractivité et de la reconnaissance de

leurs prépas. C'est le cas à Curie où le proviseur mesure l'évolution de l'équipe : « On a des professeurs qui ont pris les choses en main - et Marc fait partie de ceux-là - qui se sont énormément investis là où l'équipe précédente, arrivée en fin de carrière, a peut-être moins investi les choses ».

Les lycées travaillent aussi la pertinence de leurs filières : Ampère cherche à garantir sa survie en s'alliant avec une université technologique voisine. Depuis quelques années, les deux établissements proposent un parcours commun : les étudiants sélectionnés par l'université technologique ont la possibilité de faire leurs deux premières années d'études supérieures dans la CPGE, ceux qui n'intègrent pas une école d'ingénieur peuvent entrer directement en troisième année à l'université, synergie qui a permis à la CPGE d'augmenter ses effectifs.

Enfin, la politique d'établissement est essentielle, comme on le voit à Carnot et Jamin, sous la houlette des deux proviseurs, très reconnus de leur hiérarchie, qui travaillent main dans la main pour faire vivre un dispositif original de CPGE partagées entre deux lycées de la même commune populaire. Plus largement cette action, soutenue par les élus locaux, ne s'inscrit pas dans la seule logique de marché, mais participe aussi à la politique civique d'aménagement du territoire car une partie de la survie de ces classes destinées à promouvoir l'ouverture sociale est une vitrine de l'action gouvernementale. Mais parfois, « Certains collègues l'ont mal vécu d'avoir une garantie politique de pérennité de la structure. Simplement parce que c'est à S. et qu'on va pas fermer à S. Ça veut dire que c'est indépendant du boulot qu'on fait, même si on fait n'importe quoi » (Paul, mathématiques, Langevin). De manière similaire des prépas à faibles effectifs ont été sauvées (Ampère) ou rouvertes (Monod) parce qu'elles étaient les seules de la filière dans l'académie ou parce que soutenues par des personnalités politiques locales. On touche alors les limites de l'exercice : il faut cultiver l'attractivité, démarcher, médiatiser, mais pour justifier en quelque sorte la volonté politique de démocratisation des classes préparatoires.

Conclusion

L'enseignement supérieur sélectif mobilise pour être attractif une diversité de principes reposant sur le marché, l'efficacité, la familiarité, la réputation, mais aussi le civisme (Boltanski & Thévenot 1991) que les établissements qui le composent juxtaposent, combinent, hybrident, parfois sans craindre le paradoxe. C'est encore plus vrai pour la catégorie des classes préparatoires scientifiques que nous avons étudiée. L'abondance de l'offre, qui mêle des filières, des structures et des implantations variées, du secteur public comme du secteur privé ou semi-privé, conduit leurs porte-parole à déployer une batterie de ressources et d'arguments, puisés dans des registres divers et parfois apparemment contradictoires, pour attirer un public suffisant et apte à réussir son parcours.

Néanmoins, dans un monde où prévaut la concurrence, y compris parmi les acteurs publics, les stratégies trop peu différenciées (sites internet, journées portes ouvertes, participation à des salons, etc.) ne suffisent pas et ce sont des atouts distinctifs qui paraissent décisifs : démarchage, réseau de partenaires, internat, etc. Les arguments mobilisés doivent apaiser les craintes des parents aussi bien que des élèves, de manière à présenter la classe préparatoire comme prolongeant naturellement une scolarité satisfaisante, les perspectives de réussite comme quasi assurées, les modalités d'accueil et les relations interpersonnelles comme similaires au cadre familial. De ce point de vue, les « petites prépas » peuvent jouer de la proximité qui les caractérise tout en se positionnant prudemment sur ce qu'on peut considérer comme un marché secondaire.

De plus, la course à l'attractivité n'est pas indépendante du contexte politique dans lequel elle se situe et qui contribue à réguler le marché en faisant valoir des arguments participant d'une autre logique. Des responsables politiques nationaux ou locaux peuvent ainsi protéger telle ou telle « petite » prépa, au nom de l'ouverture sociale ou encore du développement territorial. Il n'est pas rare que le lobbying vienne appuyer ou faire valoir les ressources et arguments et dans ce cas l'affirmation d'un leader local est déterminante, à la mesure de son aptitude à intervenir à l'externe auprès des instances qui comptent, en somme à entretenir la réputation d'un établissement (Derouet & Dutercq 1997). C'est dans la plupart des cas étudiés le ou la chef

d'établissement qui dispose du statut et de la fonction pour remplir ce rôle.

Ainsi, le secteur public de l'enseignement supérieur français se trouve sous l'influence de modes d'action non seulement empruntés à ceux du secteur privé mais confinant aussi à la marchandisation : élaboration d'un produit, positionnement sur une niche, publicité, démarchage, etc. sous peine de voir certaines sections disparaître, faute de public, faute de demande. La course aux effectifs à laquelle se livrent les enseignants des prépas de proximité, particulièrement exposées au risque de disparition, mêle donc profil de « missionnaire » au service de la démocratisation de l'enseignement supérieur sélectif et profil de « recruteur » au nom de la compétition parfois acharnée entre établissements.

C'est ainsi que la concurrence et le marketing paraissent se déployer au bénéfice de l'équité, voire de façon encore plus paradoxale de l'égalité, puisqu'obligeant à convaincre des jeunes de milieux peu favorisés de se lancer dans l'aventure des filières sélectives et, qui plus est, à les faire réussir. Mais cette démocratisation reste toute relative puisqu'elle s'accompagne d'une segmentation du marché des classes préparatoires, attestant de son caractère socialement construit.

Références bibliographiques

Allouch, A. & van Zanten, A. (2008). Formateurs ou "grands frères" ? *Éducation et sociétés, 21*, 49–65.

Ball, S. J. & Youdell, D. (2007). *Hidden Privatisation*. Research Report. Brussels: Education International.

Baudelot, C., *et al.* (2003). Les classes préparatoires aux grandes écoles. Evolutions sur vingt-cinq ans. *Les dossiers évaluations et statistiques* (146).

Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

Buisson-Fenet, H. & Landrier, S. (2008). Être ou pas ? discrimination positive et révélation du rapport au savoir. Le cas d'une 'prépa ZEP' de province. *Éducation et sociétés*, *21*, 67–80.

Daverne, C. & Dutercq, Y. (2013). *Les bons élèves. Expériences et cadres de formation*. Paris: PUF.

Daverne-Bailly, C., & Dutercq, Y. (2017). The segmentation of elite education institutions and of their students: the new preparatory courses for the French grandes écoles. *International Studies in Sociology of Education*, *26*(3), 248-266.

Derouet J.-L. (1992). *Ecole et justice*. Paris : Métaillié.

Derouet J.-L. & Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris : ESF.

Doeringer P. & Piore M. (1970). *Internal labour markets and manpower analysis.* Cambridge, Mass: Harvard Univ. Press.

Duru-Bellat, M. (2015*). Access to Higher Education: the French case. Les Documents de Travail de l'IREDU, DT 2015/1.*

Dutercq, Y. & Daverne, C. (2009). Les parcours composites de l'élite lycéenne. Comment se préparer pour un monde incertain ? *Les sciences de l'Education. Pour l'ère nouvelle, 42(4), 17-37.*

Dutercq, Y. & Masy, J. (2016). *Les inégalités sociales et territoriales d'accès aux CPGE : quelles évolutions ?* Rapport (août 2016). Paris : CNESCO.

Felouzis, G., Maroy, C. & Van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires*. Paris : PUF.

Ghiglione R. & Matalon B. (1978). Les enquêtes sociologiques : théories et pratiques. Paris : Armand Colin.

Karpik, L. (2007). *L'économie des singularités*. Paris : Gallimard.

Le Grand, J. & Bartlett, W. (1993). *Quasi-markets and social policy*. Basingstoke: MacMillan.

Lemaire, S. (2008). Disparités d'accès et parcours en classes préparatoires. *Note d'information du MENESR*, 08.16.

Maroy, C. (2006). *École, régulation et marché.* Paris : PUF.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche – Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (MESR-DEPP) (2018). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche.* Paris.

Michaut, C. (2010). La dimension territoriale dans le recrutement social des élites scolaires. *Congrès international de l'AREF*, Université de Genève, 13-16 septembre 2010.

Oplatka, I. & Hemsley-Brown, J. (2004). The research on school marketing: Current issues and future directions. *Journal of educational administration*, *42*(3), 375-400.

Orléan, A (2000). La théorie économique de la confiance et ses limites. In R. Laufer et M. Orillard (dir.), *La confiance en question*. Paris : Cahiers de socio-économie, L'Harmattan, 59-77.

Rosenwald, F. (2003). Migrations inter académiques des bacheliers continuant en classes préparatoires aux grandes écoles. *Les dossiers éducation et formation, 146*, 47-75.

Sénat (2007). *Diversité sociale dans les classes préparatoires aux grandes écoles : mettre fin à une forme de "délit d'initié"*. Rapport de la mission d'information sur la diversité sociale et l'égalité des chances dans la composition des classes préparatoires aux grandes écoles rédigé par Y. Bodin, nº 441, septembre 2007.

SAIO, (2017). *Bilan de l'admission post-bac Juin 2017*. Nantes : Académie de Nantes.

Tenret, E. (2011). *L'école et la méritocratie : représentations sociales et socialisation scolaire*. Paris : PUF.

Vandenberghe, V. (1998). L'enseignement en Communauté française de Belgique : un quasi-marché. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 36-1, 65-75.

Van Zanten, A. (2009). Le choix des autres : Jugements, stratégies et ségrégations scolaires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180 (5), 24-34

Van Zanten, A. & Maxwell, C. (2015). Elite education and the state in France: Durable ties and new challenges. *British Journal of Sociology of Education 36* (1), 71–94.

Van Zanten, A. & Olivier, A. (2015). Les stratégies statutaires des établissements d'enseignement supérieur. Une étude des « journées portes ouvertes », *LIEPP Working Paper*, n°40.

Whitty, G., & Power, S. (2000). Marketization and Privatization in Mass Education Systems. *International Journal of Educational Development*, *20*(2), 93-107.

Annexe 1

Tableau des établissements

	Unités urbaines et communes pour les banlieues (en milliers d'habitants)	PCS d'origine des étudiants Moyenne 2013-2015 en % (cadres et prof. int. sup. en caractère droit - ouvriers-employés en italiques)	Classes	Taux d'attractivité Nombre de candidats vœux 1 par rapport à la capacité d'accueil*	Endorecrutement (étudiants du département /total)
d'Alembert	127	38,12 *22,14*	MPSI PCSI	0,7 0,5	59,1
Ampère	70,4	50,87 *19,83*	MPSI PCSI	Nr Nr	67,8
Arago	Petite couronne 29,9	52,46 *14,78*	PTSI TSI	1,5 1	23,3
Archimède	151,2	41,17 *21,67*	TSI PCSI	0,4 0,4	72 ,5
Curie	71	18,14 *34,31*	PTSI TSI	0,7 0,8	75,6
Jamin / Carnot	Petite couronne 104,7	35,04 *29,91*	PCSI	0,8	64,4
Langevin	Petite couronne 144,6	7,83 *43,37*	MPSI PCSI	1,3 0,8	69,8
Monod	127,8	25,00 *18,75*	PTSI	0,4	76
Thénard	210,2	35,46 *27,42*	PTSI TSI	0,5 0,7	55,2
Victor	127	26,99 *29,44*	TSI	1,3	76

* Par exemple, un taux d'attractivité égal à 2 signifie que pour la formation en question, on compte deux candidats ayant formulé cette demande en 1er vœu pour une place.

Annexe 2

Tableau des 12 personnels de direction et des 22 enseignants interrogés en face à face

Établissement	Prénom	Discipline	Âge	CPGE
Ampère	Jules	Physique / Info	35	MPSI, PC
	Gilles	Proviseur	60	
Arago	Armand	SI	60	PTSI
	Julien	SI	40	TSI
Archimède	Amélie	Physique	55	PTSI
	Sylvie	Maths	45	PTSI
	Patrick	SI	40	TSI
	Yvan	Chef de travaux	55	
	Christine	Proviseure adjointe	55	
Carnot	Hervé	Maths	45	PSI
	Rémi	Physique	35	PSI
	Myriam	Proviseure	45	
Curie	Christophe	Physique	35	TSI
	Jean	SI	35	PT
	Stéphane	Proviseur	55	
D'Alembert	David	Chimie	40	PCSI
	Daniel	Maths	40	MPSI
	Paul	Proviseur adjoint	45	
	Pascal	Proviseur	60	
Jamin	Jo	Physique	35	PCSI
	Mathis	Chimie	30	PCSI
	Luc	Maths	35	PCSI
	Louis	Proviseur	55	
Langevin	Claudette	Maths	60	PCSI
	Paul	Maths	40	MPSI
	Sylvain	Physique	30	MPSI
	Daniel	Proviseur	55	
Monod	Serge	SI	60	PT
	Simon	SI	46	PTSI
	Julien	Proviseur adjoint	55	
Thenard	Rosaline	Proviseure	55	
Victor	Denis	Maths	58	TSI
	Karine	SI	35	TSI
	Corinne	Proviseur	58	

Éducation comparée / nouvelle série, n°23, pp 97 - 116

Tensions entre logiques marchande et démocratique au sein des écoles publiques du Québec selon les professionnels scolaires

Louis LeVasseur
et Mélanie Bédard
Université Laval
Québec

RÉSUMÉ

Si l'on doit admettre l'existence, dans plusieurs villes du Québec, de quasi-marchés scolaires où les établissements se livrent une concurrence afin d'attirer le plus grand nombre d'élèves, ou au contraire, d'éviter une diminution de leurs effectifs d'élèves, si des valeurs et des pratiques libérales tendent à s'immiscer dans l'école québécoise, que disent de telles transformations, valeurs et pratiques les professionnels scolaires qui travaillent le plus souvent avec les élèves les plus vulnérables ? Parmi l'ensemble des parents à qui un nouveau pouvoir a été conféré avec les lois de la décentralisation de 1997, ceux que l'on qualifie souvent de consommateurs de services éducatifs et qui maîtrisent les enjeux de la concurrence et du marché ont-ils une réelle influence sur le fonctionnement des établissements et sur le travail des professionnels ? Tous ces facteurs s'inscrivant dans le prolongement d'un modèle d'action marchand indiquent-ils un réel virage libéral de l'école québécoise ou plutôt une nouvelle manière pour celle-ci de définir sa vocation démocratique ? Nos données d'entrevues menées avec des professionnels montrent l'émergence d'une école qui se définit comme étant démocratique, mais où l'idée d'égalité délaisse partiellement ses références sociales et s'amalgame à de nouvelles références plus libérales.

MOTS CLÉS

Concurrence, Logique marchande, Diversification de l'offre d'éducation, Inégalités, Professionnels scolaires, Marketing

ABSTRACT

We must acknowledge that many Quebec cities have quasi-educational markets in which schools compete to attract the most students or simply to keep

their student populations from shrinking. However, although liberal values and practices are tending to infiltrate Quebec schools, what do the educational professionals who frequently work with the most vulnerable students think about these changes, values and practices?

Parents garnered new powers under the decentralisation legislation of 1997 and some of them are described as consumers of educational services, but do they have any real influence over how schools operate, or on the professionals' work? Do these factors, which are an extension of a mercantile model for action, indicate a real liberal shift by the Quebec school, or rather a new way for it to define its democratic vocation? Our data, compiled from interviews with professionals, points to the emergence of a school that defines itself as democratic, but whose idea of equality edges away from its social references to align with new, more liberal references.

KEYWORDS

Competition, Mercantile logic, Diversification of educational offering, Inequality, Education professionals, Marketing

Au Québec, la démocratisation de l'éducation des années 1960 a favorisé le développement d'un réseau d'enseignement public du primaire à l'université. Pour autant, cela n'a pas mis fin à l'existence du réseau privé qui bénéficie, encore aujourd'hui, d'un financement par l'État à la hauteur de 60% de son budget de fonctionnement et qui attire vers lui les élèves les plus performants du système éducatif. À la faveur des politiques de décentralisation du système éducatif, vers la fin des années 1990, et afin de réduire la déperdition des élèves vers le privé, l'école publique adopte une attitude offensive fondée sur deux principes : la juste concurrence à l'endroit du privé et la nécessité d'une offre d'éducation diversifiée tenant compte des besoins de tous les élèves.

Parallèlement à la concurrence entre l'école publique et l'école privée, il existe deux types de concurrence internes au réseau public : l'une visant à recruter les élèves les plus performants, l'autre les élèves présentant des difficultés importantes. Des établissements situés en milieux défavorisés parviennent effectivement à « soutirer » des élèves à d'autres établissements appartenant à un même marché ou quasi-marché scolaire et s'assurent ainsi un financement ministériel qui

dépend des effectifs d'élèves en général, et plus particulièrement du nombre d'élèves ayant des difficultés comportementales ou d'apprentissage.

Or, que les établissements cherchent à attirer les élèves les plus performants ou les plus en difficulté, la concurrence dépend en bonne partie de parents consommateurs de services éducatifs. Véritables acteurs d'un système régulé par la concurrence, ces parents exercent des pressions sur les établissements afin d'obtenir satisfaction à leurs principales demandes et revendications, pressions que subissent, nous le verrons, tous les agents scolaires, voire l'ensemble des élèves.

Les professionnels scolaires intervenant avec les élèves les plus en difficulté sont au cœur de ces différents changements qui s'opèrent au sein de l'école québécoise. Dans leurs discours, ils proposent leurs analyses des effets qu'a eus l'introduction de valeurs et de pratiques à saveur libérale au sein d'une institution qui se définit depuis plus de 50 ans comme étant de service public. Comment alors la logique marchande s'articule-t-elle à la vocation démocratique de l'école publique ?

1. Logique marchande, enseignement privé et enseignement public au Québec : quelques éléments théoriques

Au Québec, le système d'éducation combine des caractéristiques qui relèvent principalement de deux modes de régulation que l'on peut qualifier de bureaucratique et de postbureaucratique. Le modèle bureaucratique voit en l'éducation un service d'intérêt public devant être géré par un État qui assure la standardisation des services éducatifs sur le territoire relevant de sa juridiction. Par exemple, la démocratisation de l'éducation et l'égalité des chances font l'objet de règles et d'objectifs que définit l'État et qui doivent être appliqués uniformément à tous les établissements. Certes, l'on reconnaît que des milieux d'éducation ont des besoins qui appellent une forme de compensation. Mais le principe régulateur demeure celui de la standardisation des services que contrôle un État centralisateur gardien du bien commun.

Partiellement en rupture avec la bureaucratisation, le mode de régulation postbureaucratique s'appuie plutôt sur un État évaluateur et sur la création d'un quasi-marché scolaire (Lessard, 2010 ; Maroy, 2008 ;

Ball et Youdell, 2007), ce qui ne signifie aucunement, dans le cas du Québec, que l'État se désengage et laisse les forces du marché s'emparer librement des milieux d'éducation au nom de la concurrence la plus débridée (Maroy et al., 2014). Cette régulation par le quasi-marché scolaire repose sur le libre-choix des parents et sur une autonomie pédagogique et administrative des établissements. L'État conserve son rôle qui consiste à définir les objectifs généraux du système éducatif, tandis que les moyens de réalisation relèvent désormais des établissements. Les tenants de ce mode de régulation y voient un moyen de stimuler l'efficacité des pratiques d'enseignement afin de réaliser l'égalité des chances[1]. Le discours libéral sur l'éducation n'exclut donc pas toute référence à la justice scolaire, y compris dans les milieux où les établissements les plus recherchés par les parents sélectionnent les élèves les plus performants (Félouzis, Maroy et van Zanten, 2013). Un compromis semble désormais exister entre la logique marchande et une logique sociale visant à réduire les écarts entre les élèves.

On peut suivre le passage d'une régulation bureaucratique à une régulation post-bureaucratique au Québec, surtout avec la Loi 180 de 1997 modifiant la Loi sur l'Instruction publique qui, sans parler de concurrence, propose une décentralisation du système éducatif en faisant de l'établissement une unité administrative dotée de fonctions et de responsabilités relevant antérieurement de la commission scolaire (CS)[2]. De nouveaux pouvoirs sont dévolus aux établissements, dont celui de définir leur propre projet éducatif, ainsi qu'aux parents qui participent désormais à cette définition par l'entremise du Conseil d'établissement (Lessard, Henripin, Larochelle et coll., 2007) et qui peuvent choisir l'école que fréquentera leur enfant au sein de leur commission scolaire (Brassard, 2007).

La nouvelle régulation de l'éducation, qui comprend donc une décentralisation relative des pouvoirs au sein du système éducatif et l'introduction d'une logique marchande, mène à la sélection des meilleurs élèves et, conséquemment, à une hiérarchisation des établissements au sein d'un marché scolaire, voire à leur classement dans les palmarès (Desjardins et coll., 2011). Associée au libre-choix des parents que favorise une désectorisation relative de la carte scolaire, la

1 Voir à ce sujet les analyses critiques de Lessard et Carpentier (2015, pp. 27-34).

2 La commission scolaire est une instance de gestion qui veille à une répartition équitable des ressources parmi les établissements primaires et secondaires d'un territoire administratif donné.

décentralisation aurait donc eu pour effet d'encourager une logique libérale au détriment d'une logique démocratique (Desjardins et coll., 2011, p. 120-121). Ces orientations libérales, si elles ont émergé au sein du système éducatif, n'ont pas éliminé pour autant les efforts de démocratisation de l'école québécoise (LeVasseur, 2015). Mais ceux-ci s'inscrivent désormais dans une conjoncture donnant un sens nouveau, par rapport à celui des années 1960, à l'idée de démocratisation (cf. partie 2).

2-Logique d'action en contexte de concurrence et pratiques de marketing

Face aux pratiques reliées à la concurrence entre les établissements dans certains milieux urbains, aux inégalités qui en résultent, et à la suite des compressions budgétaires de 2014 à 2016 menant à une réduction du nombre de techniciens[3] et de professionnels scolaires[4], quelles stratégies les établissements adoptent-ils pour maintenir leur avantage sur leurs concurrents ou pour contrer les effets défavorables du marché ? Quelles sont les logiques d'action qui les guident en fonction de leur positionnement dans différents contextes de concurrence ? Maroy dit des théories de l'action qu'elles « concernent les relations causales types mobilisées par les acteurs, centrales dans la constitution d'un mode de lecture du réel et le cadrage des orientations légitimes de l'action » (2011, 68). Laurent Thévenot insiste sur le fait que l'action ne dépend pas que de l'acteur, que d'une volonté stratégique, qu'elle soit le fait d'un individu ou d'une institution : « Le rapport à l'environnement est déterminant pour appréhender une conduite (…). Plutôt que de mettre tout l'accent sur l'acteur pour caractériser l'action, l'orientation vers la coordination incite à mettre en relief la façon de saisir l'environnement dont dépend si étroitement la conduite » (Thévenot, 2006 13). Or Félouzis, Maroy et van Zanten (2013) ont identifié quatre « logiques d'action » mises en œuvre par des

3 Les « techniciens » appartiennent à de très nombreux corps d'emploi dans les établissements du Québec. Leur formation est collégiale (6 années au primaire, 5 au secondaire et 3 années de formation technique ou professionnelle dans un collège d'enseignement général et professionnel (cégep) postsecondaire et préuniversitaire).

4 Pour la période étudiée, ce sont les compressions budgétaires du gouvernement libéral du Québec, réalisées approximativement entre 2014 et 2016, qui ont entraîné une importante réduction des ressources techniques et professionnelles dans les écoles.

établissements au sein de marchés scolaires. Ces logiques varient selon les contextes nationaux, et surtout, ce qui s'applique tout particulièrement à notre étude de l'école québécoise, selon la position des établissements dans un quasi-marché et l'intensité de la concurrence entre eux.

Les établissements en position haute adoptent soit une **logique de conquête**, en proposant des programmes prestigieux et sélectifs qu'ils feront connaître par diverses stratégies de marketing, soit une **logique de rentier** si leur réputation leur assure un recrutement d'élèves performants qui se renouvelle de lui-même, leur évitant ainsi de travailler à la diffusion d'une image. Mais le but demeure celui de miser sur des programmes sélectifs favorisant l'attraction des meilleurs élèves et l'excellence des résultats de l'établissement aux épreuves institutionnelles ou ministérielles.

Quant aux établissements en position moyenne ou en déclin, ils développent deux types de logique. La **logique de « diversification de l'offre »** consiste à créer des filières, des classes de niveaux, des options ou des programmes attrayants, moins prestigieux cependant que ceux des établissements en position haute. Au Québec, ces établissements ne cherchent pas la création d'une élite scolaire, mais plutôt la rétention de bons élèves parfois sélectionnés sur la base de leur comportement, grâce à des programmes susceptibles de les motiver et de les attirer.

Les établissements où se concentrent les élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement se caractérisent par une **logique d'adaptation** « à l'égard d'un public non choisi ». La priorité devient le maintien « d'un bon climat relationnel avec les élèves », « le maintien de la paix sociale » et « une logique interne expressive, voire thérapeutique » tenant compte « des difficultés psychosociales des élèves » (Félouzis, Maroy et van Zanten, p. 129).

Les établissements en position basse qui scolarisent surtout des élèves peu performants ou subissant les effets d'une relégation peuvent développer un « label » alternatif à celui des établissements en position haute comme « moyen de revalorisation symbolique » et comme forme de « résistance identitaire » face à une concurrence disqualifiante (Jadot, Theys et Verhoeven, 2016). Cependant, au-delà de la requalification symbolique, il existe au Québec une réelle demande pour des établissements qui se spécialisent dans l'offre de services aux élèves en difficulté. Le fait de se spécialiser dans un tel créneau peut constituer à

la fois une stratégie de marketing à l'intention de parents qui recherchent de tels services pour leur enfant, une façon d'obtenir un plus grand financement de l'État et une forme de revalorisation de l'établissement dans un marché concurrentiel. Autrement dit, des établissements se caractérisent par une logique d'adaptation qui ne se réduit pas nécessairement à une « posture de résignation » (Félouzis, Maroy et van Zanten, p. 129). Si leur clientèle n'est pas celle des meilleurs élèves, ils savent cependant faire preuve de dynamisme afin de répondre avantageusement aux besoins des élèves et aux caractéristiques socio-culturelles de leur milieu.

3-Les techniciens et les professionnels scolaires : ressources d'un enjeu central de la vocation démocratique de l'école québécoise

Les établissements qui adoptent une logique d'adaptation aux besoins des élèves se situent dans des milieux sociaux défavorisés. Plutôt que de chercher à recruter les élèves les plus performants de leur secteur, ils s'efforcent d'attirer des élèves ayant des difficultés diverses. À l'intérieur d'un tel marché scolaire, les élèves les plus démunis peuvent donc susciter la convoitise de certains établissements. La stratégie de concurrence et de marketing consiste alors à promouvoir une panoplie de services techniques et professionnels[5].

Les établissements où l'on retrouve une forte concentration de techniciens et de professionnels scolarisent en général un nombre important d'« élèves handicapés ou avec des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage » (EHDAA). Au Québec, la proportion d'EHDAA parmi les élèves du secteur public est passée de 13,6% en 2002-2003 à 21,6% en 2015-2016 (Conseil supérieur de l'éducation, 2017, p. 8). Le nombre d'élèves « codés » pour des difficultés, dont certaines impliquent la prise de médicaments, a également augmenté de façon vertigineuse au cours des dernières années de la décennie 2010, soit de « 410 % pour les troubles envahissants du développement, 252 % pour la déficience langagière et 163 % pour les troubles relevant de la psychopathologie » (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport,

5 L'institutionnalisation du travail des techniciens dans les milieux scolaires québécois a été montrée ailleurs (Tardif et LeVasseur, 2010). Pour ce qui est des professionnels, voir notamment Tardif et Lessard (1999).

2014, p. 111). Les établissements que caractérise une logique d'adaptation cherchent à attirer ces élèves afin de maintenir les effectifs d'élèves, dont dépend leur budget de fonctionnement, et partant, leurs effectifs de techniciens et de professionnels scolaires.

Nous avons vu que la concurrence entre établissements accueillant les élèves les plus vulnérables correspond certes à une forme de démocratisation, mais toute réponse qui se dit démocratique face à la concurrence est-elle invariablement fondée en justice ? Peut-elle mener à des pratiques inégalitaires ? Avant de répondre à ces questions, donnons un aperçu de nos choix méthodologiques.

4-Méthodologie

Nous avons mené des entretiens semi-dirigés, d'une durée de 60 à 75 minutes, avec 14 professionnels scolaires sur leurs représentations des effets de la concurrence et des pratiques sélectives sur leur travail, ainsi que sur la vocation démocratique de l'école québécoise. Ces entretiens ont été menés entre la fin du mois de juin et la mi-juillet 2015, période où les professionnels sont favorables à la participation à des recherches, puisqu'ils sont encore au travail, alors que les élèves et les enseignants sont déjà en vacances. Les questions ont porté sur le milieu, les élèves, les tâches des professionnels, les principales difficultés liées à leur travail, les rapports aux enseignants, aux autres professionnels, aux membres de la direction, aux cadres scolaires ainsi qu'aux parents, et enfin, sur leur vision de ce qu'est, ou doit tendre à devenir, la mission de l'école québécoise[6].

Parmi les professionnels de notre échantillonnage se trouvent, au primaire, deux orthopédagogues, deux orthophonistes et un psychologue, et au secondaire, un psychologue, un travailleur social et deux professionnels aux fonctions pointues que nous n'indiquons pas afin de protéger leur anonymat. Quant aux quatre autres, il s'agit de professionnels dont le travail ne consiste pas à soutenir directement les élèves menacés d'échec scolaire ou vivant des épreuves familiales ou personnelles. L'ensemble des professionnels interrogés travaillent dans

6 Notons que dans le cadre de cette recherche, désormais financée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (2016-2021), 32 nouveaux entretiens ont été réalisés en juin et juillet 2018. Aucun extrait de ces entretiens n'est cité dans le présent article.

trois CS situées en milieu urbain et dont le territoire comprend plusieurs écoles primaires ou secondaires privées. Nous avons également consulté les sites web de ces CS et de ces écoles afin d'explorer la manière dont sont présentés les services professionnels et les programmes d'enseignement.

Afin de garantir l'anonymat des participants, nous n'indiquons aucunement les programmes, les établissements, les sites web, les CS, ni encore les territoires dans lesquels ils travaillent. Pour les mêmes raisons, nous ne préciserons pas la profession occupée et nous parlerons de tous au masculin. Tous les éléments susceptibles de révéler l'identité de ces participants ne sont pas essentiels à notre objectif principal, soit celui de décrire les enjeux et les défis auxquels l'école québécoise fait face lorsqu'elle glisse vers une logique marchande.

5- Nouvelles pratiques relatives à la logique marchande dans un système éducatif traditionnellement défini comme démocratique

Dès les premières pages de son rapport sur la justice scolaire, le Conseil supérieur de l'éducation (2016) dénonce la création d'un marché scolaire, la concurrence entre établissements, partant, l'homogénéisation des classes, ce qui porterait préjudice aux élèves les plus vulnérables. Que nous indiquent, à cet égard, les discours des professionnels scolaires ? Selon ceux-ci, l'inflexion libérale du système éducatif mène-t-elle à des formes d'inégalités et d'iniquités dont l'ensemble des élèves, les plus fragiles comme les plus performants, feraient les frais ? Ont-ils plutôt tendance à justifier une telle orientation libérale du système éducatif ? Notre but consiste à montrer l'existence de nouvelles réalités au sein même de l'école publique, comme de nouvelles pratiques, de nouveaux enjeux, qui sont tous en lien avec l'introduction de valeurs libérales, longtemps tenues à l'écart du fonctionnement de l'école publique. Voyons quelques exemples.

5.1-Pressions à la performance et médicalisation de l'excellence scolaire

Un premier exemple de ces nouvelles réalités est le fait, attesté par plusieurs entrevues, que des élèves des classes enrichies, triés sur le volet, recherchent effectivement les services des professionnels ou en

ont carrément besoin. C'est notamment le cas de ces élèves qui subissent des pressions énormes provoquant chez eux de l'anxiété. Ces pressions proviendraient principalement des parents et des exigences accrues des programmes. Les professionnels critiquent les parents dont l'intérêt envers un programme particulier ou enrichi se révèle plus grand que celui de leur enfant ou qui l'incitent à surinvestir ses études :

> Donc souvent, au PEI (Programme d'Éducation International), tu as des enfants qui sont là parce que les parents veulent bien qu'ils soient là. « Ah ils voulaient m'envoyer à l'école privée, mais moi je ne voulais pas, donc ils m'ont envoyé au PEI. » (…) Moi je dis à l'enfant : « Si t'es tanné, va au régulier puis c'est tout. C'est pas un problème. » « Oui, mais là, comment je vais annoncer ça à mes parents ? » Là, c'est de faire entendre, des fois, qu'il y a des attentes parentales qui n'ont pas d'allure. (Professionnel 5)

L'intervention du professionnel ne se fait pas au nom de la performance, mais en réaction à la pression que subissent les élèves des programmes enrichis lorsque ce sont les parents qui imposent un tel choix à leur enfant. Mais il existe une autre source de pression, celle-ci plus institutionnelle. Nous avons mentionné précédemment que l'école publique cherche à retenir ses meilleurs élèves qu'elle a tendance à perdre au profit des écoles privées fortement réputées. La compétition prend la forme d'une diversification de l'offre de programmes, mais également d'une élévation des exigences des programmes, dans le but de convaincre les parents que non seulement l'école publique est de qualité, mais qu'elle dépasse, pédagogiquement, les écoles privées :

> C'est sûr qu'on est dans une société de performance, pis c'est sûr qu'un parent qui voit que son enfant a 75% en lecture, ça se peut qu'il demande tout de suite de l'orthopédagogie pour son enfant, mais est-ce que son enfant en a nécessairement besoin avec 80% de moyenne ? Du fait qu'on est dans des milieux plus favorisés, il faut faire attention à la progression des apprentissages et à la conscientisation de… oui c'est correct qu'on aille plus loin, mais quand vient le temps d'évaluer, si l'enfant suit le programme de 2ème année alors qu'il est en 1ère année, il faut pas l'évaluer comme s'il était en 2e année. (Professionnel 6)

Le professionnel précédent mentionne, en somme, qu'une évaluation qui procède de standards plus élevés que ceux prévus par le programme officiel du ministère de l'Éducation amène les parents à interpréter faussement les notes de leurs enfants. Les propos d'un autre professionnel vont dans le même sens :

> Il y a des parents qui sont des « high achievers », pis qu'en bas de 90%, ça ne fonctionne pas. Être en bas de la moyenne, c'est inacceptable. Pis là j'essaie de leur expliquer le principe que tout le monde ne peut pas être en haut de la moyenne et que s'ils sont ici (dans une classe enrichie), c'est qu'ils sont déjà

> en haut de la moyenne. C'est la moyenne des « en haut de la moyenne ». Donc ça fait qu'on a des parents qui sont très exigeants et qui exigent aussi beaucoup des professeurs : « Comment ça que mon fils avec vous, monsieur, il a juste 80% ? L'an passé dans son autre école, il avait 90%, donc vous êtes un mauvais enseignant. » (Professionnel 8)

Une telle course à la performance entraîne des problèmes extrêmement importants pour l'ensemble de l'institution scolaire, ses acteurs, les élèves et les parents. Dans le cas des élèves, il y a cette pression exacerbée à l'excellence que nous venons d'évoquer :

> J'ai beaucoup de parents que… les enfants sont sous une pression extraordinaire. Le coach met de la pression pour qu'il réussisse, le parent met de la pression pour qu'il soit champion olympique ou médecin, pis les professeurs mettent de la pression pour qu'il réussisse en mathématiques… Donc c'est des élèves qui sont extrêmement bien encadrés, mais des fois, trop de pression ! De toutes parts. Autant au niveau coach, parents, professeurs, pis moi je suis un peu la valve. Là des fois je rencontre les élèves parce qu'ils en ont trop. Pis on est obligés de rencontrer les parents. On est obligés de parler au coach, aux professeurs… (Professionnel 4)

Or, une telle pression exercée sur les élèves des classes enrichies peut provoquer certaines maladies physiques ou mentales :

> C'est la structure de l'école que l'on a mise en place pour compétitionner l'école privée qui amène ce problème de performance. Le PEI, c'est une structure qui entraîne un désir de performance incroyable et ça amène un besoin extrême pour des services professionnels parce que les jeunes tombent en dépression ou vivent une grande anxiété. Ben c'est sûr que c'est la structure qui crée le besoin. Selon ce que j'ai vu et entendu… Parce qu'avec les psychoéducateurs et l'infirmière, on en parle, et il y a des jeunes qui arrivent avec des plaques d'eczéma : « Comment ça, tu as des plaques d'eczéma ? » Ben oui, c'est les symptômes du stress. L'infirmière nous dit que ça explose présentement. (…) C'est tout lié à la structure. (Professionnel 11)

Afin d'aider ces élèves, des professionnels à l'embauche de la commission scolaire et qui travaillent dans les établissements posent des diagnostics. Il arrive cependant que l'attente pour de tels diagnostics faits à l'intérieur de l'école atteigne les deux ans. Les parents consultent alors en clinique privée afin d'obtenir des diagnostics auxquels les professionnels scolaires peuvent s'opposer, s'ils jugent qu'ils correspondent à une stratégie qui ne vise qu'à rendre un élève en situation de réussite encore plus performant.

À l'autre spectre du système scolaire, il y a des élèves ayant des difficultés de comportement ou d'apprentissage et qui sont tout autant en attente de diagnostic, lequel permettra de définir les mesures appropriées à prendre afin de les soutenir dans leur scolarité.

Cependant, il existe une inégalité d'accès au diagnostic, au sein même du système public, en raison de l'insuffisance des ressources professionnelles[7]:

> On n'a pas suffisamment de temps dans les écoles pour répondre à tous les besoins. Il faut prioriser, souvent on voit les cas les plus sévères, mais y'a des enseignants qui viennent nous voir et qui nous questionnent : « Pourquoi mon élève à moi n'est pas suivi ? » Et je ne suis pas capable de le justifier… On fait des pieds et des mains pour voir le plus possible d'élèves, mais au final, les listes d'attente pour les évaluations, en tout cas, moi, dans mon école, je dois avoir à peu près deux ans d'attente. (Professionnel 1)

Il y a également une inégalité d'accès au diagnostic en clinique privée, à l'extérieur du système scolaire, en raison des revenus souvent insuffisants des parents dont plusieurs proviennent des milieux défavorisés :

> Vu qu'on n'a pas les services, il faut que l'élève aille au privé. Mais qui va au privé ? Ben ceux qui ont de l'argent ou des assurances pour payer ! Alors c'est eux qui vont avoir des outils nécessaires pour poursuivre de hautes études et peut-être gagner des salaires plus haut. Comme je le disais, si j'ai un enfant en détresse psychologique qui doit être suivi, il y a des listes d'attentes. Je l'envoie où ? Au privé ? Oui, si ses parents ont de l'argent, mais si ses parents n'ont pas d'assurances ou n'ont pas les moyens… c'est très cher les services au privé. (Professionnel 8)

Si tout diagnostic professionnel sert la cause de l'enfant qui obtiendra des services spécialisés dans l'école, il peut également apporter de l'eau au moulin du directeur d'une école située en milieu défavorisé où le nombre d'élèves diagnostiqués ou « cotés », pour reprendre la terminologie ministérielle, détermine largement les budgets accordés à l'établissement. Les services techniques et professionnels reliés à ces budgets feront l'objet de procédés publicitaires (cf. 5.2) visant à convaincre les parents d'un élève ayant des besoins particuliers que celui-ci sera adéquatement soutenu dans sa scolarité. Or, des parents peuvent se servir de diagnostics obtenus en clinique privée afin d'exiger des services pour leur enfant auxquels les professionnels de l'école s'opposent très souvent :

> Y'a beaucoup de publicité adressée aux parents qui provient du privé pour offrir des services aux enfants… Des cliniques privées. Prenez un enfant là, pis amenez-le dans une clinique, un enfant qui est dans la moyenne. Cet enfant-là va être diagnostiqué dyslexique. Et là, je suis obligé de lui donner un service. C'est un problème émergeant. (Professionnel 2)

---

7 Voir note 4.

Quels effets la concurrence et le nouveau pouvoir des parents peuvent-ils avoir sur l'école québécoise ? Indépendamment d'analyses réalisées antérieurement (Lessard & LeVasseur, 2007) et de documents consultatifs fort bien documentés adressés au ministère de l'Éducation (Conseil supérieur de l'éducation, 2017), nos données révèlent-elles une transformation (sinon une évanescence) de la vocation démocratique de l'école publique depuis les années 1960 ?

5.2-Légitimation par les professionnels de la diversification de l'offre d'éducation et considérations sur la justice scolaire

Dans notre échantillonnage, la mission de l'école publique se construit par opposition à celle de l'école privée. L'école publique accueille la diversité. L'école privée sélectionne les élèves dits « doués » et rejette les élèves éprouvant des difficultés afin de mieux performer, de maintenir son classement dans les palmarès et sa réputation auprès des parents[8]. Les professionnels dénoncent alors la concurrence qu'exerce l'école privée à l'endroit de l'école publique :

> La question de la compétition est importante entre les écoles… Les étudiants à problème se font renvoyer du privé et aboutissent au public. Donc c'est sûr que les parents vont avoir en général une opinion beaucoup plus favorable des écoles privées simplement parce qu'ils se disent que là-bas, il n'y en a pas d'étudiants à problème et donc que mon enfant ne se fera pas mal influencer. Cette pensée-là est courante. (Professionnel 11)

Ce professionnel dénonce la dualité qui caractérise le système éducatif dans son ensemble, et plus précisément, la concurrence du privé à l'endroit du public, réseau qui prend en charge l'essentiel des efforts de démocratisation, de socialisation et d'intégration des élèves issus d'une immigration récente ou d'élèves ne répondant pas aux attentes scolaires. Face à l'école privée qui attire les meilleurs élèves, la plupart des professionnels rencontrés estiment juste la dualité qui se crée dans l'école publique afin de la concurrencer. Une telle dualité comprend donc la création, au sein même de l'école publique, de programmes sélectifs comme le Programme d'Éducation International (PEI):

> Pourquoi est-ce qu'il y a le PEI ou des classes enrichies ? Ça a été carrément pour compétitionner le privé, ça a été implanté de façon plus massive à la Commission scolaire (suppression du nom) et dans la province vers 1999.

8 Certaines écoles privées scolarisent désormais des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, mais non des problèmes de comportement. Il n'empêche que la majorité des écoles privées recherchent prioritairement des élèves performants avec examen de sélection à l'entrée.

> Donc ça a eu des effets bénéfiques, parce que l'école publique perdait un bon nombre d'élèves au profit de l'école privée. (Professionnel 9)

En fait, les professionnels voient la différenciation de l'offre d'éducation que l'école publique propose comme une forme de juste concurrence à l'échelle du système éducatif, puisqu'il s'agit d'une stratégie défensive qui favorise la rétention de ses meilleurs élèves et le maintien de ses effectifs. Ainsi, le fait de proposer des programmes enrichis, tels que le PEI qui sélectionne les élèves, et ce, dans certaines commissions scolaires dès la maternelle, constituerait une forme de démocratisation. Un professionnel estime d'ailleurs qu'une telle sélection s'impose et se justifie par des inégalités « naturelles » ou « cognitives » :

> Dans la vie, […] quand on regarde des adultes, bien tout le monde a des capacités différentes sur le plan intellectuel, sur le plan des arts, des sports… alors les enfants sont pareils. Alors on ne peut pas penser les scolariser tous égaux, donner tout pareil à tout le monde puis espérer que ça va marcher pour tout le monde. (Professionnel 7)

Cependant, l'offre d'éducation au sein de l'école publique peut consister à proposer des programmes variés et stimulants pour tous les élèves sans distinction, donc sans sélection et sans recherche de performance ou d'excellence :

> On offre un programme de soccer où c'est des cours à option qui sont enlevés pour donner plus de soccer. Ça, ça maintient la motivation, mais tu n'es pas obligé d'avoir des notes extraordinaires pour entrer. C'est de très bons programmes et il faut que ça existe. (Professionnel 8)

Les écoles publiques font la publicité d'une telle diversification de l'offre d'éducation afin de montrer leur engagement à répondre aux goûts et aux aspirations de chacun, ce qui doit constituer une mesure démocratique. Les exemples sont multiples et tous d'une même mouture :

> « Cette école permet aux élèves de s'épanouir dans un milieu de vie où chacun peut faire émerger et développer ses forces, ses compétences ainsi que ses passions. Que ce soit au niveau des programmes, des concentrations, de la vie étudiante, ou des activités parascolaires, il y en a pour tous les goûts […] » (site web d'une école secondaire publique offrant le PEI et des profils, consulté le 9 juin 2017).

Parallèlement, plusieurs informations sont diffusées sur les sites web des écoles primaires et secondaires indiquant l'existence de plusieurs services éducatifs ou de structures d'enseignement susceptibles d'intéresser les parents ou adaptés aux besoins de tous les élèves : services professionnels tels que l'orthophonie, l'orthopédagogie ou la psychologie; services techniques, notamment en éducation spécialisée;

classes d'adaptation scolaire pour les EHDAA, classes ordinaires aux programmes variés et classes enrichies qui sélectionnent les élèves. Il convient, cependant, de ne pas s'y tromper, puisque les sites des établissements indiquent une panoplie de services offerts aux élèves, alors que, par exemple, un psychologue ou un orthophoniste peuvent en réalité travailler dans trois, six, voire 10 écoles et qu'un technicien en éducation spécialisée peut travailler à temps partiel dans deux ou trois écoles.

À ces informations s'ajoute invariablement l'affirmation de valeurs telles que l'ouverture, la tolérance, le respect et l'« école à échelle humaine ». Se croisent ainsi des logiques où la diversification de l'offre d'éducation répond tout autant à des impératifs de concurrence qu'à des visées démocratiques, le but étant de retenir les meilleurs élèves tout en offrant des services à ceux qui se situent « dans la moyenne » ou ceux qui éprouvent des difficultés importantes.

D'une manière générale, les agents scolaires justifient la différenciation de l'offre d'éducation et des ressources selon une logique individualiste. Selon eux, l'école doit pouvoir s'adapter à la diversité des capacités des élèves, soutenir les élèves en difficulté, mais prévoir également des programmes et des activités stimulantes pour les élèves performants ou motivés, à la condition de ne pas tout axer sur ceux-ci :

> On a aussi une clientèle douée qui est capable d'en apprendre plus et d'apprendre en plus de l'anglais, de l'espagnol… puis de faire de l'informatique, puis du football au travers, bien allons-y, go ! Parfait, c'est merveilleux, on va les garder à l'école plus longtemps […]. Mais, il faudrait qu'on ait plus d'argent pour les autres. (Professionnel 7)

Selon le discours de ce professionnel, il importerait, conséquemment, de maintenir au sein de l'école publique des structures et des services adaptés aux élèves ayant des difficultés de toutes sortes, mais également aux élèves de l'élite qui ont leurs propres caractéristiques et exigences par rapport à l'école. Ici, la diversification menée au nom de la démocratie ou des besoins de chacun doit impérativement comprendre la reconnaissance des besoins particuliers des élèves « doués ». Mais pareil discours, construit exclusivement en référence aux besoins de formation des élèves, n'a-t-il pas tendance à se justifier d'un point de vue psychopédagogique et à masquer les enjeux sociaux reliés à la concurrence et à la régulation marchande de l'éducation ?

6-Discussion

L'analyse du discours des professionnels montre les changements importants qui se sont produits en éducation depuis les années 1960 au Québec. La réforme, à cette époque, avait été justifiée par le slogan : « Qui s'instruit s'enrichit », qui indique une fonction de l'école axée sur la mobilité sociale ascendante. Aujourd'hui, le slogan « À chacun selon ses besoins » caractériserait peut-être mieux ce que tend à devenir l'école québécoise. Et les besoins dont il est ici question sont tout autant ceux des élèves performants que des élèves ayant des difficultés de comportement et d'apprentissage, et tout autant ceux des parents que ceux des élèves. En fait, les professionnels de notre échantillonnage n'ont cessé de rappeler les pressions que les parents exercent sur l'ensemble du système éducatif. La thèse émise par Carpentier (2012) selon laquelle nous serions passés d'une régulation top-bottom à une régulation bottom-up se vérifie dans l'analyse globale qu'ils nous livrent du système éducatif québécois.

Or, cette régulation bottom-up n'est pas qu'un mode de gestion, c'est d'abord et avant tout un modèle culturel (Derouet, 1992), un registre d'action (Boltanski et Thévenot, 1991), certes reconstitué *a posteriori* par le chercheur, mais qui n'en demeure pas moins une manière qu'ont les acteurs de lire le réel, d'affirmer certains principes, de cadrer le fonctionnement institutionnel, de procéder à la mise en forme du monde de l'éducation. Cette régulation dépasse largement le statut du règlement administratif. Elle structure les rapports sociaux dans l'école et justifie l'appropriation, par certaines catégories de parents, d'une éducation conçue en tant que bien privé et non bien public, ce dont les enfants font les frais quand ils se retrouvent dans des structures éducatives où eux-mêmes doivent apprendre à devenir compétitifs, performants et à résister à la pression. Ou au contraire, quand ils doivent apprendre à survivre dans des classes ordinaires n'offrant pas les mêmes chances objectives de réussite scolaire que les classes enrichies. La concurrence, encore une fois, se situe moins dans les règlements que dans la tête de tous les acteurs qui intériorisent les impératifs de ce mode d'action sociale.

La nouvelle régulation de l'éducation renvoie donc au clientélisme, à la logique marchande, à la concurrence et au marketing. Or, toutes ces caractéristiques de la régulation de l'éducation se retrouvent explicitement ou implicitement dans les discours que les professionnels

tiennent sur les enjeux, les défis et les transformations de l'école publique. Mais surtout, et cela consisterait sans doute l'un des principaux résultats de notre recherche, les professionnels de notre échantillonnage font littéralement figure de bien rare dans les quasi-marchés scolaires où ils travaillent. Ils sont au cœur d'une stratégie de marketing visant la promotion des établissements dans un contexte de concurrence. En effet, les membres de la direction rassurent les parents au sujet de la variété et de la valeur des services aux élèves en raison de la présence de techniciens et de professionnels dans leur école. Et si, selon nous, le mot d'ordre de l'école québécoise tend implicitement à devenir « à chacun selon ses besoins » et que des établissements situés dans des milieux défavorisés possèdent un pouvoir d'attraction sur des parents et parviennent à les convaincre d'une prise en charge professionnelle des difficultés de leur enfant, quelle qu'en soit la nature, il n'en demeure pas moins que le temps d'attente pour l'accessibilité aux services est souvent de plusieurs mois.

Conclusion

Quel sens la démocratisation prend-elle alors au sein d'un système éducatif à régulation postbureaucratique ? Nous avons suggéré que, malgré une telle régulation où la dimension marchande est observable, surtout dans les grands centres urbains, la référence à des valeurs démocratiques demeure importante au sein de l'école québécoise. Certes, une telle référence, inscrite dans les discours officiels du ministère de l'Éducation et dans les projets éducatifs de plusieurs établissements, peut n'avoir qu'un caractère obligé ou nominal, mais elle demeure néanmoins présente. Cela dit, la démocratisation semble se dédoubler : il y a une démocratie, qu'on peut qualifier de sociale, pour les élèves en difficulté dont l'école québécoise continue de se préoccuper, mais une nouvelle démocratie plus libérale semble gagner en force et s'adresse, elle, aux élèves les plus performants. La démocratie comme idéal d'égalité des chances, ou telle qu'on l'entendait dans les années 1960, s'amalgame désormais à des références libérales qui lui sont partiellement étrangères, ce qui complexifie l'analyse de la transformation de l'école québécoise, non

seulement pour les chercheurs, mais pour les acteurs de l'éducation, y compris les parents.

Le système éducatif québécois est effectivement traversé par des logiques différentes donnant lieu à des compromis et à des montages imprécis et incertains. Le virage postbureaucratique, axé sur de nouveaux savoirs managériaux (Lessard, 2018) visant l'efficacité de l'enseignement, de la pédagogie et des services éducatifs rendus aux élèves, converge vers une logique marchande qui doit elle-même favoriser l'efficacité et le dynamisme des établissements. Mais demeure présente une autre référence, domestique (Boltanski et Thévenot, 1991), largement partagée par l'ensemble des agents scolaires, et qui insiste sur la nécessité d'une école et de services adaptés aux besoins de chaque élève, ceux des classes ordinaires, comme ceux de l'adaptation scolaire réservée aux EHDAA. Une telle référence est fortement renforcée par une vision psychologique de l'enfant, à tout le moins de l'apprentissage (MELS, 2006), et par une conception communautaire de l'école, très forte au Québec, centrée sur le bien-être et le développement de la personnalité de l'enfant (Simard, 2017, 171-177).

Or, toutes ces caractéristiques afférentes à la référence domestique justifient cependant l'existence d'une sélection au nom des besoins des élèves les plus performants et les plus « doués »[9]. À la faveur de l'orientation postbureaucratique du système éducatif québécois axée sur l'efficacité, le dynamisme et la concurrence, une référence à la douance ne tend-elle pas à se légitimer en prenant appui sur une forme de démocratisation qui se veut attentive aux besoins particuliers de chacun ?

9 Nos entretiens de 2018 révèlent que dans certaines commissions scolaires, la question de la douance devient un enjeu majeur, que des projets sont en voie de réalisation, et que, selon des professionnels responsables de ces projets, la douance ne représente qu'entre 5 et 10% des effectifs des élèves et surtout, que les élèves « doués » seraient les grands laissés pour compte de l'école québécoise. Nous pourrions bientôt assister à la création de classes regroupant des élèves « sur-sélectionnés » et ainsi à la mise sur pied d'une école non pas à 3 vitesses (adaptation scolaire, classes ordinaires et classes enrichies), mais à 4 vitesses avec de nouvelles classes de douance dont les élèves seraient triés sur le volet grâce à des tests psychométriques devant prévenir toute injustice.

Références bibliographiques

Ball, S. & Youdell, D. (2007). *La privatisation déguisée dans le secteur éducatif public* [version électronique]. Rapport préliminaire. Bruxelles : Internationale de l'éducation, 5e congrès mondial.

Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la Justification*. Paris : Gallimard.

Brassard, A. (2007). *La question de la décentralisation en faveur de l'établissement dans le système d'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire (1979-2006)*. Anjou : FQDE.

Carpentier, A. (2012). Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en œuvre des politiques éducatives. *Éducation et francophonie*, *XL*(1), 12-31.

Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Remettre le cap sur l'équité*. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Une école riche de tous ses élèves*. Québec : Gouvernement du Québec.

Derouet, J.-L. (1992). *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris : Éditions Métailié.

Desjardins, P.-D., Lessard, C. & Blais, J.-G. (2011), Les effets prédits et observés du Bulletin des écoles secondaires du Québec, In Y. Dutercq (Ed.), *Où va l'éducation entre public et privé?* (pp. 107-123). Bruxelles : De Boeck.

Félouzis, G., Maroy, C. & van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

Jadot, É., Theys, C. & Verhoven, M. (2016). Développer un projet d'école citoyenne dans des segments disqualifiés du système scolaire, In H. Draelants & X. Dumay (Eds.), *Les écoles et leur réputation. L'identité des établissements en contexte de marché* (pp. 145-164). Louvain-La-Neuve: De Boeck Supérieur.

Lessard, C. (2018). La sociologie de l'éducation et les sciences de l'éducation. In *Cahiers de recherche sociologique*, no 64 (hiver 2019).

Lessard, C. & Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives. La mise en œuvre*. Paris : Presses universitaires de France.

Lessard, C. & LeVasseur, L. (2007). L'école publique généraliste est-elle en train de voir sa vocation transformée ? *McGill Journal of Education*, *42*(3), 337-354.

Lessard, C., Henripin, M., Larochelle, M. et al. (2007). *Inventaire des politiques d'éducation au Québec portant sur l'enseignement primaire et secondaire de 1990 à 2006*. Montréal : Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'Éducation.

LeVasseur, L. (2015). Quebec's bifurcated schools : Tensions between democratic and commercial values. *European Educational Research Journal*, *14*(3-4), 364-376.

Maroy, C. (2011). Le changement de regard sur l'enseignement privé : le symptôme d'un changement de paradigme. In Y. Dutercq (Ed.), *Où va l'éducation entre public et privé?* (pp. 57-71). Bruxelles, De Boeck.

Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et sociétés, 40*(1), 31–55.

Maroy, C. Mathou, C., Vaillancourt, S. & Voisin, A. (2014). La construction de la politique de « Gestion axée sur les résultats » au Québec : les récits d'action publique et trajectoire de la politique. *Éducation comparée/Nouvelle série*, *12*, 45-69.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014). *Rapport du Comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires.* Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise.* Québec : Gouvernement du Québec.

Simard, D. (2017). Carl Rogers et la pédagogie ouverte. In Gauthier C. & Tardif M. (dir.) *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, 4e édition, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 162-178.

Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Tardif M. & LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris : Presses universitaires de France.

Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris : Éditions La Découverte.

Éducation comparée / nouvelle série, n°23, pp 117 - 140

Concurrences, stratégies et résultats : le cas d'une commission scolaire montréalaise

Pierre Lapointe
et David D'Arrisso
Université de Montréal
Québec

RÉSUMÉ

Au Québec, la concurrence entre les réseaux d'enseignement public et privé est très importante en milieu urbain. Pour contrer ce phénomène et assurer la vitalité du réseau public, les gestionnaires mettent en œuvre différentes stratégies d'action. À partir d'une étude de cas, ce texte examine comment les gestionnaires d'une commission scolaire et des directions d'établissement perçoivent la concurrence scolaire et y réagissent.

MOTS CLÉS

concurrence scolaire, directions d'établissement, école privée, école publique, gestion axée sur les résultats.

ABSTRACT

In Quebec, competition between the public and private education sector is very significant in urban areas. To counter this phenomenon and ensure the vitality of the public network, school managers implement different action strategies. Building on a case study, this paper examines how school board authorities and school administrators perceive and respond to this competition.

KEYWORDS

school competition, school principals, private school, public school, results-based management.

Introduction

À l'instar d'autres systèmes éducatifs en Amérique du Nord et en Europe, la fréquentation des établissements d'enseignement privé au Québec est particulièrement élevée, notamment au secondaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2016). Ainsi, de nombreux élèves quittent chaque année l'école publique à la fin de leurs études primaires et poursuivent leurs études secondaires à l'école privée. Particulièrement vive en milieu urbain, cette concurrence oblige les gestionnaires du réseau public à déployer diverses stratégies pour adapter et promouvoir leurs services éducatifs en vue d'enrayer cet « exode ». À partir d'une étude de cas portant sur une commission scolaire de la région de Montréal, cette contribution examine l'évolution du phénomène de concurrence avec le privé sur son territoire et la nature des stratégies déployées par ses gestionnaires et directions d'établissement pour la contrer.

1. La concurrence entre les établissements d'enseignement au Québec

La concurrence entre les réseaux d'enseignement public et privé dans les pays de l'OCDE s'est intensifiée au cours des années 1980 et 1990, et cela, en accord avec les politiques de choix scolaire déployées par les autorités publiques (Desjardins, Lessard et Blais, 2011 ; Mons, 2011 ; Oplatka et Hemsley-Brown, 2004). En effet, en 2009, 15 % des élèves fréquentaient alors une école privée dans les 26 pays ou économies partenaires (OCDE, 2011). Au Canada et aux États-Unis, c'est environ 6 % des élèves du secondaire qui fréquentaient le privé à ce moment. Toutefois, Frenette et Chan (2015) observent des différences importantes entre les provinces canadiennes : au Québec, 20 % des élèves fréquentent une école secondaire privée, alors que ce taux est de 9 % en Colombie-Britannique et de moins de 4 % en Ontario (province la plus populeuse du pays).

Dans le cas du Québec, au cours de la dernière décennie, la proportion d'élèves inscrits dans le réseau privé a été en constante progression. En 2013-2014, 21 % des élèves inscrits au secondaire fréquentaient une école privée (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016a) comparativement à 17 % en 2002-2003 (Ministère de l'Éducation, 2003). Cette concurrence du privé est cependant plus vive en milieu

urbain, où le taux de fréquentation de l'école privée au secondaire peut atteindre près de 40 % (Larose, 2016).

Au Québec, la situation de concurrence entre les écoles publiques et les écoles privées perdure depuis l'instauration du réseau d'enseignement public de masse sous la gouverne du ministère de l'Éducation créé en 1964. À ce moment, l'État accepte de maintenir un réseau d'écoles privées et il promulgue la Loi sur l'enseignement privé en 1968 reconnaissant l'utilité publique de ces établissements et leur droit à bénéficier de subventions gouvernementales. Depuis lors, la place à accorder à l'école privée dans le réseau de l'éducation au Québec demeure un sujet de débat récurrent dans l'arène politique.

Selon Proulx (2018), la concurrence du réseau privé a eu des impacts importants sur l'organisation des services éducatifs dans le réseau public. Notamment, pour accroître l'attractivité de leurs établissements et préserver leur effectif d'élèves, les gestionnaires du réseau public ont développé des projets pédagogiques particuliers en vue d'y maintenir les « meilleurs » élèves (Lapointe, Archambault et Chouinard, 2008 ; Marcotte-Fournier, Bourdon, Lessard et Dionne, 2016). Plusieurs de ces programmes, comme celui d'éducation internationale, s'apparentent à ceux offerts par les écoles privées et ils imposent une procédure de sélection des élèves à l'admission. Bien que la diversification des services éducatifs dans le réseau public puisse contribuer, entre autres, à l'amélioration de la formation des jeunes ; elle présente aussi des risques quant à la préservation de l'équité dans l'offre de services lorsque par exemple, elle entraîne l'exclusion de certains jeunes en raison de l'imposition de mesures de sélection (Conseil supérieur de l'éducation, 2007 ; 2016).

La concurrence scolaire s'opère selon deux modes : la sélection et l'orientation des élèves par les établissements et le choix de l'école par les élèves ou leurs parents (Field, Kuczera et Pont, 2007). Au Québec, la Loi sur l'instruction publique prévoit que « l'élève ou, s'il est mineur, ses parents ont le droit de choisir, chaque année, parmi les écoles de la commission scolaire dont il relève et qui dispensent les services auxquels il a droit, celle qui répond le mieux à leur préférence » (Gouvernement du Québec, 2018a). Par ailleurs, selon la Charte québécoise des droits et libertés de la personne : « Les parents ou les personnes qui en tiennent lieu ont le droit de choisir pour leurs enfants les établissements d'enseignement privés pourvu que ces

établissements se conforment aux normes prescrites ou approuvées en vertu de la loi. » (Gouvernement du Québec, 2018b) Si l'élève fréquente une école privée, l'État accorde à l'établissement une subvention couvrant environ 60 % du coût des services éducatifs dispensés (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016b). Comparativement aux autres législations des pays développés et des autres provinces canadiennes, le réseau privé du Québec est très généreusement financé ce qui contribue à son attractivité (Bosetti, Van Pelt et Allison, 2017 ; Mons, 2011).

Dans un contexte canadien de gouvernance axée sur l'obligation de résultat et l'imputabilité, une pression plus grande s'exerce dorénavant sur les réseaux d'établissements d'enseignement public dont la qualité de la performance est mise en cause (Bélanger, 2015 ; Desjardins et Lessard, 2011 ; Lessard, 2006). Bien qu'il n'y ait pas de consensus quant à l'idée que le libre choix de l'école par les parents et la concurrence scolaire contribuent à rehausser la qualité des systèmes éducatifs et des apprentissages des élèves (Adamson, Bjorn et Darling-Hammond, 2016 ; Allensworth, Moore, Sartain et de la Torre, 2017 ; Belfield et Levin, 2009 ; Heynemann, 2009 ; Hursh, 2016, Lubienski, 2006), cette idée issue de la théorie du *public choice* tend à prévaloir dans l'orientation des politiques de l'État québécois en matière d'éducation (Commission de révision permanente des programmes du Québec, 2015 ; Desjardins, Lessard et Blais, 2011).

2. Les stratégies des établissements publics en vue de contrer la concurrence

Depuis le début des années 2000, plusieurs auteurs se sont penchés sur les politiques de choix scolaire et le phénomène de concurrence entre établissements qu'elles entraînent. Quelques-unes de ces études ont mis en lumière les stratégies des établissements des réseaux publics et de leurs gestionnaires devant cette concurrence. À cet effet, notre attention s'est d'abord portée sur les travaux réalisés notamment en Europe et aux États-Unis dans des systèmes éducatifs où opèrent différentes formes de concurrence scolaire. Ensuite, notre recension a examiné quelques travaux similaires réalisés au Québec.

À partir d'une recension d'études empiriques principalement britanniques, Oplatka et Hemsley-Brown (2004) rapportent que dans ce

contexte de concurrence l'enjeu principal pour les directions d'établissement secondaire en milieu urbain est de maintenir l'attractivité de l'établissement pour en assurer la survie. Ces acteurs sont donc activement engagés dans différentes stratégies de marketing de leurs services éducatifs pour conserver ou accroître leur effectif d'élèves. À cette fin, ces directions tendent à orienter leurs efforts vers le recrutement des « meilleurs » élèves en vue de renforcer l'attractivité de leur établissement.

Lubienski, Gulosino et Weitzel (2009) constatent des pratiques similaires dans le système éducatif américain. Selon eux, une hiérarchie des établissements, en fonction de leur réputation et des caractéristiques de leurs élèves, détermine leur niveau d'attractivité et influence le choix des parents. De même, la localisation géographique des établissements et les caractéristiques sociodémographiques de leur population environnante limitent plus ou moins la capacité des gestionnaires à recruter des élèves.

De leur côté, Dutercq et Mons (2013) analysent l'impact de la mise en œuvre d'une politique d'assouplissement de la carte scolaire en France. Dorénavant, une plus grande liberté de choix d'école est accordée aux parents et le personnel des instances régionales exerce de nouvelles prérogatives en matière de recrutement des élèves dans les collèges dont les pouvoirs sont diminués. Selon ces chercheurs, cette politique de délaissement du modèle du « collège unique » a entraîné de nouvelles formes de concurrence entre les établissements publics en raison des efforts de chacun pour maintenir ou accroître leur effectif d'élèves. Dans ce contexte, certains collèges ont été confrontés à une diminution d'effectif ce qui a incité leurs directions à adopter des stratégies axées sur le développement de projets pédagogiques particuliers et la promotion des services éducatifs en vue d'en rehausser l'attractivité. Cette diversification des programmes pédagogiques, souvent sélectifs, n'est pas sans conséquence, elle engendre une forme de ségrégation sociale dans l'établissement puisque la formation des groupes est établie en fonction des aptitudes scolaires des élèves.

Au Québec, les enjeux de la concurrence scolaire ont été analysés dans plusieurs articles ou rapports gouvernementaux (par ex., Brassard, Lessard, et Lusignan, 2004 ; Conseil supérieur de l'éducation, 2016 ; Desjardins, Lessard et Blais, 2011 ; Lessard et Levasseur, 2007), mais nos connaissances empiriques sur les stratégies adoptées par les

gestionnaires et les établissements du réseau public en vue de contrer la concurrence du réseau privé sont plutôt limitées.

Dans le système éducatif québécois, les commissions scolaires agissent au palier régional et sont tributaires des décisions prises au palier provincial. Ce sont des organisations complexes et ouvertes, qui comprennent à la fois une structure politique, une structure administrative, des services centraux, et qui sont responsables d'établissements scolaires dotés d'une autonomie limitée, qui offrent les services éducatifs attendus par la population de leur territoire[1].

Dans une étude de cas portant sur deux commissions scolaires de la région de Montréal, Lessard et Desjardins (2009) constatent que les gestionnaires des services centraux sont très préoccupés par la concurrence de plus en plus forte exercée par le réseau privé sur leur territoire. En vue de maintenir l'intégrité de leur réseau, ils adoptent des stratégies très similaires à celles rapportées plus haut dans les recherches menées ailleurs. Pour retenir les élèves des classes moyennes et répondre aux demandes de leurs parents, plus attirés par le privé, l'accent est mis sur la diversification de l'offre de services éducatifs, par la création de projets pédagogiques particuliers, et l'amélioration de la qualité de l'encadrement des élèves, reconnues comme des caractéristiques distinctives des écoles privées. De même, les gestionnaires de ces commissions scolaires organisent des activités de promotion de l'image de l'école publique (campagne publicitaire), ils travaillent à l'ouverture d'écoles à vocation particulière (programme de Baccalauréat international), ils fournissent des données aux établissements de leur réseau sur l'ampleur de l'exode des élèves vers le privé et ils comptent sur les directions d'établissement pour diversifier les stratégies de recrutement et adapter leurs services en fonction des réalités locales. En dépit de leurs efforts, les gestionnaires ne s'illusionnent pas sur la capacité de leur organisation à contrer la concurrence, au moins comptent-ils la contenir tant est jugé important l'attrait de l'école privée sur les parents. Enfin, plusieurs d'entre eux expriment leur malaise par rapport à cette situation de concurrence qui les confronte aux enjeux d'équité et d'excellence dans l'offre des

1 Le réseau d'enseignement public québécois compte soixante commissions scolaires francophones, neuf anglophones et trois à statut particulier.

services éducatifs publics et à leur capacité de fournir des services adaptés autant aux élèves en difficulté qu'à ceux qui réussissent bien.

3. Questions de recherche

Dans la foulée de ces travaux, la présente étude visait à mieux saisir comment le phénomène de concurrence était vécu à l'intérieur des commissions scolaires québécoises, en mettant l'accent sur les dynamiques entre ces instances intermédiaires et les établissements scolaires sous leur responsabilité.

Ainsi, l'étude de cas avait pour but de répondre aux questions spécifiques suivantes :

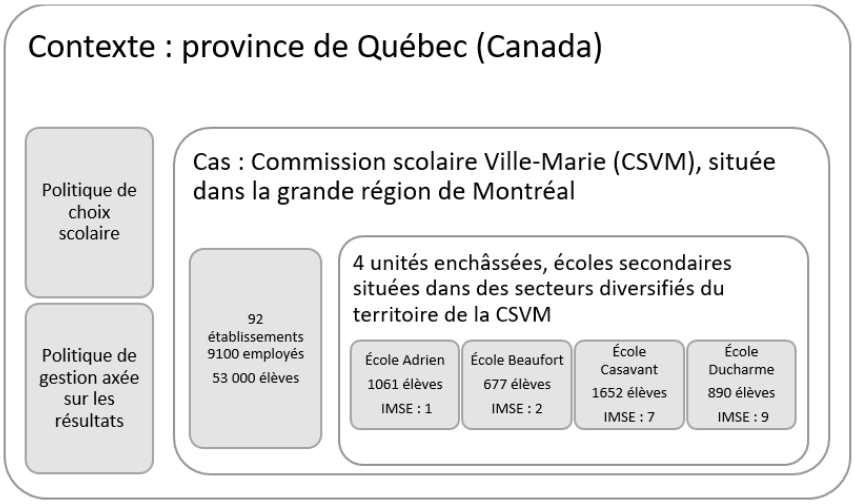
- Comment le phénomène de concurrence avec le réseau privé est-il reconnu et interprété à l'échelon intermédiaire, et quelles sont les actions stratégiques qui sont déployées afin d'y faire face ?
- Comment cette interprétation et ces actions stratégiques trouvent-elles écho dans les différents établissements scolaires ?

4. Méthodologie

Afin de répondre à ces questions, une étude de cas unique à « unités enchâssées » (Yin, 2014) a été réalisée. Celle-ci porte sur une commission scolaire de la grande région montréalaise, ci-après fictivement nommée Commission scolaire Ville-Marie (CSVM). Il s'agit ici d'un cas « critique », cette commission scolaire étant la plus éprouvée par la concurrence du réseau privé à l'échelle du Québec, en raison de facteurs démographiques, économiques et culturels particuliers. Critique également parce que la CSVM témoigne d'un dynamisme soutenu et reconnu, qui s'observait notamment par son taux de diplomation et de qualification, l'un des plus élevés au sein des différentes commissions scolaires du Québec. Dans le cadre de ses planifications stratégiques des dernières années, la CSVM avait également explicitement établi des objectifs visant le maintien de ses effectifs devant la concurrence du privé.

Au moment de la collecte de données, la CSVM comptait 92 établissements d'enseignement, dont 14 écoles secondaires, 53 000 élèves et 9 100 employés. Elle accueillait une population étudiante très multiethnique ; 62 % des élèves ayant une langue maternelle autre que le français. L'effectif d'élèves de la CSVM était en constante augmentation, en raison notamment de l'afflux régulier d'immigrants

sur son territoire. Par ailleurs, il y avait de fortes disparités socioéconomiques entre les populations des différents secteurs couverts par la CSVM.



Quatre écoles secondaires ont été sélectionnées pour cette étude de cas (c.-à-d. les unités enchâssées). Celles-ci accueillaient 4 280 élèves, soit près de 30 % de l'effectif total des élèves inscrits au secondaire (13 714) à la CSVM. Les écoles sélectionnées présentaient des rangs de défavorisation[2] faibles à élevés : l'école Adrien (rang 1 ; 1061 élèves) ; l'école Beaufort (rang 2 ; 677 élèves) ; l'école Casavant (rang 7 ; 1652 élèves) ; l'école Ducharme (rang 9 ; 890 élèves)[3].

Des entrevues ont été réalisées auprès de 11 gestionnaires (G) issus de la haute administration et des services centraux de la CSVM, ainsi qu'auprès des quatre directions des écoles secondaires visées. Ces entrevues sont tirées d'une étude plus vaste sur les pratiques professionnelles des directions et des enseignants québécois dans le contexte de la mise en œuvre de la politique de la GAR, dont le dispositif est prévu dans la Loi sur l'instruction publique (Lapointe et Brassard, 2017). La participation à l'enquête était volontaire.

2 Selon l'indice de milieu socioéconomique (ISME), les établissements sont classés sur une échelle de défavorisation allant de 1 à 10 ; le rang 1 étant attribué aux établissements les moins défavorisés et le rang 10 aux plus défavorisées (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018).

3 Pour assurer la confidentialité des témoignages, un nom fictif a été attribué à chaque école. De même, les documents institutionnels ayant servi à l'analyse ne sont pas cités en référence.

D'une durée de 60 à 90 minutes, ces entrevues abordaient différents thèmes dont celui de la concurrence scolaire. À ces entrevues s'ajoute un corpus documentaire composé de la principale documentation institutionnelle produite entre 2003 et 2015 par la CSVM (planifications stratégiques, rapports annuels, conventions de partenariat), ainsi que par les écoles visées (projets éducatifs, plans de réussite, convention de gestion). Nous nous y sommes référés lors des entretiens avec les répondants.

Les documents du corpus et les verbatims des entrevues ont été assemblés dans une base de données intégrée au logiciel NVivo© qui a été utilisé pour l'analyse qualitative des données. À cet effet, une grille de codification a été élaborée et validée avec les membres de l'équipe de recherche, en vue d'analyser le discours des répondants et de la CS par rapport aux thèmes traités. En raison de l'importance du phénomène de concurrence à cette commission scolaire, l'analyse de ce thème s'inscrit logiquement dans la perspective théorique de notre étude inspirée de la sociologie de l'action publique (Muller, 2000) et des théories cognitives américaines dites du *sensemaking* (Spillane, Reiser et Reimer, 2002).

5. Résultats

La présentation des résultats de l'analyse de la documentation officielle permet d'abord de retracer comment la CSVM, par l'entremise de ses instruments de gestion axée sur les résultats, a pris acte de l'impact de la concurrence du réseau privé sur son effectif d'élèves au secondaire et a déployé des stratégies de plus en plus détaillées en vue de s'attaquer explicitement au phénomène. La présentation des résultats de l'analyse des entrevues permet ensuite de faire ressortir l'interprétation faite du phénomène de concurrence et les stratégies déployées en vue de la contrer, à l'échelle de la CS et des différents établissements.

5.1 Évolution des prises de position de la commission scolaire

Le plan stratégique 2003-2006 de la CSVM rapporte l'existence d'une vingtaine d'écoles privées francophones sur son territoire. La présence de ces écoles aurait un impact sur le recrutement des élèves au secondaire, puisqu'une diminution de plus de 35 % de la population d'élèves est constatée lors du passage du primaire au secondaire. De

son côté, le plan stratégique 2006-2009 se fait un peu plus alarmiste. On y mentionne l'« exode vers le privé », et l'on prévoit, bien que l'effectif d'élèves inscrits dans les établissements de la CS soit stable à ce moment, une possible décroissance du nombre d'élèves. Au printemps 2006, lors d'une consultation auprès de divers acteurs en vue de déterminer les orientations de la CS, l'enjeu de la concurrence avec le privé est à nouveau soulevé, mais n'est pas retenu comme une priorité dans les actions à mener par la CS.

L'enjeu de la concurrence du privé revient de manière récurrente et explicite dans les années qui suivent. Ainsi, le plan stratégique 2010-2014 mentionne la déperdition croissante de l'effectif d'élèves au profit du réseau privé : près de 38 % des finissants des écoles primaires de la CS poursuivent leur formation au secondaire dans un établissement privé. Cette proportion s'établit à 60 % dans les milieux plus favorisés au plan socioéconomique. En conséquence, la CS se donne comme objectif d'augmenter le taux de rétention des élèves à l'école publique entre le primaire et le secondaire de 62 % à 67 % entre les années 2010 et 2014.

Parmi les stratégies retenues pour contrer la concurrence du privé, les documents institutionnels mentionnent la réalisation d'activités de promotion des écoles secondaires, notamment par l'élaboration de plans de communication, incluant l'utilisation des sites web des écoles. Par ailleurs, les gestionnaires de la CSVM dénoncent auprès des représentants du ministère le fait que sur leur territoire, les écoles privées augmentent constamment leur capacité d'accueil. De plus, celles-ci retourneraient annuellement près de 55 élèves dans le réseau public, en raison de leurs difficultés scolaires. En conséquence, ils demandent au ministère d'imposer un moratoire sur l'ouverture de nouvelles classes dans les écoles privées situées sur leur territoire. Le ministre ne donnera pas suite à cette requête.

Quelques années plus tard, dans son rapport annuel 2013-2014, la CS mentionne que le taux de rétention de ses élèves à l'école publique entre le primaire et le secondaire s'établit à 64 %, soit trois points sous la cible fixée (67 %). Devant ce constat, la concurrence du privé reste toujours un enjeu de premier plan dans le plan stratégique 2014-2018 adopté en 2015. À cet égard, l'objectif est de « valoriser auprès de la communauté toutes les voies de diplomation et de qualification offertes par l'école publique ». Parmi les moyens d'action retenus, le plan préconise de

mieux identifier les attentes des parents afin de moduler l'offre de services en vue d'augmenter la rétention des élèves entre le primaire et le secondaire. Le plan ne fixe cependant plus de cible à atteindre.

5.2 Perceptions de la concurrence et stratégies pour la contrer

La présentation des résultats de l'analyse des témoignages des gestionnaires et des directions d'établissement interviewées montre d'abord comment le phénomène de la concurrence scolaire est reconnu et interprété par ces différents acteurs. Elle rend par la suite compte des stratégies retenues pour la contrer, à l'échelle de la CS et des quatre établissements visés.

5.2.1 Reconnaissance et interprétation du phénomène

Les répondants expriment leurs points de vue par rapport à la situation de concurrence sur leur territoire. Concomitamment au phénomène de la concurrence entre les établissements publics et privés, celui de la concurrence entre les établissements publics est relevé par des directions d'établissement. Par ailleurs, les répondants évoquent certains facteurs contributifs au phénomène de la concurrence scolaire.

Reconnaissance de la situation de concurrence

Les gestionnaires de la CS reconnaissent tous l'importance du phénomène de la concurrence entre les réseaux public et privé sur leur territoire. À ce propos, un gestionnaire confie : « Cela nous fait très, très mal. Elles [écoles privées] ont un pouvoir d'attraction qui se confirme d'année en année » (G6). Questionné sur les défis auxquels la CS est confrontée, un autre gestionnaire affirme : « Nous autres, c'est l'enjeu de la perte du privé » (G1).

Après avoir soulevé l'écart important entre le nombre d'élèves inscrits au primaire et au secondaire (27 000 versus 14 000), un gestionnaire affirme : « Ils s'en vont tous au privé, c'est un exode » (G8). Selon ce dernier, il existe des disparités sociodémographiques importantes entre les populations des différents secteurs du territoire et la concurrence joue davantage dans les secteurs les plus favorisés : « Il y a même des écoles où c'est 90 % des élèves [du primaire] qui s'en vont au privé [au secondaire] ».

Pour certains, contrer la concurrence de l'école privée constitue un enjeu d'autant plus important que ce sont souvent les élèves du

primaire les plus performants qui s'inscrivent à l'école privée au secondaire. Ce désistement massif des meilleurs élèves du réseau public pourrait compromettre la réalisation de l'un des principaux objectifs de la CS qui est d'accroître le taux de diplomation. À cet effet, un gestionnaire affirme : « Il va falloir faire un gros virage, sans cela on va stagner » (G8).

Toutes les directions d'établissement reconnaissent subir la concurrence du privé, à des degrés variés. Dans les quartiers favorisés, celle-ci se manifeste de manière plus vive qu'ailleurs et, selon les témoignages, elle pourrait menacer la survie même des établissements. La direction de l'école Adrien déclare : « Depuis quelques années, il y a eu un déclin dans la population ; étant donné qu'on est dans un milieu favorisé, souvent les parents choisissent d'envoyer leurs enfants dans le secteur privé » (D3). Sa collègue de l'école Beaufort, également située dans un quartier favorisé, nous confie : « Ça nous fait très mal. Je suis une des écoles les plus touchées » (D1). Au moment de l'entrevue, cette dernière dit anticiper, à la prochaine rentrée scolaire, une baisse importante de son effectif d'élèves qu'elle attribue à la concurrence avec le privé.

Dans les quartiers plus défavorisés, il y a une concentration importante d'élèves en difficulté, ce qui rend le milieu moins attractif aux yeux de plusieurs parents. En plus de subir la concurrence du privé, des établissements situés dans ces quartiers sont aussi confrontés à une concurrence exercée par des établissements de leur propre réseau. Par exemple, à l'école Ducharme, la direction nous informe que dans son secteur il y a une école secondaire publique offrant uniquement le programme de Baccalauréat international et une école privée. Dès lors, elle subit une concurrence à la fois du réseau public et privé. Puisque le recrutement dans ces écoles s'effectue en fonction de l'excellence des résultats scolaires des élèves, cette direction en conclut : « Ça fait que c'est sûr que moi, je vais aller chercher la clientèle de quartier qui ne se classera pas pour ces milieux-là » (D4). L'existence d'une concurrence entre les établissements de leur propre réseau n'est pas mentionnée dans les témoignages des gestionnaires de la CS. Cependant, certains d'entre eux font état d'une concurrence entre leurs établissements et ceux du réseau public anglophone. Par exemple, dans les secteurs des écoles Beaufort et Adrien, une grande partie de la population est anglophone. En conséquence, plusieurs jeunes de ces quartiers ont le

droit de fréquenter une école secondaire du réseau privé ou du réseau public anglophone.

Facteurs contributifs à la concurrence entre les établissements

Selon les répondants, la concurrence entre les réseaux public et privé sur leur territoire s'explique en raison de trois facteurs principaux : le libre choix de l'école par les parents, la mauvaise réputation de l'école publique et l'accès à un réseau privé de proximité.

De manière plus ou moins explicite, les répondants laissent entendre que les parents des élèves qui réussissent le mieux préfèrent envoyer leur enfant à l'école privée plutôt qu'à l'école publique. À ce propos, la direction de l'école Adrien, située en milieu favorisé, confie : « il y a des parents qui choisissent de les envoyer à notre école, mais pour la majorité, ce sont des parents qui n'ont pas pu envoyer leur enfant au privé » (D3). De manière similaire, la direction de l'école Beaufort établit une relation entre le choix des parents et les caractéristiques sociodémographiques des élèves de son établissement, localisé dans un quartier aisé. À son avis : « Le niveau socioéconomique des parents fait en sorte que c'est la clientèle parfaite pour être tentée vers le privé » (D1). Selon des gestionnaires de la CS, la capacité des acteurs du réseau public à influencer la décision des parents quant au choix de l'école de leur enfant au secondaire est cruciale. Comme l'un d'entre eux l'affirme : « … parce qu'on sait que lorsque le [moment du] choix arrive, c'est surtout les parents qui le font » (G7). De plus, selon une collègue : « Les parents comparent le rendement des écoles » (G4).

De manière générale, les répondants croient que l'école publique a mauvaise réputation auprès des parents. Préoccupée par rapport à cette situation, une gestionnaire affirme : « Il y a vraiment une mentalité à travailler avec les parents » (G9). Apparemment, un défi similaire se pose avec le personnel du réseau public. Une direction confie : « Dans la profession, les professeurs comme les cadres ont tendance à privilégier le privé au lieu du public, pour eux-mêmes » (D2). Soucieuse de l'impact des opinions des membres du personnel sur le choix de l'école par les parents, un gestionnaire mentionne que dans les efforts pour rehausser la réputation de l'école publique : « Les premières personnes que l'on doit convaincre, ce sont aussi les membres de notre personnel » (G7).

Par ailleurs, la réputation de chaque établissement est aussi tributaire de son histoire au sein de sa communauté, dont l'interprétation nourrit les opinions des parents et des élèves à son égard. Des directions évoquent les difficultés rencontrées pour rétablir la réputation de leur établissement. Sans en préciser la nature, la direction de l'école Beaufort souligne une série d'incidents déplorables s'étant produits avant son arrivée à l'école. Liés à de l'indiscipline, ces évènements auraient nui, selon elle, à la réputation de l'école dans la communauté et contribué à rendre l'établissement moins attractif aux yeux des parents et des élèves : « Vous savez, ça prend des années pour monter une réputation, puis ça se défait comme ça » (D1). De même, à l'école Ducharme, la direction déplore le fait que son établissement n'ait pas bonne réputation auprès de parents l'ayant fréquenté dans leur jeunesse. Aujourd'hui, ceux-ci seraient réticents à l'idée d'y inscrire leurs enfants. À ce propos, elle confie : « Il y a beaucoup de gens qui sont restés sur la légende urbaine que c'est un milieu difficile, un milieu dur » (D4).

En somme, les répondants constatent l'ampleur du phénomène de la concurrence entre les établissements des réseaux public et privé sur leur territoire. La perte de l'effectif d'élèves du secondaire au profit du réseau privé menace la pérennité des activités de certains établissements et alimente la préoccupation de voir diminuer la performance générale de la CS. Dans un contexte où l'accès au réseau privé sur le territoire est facilité par son financement, les répondants croient que la concurrence entre les établissements publics et privés persiste en raison de la mauvaise réputation de l'école publique et de l'attractivité du réseau privé auprès des parents.

5.2.2 Stratégies mises en avant pour contrer la concurrence

Les gestionnaires des services centraux identifient les stratégies déployées à l'échelle de la CS pour retenir les élèves dans leur réseau. Pour leur part, les directions d'établissement rapportent plutôt comment ils mettent en application ces stratégies et les modulent en fonction des caractéristiques de leur milieu.

À l'échelle de la commission scolaire

En vue de contrer la concurrence de l'école privée, les gestionnaires de la CS affirment vouloir réduire l'impact des facteurs qui contribuent à son maintien. Donc, la stratégie privilégiée consiste à faire en sorte de

satisfaire les choix des parents en diversifiant l'offre des services et des programmes pédagogiques. Concurremment, il s'agit de soutenir la réalisation d'activités de promotion de l'école publique pour établir la réputation du réseau d'établissements de la CS et « redonner confiance aux parents » (G7).

Par le développement de projets pédagogiques particuliers, les gestionnaires croient pouvoir retenir une plus grande part des élèves finissant le primaire et qui s'oriente traditionnellement vers l'école privée. Un gestionnaire l'exprime clairement : « On essaie d'être imaginatifs dans nos écoles secondaires et offrir des programmes pour attirer la clientèle qui va au privé » (G6). À titre d'exemple, ce dernier mentionne le lancement récent du programme de Baccalauréat international dans une école secondaire d'un secteur très favorisé de la CS, où la plupart des jeunes vont au privé. De la sorte, les gestionnaires espèrent accroître le nombre d'élèves de cette école dont la majorité provient de quartiers limitrophes. Selon son collègue (G3), ce type de programme est « très recherché » et « flatteur pour les parents ». Par contre, la création d'une école exclusivement consacrée à l'enseignement du programme de Baccalauréat international peut être, selon lui, freinée par des enseignants qui refusent d'y participer. D'autres projets d'ouverture et d'agrandissement d'écoles, ainsi que de création de groupes-classes dans des écoles existantes sont à l'étude, dans les secteurs favorisés et défavorisés du territoire de la CS, en vue d'offrir des projets pédagogiques particuliers à un plus grand nombre d'élèves ayant de bonnes aptitudes scolaires. Cependant, comparativement au réseau privé, le réseau public a une contrainte supplémentaire : « Il doit desservir tout le monde, partout » (G3).

Les gestionnaires disent accorder une attention particulière à la diffusion de documents publicitaires pour faire connaître et promouvoir les programmes et les initiatives des établissements. Par ailleurs, certains d'entre eux mentionnent l'existence d'un programme d'intervention sur la transition primaire-secondaire, mené en collaboration avec des chercheurs universitaires, dont le but est d'intensifier les mesures d'accompagnement des élèves lors de leur passage au secondaire. Ce programme inclut des activités de concertation entre les enseignants du primaire et du secondaire, une communication accrue avec les parents et un suivi personnalisé des élèves plus vulnérables. Selon des répondants, cette initiative peut

contribuer à rehausser la réputation de l'école publique, rassurer les parents et les influencer dans le choix d'école pour leur enfant. Enfin, des gestionnaires rappellent que la direction générale a procédé à une restructuration administrative de la CS afin d'assurer une meilleure coordination des services de l'enseignement primaire et secondaire dans chaque secteur du territoire. Selon plusieurs, cette initiative permet de mieux s'attaquer à la concurrence avec le réseau privé, au niveau local, et d'élaborer des stratégies adaptées à la spécificité de chaque établissement.

À l'échelle locale

Les directions d'établissement disent être encouragées par les gestionnaires de la CS à développer et à offrir des projets pédagogiques particuliers, en sus des programmes existants. Selon la direction de l'école Casavant (D2), la diversification des programmes constitue une stratégie pour « replacer l'école dans sa communauté », établir sa « réputation » et « concurrencer le privé ».

Dans l'élaboration de leurs stratégies en vue d'améliorer l'offre de services, les directions disent prendre en compte les caractéristiques sociodémographiques de la population locale et des élèves de leur école, les services et les programmes en cours, la présence d'autres établissements publics ou privés dans leur secteur et la réputation acquise par leur établissement.

Le taux de réussite des élèves des écoles Beaufort et Adrien est supérieur à celui de la CS, ce qui contribue à rehausser l'image du réseau public. Par contre, l'un des grands défis posés à ces écoles de milieu favorisé, selon les directions, est de réussir à recruter un nombre suffisant d'élèves pour maintenir leur effectif, sinon l'accroître. De plus, le personnel de ces établissements doit composer avec la « pression » exercée par les parents. Plusieurs d'entre eux manifestent leurs préoccupations par rapport au rendement scolaire de leurs enfants ; ils veulent être informés à ce sujet et impliqués dans les choix de cours pour s'assurer que leurs enfants puissent être bien préparés à entreprendre des études supérieures. Dans ce contexte, les directions disent consacrer leurs efforts au développement d'une programmation plus attractive, tant pour les élèves que les parents, et à la réalisation d'activités de promotion de leurs services dans la communauté locale.

La direction de l'école Adrien (D3) rappelle qu'à son entrée en fonction, l'un de ses mandats était de : « remettre l'école au goût du jour avec des programmes intéressants et stimulants pour essayer de raccrocher nos jeunes. » À cette fin, elle rapporte que l'école a enrichi son offre de services par l'ajout d'un programme de concentration hockey et un programme de communication et entrepreneuriat. Confrontée à une baisse anticipée de son effectif d'élèves, sa collègue de l'école Beaufort (D1) fait le constat suivant : « Il faut vraiment qu'on se réinvente. Le plan d'attaque est de contrer le privé. » Par contre, elle émet des réserves quant à la capacité des acteurs du réseau public à rallier les parents à cette cause : « On sait qu'il y a des parents, dès la 3e ou la 4e année [au primaire] pour qui le choix de l'école privée au secondaire est déjà fait. C'est un peu David contre Goliath ».

À l'école Casavant et l'école Ducharme, le taux de réussite des élèves se situe nettement sous la moyenne de la CS. Dans ce contexte, la diversification de l'offre de services et le rehaussement de la réputation de l'école publique s'inscrivent dans une visée d'amélioration de la réussite des élèves. Dans ces écoles, près d'un élève sur trois est identifié comme handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA). Ces élèves sont regroupés dans des classes d'adaptation et de préparation à l'emploi ou intégrés dans des classes ordinaires. Les autres élèves sont inscrits en classe ordinaire, en classe d'accueil ou dans des classes avec des projets pédagogiques particuliers, plus ou moins sélectifs (par ex., diverses concentrations sportives, initiation technologique, éducation internationale, etc.). Comme l'affirme la direction, à la fin de la présentation des divers programmes de l'école Casavant : « En fait, c'est un supermarché de l'éducation » (D2).

En somme, la mise en œuvre des stratégies adoptées par les gestionnaires de la CS pour contrer la concurrence du réseau privé entraîne des modifications dans l'organisation des services d'enseignement des établissements de leur réseau. Dans le but de limiter le transfert des élèves finissants des écoles primaires publiques vers les écoles secondaires privées, les directions d'établissement sont, elles aussi, engagées dans un effort de développement et de promotion de programmes pédagogiques attractifs pour recruter les « meilleurs » élèves. Toutefois, elles doivent continuer à fournir des services d'enseignement spécialisé aux élèves pour lesquels les portes des écoles privées et des programmes sélectifs demeurent closes.

6. Discussion

Ces résultats montrent d'abord comment, à l'intérieur du palier régional qu'est la CSVM, le chevauchement des politiques de choix scolaire et de gestion axée sur les résultats a favorisé l'émergence d'une stratégie explicite de lutte à la concurrence du privé. En effet, bien que la CSVM ait été déjà consciente de l'importance de cette concurrence sur son territoire, la lutte contre ce phénomène est formellement devenue une priorité institutionnelle qu'après la signature d'une entente contractuelle par laquelle la CSVM s'engageait vis-à-vis du ministère à atteindre des cibles de performance, dont celle d'accroître le taux de diplomation des élèves du secondaire. À ce moment, la détermination de la CSVM à faire en sorte qu'une plus grande proportion de ses finissants du primaire poursuivent leurs études dans ses établissements secondaires s'est fortement accentuée. Il est plausible que le déploiement de nouveaux outils informatiques de suivi des élèves qui ont accompagné l'émergence de la politique de la GAR a permis à la CSVM de mieux cerner l'impact réel de l'exode croissant de ses élèves les plus performants, au profit du privé, sur sa capacité à hausser son taux de diplomation.

Ces résultats montrent également comment, pour contrer cette concurrence du privé, un fort isomorphisme mimétique (Dimaggio et Powell, 1983) est à l'œuvre. En effet, deux stratégies principales ont ici été mises de l'avant : la bonification de l'offre de services éducatifs pour mieux satisfaire les exigences des parents (diversification de projets pédagogiques particuliers) et le déploiement d'activités de promotion visant le rehaussement de la réputation des établissements. Or, ces stratégies sont très similaires à celles qui ont été observées dans d'autres commissions scolaires du Québec (Lessard et Desjardins, 2009) ou dans d'autres systèmes éducatifs où sévit une forte concurrence scolaire (Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013 ; Lubienski, Gulosino et Weitzel, 2009 ; Oplatka et Hemsley-Brown, 2004).

Qui plus est, à l'instar d'autres commissions scolaires du Québec (Lessard et Levasseur, 2007), la CSVM s'est lancée dans une course au recrutement et au maintien des élèves les plus performants. À cette fin, elle a misé notamment sur la création d'écoles secondaires dédiées à l'enseignement du programme de Baccalauréat international. Ce programme sélectif est implanté dans des écoles de quartiers plus favorisés au plan socioéconomique, où la déperdition d'élèves au profit

du privé est plus grande qu'ailleurs. De cette manière, la CSVM tente d'accroître l'attractivité du réseau public auprès des parents et d'établir un nouveau rapport de force avec le réseau privé en sollicitant sa clientèle traditionnelle. Or, malgré les efforts consentis, les résultats de cette étude tendent à montrer que la CSVM peine à atteindre ses cibles de rétention des élèves au moment de leur transition du primaire au secondaire.

Notre étude met en relief des similitudes entre les points de vue des gestionnaires de la CS et ceux des directions d'établissement quant à la reconnaissance du phénomène de la concurrence des écoles privées et des facteurs qui y contribuent. Les directions comme les gestionnaires affirment que l'exercice du libre choix de l'école par les parents, la mauvaise réputation de l'école publique et l'accès à un réseau privé de proximité participent du phénomène de concurrence. Toutefois des distinctions apparaissent dans le discours des directions à ce sujet. La concurrence scolaire se vit différemment selon la localisation géographique de l'établissement, la présence de concurrents des réseaux public et privé dans le secteur, l'historique de l'établissement et les caractéristiques sociodémographiques des élèves du secteur. De même, l'instauration de projets pédagogiques particuliers dans certains établissements ciblés et l'ouverture d'écoles publiques offrant uniquement le programme de Baccalauréat international engendrent des transformations dans les modes de regroupement des élèves qui modifient les conditions de concurrence entre les établissements, notamment ceux du public, et la manière dont celle-ci est vécue par les directions. À cet égard, notre étude illustre les impacts de la concurrence des écoles privées sur l'organisation des services éducatifs dans le réseau public.

Conclusion

À l'instar de plusieurs États membres de l'OCDE, le Québec promeut une politique de choix scolaire qui contribue au développement et au maintien d'une concurrence entre les établissements scolaires des réseaux public et privé. Partant de ce constat et des résultats d'études antérieures portant sur l'action stratégique des différents paliers du système éducatif, notre étude de cas visait à examiner comment les gestionnaires et directions d'établissement d'une commission scolaire

particulièrement touchée par cette concurrence la reconnaissaient et y ont réagi.

Ce faisant, elle contribue à documenter l'impact, aux paliers régional et local, de cette politique de choix scolaire. Les résultats de cette étude de cas illustrent comment, appuyés par de nouveaux outils apportés par la gestion axée sur les résultats, ces gestionnaires et directions d'établissement ont pu travailler de concert au déploiement d'une stratégie visant explicitement à contrer cette concurrence. Toutefois, notre étude ne permet pas d'évaluer pleinement si cette stratégie a porté ses fruits. Cela participe des limites de notre enquête basée sur des témoignages d'intervenants en position d'autorité, soucieux de maintenir l'image de leur organisation tout en mettant en valeur leurs contributions au succès de cette dernière.

À l'issue de nos échanges avec les participants, force est de constater que l'adoption d'une stratégie de conquête plutôt que de défense devant la concurrence du privé a permis aux gestionnaires de cette CS d'afficher leur confiance à l'égard du réseau public tout en montrant qu'il est possible d'envisager de concilier les enjeux d'équité et d'excellence en éducation, en assumant la responsabilité de fournir des services éducatifs à tous les élèves, et ce, indépendamment de leur niveau d'aptitudes scolaires. Dans le contexte où les règles du jeu de cette concurrence ne risquent pas de changer à court ou à moyen terme, les principaux partis politiques ne montrant pas un appétit très développé à cet effet, il y a fort à parier que la stratégie de cette commission scolaire, dont les initiatives sont louées dans les médias, fasse « école » dans les années à venir.

Références bibliographiques

Adamson, F., Astrand, B. et Darling-Hammond, L. (2016). *Global education reform: How privatization and public investment influence education outcomes*. New York, NY: Routledge

Allensworth, E. M., Moore, P. T., Sartain, L. et de la Torre, M. (2017). The educational benefits of attending higher performing schools: Evidence from Chicago high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *39*(2), 175-197.

Bélanger, N. (2015). L'éducation en langue française en Ontario d'hier à aujourd'hui. Problématiser la notion de choix au regard de la forme scolaire. *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation*, *27*(2), 48-63.

Belfield, C. R. et Levin, H. M. (2009). Market reforms in education. Dans G. Sykes, B. Schneider et D. N. Plank (dir.), *Handbook of education policy research* (p. 513-527). New York, NY: Routledge et American educational research association.

Bosetti, L., Van Pelt, D. et Allison, D. J. (2017). The changing landscape of school choice in Canada: From pluralism to parental preference? *Education Policy Analysis Archives*, *25*(38), 1-30.

Brassard, A., Lessard, C. et Lusignan, J. (2004). La liberté de choix de l'école existe déjà… et la diversité de l'offre est considérable dans le système scolaire public. Dans *L'annuaire du Québec 2004* (p. 439-453). Montréal, Québec : Fides.

Commission de révision permanente des programmes du Québec (2015). *Cap sur la performance. La révision de certains programmes : quelques pistes.* (vol. 2). Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (2007). Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation. 2014-2016*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Desjardins, P. D. et Lessard, C. (2011). Les politiques d'imputabilité en Ontario et au Québec. *Éducation comparée/nouvelle série*, *5*, 83-106.

Desjardins, P. D., Lessard, C. et Blais, J. G. (2011). Les effets prédits et observés du bulletin des écoles secondaires au Québec. Dans Y.

Dutercq (dir.), *Où va l'éducation entre le public et privé ?* (p. 105-123). Bruxelles, Belgique : De Boeck

DiMaggio, P. J., et Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review, 48*(2), 147-160.

Duru-Bellat, M. (2003) *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives.* Paris, France : UNESCO.

Dutercq, Y. et Mons (2013). Les principaux de collège face à l'assouplissement de la carte scolaire : un repositionnement stratégique. *Éducation et formation*, *83*, 97-98.

Felouzis, G., Maroy, C. et van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires : Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Field, S., Kuczera, M. et Pont, B. (2007). *Politiques d'éducation et formation. En finir avec l'échec scolaire. Dix mesures pour une éducation équitable*. Paris, France : Éditions OCDE.

Frenette, M., et Chan, P. C. W. (2015). *D'où proviennent les différences entre les résultats scolaires des élèves des écoles secondaires publiques et ceux des élèves des écoles secondaires privées ?* Ottawa : Statistique Canada.

Gouvernement du Québec (2018a). *Loi sur l'instruction publique*. Québec, Québec : Éditeur officiel du Québec.

Gouvernement du Québec (2018b). *Chartre des droits et libertés de la personne*. Québec, Québec : Éditeur officiel du Québec.

Lapointe, P., Archambault, J. et Chouinard, R. (2008). *L'environnement éducatif dans les écoles publiques et la diplomation des élèves de l'île de Montréal. Rapport au Conseil scolaire de l'île de Montréal*. Montréal, Québec : Conseil scolaire de l'île de Montréal.

Lapointe, P. et Brassard, A. (2017). L'appropriation de la gestion axée sur les résultats par les enseignants du primaire et du secondaire au Québec. Dans Y. Dutercq et C. Maroy (dir.), *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (p. 45-59). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Larose, A. (2016). *Les projets particuliers à l'école publique en contexte de concurrence scolaire : un état des lieux*. Québec, Québec : Fédération des syndicats de l'enseignement.

Lessard, C. et Desjardins, P. D. (2009). Les commissions scolaires québécoises : des acteurs stratégiques attentifs à leur environnement. Dans G. Pelletier (dir.), *La gouvernance en éducation :*

régulation et encadrement dans les politiques éducatives (p. 127-146). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Lessard, C. et Levasseur, L. (2007). L'école publique généraliste est-elle en train de voir sa vocation transformée ? *McGill Journal of Education*, *42*(3), 337-353.

Lessard, C. (2006). La « gouvernance » de l'éducation au Canada : tendances et significations. *Éducation et sociétés*, *18*(2), 181-201.

Lubienski, C. (2006). School diversification in second-best education markets. International evidence and conflicting theories of change. *Educational Policy*, *20*(2), 323-344.

Lubienski, C., Gulosino, C. et Weitzel, P. (2009). School choice and competitive incentives: Mapping the distribution of educational opportunities across local education markets. *American Journal of Education*, *115*(4), 601-647.

Marcotte-Fournier, A. G., Bourdon, S., Lessard, A. et Dionne, P. (2016). Une analyse des effets de composition du groupe-classe au Québec : influence de la ségrégation scolaire et des projets pédagogiques. *Éducation et sociétés*, *38*(2), 139-155. DOI 10.3917/es.038.0139

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). Indices de défavorisation. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (2016a). *Statistiques de l'éducation au Québec. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire. Édition 2015*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (2016b). Établissements scolaires (publics et privés). Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/etablissements-scolaires-publics-et-prives/administration/ecoles-privees/

Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Les états généraux sur l'éducation. Dix chantiers prioritaires. Rapport final*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec, Commission des États généraux

Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Indicateurs de l'éducation. Édition 2003*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Mons, N. (2011). Privatisation sous haute surveillance étatique : une comparaison internationale. Dans Y. Dutercq (dir.), *Où va l'éducation entre public et privé* (p. 19-36). Belgique, Bruxelles : De Boeck.

Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique, *Revue française de science politique*, *50*(2), 189-207.

OCDE (2011). *Résultats du PISA 2009 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques* (vol. IV). Paris : Éditions OCDE.

Oplatka, I. et Hemsley-Brown, J. (2004). The research on school marketing Current issues and future directions. *Journal of Educational Administration*, *42*(3), 375-400. DOI 10.1108/09578230410534685

Proulx, J. P. (2018). Le système éducatif au Québec et la profession enseignante (2e éd.). Montréal, Québec : Chenelière Éducation.

Spillane, J. P., Reiser, B. J. et Reimer, T. (2002). Policy Implementation and Cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, *72*(3), 387-431.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Éducation comparée / nouvelle série, n°23, pp 141 - 168

Penser les choix scolaires à partir de la sociologie des agencements marchands. Le cas de la réforme des inscriptions en Belgique francophone

Jérôme Deceuninck,
Hugues Draelants
et Ludovic Balfroid
Université Catholique de Louvain
Girsef
Belgique

RÉSUMÉ

Depuis 2007, la procédure d'inscription à l'entrée de l'enseignement secondaire en Belgique francophone a été profondément réformée dans le but de rendre le choix scolaire plus équitable et de favoriser la mixité sociale à l'école. Dans l'ancien système, le processus d'inscription reposait sur un modèle de « choix total », tant pour les parents que pour les écoles qui jouissaient de larges prérogatives quant à la sélection de leur public. En pratique, le choix passait typiquement par une rencontre et des échanges avec la direction et les professeurs de l'établissement envisagé. Désormais les parents remplissent un formulaire sur lequel ils peuvent lister par ordre de préférence jusqu'à 10 écoles. Le classement des demandes repose sur des critères qui favorisent notamment la proximité géographique et un quota de places est attribué prioritairement aux élèves issus d'écoles primaires moins favorisées. Nous proposons dans cet article d'analyser cette évolution à partir de la sociologie des agencements marchands et d'envisager l'introduction du formulaire d'inscription comme un équipement qui vient modifier l'appariement entre l'offre et la demande, c'est-à-dire entre les familles et les établissements scolaires. Dans ce contexte, nous faisons l'hypothèse que les dispositifs de jugement se transforment et se renouvellent, mais surtout acquièrent une importance grandissante. L'article étudie en particulier les conséquences pratiques de ce nouveau système d'inscription sur les comportements des parents de différents milieux sociaux à partir d'une recherche qualitative par entretiens semi-directifs.

MOTS CLÉS
Marché scolaire, Sociologie des marchés, Politiques éducatives, Choix de l'école, Familles

ABSTRACT
Since 2007, the enrolment procedure at the entrance to secondary education in French-speaking Belgium has been profoundly reformed with the aim of making school choice more equitable and promoting social diversity in schools. Previously, the enrolment process was based on a "totally free choice" model, both for parents and for schools that had broad prerogatives in selecting their audiences. In practice, the choice typically involved a meeting and exchanges with the headteacher and the teachers of the school in question. Parents fill out a form on which they can list up to 10 schools in order of preference. The ranking of applications is based on criteria that supports geographical proximity and a quota of places is allocated primarily to pupils from less favoured primary schools. In this article we propose to analyse this evolution from the sociology of market arrangements and to consider the introduction of the registration form as an equipment that modifies the matching between supply and demand, i.e. between families and schools. In this context, we make the hypothesis that judging devices are being transformed and renewed, but above all are becoming increasingly important. The article studies in particular the practical consequences of this new registration system on the behaviour of parents from different social backgrounds, based on qualitative research using semi-directive interviews.

KEYWORDS
School market, Sociology of markets, Education policies, School choice, Parents

1 Introduction

Le système scolaire belge francophone est volontiers décrit et analysé comme un marché ou « quasi-marché » (Vandenberghe, 1996). Une des particularités de ce dernier tient à ce qu'il résulte moins d'une politique publique délibérée comme cela a pu être le cas ailleurs que d'une situation de fait, liée à l'histoire de la nation belge dans laquelle ce marché scolaire puise ses ferments. Au lendemain de la révolution belge de 1830, c'est en effet la recherche d'un compromis entre les deux principales communautés de l'époque, libérale et catholique, qui

revendiquaient l'organisation du service éducatif, qui a conduit à l'inscription dans la Constitution de la liberté d'enseignement. Liberté qui refusait à l'Église comme à l'État le monopole en matière d'enseignement et faisait coexister *de facto* deux offres concurrentes, l'une confessionnelle et l'autre non confessionnelle, et qui par voie de conséquence reconnaissait aux parents la liberté de choisir entre les deux.

Cependant, si tous les ingrédients (liberté de choix, autonomie des établissements, financement proportionnel au nombre d'inscrits) nécessaires à l'existence d'un marché ont été très tôt réunis dans le contexte belge, il serait abusif de parler de marché avant que le choix, au fil des évolutions de la société (sécularisation, massification scolaire, transformations du marché de l'emploi…), ait revêtu chez certaines familles un enjeu davantage consumériste que confessionnel. Cette évolution a participé à la spécialisation du marché éducatif et à son morcellement en niches éducatives (Dupriez, Cornet 2005). Les parents mus par une recherche d'entre soi (van Zanten, 2009) se sont progressivement groupés dans certains établissements devenus scolairement et socialement plus homogènes entraînant une requalification de l'offre de service ajustée à ce public particulier. Le libre choix s'est ainsi mué en un processus d'appariement scolaire et social entre des établissements et des publics se distribuant de manière non aléatoire sur base de leurs performances scolaires et de leur niveau socio-économique.

C'est dans ce contexte qu'on a pu constater, au travers des résultats aux études PISA notamment, le caractère particulièrement fragmenté et socioéconomiquement ségrégué de ce marché, se traduisant par des écarts de performances alarmants entre établissements selon leur composition sociale (Lafontaine et al., 2003).

Il a été également observé, sans qu'il soit possible d'en mesurer l'importance, que certains établissements parmi les plus attractifs en étaient arrivés, sur base de ce principe d'ajustement entre l'offre et la demande, à sélectionner au moment de l'inscription leur public en rupture avec la liberté constitutionnelle de chaque parent à choisir l'établissement de ses enfants (Galand, 2009).

C'est, forts de ces constats, que les gouvernements successifs de la Communauté française ont entrepris, à partir de 2007, d'encadrer le marché en introduisant des règles communes à tous les établissements

de l'enseignement secondaire en matière d'inscription en première année.

Trois moutures successives de procédures ont été édictées (voir Ryelandt, 2013). Celle qui constitue la toile de fond de cet article et qui est en vigueur depuis 2010 s'apparente à un modèle de libre choix régulé.

Dans un premier temps, les familles sont invitées à remplir un formulaire unique d'inscription (FUI), au sein duquel elles renseignent jusqu'à 10 établissements qu'elles classent par ordre de préférence, formulaire qu'elles déposent ensuite dans l'établissement occupant la première place de leur liste.

Dans un second temps, les établissements ayant reçu davantage de formulaires qu'ils n'ont de places à offrir doivent départager les candidats à l'inscription en appliquant un algorithme commun pour tous. Premièrement, l'établissement attribue un indice composite calculé pour chaque élève sur base de paramètres tels que la distance entre le domicile et l'école secondaire, et ordonne les candidatures sur base de cet indice. Deuxièmement, l'établissement procède à l'inscription des candidats dans l'ordre produit sur base de l'indice composite en commençant par les candidats disposant de certaines priorités définies politiquement (être issu d'une école primaire ayant un indice socio-économique faible, avoir un frère ou une sœur déjà inscrit dans l'établissement…).

Les demandes n'ayant pu être satisfaites à la fin du processus algorithmique sont envoyées dans à une commission centrale (CIRI) qui recommence la même procédure sur base des autres préférences émises par les familles.

Cette procédure, par l'harmonisation qu'elle suppose, poursuit deux objectifs. Le premier est de déposséder les établissements de leur capacité à sélectionner leur public à l'entrée et d'ainsi permettre à tous les élèves, quel que soit leur statut scolaire ou social, de jouir effectivement de leur liberté à choisir. Le second est de favoriser la mobilité sociale entre les écoles, par l'attribution d'une priorité de choix aux élèves issus d'écoles primaires caractérisées par un indice socioéconomique faible.

Cette procédure est fondée sur l'hypothèse qu'en garantissant à tous les parents, y compris les parents de milieux populaires, une liberté

effective de choisir, ces derniers allaient faire des choix susceptibles de participer à une amélioration de la mixité sociale.

Qu'en est-il dans la réalité ? Si l'on en croit le rapport consacré à l'évaluation des effets du décret produit par la Commission de pilotage la mixité aurait en moyenne très légèrement progressé, mais l'évolution est tellement faible qu'elle apparaît peu significative, voire nulle (Commission de pilotage, 2014). La question reste néanmoins ouverte, car l'effet global moyen ne permet pas d'évacuer des effets locaux qui peuvent être fort marqués et contrastés, à la hausse ou à la baisse, comme nous avons pu l'observer sur le terrain. De nombreux directeurs témoignent en effet d'un changement significatif dans la structure de la population qui s'inscrit en première année dans leur établissement, changement que les études statistiques à large spectre ont du mal à observer.

Cependant, notre objectif dans cette recherche est avant tout de saisir ce que la régulation des inscriptions fait au choix de l'école. Nous faisons l'hypothèse que l'introduction du formulaire unique d'inscription qui est une forme d'équipement physique, une interface placée entre les agences que sont les parents et les établissements, perturbe l'appariement en rendant plus aléatoire l'ajustement de l'offre et de la demande. Dans cet univers chamboulé, les équipements d'aide à la décision se transforment et se renouvellent, mais surtout acquièrent une importance grandissante. Pour les parents, mobiliser ces équipements demande des ressources, des dispositions inégalement réparties.

Si créer les conditions formelles d'un choix libre a permis d'améliorer l'égalité de principe face au choix de l'école, nous contestons l'idée qu'elle suffise à établir une égalité réelle. Dans la pratique, notre recherche tend à montrer que l'inégalité de fait demeure, car les parents se trouvent profondément inégaux face au processus même du choix et à ce qui en résulte.

Cet article repose sur l'étude des pratiques parentales en matière de choix de l'école secondaire à Bruxelles. Il s'inscrit dans le prolongement de publications antérieures que nous avons consacrées à ce sujet (Draelants, 2014 ; Deceuninck et Draelants, 2016). Outre la présentation de nouveaux résultats empiriques, notre apport consistera ici à aborder cette question en plaçant au centre de l'analyse les équipements que les parents d'élèves mobilisent pour récolter de l'information et les actions

cognitives (nommer, comparer, classer, hiérarchiser…) que ces derniers leur permettent d'effectuer. Bien que nous soyons conscients que les ressources sociales jouent un rôle important en matière de choix scolaire nous concentrerons nos analyses essentiellement sur les dispositifs et équipements matériels présents dans l'environnement des familles et mobilisés par elles au moment du choix.

Cette approche et les objectifs qui en découlent doivent beaucoup à la sociologie des marchés développée par des auteurs comme Callon et Karpik qui, outre le crédit qu'ils accordent à l'analyse de ces dispositifs matériels qui informent et orientent les conduites marchandes, appréhendent les marchés comme des espaces où offre, demande et produit se co-construisent et s'ajustent mutuellement pour rendre les transactions possibles. Il n'est dès lors, plus question de se contenter d'une lecture qui oppose des blocs d'offres et de demandes autonomes s'ajustant spontanément par la seule force de la concurrence et de la propension au calcul intéressé des agents qui s'y rencontrent.

Nous développerons cette idée dans la première section de l'article en l'appliquant aux transactions qui ont lieu sur le marché éducatif avant de nous atteler à l'explication de la méthode, à la présentation des résultats et à leur discussion.

2. Caractérisation des transactions dans un marché éducatif

Plutôt que de marché, Callon parle d'agencements marchands qui peuvent être définis par leur finalité qui est d'organiser et de promouvoir l'instauration de transactions bilatérales entre des agents (Callon, 2017).

L'inscription peut donc être entendue comme la conclusion d'une transaction entre un établissement et une famille, ce qui soulève automatiquement une série de questions : à quelles conditions et comment cette transaction s'opère-t-elle ? De quoi cette transaction a-t-elle besoin pour se réaliser ? Quelle est la nature de ce qu'on y échange ?

2.1. Quelle est la nature de ce qui fait l'objet de la transaction ?

La sociologie des agencements marchands suggère d'analyser l'inscription d'un enfant dans une école comme tendant vers un pacte relationnel, plus ou moins explicite, basé sur l'engagement et la confiance réciproques. D'une part, l'école s'engage à prendre soin de

l'enfant et à mettre tout son savoir-faire au service de sa réussite. De leur côté, la famille et l'enfant s'engagent à respecter le projet éducatif de l'école.

Une première particularité de cet engagement, c'est qu'il n'offre aucune garantie de réussite. Ni la famille ni l'école ne peuvent être sûres au moment de l'inscription que le protocole sera adapté à l'élève et qu'il lui sera profitable. La transaction est donc empreinte d'une forte incertitude qui ne se dissipera qu'après un délai d'évaluation (Karpik, 2007).

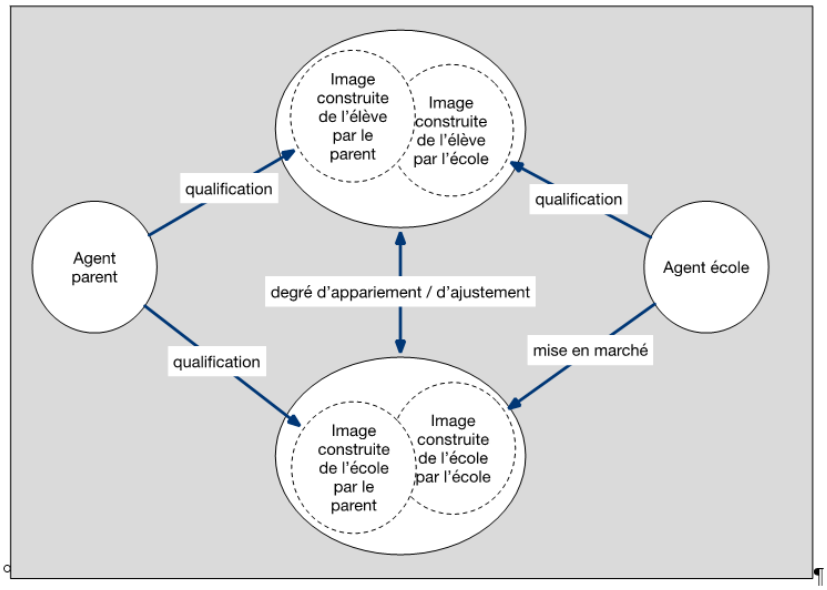
Cette incertitude tient à la nature relationnelle de l'échange, mais également à la nature intrinsèque du service éducatif. Un établissement scolaire et le service éducatif qu'il fournit sont ce que Karpik appelle une singularité, c'est-à-dire une configuration complexe d'une multitude de qualités que chaque parent, par le jugement qui est le sien, requalifiera. Aucune qualification, autrement dit aucun jugement, n'étant *a priori* plus valable qu'un autre, on dit de lui qu'il est incommensurable (*ibid.*). Savoir si le jugement que je porte sur l'établissement est le bon m'est donc de prime abord impossible, il me faut attendre de faire l'expérience du service pour le savoir.

2.2. Comment une telle transaction est-elle possible ?

Cela ne fut pas toujours le cas, mais depuis que l'éducation tend à être perçue comme un service, il semble évident que l'on attend de ce dernier qu'il soit ajusté à l'élève. L'évaluation du degré d'ajustement (d'appariement) entre les qualités de l'élève et celles de l'établissement est au cœur des enjeux de la transaction. Évaluer cet ajustement passe par un processus de qualification de l'établissement. Autrement dit, le parent, par un travail de recherche et la mobilisation d'équipements d'aide à l'information, se construit progressivement une représentation singulière de l'établissement qu'il confronte à la représentation tout aussi singulière qu'il s'est graduellement faite de son enfant. Cette représentation n'est qu'une des innombrables manières de qualifier l'établissement. Il existe donc potentiellement autant de versions de l'établissement qu'il y a de jugements à son sujet.

Ce dernier, quant à lui n'est pas passif dans ce processus de qualification, il œuvre à produire des équipements qui conduiront le parent, s'il s'en saisit, vers une qualification fidèle de la singularité qu'il s'imagine être. Ce processus par lequel, l'établissement tente

d'influencer sa propre qualification, par des stratégies de présentation de soi et de construction d'une identité organisationnelle (Draelants et Dumay, 2011), peut être désigné comme la « mise en marché ».



On le voit dans le schéma, l'image construite de l'établissement et de l'élève par le parent et par l'établissement au cours du processus de qualification ne se superpose que partiellement. Mais l'enjeu est ailleurs, car ce qui s'avère décisif est l'évaluation du degré d'appariement entre ces images. À quel point la configuration de qualités qu'est l'élève est-elle ajustée à la configuration de qualité qu'est l'établissement ? Pour le parent, plus cet ajustement est fort, plus le service semble sur mesure, personnalisé, plus l'établissement se singularise des autres et plus l'attachement du parent à ce service grandit, l'invitant *in fine* à conclure la transaction.

Mais, et il s'agit d'un élément distinctif de la transaction marchande sur un marché éducatif, « l'offreur » qu'est l'établissement peut, s'il n'existe aucun dispositif institutionnel pour l'en empêcher, estimer que le degré d'ajustement n'est pas suffisant et refuser plus ou moins explicitement la transaction. Au cours de nos investigations, de nombreux directeurs nous ont ainsi confié avoir découragé certains

parents d'inscrire leur enfant, car ils les ont jugés inadaptés à leur établissement.

2.3. De quoi la transaction a-t-elle besoin pour pouvoir se réaliser ?

Le processus de qualification, sans lequel aucune transaction ne pourrait avoir lieu hormis celle laissée aux bons soins du hasard, requiert que le marché soit doté d'équipements, qui sont autant de dispositifs d'aide à la qualification. Ils constituent des réalités physiques pouvant prendre des formes variées : emballage, label Bio, guide culinaire, salons, foires, vitrines… Leur mobilisation produit des signaux au sujet de la qualité des produits soumis à l'échange.

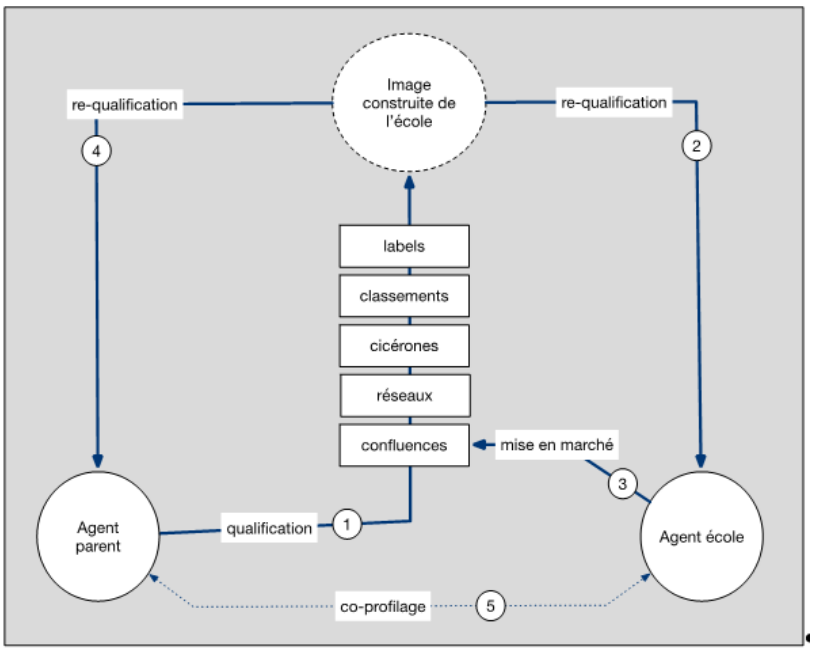
Ces équipements pourraient être rapprochés de ce que Karpik nomme des dispositifs d'aide au jugement et qu'il répartit en cinq groupes.

Les cicérones sont dans leur acception commune : des guides et des critiques qui rassemblent des évaluations, des conseils, des comparaisons. Parmi les plus célèbres on pensera évidemment au Guide Michelin, au Gault & Millau ou au guide Hachette des vins.
Les labels sont des appellations qui garantissent à l'acheteur que les biens estampillés de ce label partagent un certain nombre de qualités.
Le réseau est l'ensemble des relations interpersonnelles, faibles ou fortes (Granovetter) constituée en réseau auquel je peux me brancher pour partager des jugements, des conseils, des avis, des expériences…
Les classements sont des listes ordonnées selon un critère : classement des meilleurs films, des meilleures ventes d'album, des meilleurs DJ mais également classement des écoles selon leur réputation.
Les confluences sont les techniques de mise en évidence des qualités du bien ou du service par le producteur : emballage, démonstration, vitrine…

Ces équipements sont les outils mis en œuvre par des opérations cognitives que toute action de choix nécessite : circonscrire, qualifier, hiérarchiser.

L'usage de ces équipements participe à l'émergence au fil des transactions d'un phénomène que Callon appelle le co-profilage des offres et des demandes. Si l'on observe le schéma, on voit que le parent dans son processus de qualification (1) mobilise des équipements appartenant aux catégories que Karpik a définies. La mobilisation de

ces équipements, les signaux sur les qualités de l'établissement qu'ils vont produire, va permettre au parent de construire une image singulière de l'école qui la rendra plus ou moins attractive à ses yeux.



Les caractéristiques du public attiré par l'image projetée par l'établissement au travers de ces équipements vont progressivement participer à la requalification de l'école et de son service (2) et entraîner des transformations dans la manière dont elle se met en marché (marketing) afin que l'école soit plus en phase avec les caractéristiques de ce service (3). Ces transformations vont participer à leur tour à requalifier le public de parents auprès desquels elle sera attractive (4) dans un mouvement de co-profilage qui ne cesse de vouloir ajuster l'offre de service et la demande.

L'originalité de la lecture proposée par Callon est d'en finir avec un processus linéaire au sein duquel l'offre s'adapte mécaniquement à la demande. On constate ici que la demande en la qualifiant, produit une requalification de l'offre, mais que l'offre, loin d'être passive, en recalibrant sa mise en marché participe à la requalification de la demande.

Un autre élément intéressant est le rôle joué par les équipements dans la qualification de l'établissement. Accéder et faire usage de ces équipements nécessite vraisemblablement une série de ressources qui ne sont pas réparties de manière identique parmi les parents. Il est donc fort à parier que les équipements mobilisés ainsi que leur usage ne sont pas indépendants de facteurs sociaux, économiques et culturels. En conséquence de quoi, l'accès et la capacité d'usage de ces équipements pourraient constituer des sources d'inégalités importantes au moment de choisir.

3. Méthode

Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative par théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 2010). Tout l'enjeu pour nous étant de parvenir à une modélisation des comportements de consommation, nous avons opté pour un échantillonnage théorique plutôt que représentatif. Au moment d'entrer au contact du terrain, nous avons surtout été attentifs à maximiser nos chances de rencontrer des comportements de choix les plus divers possible, en interrogeant des parents de différents milieux sociaux (des fractions les plus précaires des classes populaires aux classes supérieures les mieux dotées en capitaux scolaires, culturels, économiques et sociaux).

Pour améliorer nos chances d'obtenir la participation des parents en particulier celles des plus fragiles d'entre eux, nous sommes passés par les établissements primaires, secondaires et certaines associations de parents. Les écoles ont été ciblées selon leur appartenance à des réseaux d'enseignement (catholique et officiel) et selon leur niveau socio-économique.

Nous sommes ensuite entrés en contact avec les parents soit par le biais du journal de classe des élèves de sixième primaire soit, lorsque c'était possible, en leur présentant notre recherche au cours des soirées d'information organisées par les écoles au sujet de la procédure d'inscription dans le secondaire.

Les parents ayant accepté de participer (n=47) soit 20 parents issus des classes populaires et 27 parents provenant des classes moyennes ont été interrogés sur base d'un questionnaire semi-directif qui a évolué à plusieurs reprises, mais dont les catégories principales sont restées

sensiblement les mêmes et en grande partie construites autour des travaux de van Zanten (2009) et de Karpik (2007).

Par ailleurs, étant donné la réalité fondamentalement locale du marché scolaire, nous avons pris le parti de circonscrire le terrain sur base de critères géographiques en nous centrant sur Bruxelles-Capitale qui a l'avantage d'une offre dense, hétérogène tant du point de vue de la nature des établissements que de leur réputation, d'un réseau de transport en commun développé rendant accessible cette offre et d'une tension très forte, en particulier au nord de Bruxelles, entre offre et demande. Si nous pensons que la portée théorique du modèle dépasse le seul terrain bruxellois, la validité des résultats issus de cette enquête est donc avant tout locale et circonscrite au contexte dans lequel il a été produit. Généraliser ceux-ci nécessiterait des enquêtes complémentaires menées dans d'autres contextes.

4. Résultats

Dans cette section consacrée aux résultats, nous présenterons globalement la matrice que nous avons construite et qui organise les différents équipements dont se saisissent nos informateurs au moment du choix. Nous présenterons ensuite une série de profils de consommateurs construits sur base de l'usage qu'ils font de certains de ces équipements.

4.1. Les équipements mobilisés par les informateurs

Pour organiser les équipements mobilisés par nos informateurs nous avons construit un tableau croisant les catégories de dispositifs d'aide au jugement fournies par Karpik avec les trois grandes opérations cognitives théoriquement nécessaires pour remplir le formulaire d'inscription (circonscrire, qualifier, hiérarchiser).

	CIRCONSCRIRE	QUALIFIER / SINGULARISER	HIERARCHISER
CICERONES	Site d'évaluation en ligne (Yelp ! / Google)	Site d'évaluation en ligne (Yelp ! / Google)	Site d'évaluation en ligne (Yelp ! / Google)
CONFLUENCES		Site internet de l'école Projet d'établissement Grille horaire / options Bâtiment Séance d'information / portes-ouvertes Sortie d'école Voyages Projets spécifiques Structure des classes Options d'élite Anciens élèves	
CLASSEMENTS	Annuaire officiel Liste des écoles par indice socio-économique		Site officiel de la Communauté française
RESEAUX	Récupérer des choix possibles Récupérer des choix à éviter Récupérer des labels à considérer	Récupérer de l'information chaude	Récupérer des infos stratégiques
LABELS	Réseau d'enseignement Filière de formation Quartier Ecole accessible Pédagogie alternative Ecole d'élite (école usine) Ecole humaine Ecole ghetto / poubelle		

À partir de ce tableau, nous pouvons faire un certain nombre de constats préliminaires. Il semble tout d'abord que seuls les cicérones soient en mesure de servir de soutien à chaque opération cognitive. Un tel outil ramène en un seul lieu tout l'exercice du choix.

Les labels paraissent quant à eux strictement cantonnés à la circonscription des choix possibles. Il s'agit « d'étiquettes » qui structurent l'espace marchand en rassemblant les écoles en catégories sur base de qualités ou traits identitaires communs (Draelants et al. , 2016).

Les labels structurent l'espace marchand de manière potentiellement différente selon le parent et l'interprétation qu'il s'en fait. Un même label, celui d'« école catholique » par exemple, pouvant attirer certains parents et en rebuter d'autres. Les labels agissent comme des filtres successifs, des couches de lectures, placées sur la réalité complexe du marché pour la rendre intelligible et structurée.

Cette structuration prend la forme d'un mouvement de réduction du champ des possibles qui se traduit par la sélection ou l'exclusion d'une large portion de l'offre objective et la circonscription d'un nombre fini et cognitivement appréhendable d'entités qui feront l'objet d'une qualification plus poussée (Callon, 2017).

Les confluences sont essentiellement mobilisées au cours de cette qualification plus poussée. Ces équipements sont directement produits par les établissements eux-mêmes (site internet, les séances d'informations, portes ouvertes, projet d'établissements…). Ils représentent un enjeu majeur dans la mise en marché de l'école.

Les réseaux quant à eux ont un statut particulier parmi les catégories d'équipements. Ils agissent comme des vecteurs d'informations dont la nature varie en fonction de l'usage cognitif qu'ils soutiennent plutôt qu'en fonction de la relation entretenue avec l'informateur présent sur ce réseau.

Autrement dit, il est compliqué voire impossible d'établir une relation entre les opérations cognitives du choix et un statut particulier de relation (relation d'amitié, relation professionnelle…) on peut par contre observer que lors de ces différentes opérations la nature de l'information récoltée par la mobilisation des réseaux varie : information froide, information chaude (Ball et Vincent, 1998) et information stratégique.

4.2. Les profils de consommateurs selon les équipements mobilisés

Sur base des équipements mobilisés et de l'usage qui leur est réservé, nous avons produit une série de 6 profils idéaltypiques de consommateurs d'écoles. Nous avons également tenté d'établir si des caractéristiques sociologiques communes aux informateurs concernés par ces profils se dégageaient. Mais à ce stade l'établissement d'un parallèle entre dispositifs mobilisés et origine socioculturelle des parents est fait uniquement à titre d'hypothèse.

Étant donné que nous considérons à la suite de Callon que l'enjeu d'une transaction est la singularisation du bien soumis à l'échange au cours d'un processus de qualification, nous avons organisé ces profils sur un axe tendu entre cette singularisation et son antithèse, à savoir l'homogénéisation.

singularisation →

	PARENT SOUS TUTELLE	PARENT FATALISTE	PARENT VOLONTAIRE	PARENT METHODIQUE PRUDENT	PARENT METHODIQUE ENGAGE	PARENT INITIE
CIRCONSCRIRE	NON	**Labels** Filière de formation Ecole accessible à pieds **Réseaux** Récupérer des choix possibles	**Cicérones** Site d'évaluation en ligne **Labels** Réseau d'enseignement Filière de formation	**Réseaux** Récupérer des choix possibles **Labels** Réseau d'enseignement Filière d'enseignement Quartier à éviter Pédagogie alternative Option d'élite	**Classement** Annuaire officiel des écoles **Labels** Réseau d'enseignement Filière de formation Quartier à éviter	NON
QUALIFIER / SINGULARISER	NON	NON	**Cicérones** Site d'évaluation en ligne **Confluences** Site internet école (grille horaire + photos) Google Map	**Confluences** Séance d'info premier choix	**Réseaux** Récupérer des avis / info chaude Forums **Confluence** Séance d'info Sites internet Sortie d'école Bâtiment Projets d'établissement Grilles horaire / options Trajet (accessibilité)	NON
HIERARCHISER	NON	NON	**Cicérones** Site d'évaluation en ligne	**Classements** Site officiel de simulation de l'indice composite	**Classement** Site officiel de simulation de l'indice composite	**Réseaux** Récupérer des infos stratégiques pour contourner
DEGRE SINGULARISATION PREMIER CHOIX	Néant	Faible	Faible	Moyen	Forte	Extrême
DEGRE SINGULARISATION AUTRES CHOIX	Néant	Très faible	Faible	Moyen	Forte	Faible
ATTITUDE FACE AUX CONTRAINTES DE LA REFORME	Ignorance	Inutile	Administrative	Maîtrise des coûts	Engagement intensif	Contournement
INTERCHANGEABILITE	Parfaite	Forte	Forte	Moyenne	Faible	Très faible

Passons à présent en revue ces différents profils.

Profil 1 - Parent sous tutelle

Ce parent souffre d'un tel déficit de connaissance qu'au moment de faire son choix il est contraint de mandater un tiers à qui il va abandonner cette prérogative. Ce déficit peut s'expliquer par plusieurs facteurs qui souvent se combinent. Une immigration relativement récente, le fait de n'avoir jamais été scolarisé en Belgique et un niveau de français très faible qui se double parfois d'analphabétisme.

Le tiers mandaté peut avoir différents statuts. Il peut s'agir de l'enfant lui-même ou d'un aîné. Il nous est d'ailleurs arrivé d'avoir affaire lors des entretiens aux grands frères ou grandes sœurs plutôt qu'aux parents.

Il arrive aussi que le tiers ne soit pas un membre de la famille nucléaire, mais une personne dont l'avis au sujet des écoles est jugé crédible. Ce peut être l'assistant social, un personnel de première ligne de l'école primaire (secrétaire, éducateur …) un formateur du centre d'alphabétisation ou de l'école des devoirs, ou encore le directeur de l'école primaire. Ce peut être également un autre parent d'élève dont les choix sont purement et simplement recopiés.

Il va sans dire que les écoles ainsi placées sur le formulaire demeurent totalement inconnues et la capacité du parent à légitimer ces choix se borne souvent à pointer la bonne connaissance qu'a le tiers mandaté du système ou l'importance accordée à l'implication de l'enfant dans ses choix scolaires.

Profil 2 - Parent fataliste

Dans le discours de ce parent transparaît une vision essentialiste du devenir scolaire, il y aurait les élèves « naturellement doués » et ceux qui ne le sont pas.

Cette conception du destin l'amène à être dans la réaction plutôt que proactif. Ce parent réagit *a posteriori* aux évènements qui marquent la vie scolaire de ses enfants sans chercher à contrôler ou influencer leur destin scolaire. C'est au gré des résultats scolaires de son enfant que les décisions d'orientation seront prises et non en amont de ceux-ci.

Ce parent a une expérience du système scolaire belge qui le rend conscient des curriculums possibles et du poids du phénomène de relégation entre les filières dans notre enseignement. Pour lui, l'enjeu

est de parvenir à demeurer le plus longtemps possible dans l'enseignement général qui est la voie royale vers des études supérieures. Mais l'échec scolaire est, pour ce parent, quasi inhérent au processus et, quand il arrive, le rôle du parent est d'accompagner l'enfant dans sa réorientation. L'ajustement recherché lors de ces réorientations repose avant tout sur une recherche d'appariement entre les talents, les goûts de l'enfant et l'option de formation plutôt que sur les qualités intrinsèques de l'établissement. Ce parent a ainsi une vision très catégorielle du marché scolaire structurée par les labels que sont les filières d'enseignement.

Pour lui, choisir l'école n'a dès lors pas de sens, car toutes les écoles se valent, ce qui diffère c'est l'attitude que l'élève a face à sa scolarité, ce qu'il en fait et l'orientation que prendra sa carrière scolaire, d'où son non-investissement dans les opérations de qualification et de hiérarchisation.

Le rôle du parent est limité à celui du parent protecteur (cf. figure de la « mère poule »). S'il ne peut faire de son enfant un élève scolairement performant, il a le devoir de veiller à son bien-être quotidien ce qui passe par son alimentation, le contrôle de ses allées et venues, le contrôle de son environnement et de ses fréquentations en dehors de l'école. Pour ce parent entre l'école et la famille les rôles sont clairement répartis : l'école veille aux apprentissages et à la sécurité de l'enfant, la famille l'éduque et le maintient en bonne santé.

Puisque dans son esprit, l'école ne fait pas de différence majeure, son choix se porte systématiquement sur celui de l'école la plus proche qui d'une part améliore le confort et la sécurité des trajets et d'autre part permet à ce parent de se rendre rapidement dans l'école en cas de problème.

Profil 3 - Parent volontaire

Le parent volontaire souffre à l'instar du parent sous tutelle d'un gros déficit de connaissance, mais il est, par ses dispositions et inclinations personnelles plus apte que ce dernier à opérer par lui-même un choix. Il s'agit en effet d'un parent dont la maîtrise du français est meilleure. En outre, il voit en l'école, le moyen le plus efficace d'émancipation. Ce parent a donc la volonté et les dispositions minimales nécessaires pour faire un choix, mais ne dispose d'aucune connaissance *a priori* sur lesquelles s'appuyer. Il est donc très demandeur d'équipements,

capables avec un investissement minimum de lui permettre de remplir son formulaire unique d'inscription.

Le parent volontaire sera souvent porté à faire un usage massif d'internet où il mobilisera deux types d'instruments : les sites d'évaluations en ligne (cicérones) et les sites des écoles (confluences).

À l'instar des démarches que l'on peut mener pour sélectionner un restaurant en ligne, les sites d'évaluations comme Yelp ! ou le moteur de recherche Google permettent de plus en plus souvent d'accéder à des évaluations d'écoles. Si l'on se réfère au tableau récapitulatif on se rend vite compte qu'il s'agit des seuls outils capables d'offrir un support à toutes les étapes de la décision, et ce depuis son domicile.

Pour circonscrire l'offre, ces dispositifs fournissent des filtres capables d'organiser les propositions par quartiers et en fonction de la distance à un point pris comme référence que l'on définit ou qui est défini par géolocalisation de l'ordinateur.

Le parent peut compléter la circonscription en appliquant ses propres filtres et notamment en ne sélectionnant parmi les établissements affichés par le programme que ceux ayant le label « écoles catholiques ». Un jour peut-être ces programmes proposeront des filtres plus avancés basés sur les labels qui structurent implicitement l'offre dans notre système éducatif. Le label « écoles catholiques » est ainsi une catégorisation largement mobilisée par les parents issus de l'immigration et n'ayant pas été scolarisés en Belgique, car elle est à leurs yeux un gage d'un enseignement de meilleure qualité, d'une plus grande rigueur disciplinaire et morale ainsi que d'un environnement plus sécurisé.

Une fois l'offre circonscrite, ce parent peut également, via ce site, obtenir des avis et commentaires plus précis au sujet des établissements qui l'aideront à les qualifier / singulariser. Ces avis peuvent être laissés par n'importe qui moyennant une simple inscription.

L'outil permet également d'établir des classements en utilisant sa fonction de tri sur base de trois critères : le nombre d'évaluations, le nombre d'avis positifs ou la moyenne des évaluations. Ces évaluations prenant la forme d'étoiles attribuées sur un nombre maximum de cinq.

Pour aller plus loin dans la singularisation des établissements identifiés par l'usage de ces cicérones, ce parent peut, toujours depuis son domicile, consulter leur site internet. Sur ces sites, il récupère essentiellement des informations concernant l'environnement interne

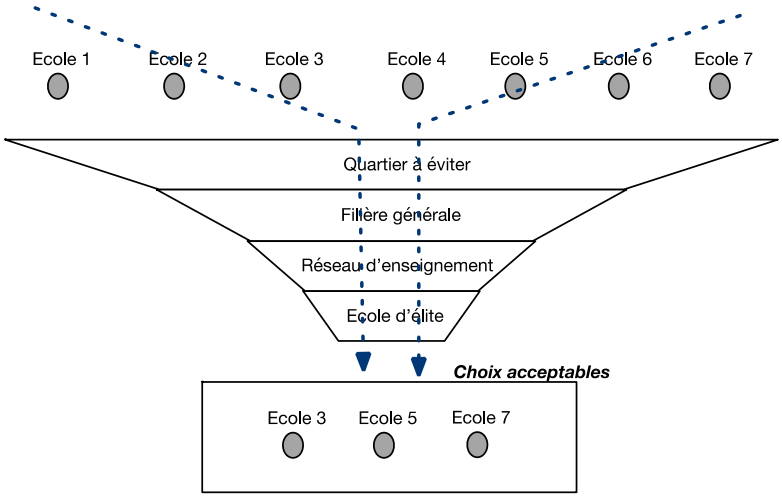
par le biais des éventuelles photos postées par l'école ou concernant la grille horaire. Pour compléter les informations au sujet de l'environnement, il peut également user d'applications comme Google Street View ou Google Maps afin d'interroger la qualité de l'environnement immédiat de l'école.

L'usage d'outils numériques tels que ceux mobilisés par ce parent offre l'avantage qu'il concentre en un espace accessible avec un minimum d'efforts toutes les offres de service disponibles.

Profil 4 - Parent méthodique prudent

Il s'agit d'un parent qui a une très bonne connaissance du système scolaire belge, qu'il a lui-même fréquenté et au sujet duquel il s'est progressivement construit une représentation assez fine, structurée autour d'un ensemble de labels qui lui permettent de circonscrire l'offre acceptable sans trop d'effort. Il est ainsi en mesure de parler d'un grand nombre d'établissements constituant l'offre scolaire environnante en les rattachant à des catégories fondées sur ces labels.

Ces labels fonctionnent comme une succession de filtres qui vont par leur action conjointe circonscrire l'offre en la réduisant à quelques établissements désirables. La finesse du tamis tient chez ce parent au nombre de filtres qu'il est capable de mobiliser du fait de son expérience du système et de son contact avec des réseaux personnels d'autres parents très concernés par le choix de l'école et avec lesquels il est régulièrement amené à échanger.



Les labels mobilisés par nos informateurs peuvent être distingués en deux catégories selon qu'ils épousent ou non des frontières catégorielles objectives et institutionnalisées ou qu'ils participent à en dessiner de nouvelles, davantage implicites.

Label fondé sur des catégories objectivables
Label « réseau d'enseignement » : enseignement catholique vs enseignement officiel.
Label « filière de formation » : enseignement général vs enseignement technique vs enseignement professionnel
Label « école de proximité » : écoles accessibles à pieds vs écoles nécessitant un transport en commun vs école nécessitant des correspondances.
Labels fondés sur des catégories implicites
Label « quartier » : l'espace géographique dans lequel sont encastrés les établissements fait lui aussi l'objet d'une structuration en grandes zones délimitées par des frontières qui n'ont rien d'administratives (un tunnel, l'autoroute, le canal, le centre ville ...). Ces différentes frontières symboliques délimitent des espaces qui font l'objet d'évaluation et de catégorisation et qui peuvent indirectement mais de manière significative participer à la qualification de l'établissement. Ce label est surtout utilisé pour déterminer les zones au sein desquelles les établissements sont à éviter.
Label « école d'élite » : catégorie d'établissements partageant une série de qualité qui participent à lui conférer une réputation d'école d'élite (uniforme, options spécifiques telles que latin/grec, sciences fortes, maths fortes, structure de classe pyramidale où seuls les meilleurs réussissent, enseignement en immersion ...).
Label « école ghetto » : catégorie d'établissements partageant une population d'élève très majoritairement issus de l'immigration et/ou d'élèves ayant échoués ailleurs et au sujet desquels il est souvent rapporté des faits de violence et d'indiscipline.
Label « école familiale » : pour les parents particulièrement soucieux du bien-être de leur enfant une école à taille humaine, ouverte aux familles, où l'accent est mis sur l'entraide entre les enfants, sur une approche citoyenne de la discipline représente un atout.
Label « pierres anciennes » : les bâtiments ont de l'importance pour certains parents. Le côté Poudlard, collège anglais demeure l'archétype architectural de l'école d'élite.
Label « traditions » : écoles qui défendent jalousement leur passé, leur histoire et une identité forte et assumée. Un enseignement centré sur des contenus de qualité, distribué sur un mode transmissif par des professeurs érudits qui ne font aucune concession et où il est demandé à l'élève un travail lourd et exigeant pour s'approprier les contenus dispensés.
Label « pédagogie alternative » : les écoles à pédagogie alternative (Steiner, Decroly, Freinet, Montessori) semblent très attractives auprès d'une population de classe moyenne à forts capitaux culturels qui refusent le modèle compétitif et qui accordent beaucoup d'importance au plaisir d'apprendre, à une éducation plus humaine, plus fonctionnelle.

Mais c'est aussi un parent qui d'une part est très bien informé des contraintes introduites par la réforme et qui d'autre part a une relativement grande confiance dans la capacité de son enfant à

s'adapter à n'importe quelle école faisant partie de ces choix acceptables. Pour lui l'enjeu est davantage de choisir l'école qui parmi ces dernières lui garantit les meilleures chances d'inscription plutôt que de prendre le risque d'être sur liste d'attente dans l'école qui a sa préférence. De ce fait, ce parent consacrera relativement peu de ressource en temps et en énergie à la singularisation des écoles, mais procédera à un calcul systématique de l'indice composite de son enfant dans chacune d'elle à l'aide de l'outil de simulation en ligne proposé par la Communauté française. C'est sur base de cet indice qu'il hiérarchisera les écoles sur son formulaire, renonçant ainsi à un choix fondé sur l'école ayant remporté sa préférence au profit d'une école acceptable lui garantissant de bonnes chances d'inscription.

Profil 5 - Parent méthodique optimiste

Contrairement au parent prudent, ce parent méthodique et optimiste s'engage dans le processus de recherche avec l'intention de sélectionner l'école la plus ajustée au profil de son enfant. Pour circonscrire l'offre, ce parent va mobiliser des équipements qui vont lui permettre avant tout d'ouvrir son champ des possibles afin de ne pas passer à côté d'une offre potentiellement intéressante avant de le réduire. Le fait de commencer par recenser de manière systématique les écoles qui existent dans son entourage plus ou moins immédiat peut aussi s'expliquer par le fait que parmi ces parents on retrouve des informateurs n'ayant pas été scolarisés en Belgique et à Bruxelles en particulier, mais qui, en raison de leurs parcours et connaissances propres, sont sensibilisés à l'existence de différences importantes entre les écoles et à l'importance du contexte sur les apprentissages. Des parents qui partagent la volonté d'ajuster les qualités de l'école aux qualités de l'enfant avec en toile de fond la conviction que cet appariement est capital tant pour le bien-être de l'élève que pour sa réussite.

Pour recenser les écoles, ce parent peut mobiliser l'annuaire officiel des écoles se trouvant sur le site de la Communauté française. Une fois identifiées, les écoles environnantes sont progressivement filtrées et catégorisées sur base de labels essentiellement objectivables ce qui aboutit à une liste d'écoles nettement moins circonscrite que pour le parent précédent. S'ensuit un travail de qualification systématique de chacune de ces écoles au cours duquel le parent mobilise tous les

équipements à sa disposition et engage dans ce processus des ressources temporelles considérables.

Il use particulièrement des confluences : il participe à toutes les séances d'information et de portes ouvertes organisées. S'il ne peut se rendre à une d'entre elles, il sollicitera un rendez-vous avec le directeur ou un membre du personnel. Il visite les sites internet pour y récupérer le projet d'établissement qu'il analyse ensuite. Il prête attention à la grille horaire et aux options offertes. Il s'intéresse aux projets et aux voyages organisés au sein de l'établissement. Il se poste à la sortie des écoles pour observer la composition ethnoraciale de l'établissement, etc.

Il recourt aussi abondamment aux réseaux : il interroge des parents de son entourage avec lesquels il entretient des liens faibles (Granovetter, 1977) parce qu'il sait que leurs enfants sont inscrits dans une des écoles qu'il cherche à qualifier. Ce qui lui permet de récolter de l'information chaude (Ball, Vincent, 1998) sur celle-ci : le taux d'absentéisme des professeurs, leur implication, le bien-être des élèves, l'ambiance générale, le niveau scolaire, le suivi des enseignants… Autant d'informations que seule l'expérience récente du service peut fournir.

Sur base de ces informations, certains vont jusqu'à construire des fiches ou des tableaux pour comparer les établissements et évaluer leur degré d'ajustement aux qualités perçues de leurs enfants. Cet investissement massif dans la recherche pousse le parent méthodique optimiste à fortement singulariser son premier choix et à refuser d'y renoncer au profit d'un second ou troisième choix qui offrirait pourtant davantage de chance d'inscription.

Profil 6 - Parent initié

Nous passerons peu de temps sur ce profil tant il est spécifique. Il s'agit d'un parent dont le choix s'impose à lui de longues années avant même la période d'inscription. Dans certains cas il a choisi l'école primaire avec déjà en tête la certitude de la destination de l'enfant dans le secondaire. Parfois, le choix du lieu de résidence est lui-même opéré en fonction de l'école secondaire désirée. Ce parent a ainsi singularisé très tôt et d'une manière incomparable son choix d'école avec laquelle il entretient des liens privilégiés. Il peut s'agir de quelqu'un qui travaille dans l'école ou d'un ancien élève de cette école. Quoi qu'il en soit, l'enjeu pour lui n'est pas de circonscrire l'offre ou de la singulariser,

mais de parvenir à mettre toutes les chances de son côté pour rejoindre l'établissement qu'il a choisi de longue date et pour lequel il a développé un attachement particulier.

Il mobilise ainsi ses réseaux pour récolter des informations stratégiques quant à la meilleure manière, dans son cas spécifique, de contourner les contraintes de la réforme. Ce peut être notamment par une domiciliation fictive ou un changement d'école en primaire pour inscrire les enfants dans une autre commune et bénéficier de la priorité liée à l'absence d'école secondaire du réseau.

5. Discussion

Un premier apport de cette recherche aura été de mettre en évidence l'intérêt d'aborder la question du choix des établissements scolaires et plus globalement la question des transactions sur le marché éducatif par le biais des équipements concrètement mobilisés par les parents pour faire un choix afin de compléter la prise en compte des intentions ou raisons exprimées par ces parents pour le justifier. Cette approche est selon nous une bonne manière de se prémunir contre les récits construits par les parents *a posteriori* pour donner du sens et de la légitimité à leur comportement de consommation.

Un second apport est d'avoir établi un lien, même si son intensité et son sens restent à mesurer, entre les dispositions des parents à choisir, c'est-à-dire leur capacité à circonscrire, qualifier et hiérarchiser, les ressources qui sont les leurs (avoir été scolarisé en Belgique, être issu de l'immigration, disposer d'un réseau d'informateurs…), les équipements qu'ils mobilisent et l'usage qu'ils en font. Ces ressources n'étant pas distribuées de manière équitable dans la population des parents il est légitime de se demander si, en rétablissant une égalité de traitement dans le processus d'inscription, le décret n'a pas, dans un second temps et de manière involontaire, renforcé l'inégalité d'usage de la liberté à choisir l'établissement. Les trois premiers profils de parents tous construits à partir d'entretiens avec des parents membres des classes populaires sont à ce titre emblématiques de cette inégalité. Le premier, totalement démuni, n'est pas en mesure de réaliser par lui-même ce choix qu'il délègue à un tiers mandaté. Le second, fataliste quant à l'avenir scolaire de ses enfants, refuse de jouer le jeu de la consommation d'école. Le troisième, volontaire, est persuadé d'avoir

fait un choix, mais s'avère généralement incapable de l'argumenter ou même de se souvenir des noms des écoles inscrites sur son formulaire, tant il est vrai que sa décision est moins la sienne que celle que lui a subrepticement imposé l'équipement qu'il a mobilisé pour choisir. Autrement dit, dans son cas, le véritable auteur du choix c'est l'équipement lui-même.

L'existence de tels profils invite à questionner le principe de l'égalité de traitement qui sous-tend la réforme et que représente cette liberté de choisir pour ces parents, car étant donné leurs ressources et leurs dispositions à choisir, les parents peu conscients et informés de l'enjeu du choix d'un établissement scolaire sont à la merci de l'opportunisme des équipements qu'ils mobilisent ou des personnes auxquelles ils délèguent leur liberté.

Les trois autres profils évoqués dans l'article, à savoir le parent méthodique prudent, le parent méthodique optimiste et le parent initié, ont, à l'inverse des précédents, été théorisés à partir des entretiens conduits avec des parents appartenant aux différentes fractions des classes moyennes et supérieures. Soulignons que si l'hétérogénéité des comportements face au choix dans ces milieux a déjà été analysée dans d'autres contextes (cf. van Zanten, 2009), il n'en va pas de même pour les parents des classes populaires qui sont souvent associés dans la littérature en sociologie de l'éducation à un seul profil, celui que nous avons appelé le parent fataliste. Or, comme nous l'avons montré, tous les parents des classes populaires non plus ne se conduisent pas de la même manière face au choix, loin de là. Ceci incite à poursuivre l'enquête pour affiner l'analyse de cette diversité qui recoupe sans doute, au moins partiellement, l'hétérogénéité interne aux classes populaires (Cayouette-Remblière, 2015).

Un troisième et dernier apport concerne le rôle performatif des équipements mobilisés. Équiper le marché d'un formulaire unique d'inscription sur lequel il est demandé aux parents de hiérarchiser leur préférence c'est, *de facto*, faire de ces écoles des biens comparables et hiérarchisables. Autrement dit, c'est inciter les parents à se comporter davantage comme des consommateurs d'école. Mais pour qu'elles soient comparables, les écoles ne doivent pas apparaître comme trop singulières. On l'a vu avec le dernier profil de parent, le parent initié, qui, du fait de l'extrême singularisation de l'établissement qu'il convoite, est incapable d'envisager d'autres options. Lorsqu'un bien est

aussi singulier, Callon dit qu'il est intriqué, ce qui l'empêche de circuler et d'être comparé.

Or la réforme et le formulaire qu'elle produit sont de nature, du fait de leur caractère performatif, à dés-intriquer les établissements. C'est aussi l'effet qu'ont certains équipements tels que les cicérones ou les sites internet dont l'usage semble proliférer et qui du fait de leur aspect numérique permettent de dés-intriquer virtuellement ces établissements et de les rassembler en un seul lieu qu'est l'ordinateur pour qu'ils y soient comparés, évalués, hiérarchisés. Au vu de telles évolutions on est en droit de se demander si cette réforme, pourtant fondée sur la volonté d'endiguer une des conséquences du marché qu'est le coprofilage de l'offre et de la demande, ne participe pas, contre ses intentions, à l'intensification de la mise en marché du système éducatif.

Références bibliographiques

Ball, S. J., & Vincent, C. (1998). 'I Heard It on the Grapevine': 'Hot' Knowledge and School Choice. *British journal of Sociology of Education*, *19*(3), 377-400.

Callon, M. (2017). *L'emprise des marchés*. Paris : La Découverte.

Cayouette-Remblière, J. (2015). De l'hétérogénéité des classes populaires (et de ce que l'on peut en faire). *Sociologie*, (4, vol. 6).

Commission de pilotage du système éducatif (2014). Rapport de la commission de pilotage relatif au décret Inscriptions.

Deceuninck, J., Draelants, H. (2016), Choisir son école. De l'appariement personnalisé à l'appariement standardisé, In H. Draelants, X. Dumay (Dir.), *Les écoles et leur réputation*, Bruxelles : De Boeck.

Draelants, H. (2014), Le choix de l'école en Belgique francophone : de l'individualisation à la bureaucratisation ? Hypothèses sur les évolutions introduites par la réforme des inscriptions, *Les Cahiers de recherche du Girsef*, n° 99.

Draelants, H., Dumay, X. (2011), *L'identité des établissements scolaires*, Paris : Presses Universitaires de France.

Draelants, H., Dupriez, V., Maroy, C. (2011), *Le système scolaire*, Bruxelles : CRISP.

Draelants, H., Dumay, X., De Muylder, B., Taymans, A.-F. (2016), Catégories et identités de marché. De l'inégalité entre écoles dans la fabrication d'une identité organisationnelle, In H. Draelants, X. Dumay (Dir.), *Les écoles et leur réputation*, Bruxelles : De Boeck.

Dupriez, V., & Cornet, J. (2005). *La rénovation de l'école primaire : comprendre les enjeux du changement pédagogique*. De Boeck Supérieur.

Galand, B., 2009. Les inscriptions scolaires en Communauté française : difficultés et enjeux. *inDIRECT Les clés de la gestion scolaire*, n° 15, pp. 75-94.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *La découverte de la théorie ancrée : stratégies pour la recherche qualitative*. Armand Colin.

Karpik, L. (2007). *L'économie des singularités*. Paris : Gallimard.

Lafontaine, D., Baye, A., Burton, R., Demonty, I., Matoul, A., Monseur, C. (2003). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en lecture, en mathématiques et en sciences : résultats de l'enquête PISA 2000, *Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale*, 13-14.

Mabille, X. (2000). *Histoire politique de la Belgique : facteurs et acteurs de changement*. Bruxelles : CRISP.

Mangez, E. (2009). De la nécessité de discrétion à l'Etat évaluateur. *La revue nouvelle*, *64*(7/8), 37-42.

Ryelandt, N. (2013). Les décrets « inscriptions » et « mixité sociale » de la Communauté française. *Courrier hebdomadaire du Crisp*, n° 2188-2189, p. 5-118.

Vandenberghe, V. (1996). *Functioning and Regulation of Educational Quasi-Markets*. Thèse de doctorat, Nouvelle série n283, Louvain-la-Neuve, Belgium, CIACO.

Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école*. Paris : PUF.

Éducation comparée / nouvelle série, n°23, pp 169 - 198

Entre une « école à l'image de mon enfant » et l'éloge de la diversité, le choix de l'établissement et d'un programme scolaire par les parents

Nathalie Bélanger
Université d'Ottawa
Canada

RÉSUMÉ

Quels sont les critères qui guident les parents au moment du passage de leurs enfants à l'école secondaire en Ontario ? Pour répondre à cette question, des entretiens ont été effectués avec des parents à Ottawa et à Toronto. Les données ont été codifiées à partir d'un logiciel d'analyse qualitative. Les résultats montrent, surtout à Ottawa où le nombre d'écoles est plus grand qu'à Toronto au prorata de la population, que ce n'est pas tant le choix de l'établissement qui importe, même si des parents s'expriment à ce sujet et les comparent, mais le programme spécifique auquel ils tendent d'apparier les intérêts et qualités de leurs enfants. Certains s'expriment cependant au sujet des risques que cela entraîne, notamment en termes d'inégalités entre élèves et d'exclusion de certains programmes. Tandis que les parents torontois misent d'abord sur l'accès à une école de langue française à une distance raisonnable du domicile avant de préconiser un programme.

MOTS CLÉS

École, Secondaire, Langue française, Choix, Programme, Inégalité, Diversité

ABSTRACT

What are the school choice criteria that guide parents when their children go to high school in Ontario? To answer that question, interviews were conducted with parents in Ottawa and Toronto. Data were coded using a qualitative analysis software. The results show, especially in Ottawa, where the number of schools is larger than in Toronto in proportion to the population, that it is not so much the choice of the school that matters, even if parents express themselves and compare them, but the specific program that would best offer a good match to their children's interests and qualities. Some, however, speak of the risks involved, particularly in terms of student inequality and exclusion from some

programs. While Toronto parents first rely on access to a French-language school at a reasonable distance from home before looking for a specific program.
KEYWORDS
School, High school, French language, Choice, Program, Inequality, Diversity

Introduction

L'éducation, dans la fédération canadienne, est de compétence provinciale ou territoriale et s'inscrit dans une dynamique entre les États provinciaux, les pouvoirs intermédiaires, c'est-à-dire les conseils scolaires, et les établissements. L'offre scolaire est historiquement diversifiée, incluant des écoles de langues officielles (française et anglaise), privées, publiques, confessionnelles et d'immersion linguistique. Le but de ce texte est précisément d'examiner le choix de l'école secondaire par des parents, notamment les critères qu'ils évoquent lors de la transition de l'élémentaire au secondaire. L'étude s'est limitée aux parents dont les enfants fréquentaient déjà une école élémentaire de langue française de l'Ontario, et s'est déroulée dans les villes de Toronto et d'Ottawa.

Il y a 72 conseils scolaires en Ontario, dont douze de langue française (quatre publics -sans dénomination religieuse- et huit catholiques). Ils administrent, au total, 335 écoles élémentaires et 94 écoles secondaires de langue française à travers la province. Les flux d'inscription aux écoles de langue française se divisent selon qu'une famille opte pour l'enseignement soit public soit confessionnel. De plus, dans un conseil scolaire donné, le choix des familles peut se porter sur un établissement situé hors de la zone de fréquentation puisque, malgré le découpage territorial, les familles sont autorisées, dans certains conseils scolaires, à inscrire leur enfant dans une école de leur choix. Il s'agit là d'une pratique informelle ; c'est en consultant un guide à l'intention des parents nouveaux arrivants en Ontario[1] (Citoyenneté et immigration

1 Centre ontarien de prévention des agressions (COPA). (2018). Guide des écoles secondaires pour les pesonnes nouvellement arrivées en Ontario, financé par Immigration, Réfugés et Citoyennetés Canada https://settlement.org/downloads/SWIS/Secondary-fr.pdf

Canada, non daté) que l'on trouve par écrit cette précision stipulant que des élèves peuvent s'inscrire à une école autre que celle de leur zone de fréquentation à la condition que celle-ci ait des places disponibles. On y apprend aussi que les règles d'admissibilité peuvent varier d'un conseil scolaire à l'autre et que certaines écoles recourent à des critères d'admission. Un outil de recherche sur les écoles est administré par le Ministère de l'éducation et peut être consulté en ligne[2].

Dans ce contexte, il apparaît nécessaire d'examiner les facteurs fins qui motivent et incitent les familles à poursuivre une scolarité dans les écoles de langue française au moment du passage à l'école secondaire, et à se prévaloir ou non d'un choix entre les écoles dont certaines sont situées en dehors de la zone de fréquentation. Encore trop peu d'études traitent de cette thématique dans ce réseau d'écoles. L'hypothèse qui guide cet article stipule que le processus de différenciation de l'offre incitant les écoles de ce réseau à se doter d'une identité singulière (Bélanger, Audet et Plante, 2014) est tel que des parents en arrivent à identifier le programme susceptible de rejoindre le mieux les intérêts de leurs enfants. Les résultats laissent apparaître des contrastes entre les deux espaces étudiés et révèlent l'importance du choix linguistique et identitaire dans le réseau des écoles de langue française, ainsi qu'un appariement entre la personnalité de l'enfant et un programme spécifique, bien que des parents envisagent les conséquences sur le plan de la mixité. Les programmes auxquels se réfèrent les parents apparaissent également clivés selon le genre alors que les résultats des écoles aux tests ne semblent pas prioritairement structurer le choix.

Les données discutées ci-dessous proviennent de l'analyse d'entretiens menés auprès de parents d'élèves et sont extraites d'un projet plus large qui porte sur le choix de l'école secondaire par les parents[3], la mise en valeur des établissements par les acteurs scolaires et les effets de ceux-ci sur la composition étudiante des écoles. En analysant des questions auxquelles les parents ont été invités à répondre dans le cadre d'un sondage et le discours des directions d'école (Bélanger, Audet et Plante, 2014), on sait déjà que c'est surtout dans la région d'Ottawa que les parents considèrent parfois deux, trois

2 L'outil adminsitré par le Ministère de l'éducation de l'Ontario est accessible sous ce lien : https://www.app.edu.gov.on.ca/fre/sift/indexSec.asp

3 *Choix scolaire des familles, le recrutement des élèves à l'école secondaire de langue française en Ontario et nouveaux défis de l'éducation inclusive* Projet financé par le Conseil de recherches en Sciences humaines du Canada (CRSH), 2011-2014

voire quatre écoles de l'entourage avant d'arrêter leur choix, comparativement à celle de Toronto où les parents n'ont considéré, pour la plupart, qu'une seule école. En outre, il semble que ce soit surtout grâce à des visites dans les établissements qu'au moins la moitié des parents sondés ont pu obtenir de l'information, les conversations avec l'entourage et la consultation des sites web arrivant ensuite. Parmi les programmes auxquels sont inscrits les enfants des parents-répondants, le Baccalauréat international (BI) semble, de loin, celui qui attire le plus les parents. En ce qui concerne le discours des directions d'école au sujet de la mise en valeur de leur établissement, il apparaît que tant celles d'Ottawa que de Toronto ont tendance à qualifier leurs relations avec les écoles du voisinage en termes de collaboration et de concurrence, bien que celles d'Ottawa semblent davantage dans un rapport de collaboration où chacune est amenée à définir sa spécificité. La concurrence est plus accrue entre les écoles de la région torontoise qui doivent rivaliser avec un bassin de population étudiante francophone ou francophile plus restreint au prorata de la population que dans la capitale fédérale, et parfois attiré par les écoles de langue anglaise à proximité. L'intérêt de comparer ces deux contextes relève de divers aspects : Ottawa représente un bastion historique de la francophonie où la population de résidents dont la langue française est la première langue y est plus élevée qu'ailleurs au Canada (excluant le Québec), notamment dans l'est de la ville ; la population de Toronto est en pleine croissance selon le dernier recensement de 2016 par Statistiques Canada et montre l'apport de l'immigration à la démographie torontoise et à la francophonie, notamment lorsque l'on considère les citoyens n'ayant pas l'une des deux langues officielles du Canada comme première langue mais ayant le français comme langue d'usage. Dans ce contexte de transformation et de croissance où de nouveaux établissements scolaires sont en demande pour répondre aux besoins démographiques de la minorité francophone, une étude des critères fins du choix sclaire s'avère pertinente et utile.

Dans la suite du texte, les études les plus récentes portant sur le choix des familles sont recensées, en mettant l'accent sur celles ayant trait à la situation canadienne. Suivent des précisions méthodologiques et les

résultats qui ressortent de l'analyse des entretiens auprès de parents d'Ottawa et de Toronto.

Le choix de l'école par les parents et la différenciation de l'offre

C'est en Alberta que l'on trouve la plus grande différenciation de l'offre scolaire (Brandt 2002) ainsi qu'au Québec et en Colombie-Britannique où un pourcentage important des élèves est inscrit à l'école privée (Holmes, 2008). Davies et Aurini (2011) montrent qu'au Canada, une large proportion de parents (68%) inscrivent leurs enfants à l'école publique du secteur, 23% les envoient plutôt dans des écoles publiques confessionnelles, tandis que moins de 7% se tournent vers le privé. Parmi les premiers, rares sont les parents (2,3%) qui se réfèrent aux résultats des épreuves standardisées pour arrêter leur choix, peut-être est-ce dû à la valeur du diplôme qui demeure compétitive selon ce qu'ont pu observer Félouzis, Maroy et van Zanten (2013) dans d'autres contextes. Cependant, en amont, 32% de ce groupe de parents, de classes moyennes et supérieures, se sont tout de même informés au sujet des caractéristiques de l'école la plus proche au moment de choisir le lieu de résidence (Davies et Aurini, 2011). Le recours au privé demeure circonscrit au Canada, tel qu'a pu l'observer Mons (2011) dans une comparaison internationale. Néanmoins, des logiques d'interdépendances concurrentielles et collaboratives entre des écoles secondaires ont cours au sein même du réseau des écoles publiques financées par l'État qu'elles soient confessionnelles ou non. En Ontario, Nault (2013) s'intéresse aux critères de choix de l'école de langue française spécifiquement, entre l'école catholique ou publique (non confessionnelle). Les motifs à l'appui du choix des parents sont d'ordres: fonctionnels (apprentissage d'une langue éventuellement utile lorsque leur enfant s'intégrera à son milieu de travail), linguistiques et identitaires (relatifs au maintien de la langue en milieu minoritaire). L'auteur précise qu'en choisissant l'école catholique, les parents signalent l'importance pour leurs enfants d'acquérir des valeurs universelles. Les représentations des parents quant à la composition étudiante des écoles à la source de leur choix ne font toutefois pas partie du devis d'analyse de l'auteur. Or, et tel que le révèlent Dalley et St-Onge (2008) qui évoquent les valeurs culturelles

des parents dans le choix, on pourrait penser que la préférence pour l'école catholique, où l'on retrouve moins d'élèves issus de l'immigration, correspond à la recherche d'un milieu plus homogène pour certains qui se prévalent ainsi d'une stratégie de choix au sein même du réseau des écoles financées par l'État.

Une différenciation est aussi notée au plan des programmes offerts dans une école ou entre écoles de proximité. Ce recours auquel des parents s'intéressent de plus en plus est possible en partie en raison de l'acceptabilité grandissante, dans la population en général, des pratiques d'évaluation et de comparaison des établissements (Merle, 2011). Ces logiques stimulent, précise cet auteur, « la partialité légitime des parents » qui se traduit par leur surinvestissement dans l'éducation de leurs enfants et surtout dans leur « réussite », bien que ce terme puisse recouvrir plusieurs acceptions.

Le pouvoir des parents, leur investissement dans l'éducation des enfants est devenu, tel que le rappellent Daverne et Dutercq (2009), le maître mot des nouvelles politiques d'éducation. Si le but avoué est de leur donner plus de latitude et de rehausser leur niveau de confiance dans l'institution, l'objectif est aussi politique tel que le mentionnent ces auteurs, en ce sens que la responsabilisation progressive des parents permet d'abaisser le niveau d'engagement des États ou de le modifier, et d'envisager, pour les premiers, une bonne insertion professionnelle de leurs enfants.

Alors que le choix, historiquement, concerne les sphères privé-public, Ball et Youdell (2008) montrent que des formes de privatisation des systèmes éducatifs publics ont dorénavant aussi cours. Ils y réfèrent en tant que « privatisation endogène », c'est-à-dire « l'importation dans le réseau public d'idées, de techniques et de pratiques provenant du secteur privé afin de faire en sorte que les écoles ressemblent à des entreprises » (traduction libre, 2008, p. 9), bien qu'aucune étude ne témoigne à l'évidence des avantages que serait censée apporter une telle privatisation endogène (voir aussi Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013). Pizzaro, Milian et Davies (2017) nuancent l'empreinte de ce processus de marché en montrant la persistance des normes institutionnelles voire l'importation à l'école privée de caractéristiques propres à l'école publique. Au Canada, le choix serait moins motivé par le marché que par des compromis historiques (Lubienski et Yoon, 2017). Il n'en demeure pas moins que les identités des écoles fonctionnent, tel que le

mentionnent Deceuninck et Draelants (2016), en tant que dispositifs de jugement et d'appariement social.

L'amélioration de la qualité de l'enseignement est citée en faveur de l'introduction du choix scolaire (Chubb et Moe, 1988). Card, Dooley et Payne (2008) mentionnent que si les parents, qu'ils considèrent en tant que groupe homogène, exerçaient davantage leur choix en Ontario, les résultats des élèves s'amélioreraient à la faveur d'une concurrence accrue. D'autres études pointent pourtant la perte d'un curriculum commun, la multiplication d'écoles à thème, plus ou moins télescopées par des groupes de parents mieux informés ou plus influents que d'autres, l'accroissement des stratifications selon les classes sociales et l'appartenance ethnoraciale des élèves selon les écoles (Ragsdale 1996) ainsi que le tri des élèves qui s'y opère (Jabbar, 2015, 2016) pour remettre en cause le choix scolaire. Brassard, Lessard et Lusignan (2004) précisent que les parents, attirés par cette possibilité de choisir, optent pour une école en fonction de sa « convivialité sociale », surtout de la perception qu'ils ont du statut socioéconomique des élèves, ce qui peut à l'évidence contribuer à creuser les inégalités entre les élèves selon les écoles. De même, Yoon et Gulson (2010) identifient les critères de choix des parents dans une province canadienne, dont les compétences linguistiques bilingues et le fait que celles-ci les renseignent sur la composition ethnique des écoles. Leonard (2015) cherche à comprendre dans quelle mesure le choix de l'école secondaire s'opère dans la grande région de Toronto et remarque que les élèves ayant les résultats scolaires les plus forts ont davantage tendance à quitter une école moins performante au plan des résultats afin d'en joindre une autre qui l'est davantage. Pour les élèves optant pour l'immersion en langue française, ou ceux qui requièrent des services d'aide, dont les élèves dits doués, ils sont plus à même de sélectionner une école en dehors de la zone de fréquentation scolaire. Pour ceux ayant fait le choix du quartier, selon le modèle *Tiebout*, ajoute l'auteur, quitter l'école ne se pose pas puisque l'école correspond à « leurs exigences de qualité ». L'auteur conclut en se montrant critique du choix scolaire: « the evidence suggests that increasing choice of high schools decrease the heterogeneity of students within a given high school, as it is the brightest students who are most likely to leave schools with weaker peers to join schools with stronger peers » (Leonard 2015, p. 5299). Ce qui rejoint les conclusions de l'étude de Bifulco, Ladd et Ross (2009),

cette fois en contexte américain, qui montrent que ce sont les élèves issus de milieux économiques favorisés qui sont plus enclins à fréquenter une école en dehors de la zone de fréquentation désignée. Ou celles de Yoon et Lubienski (2017) qui révèlent que si les critères de choix de l'école des familles à revenus modestes s'apparentent à ceux des classes moyennes (qualité, sécurité, climat de l'école), les premières optent au final pour une école à proximité où les élèves se retrouvent en majorité avec des pairs de même milieu social ou ethnoculturel que le leur. Bagley et al (2001) révèlent en effet que pour les familles de classes moyennes en Grande-Bretagne, ce sont les normes perçues de l'école qui l'emportent, suivis de sa proximité au domicile, de sa réputation, de l'idée que les parents se font du bien-être et, enfin, des résultats qu'affiche l'école, tandis que pour les familles de classes ouvrières et de familles d'origine bangladaise, on trouve, par ordre d'importance, les résultats affichés de l'école, les normes qui y sont respectées, la proximité de l'école par rapport au domicile, la réputation et la préférence de l'enfant envers l'école. Les parents de milieu rural font porter leur choix sur une école qui est d'abord et avant tout accessible et à proximité, et où les normes de l'établissement conviennent. Le fait d'y retrouver des amis, de bons résultats affichés et y être heureux suivent. Le choix des parents reflète donc à la fois des valeurs académiques et personnelles (Woods, Bagley & Glatter, 1998 ; Bagley, Woods & Glatter, 2001). Pour les parents ayant un enfant en difficulté, les valeurs personnelles et sociales liées à la sécurité, l'inclusivité et l'accueil dominent leur choix, bien que soient davantage estimées, dans un marché scolaire compétitif, les valeurs académiques et de rendement (Bagley, Woods & Woods, 2001).

En examinant le discours des parents, Levine-Rasky (2007) montrent la complexité de leurs positions puisqu'ils peuvent se montrer à la fois inclusifs tout en faisant preuve, paradoxalement, d'un certain individualisme qui les amène à se préoccuper d'enjeux liés à la sécurité de leur enfant, la discipline et la qualité éducative telle qu'ils la perçoivent (Levine-Rasky 2007 ; Levine-Rasky et Ringrose, 2009).

Mons (2011) montre que le comportement des parents ne permet pas un fonctionnement optimal du marché puisqu'il repose davantage sur des convictions personnelles que sur l'examen objectif des résultats, et que tous les parents n'ont pas accès à l'information dont ils ont besoin. Felouzis, Maroy et van Zanten (2013) rappellent en effet que le choix

n'est pas exercé uniformément selon les familles et dépend de leurs ressources, ce qui au final tend à accroître les inégalités de parcours entre les élèves. Van Zanten (2009, 2010) examine plus finement les stratégies de choix scolaires des parents de la région parisienne de classes moyennes et supérieures, et compare deux groupes : d'une part, ceux qu'elle nomme « les technocrates », travaillant dans le secteur privé et, d'autre part, les « intellectuels » qui comprend des cadres de la fonction publique ainsi que des membres des professions intellectuelles et artistiques et des professions libérales. Les premiers dont le capital économique est plus important, poursuivent des objectifs essentiellement instrumentaux à travers l'école et l'établissement du domicile, tandis que le second groupe qui se distingue par son capital culturel, se soucie davantage du développement intellectuel des enfants tant dans l'optique de visées expressives qu'instrumentales.

À la suite de ces études portant sur le choix scolaire, et avant de traiter plus spécifiquement des résultats qui ressortent de l'analyse des entretiens menés auprès de parents d'Ottawa et de Toronto, quelques précisions méhodologiques suivent.

Approche méthodologique

À partir d'une analye compréhensive d'une série d'entretiens menés avec des parents, il s'agit de mieux saisir les critères fins qui renseignent au sujet des choix éventuels d'établissements ou de programmes scolaires dans deux contextes distincts, soit Ottawa et Toronto. En général, plusieurs écoles offrent des options diversifiées, le baccalauréat international (BI), des Majeures haute spécialisation qui permettent aux élèves d'opter pour un cheminement de carrière jugé compatible avec leurs compétences et leurs intérêts tout en répondant aux exigences du diplôme d'études secondaires de l'Ontario. On trouve aussi des programmes sports-études ou arts-études.

Dans la région d'Ottawa, plus spécifiquement, six écoles secondaires publiques de langue française (dont une école de transition et une école de renommée provinciale pour son programme) et sept écoles secondaires catholiques de langue française (dont une école professionnelle financée par une fondation privée), plus ou moins éloignées les unes des autres, parfois de plus de quelques dizaines de kilomètres, balisent le territoire. Un centre de la douance bonifie aussi

l'offre à Ottawa. Nous avons obtenu les consentements pour un entretien de la part de parents provenant de trois écoles ottaviennes. Dans la région de Toronto : cinq écoles secondaires publiques de langue française et deux écoles secondaires catholiques de langue française, là aussi plus ou moins éloignées les unes des autres, sont présentes sur le territoire. Ottawa a une population totale plus restreinte que Toronto, mais les francophones y sont plus nombreux et en plus grande proportion, ce qui explique qu'on y retrouve davantage d'écoles de langue française.

Les parents invités à participer à un entretien proviennent au total de quatre de ces écoles des régions d'Ottawa et de Toronto (n=45). Le protocole qui a guidé les entretiens semi-dirigés est constitué des thématiques suivantes : les informations au sujet de l'école actuelle fréquentée et de celle envisagée pour le secondaire, la façon dont se vit la transition, les sources d'information ou de documentation au sujet des écoles et/ou des programmes offerts, les critères de choix éventuel entre ces derniers, ce qui a pesé le plus au moment du choix de l'école ou d'un programme, le cas échéant, et ce qui a attiré l'attention vers cette école ou ce programme.

Le profil des parents interviewés et leur nombre ne permet pas une analyse représentative puisque ceux-là sont surtout issus de la classe moyenne, travaillent dans le domaine de l'éducation ou de la santé et des services sociaux ou occupent un poste dans la fonction publique, surtout en ce qui concerne la ville d'Ottawa, capitale fédérale. Ceux de Toronto occupent un poste dans le privé ou le public. La majorité ont été interviewés en français et ce sont plutôt les mères qui ont consenti à participer à l'entretien. Les noms des participants ont été anonymisés. Une douzaine de parents ont fait l'expérience de la migration et plusieurs parents interviewés ont abordé le sujet des enfants avec des besoins particuliers. Davantage de participants ont consenti à un entretien dans la région d'Ottawa (n=33), comparativement à Toronto (n=12).

Les données des entretiens ont été codifiées et analysées à partir d'un logiciel d'analyse de données qualitatives. Cent dix-huit codes ont d'abord été utilisés dans l'analyse du matériel brut (les entretiens codés) et nous retenons pour la discussion, dans la suite de ce texte, ceux présentant un plus haut niveau de récurrence dans le croisement des codes (voir tableau 1, annexe). Cependant, et puisque les entretiens

n'autorisent ici qu'une analyse compréhensive et non explicative, les occurrences de codes, bien que parfois très contrastées, ne peuvent être interprétées en termes de hiérarchie de critères dans le choix. Elles renseignent essentiellement au sujet de la visibilité que les parents donnent, au moment de l'entretien et selon les questions posées, à certaines dimensions du choix de l'école ou d'un programme spécifique. Des résumés de chacun des entretiens ont aussi été préparés et mis en relation les uns avec les autres selon les codes retenus pour analyse. Les codes portant sur le choix de l'école ou du programme montrent que plusieurs parents interviewés en ont considéré plusieurs avant d'arrêter leur choix.

Des limites à cette recherche ont trait au fait que la majorité des parents interviewés ont réfléchi au choix de programmes ou de l'école, excluant tout ceux ayant simplement opté pour l'école assignée selon la carte scolaire ou le programme régulier de l'école et qui n'ont pas donné suite à notre invitation à participer au projet.

Dans la suite de cet article, il s'agit de discuter des critères fins qui ressortent de l'analyse en identifiant des dispositifs d'appariement (Deceuninck et Draelants, 2016).

L'appariement linguistique et identitaire

Parmi les parents enquêtés, la langue représente un facteur de premier ordre quand vient le temps de choisir l'école (Bélanger 2011), puisqu'ils sont d'emblée favorables aux écoles de la minorité qu'ils perçoivent comme plus à même d'offrir des programmes « unilingues forts » que les programmes d'immersion en français offerts par l'école anglophone. Par exemple, pour un parent de la région d'Ottawa, « c'est le français absolument », car la peur de perdre sa langue, ayant grandi dans un milieu considéré anglicisé, a fait en sorte qu'elle n'a pas souhaité envoyer ses enfants dans l'école anglophone du quartier (P37). À Toronto, c'est aussi la recherche d'une école de langue française qui l'emporte, le fait que l'école soit confessionnelle ou non arrive en second. Toutefois, un programme jugé attrayant peut faire changer la donne entre école confessionnelle ou non, comme l'explique un parent dont les enfants sont inscrits à l'école confessionnelle (réseau catholique) : « La langue est plus importante que la religion. Si le français est égal, le [programme ou baccalauréat international] BI aurait

pesé plus lourd que l'enseignement catholique. Donc je pense qu'on les aurait mis dans le système de langue française public ». Pour d'autres, la coexistence de deux réseaux, confessionnel (catholique) et non confessionnel (public) de langue française financés par les contribuables apparaît une aberration. Les « deux se font la guerre », suggère un parent situé à Toronto, c'est « comme si deux sociétés étaient en concurrence ». Un autre déplore que le conseil public, donc non confessionnel, fasse moins de publicité que celui catholique qui lui apparaît mieux organisé pour recruter des élèves. Cela contribuerait à créer des compositions étudiantes contrastées avec, d'un côté, des élèves dont les familles sont issues de l'immigration, précise un parent et, de l'autre, non. Mis à part ce premier segment ayant trait à la différence entre écoles confessionnelles ou non, le programme envisagé retient l'attention de nombreux parents.

L'appariement entre la personnalité de l'enfant et un programme spécifique

En examinant le discours des parents, l'idée voulant qu'un programme convienne mieux à un enfant apparaît assez répandue au sein de l'échantillon. C'est en quelque sorte « l'école sur mesure » à l'aune des caractéristiques jugées saillantes de l'enfant qui est recherchée, surtout par les parents de la région d'Ottawa. Par exemple, un parent répond à la question de savoir comment ils ont choisi l'école secondaire : « Pour nous, c'étaient les écoles […] qui allaient, ou qui avaient un lien avec [les] forces de nos enfants » (P44, Ottawa). En ce sens, des parents évoquent les aptitudes sportives ou artistiques de leurs enfants. Les programmes permettent, selon d'autres, de rejoindre plus d'élèves en fonction de leurs intérêts respectifs, et de mieux répondre aux intérêts des enfants :

« Je trouve que maintenant le choix, et puis il y a un éventail qui s'offre à nous et que plusieurs écoles offrent maintenant des programmes intéressants qui répondent mieux aux habiletés, aux intérêts de l'enfant. Et il y a de moins en moins d'écoles traditionnelles, et maintenant il y a vraiment beaucoup d'écoles qui répondent aux intérêts que l'enfant a dans une matière particulière. […] Je trouve ça excellent parce que, de cette façon, on peut atteindre ou rejoindre l'enfant ou chaque élève pour

lui permettre de s'épanouir et puis de réussir et puis d'aimer ça aller à l'école parce qu'il a une matière qu'il aime » (P39, Ottawa).

Les notions d'épanouissement et d'intérêt de l'enfant sont mobilisées par ces parents. Il s'agit de visées expressives certes, mais qui sont, en bout de ligne, tout autant instrumentales. C'est le concept de la différentiation des parcours en fonction des habiletés ou des intérêts des enfants qui est en jeu ici selon les parents, ce qui les conduit à jauger les caractéristiques de leurs enfants ou à signaler les différences qui existent entre eux et les autres élèves. Selon certains parents, l'existence de programmes freinerait en quelque sorte « le décrochage scolaire » en gardant motivés des élèves lors d'un moment clé, soit le passage au secondaire :

« Quand on passe de l'élémentaire au secondaire, ça prend quelque chose pour raccrocher les étudiants à l'école parce qu'il y a une très grosse marche à franchir entre la sixième année puis la septième année. Il y a aussi une question d'engagement étudiant. […]. La sixième puis la septième année c'est là où ça passe ou ça casse, tant qu'à moi. J'avais lu beaucoup sur le décrochage scolaire, puis je trouvais qu'il fallait que les étudiants s'y voient, qu'ils y trouvent une affinité personnelle pour être capables de continuer » (P31, Ottawa).

C'est donc en pensant aux habiletés de leurs enfants que des parents font leur choix. Diverses écoles peuvent être considérées selon les enfants d'une même famille, mais la plupart du temps, et pour des raisons liées au transport, les frères et soeurs sont tous inscrits à la même école. Le recours aux programmes spécifiques est aussi vu par certains parents, comme un moyen de réunir les élèves les plus sérieux, et d'éloigner, comme le dit un autre parent, « les éléments peut-être un peu plus perturbateurs » (P36, Ottawa).

Parmi les programmes convoités, des parents de la région d'Ottawa se tournent vers le centre de douance qui permet, avancent-ils, de mieux outiller leurs enfants en vue du passage futur à l'université. Par ailleurs, qu'ils soient scolarisés au sein de petits groupes est aussi ce que recherchent plusieurs parents. C'est comme « une petite école à l'intérieur d'une plus grande », croit un parent (P42, Ottawa), qui reconnaît que le centre de douance « fait un peu de ségrégation », sans toutefois percevoir cela négativement, puisqu'il mise sur l'importance de groupes assez homogènes. C'est en invoquant le risque que des élèves dits doués mais peu stimulés à l'école ordinaire « décrochent »

que le centre de douance est préféré. Un parent considère que, grâce aux programmes spécialisés, en douance ou autre, moins d'enfants sont mis à l'écart ou exclus du système d'éducation :

« À [l'école], on a un programme pour les « gifted », les surdoués, et aussi un programme pour les autistes. […] Ils ne sont pas mis à l'écart. Il y a un programme, comment dirais-je, « tailored » pour eux. […] Ils sont dans, au sein de l'école où ils peuvent... Je pense même qu'ils peuvent suivre des cours réguliers aussi, mais il y quand même une partie de leur programme destiné uniquement pour l'enfant qui a des difficultés, que ce soit surdoué ou autiste » (P39, Ottawa).

Certains insistent sur la possibilité de rejoindre un plus grand nombre d'élèves à travers des programmes conçus sur mesure, afin d'éviter l'exclusion.

Pour les parents de Toronto, toutefois, la douance n'est pas une catégorie en circulation, même si des parents la revendiquent, ce qui montre bien sa relative utilisation et sa construction sociale. En général, à Toronto, le choix entre divers programmes spécifiques se pose moins étant donné le nombre plus restreint d'établissements et les distances à parcourir, bien que le BI, quand il est offert, soit aussi très prisé par les parents.

Dans ce paysage de programmes différenciés, surtout à Ottawa, le programme régulier apparait moins attrayant pour les parents qui déplorent que d'autres qu'eux n'essaient pas d'identifier un programme spécifique pour leurs enfants. Non seulement il faut alors répondre aux intérêts des enfants, mais ceux qui ne le font pas sont parfois pointés du doigt, faussant en quelque sorte la vision que certains ont des regroupements scolaires et du marché en tant que tel.

Segmentation de l'offre scolaire : tension entre la recherche d'un entre-soi sécurisant et la valorisation de la mixité

Parmi les programmes, et tel que démontré dans l'analyse du discours des directions, le BI l'emporte en popularité (Bélanger, Audet et Plante, 2014), comme dans d'autres espaces (Resnik, 2011 et dans ce dossier), et cela se vérifie dans le discours de parents tant à Ottawa qu'à Toronto : la possibilité d'une troisième langue, la possibilité de crédits pour l'université et aussi la charge scolaire plus poussée incitent des parents à se tourner vers un tel programme. Pour atteindre le BI, des

parents sont prêts à des concessions, par exemple emménager dans la zone où se situe l'école convoitée.

"Well the curriculum was very important to me. High standard of curriculum is the most important thing. That's why I send my kids to school. Location, I was willing to move to Orleans or to Barrhaven, whatever, it didn't matter where the location is, I was willing to move and buy a house wherever there's a good school. High standard of education is very important. And that's why I chose [X]" (P43, Ottawa)

Certains parents estiment que le BI ouvre des possibilités quant à l'avenir des enfants et à leur mobilité. Et pour ceux de classes moyennes supérieures incluant des Néo-canadiens installés au Canada depuis un certain temps, l'éducation des enfants est au premier plan. Un parent explique : « Il y a certaines différences qui sont naturelles de par la démographie des étudiants, de par les spécialisations qu'ils choisissent […] parce que même, bon, ce ne sont pas toutes les écoles qui ont le baccalauréat international. On est très choyés d'avoir ça dans cette école-là, et surtout tout près de chez nous » (P32, Ottawa). Catégoriser les élèves en fonction de leurs compétences représente « une philosophie de vie, une façon de voir le monde », selon ce même parent. Même s'il avoue avoir une « double opinion » quant à la marginalisation que subissent certains élèves dans la mise sur pied de tels programmes qui « séparent les enfants » et qui ne sont pas forcément la solution.

Ainsi, des parents, surtout intellectuels, souhaitent que l'expérience scolaire de leurs enfants se déroule dans des conditions jugées favorables au plan de la mixité, vu comme le reflet de la vie en société, surtout à Toronto. « L'aspect multiculturel dans tout le système public de langue française est absolument fantastique […] Les enfants ont des amis qui proviennent de partout à travers le monde » affirme un parent (P45) dont les enfants vont à l'école publique la plus proche de leur domicile. On ne retrouve pas la même situation à Ottawa, où la diversité dans la composition étudiante est valorisée sans toutefois être pleinement expérimentée puisque des parents regrettent certains effets de composition qui la limitent. Un parent diplômé porte un regard critique sur la composition étudiante d'une école :

« Je regrette que mon enfant se retrouve en minorité blanche à l'école [publique]. Quand il a commencé l'école, j'étais complètement ouvert d'esprit, puis je me disais c'est fantastique, mon enfant va grandir dans

un milieu multiculturel. […] Non. Mais en fait, ce qui est arrivé, c'est qu'il s'est mis à se faire taquiner parce qu'il était en minorité non-musulmane dans l'école publique. […] Le fait qu'il y ait un système catholique et un système public, ça fait une ségrégation des enfants puis ça fait en sorte que c'est majoritairement des enfants blancs de plusieurs générations déjà installées au Canada qui vont à l'école catholique puis beaucoup d'immigrants de première génération qui vont à l'école publique » (P36, Ottawa).

Ce parent s'est rendu compte, au fil du temps, que ce n'était pas vraiment une école aussi multiculturelle qu'on le prétendait. En voulant dénoncer cette situation, il s'est buté à une direction qui a cherché à minimiser l'affaire, ne voulant pas « inscrire l'incident au procès-verbal de la réunion », ni trop « attirer d'attention sur ça » puisque l'école a une image qu'elle cherche à préserver et à diffuser. Toujours selon ce dernier, les écoles sont très préoccupées de montrer la part belle de leurs initiatives et de leurs résultats car elles sont en concurrence les unes avec les autres, si bien que ce genre de réaction à un tel événement ne surprend guère. Au contraire, pour un autre parent dont les enfants sont inscrits au BI dans cette même école décrite comme « à majorité noire », elle est très prisée car elle propose un « bon contexte social où se développer » (P20, Ottawa), offrant, un enseignement à l'européenne par des enseignants très qualifiés issus de l'immigration souvent détenteurs du doctorat et ayant obtenu leur permis d'enseignant en Ontario. Enfin, pour un autre parent issu de l'immigration dont un enfant est aussi en BI dans cette école, la diversité qui la caractérise dorénavant est jugée essentielle :

« Je vais me permettre de dire ça, c'était vraiment, les gens qui viennent, c'était plutôt des Africains. Mais maintenant il y a beaucoup de francophones qui viennent, et c'est ça qui est intéressant parce que ça ne doit pas être une école ghetto ou quelque chose... Elle est devenue une école vraiment canadienne » (P1, Ottawa).

Pour d'autres parents d'Ottawa, c'est la recherche d'une certaine homogénéité qui est visée, sans qu'ils le disent toujours ouvertement. Selon l'un d'eux, il est préférable que les élèves d'une école soient tous à peu près à un même niveau scolaire, et cela se fait aussi grâce à l'appui fourni par la famille (P32, Ottawa), tandis qu'un autre reconnaît la

valeur de la diversité culturelle dans le choix d'une école, mais souhaite s'assurer de la qualité de l'éducation qui est offerte à ses enfants :

« - Puis vous m'avez parlé de la composition de la clientèle, de la réputation de l'autre école […] Donc cette école-là n'avait pas une bonne réputation, à vos yeux ?

- Mais c'est-à-dire qu'il y a des clientèles difficiles des fois qui sont dues à des compositions de communautés, qui fait qu'il y a, par exemple, des gens qui sont moins longtemps au Canada puis ils ne sont pas nécessairement très bien intégrés, puis ils n'ont pas de services de soutien. […] Il y a de la pauvreté. Il y a du multiculturalisme. […] C'est sûr que nous autres, on ne peut pas envoyer nos enfants dans des milieux où la réputation de l'école n'est pas très bonne […] Et à [l'école choisie] on n'a pas connu ça […] Puis nous autres, ce qui est important c'est que les enfants soient dans […] un bon environnement. C'est parce que, tu sais, pour nous autres, la stabilité puis un bon milieu scolaire, c'était important » (P41, Ottawa).

La diversité culturelle est, d'un côté, reconnue, mais, pour certains parents, la volonté de se retrouver entre soi afin de préserver les enfants d'influence jugée néfaste guide, au final, le choix de l'école et celui des programmes :

« -Qu'est-ce qui vous a attiré à cette école ?

- On se dit que dans une école où il y a des gens qui sont attirés par les arts […] [Notre enfant va se retrouver] avec des gens qui sont un petit peu […] comme lui. Auparavant il était à [l'école X], l'école primaire du quartier, où il y a une population musulmane qui est très, très grande. Puis on avait eu un petit peu de... de problèmes par rapport à... Pas de problèmes mais on ne voulait absolument pas que notre enfant aille dans une école religieuse […] [O]n n'aimait pas vraiment ça.

- Donc, si je comprends bien, vous avez l'impression que [cette nouvelle école] aurait une autre composition d'élèves ?

- Surtout une clientèle plus libérale, je dirais » (P19, Ottawa).

Dans ce cas, le programme en arts-études permet aux parents d'échapper à la situation vécue auparavant à l'école élémentaire publique, où leur enfant s'est retrouvé en minorité, et de rejoindre un

groupe défini comme « plus libéral ». Qu'en est-il des différences de genre ?

Différenciation selon le genre : visées instrumentales ou expressives

Si pour plusieurs, le programme arts-études de la région d'Ottawa est « un vrai petit bijou » (P31) qui correspond aux intérêts de certains enfants, d'autres mettent plutôt l'accent sur les matières de base considérées comme des préalables indispensables à l'entrée à l'université, notamment les sciences pures au détriment des humanités, et n'optent pas, par conséquent, pour les arts. Par exemple, un parent dont le fils s'est retiré du BI au bout de quelque temps, s'inquiète de l'éducation en sciences et se dit prêt à l'inscrire ailleurs si la qualité ne s'améliore pas (P43, Ottawa). Cela tend à renforcer un clivage entre les matières jugées fondamentales et les autres et aboutit à favoriser, de manière informelle, des processus d'orientation tôt dans la trajectoire des élèves. Par ailleurs, le choix de programmes creuse des inégalités de genre tant les discours des parents révèlent un clivage entre des programmes sports-études bénéficiant de leur point de vue surtout aux garçons et ceux en arts jugés convenir aux filles. Par exemple, un parent de la région d'Ottawa, affirme que « toutes les écoles avaient des pour et des contre, tu sais, tous des bons programmes […] Mais pour notre garçon, d'aller dans le programme sports-études, on a trouvé qu'il allait bénéficier, alors que ma fille est inscrite dans un programme artistique » (P44). Le programme sports-études est vu comme potentiellement motivant pour les garçons qui autrement risqueraient de s'ennuyer à l'école. Le choix de l'école et d'un programme spécifique relève donc de la prise en compte d'affinités sportives, de traits de personnalité jugés saillants, des difficultés ou non qu'éprouvent les enfants et de leur genre. À titre d'exemple, un parent explique que la décision s'est faite en fonction des intérêts et de la personnalité de leur fille :

« Mais vraiment la priorité c'était, ou la façon qu'on a pris notre décision c'est que ma fille est très artistique. Ça fait que c'est une concentration en arts puis c'est aussi une concentration universitaire. Puis elle est dans le programme de douance. C'était vraiment une école

qui… c'était vraiment sa personnalité puis c'était bien pour elle. On n'a même pas considéré les autres écoles » (P37, Ottawa).

Dans ce calcul coût-avantage, des parents explicitent en quoi tel programme convient parfaitement à leurs enfants et opèrent des choix, alors que d'autres font des compromis ou se cantonnent à ce qui est suggéré.

« Pour mon deuxième enfant le baccalauréat international n'aurait pas été approprié pour elle. C'est un programme qui est beaucoup plus rigoureux puis elle aurait... elle aurait eu de la difficulté. Donc le programme régulier à [l'école] je n'ai pas beaucoup de... une très bonne impression du programme régulier à cette école. […] disons ce n'était pas un choix… Je l'ai donc inscrite dans un programme d'arts, elle est beaucoup plus artistique » (P19, Ottawa).

De plus, selon certains parents, le BI serait notamment plus à même de répondre aux intérêts des filles :

"The international baccalaureate is very, very good program but it's very, very tough and usually boys don't like international baccalaureate. They drop out of it within the first or second year. Girls do very well in it but boys don't and I know my older son and my middle son, they tried it for the first two years and then they dropped out of it because boys can't maintain that attention span" (P43, Ottawa).

Ces discours portant sur des programmes correspondant davantage au profil des enfants sont moins fréquents à Toronto. Sauf en ce qui a trait à un parent dont la fille est inscrite à l'école de leur zone de fréquentation : « Ma fille c'est pas une académique, on s'entend […] C'est ça, elle est plus artistique » (P40, Toronto).

Là où les options et programmes sont plus nombreux, cette segmentation selon le genre apparaît davntage dans le discours des parents interviewés. Voyons ce qu'il en est des propos plus critiques de certains parents à ce sujet.

Relativisation de la pertinence des programmes spécifiques et de la recherche de performance

S'il s'avère qu'un programme spécifique, à vocation artistique ou sportive, ou encore le BI ne corresponde pas toujours au « profil des enfants », cela peut parfois conduire à une interruption de parcours que

les parents justifient le plus souvent en affirmant que ce n'était pas pour leur enfant.

"I'd prefer it if he [en parlant de son fils] gets back in international baccalaureate because he would get advantage but it's not my choice, it's his choice, he's fourteen years old. I can't force him. But if you're in the international baccalaureate, you get very good education, you get very good high standard of teaching but the other programs are not doing as well, they're not matching up and they should be because it's the same school" (P43, Ottawa).

Et si ce parent préfère voir son fils réintégrer une filière du type du BI, l'expérience l'incite à interroger la pertinence de ces programmes et à entrevoir les inégalités qu'ils contribuent à créer. Pour une fille de l'un des parents interviewés, qui a débuté dans un programme sports-études de la région d'Ottawa, les choses se sont compliquées, explique-t-il, étant donné qu'elle aimait les sports, mais n'excellait dans aucun en particulier (P22, Ottawa). La stigmatisation de paraître une élève qui « manque d'autonomie », qui n'a pas « le profil » qu'il faut pour la réussite scolaire et sportive, ou pis encore, comme une élève qui « ne veut pas trop travailler » a causé une pression très forte :

« - Si tu n'étais pas un élève de sports-études, tu n'étais pas grand-chose […] Je vous dirais que c'était peut-être une impression, mais c'est une impression qui était vraiment basée sur de petites réalités dans l'école. Moi, je n'ai pas trop poussé. J'ai plutôt respecté son choix parce que je pense qu'une élève... C'est vrai qu'elle n'aurait pas pu faire sports-études, […] les meilleurs candidats de son groupe […] s'en allaient tous en sports-études.

- Donc, être bon élève à cette école veut aussi dire bon dans les sports ?

- C'était l'image, en tout cas, c'était le profil qui s'annonçait et elle ne voulait pas ne pas faire partie du profil. Et donc la meilleure idée c'était de quitter l'école comme telle. Ça n'a pas été facile. On en a longuement discuté […] Parce que le programme de sports-études demande quand même beaucoup d'autonomie […] Alors c'était évident que les élèves qui ne voulaient pas le faire, c'était des élèves qui ne voulaient pas trop travailler. Et ce n'était pas son profil à elle » (P22, Ottawa).

En bout de course, l'enfant de ce parent est passé au programme régulier, avec amertume. Effectivement, il explique que le problème dans un environnement scolaire où il existe des programmes spécifiques est que les élèves qui n'en font pas partie « ne sont pas

valorisés ». « Leur sentiment d'appartenance est moins présent » que chez les autres car ils se sentent constamment marginalisés, voire oubliés. Cette expérience le conduit à considérer davantage le critère de l'amitié dans le choix de l'école et à mettre en doute le critère de la réputation de l'école ou la performance de tel programme spécifique.

« On s'est fait leurrer par ça parce qu'on sait que toute école secondaire a son lot d'élèves qui ne veulent pas trop, puis d'autres qui veulent beaucoup. […] Et on a assisté à peu près à toutes les présentations possibles et puis notre image continuait à être alimentée par oui, oui, ici, il y a une place pour tout le monde […] Tu peux très bien réussir un cours ou tu peux ne pas le réussir. Puis c'est le prof que tu as devant toi. Et ça, l'école n'a pas nécessairement tout le contrôle là-dessus. Et ce qui fait qu'ensuite on a l'impression, puis c'est sûr qu'ils nous mettent tout le temps les meilleurs élèves dans les couloirs les journées qu'on y va, puis tout ça. Ça fait que, dans le fond, quand tu t'assois dans la classe, c'est pareil comme ailleurs » (P22, Ottawa).

Ce témoignage relativise la portée des programmes spécifiques en suggérant qu'au final les situations de classe se ressemblent et que c'est souvent les enseignants qui font une différence. Pour d'autres encore qui mettent en doute les programmes spécifiques, la trajectoire de leur enfant est vue comme évolutive, ébranlant ainsi l'idée que des programmes correspondent à certains types ou profils d'élèves, dans une perspective trop figée. Le programme peut être un atout pendant une certaine période : « Tu sais, mon fils a finalement […] lâché le sports-études, puis il est retombé dans le programme général. Mais durant [ce temps], c'était vraiment le bon programme pour lui » (P44, Ottawa).

À Toronto, la proximité avec le domicile constitue un argument de poids de telle sorte que le programme est parfois sacrifié. Un parent précise que, même si les directions d'établissement « sont prêtes à accommoder les hors zones » (P45), la proximité de l'école et la sécurité l'emportent. Le critère de l'amitié est davantage évoqué par les parents de Toronto. Par exemple, ce même parent, pour qui le choix de l'école [régionale] de langue française s'impose, regrette tout de même le fait que les enfants ne soient jamais avec les amis du quartier. C'est ce qui

explique selon lui que d'autres parents optent pour une école de langue anglaise à proximité.

Quant aux résultats aux tests standardisés qui situent l'école sur le palmarès, ce n'est pas un critère de choix a priori mais de vérification une fois le choix arrêté, et cela tant à Ottawa qu'à Toronto. Un parent précise que ce facteur n'a pas été « déterminant » dans sa recherche d'écoles bien qu'il ait pris le temps de regarder en ligne les taux de réussite scolaire. Il ajoute qu'il a vérifié afin de s'assurer non seulement que certaines écoles « n'avaient pas de difficultés par rapport aux moyennes des élèves », mais aussi qu'elles « n'étaient pas dans le dernier tiers » des taux de réussite (P44, Ottawa). Un autre raconte avoir consulté les résultats aux examens du Ministère, tout en se méfiant un peu de « l'approche quantitative » qui a « ses limites » (P37, Ottawa).

Conclusion

Le but de cet article était de comprendre plus finement les critères de choix des familles quant à la poursuite de la scolarité dans les écoles de langue française au moment du passage à l'école secondaire, et à éventuellement identifier un établissement privilégié ou un programme spécifique au sein d'une école. L'analyse compréhensive d'une série d'entretiens menés avec des parents des villes d'Ottawa et de Toronto nourrit la discussion. L'intérêt de la comparaison réside dans le fait qu'Ottawa représente un cas de figure intéressant quant au choix scolaire puisque la proportion de familles francophones susceptibles d'inscrire leurs enfants dans les établissements de la minorité linguistique y est importante, tandis qu'à Toronto, là où une croissance démographique est notée, notamment due à l'immigration, la demande pour une éducation en langue française va en augmentant et de nouvelles écoles de langue française sont érigées depuis quelques années.

Malgré un système relativement unifié dans lequel l'enseignement privé n'est pas subventionné par l'État en Ontario, les discours des parents interviewés dont les enfants sont inscrits dans des écoles de langue française financées par l'État à Toronto ou à Ottawa renseignent au sujet du choix de l'école et de leur usage des programmes spécifiques

tels qu'arts-études ou international ou encore des classes de douance. Ce n'est pas tant le choix de l'établissement qui ressort comme le plus prégnant que celui des programmes ou filières, même si des parents s'expriment sur la valeur des établissements et les comparent entre eux. Cette différenciation de l'offre procède de l'idée qu'il serait plus efficace d'enseigner à des groupes homogènes. Des parents se réfèrent à une école « sur mesure » qui répondrait mieux aux habiletés, intérêts des enfants, tout en y voyant des limites, notamment le risque d'accroitre les inégalités entre les élèves, surtout à Ottawa où le nombre d'écoles et de programmes est plus important qu'à Toronto. Les parents torontois misent d'abord et avant tout sur l'accès à une éducation en français à distance raisonnable du domicile.

Ce choix de programmes spécifiques risque d'accroître les inégalités à travers les processus d'orientation prématurés qu'ils engendrent car tôt, dans la trajectoire des élèves, des parents vont jauger leurs habiletés scientifiques, sportives ou artistiques et privilégier des disciplines scolaires considérées comme plus importantes que d'autres, notamment à travers ce qu'ils perçoivent des programmes de BI et de douance. La composition du public de l'établissement constitue aussi un critère de discrimination selon certains parents qui favorisent un entre-soi en le justifiant à travers la recherche d'une homogénéité des niveaux d'apprentissage. Les inégalités risquent aussi de se creuser selon le genre puisque, par exemple, le BI ou les programmes d'arts-études semblent aux yeux de certains parents correspondre davantage au profil des jeunes filles, alors qu'ils voient le programme sports-études comme un bon moyen de motiver les garçons. Si les programmes spécifiques attirent les parents, les résultats aux tests les intéressent peu, à moins qu'ils ne posent problème et cela dans les deux espaces étudiés. Ce résultat relativise plusieurs études sur le sujet qui accordent une importance déterminante aux critères de performance des écoles tels qu'ils se traduisent dans les palmarès de résultats. Une tendance vers l'excellence définie à partir de visées expressives, une bonne réputation et une bonne programmation sont davantage prisées par les parents. Il faut cependant préciser que si les visées expressives sont recherchées, elles servent, en bout de ligne, les visées instrumentales que privilégient des parents, notamment quand ils mentionnent l'importance pour leurs enfants d'accéder à l'université. Si les parents interrogés ici, de classes moyennes et supérieures, s'investissent de plus en plus dans

l'éducation de leurs enfants dans un contexte où l'offre scolaire se différencie fortement, ils sont néanmoins critiques sur plusieurs aspects liés aux marchés scolaires qui ne leur paraissent pas à l'avantage des enfants. Alors qu'une analyse précédente des données issues d'un sondage auprès des parents montre l'importance des informations rassemblées au sujet des écoles, à la suite de visites ou de portes ouvertes, les entretiens mettent en évidence leur critique par rapport à des images des établissements parfois trop superficielles, l'influence de la qualité du corps enseignant et l'importance du choix de l'école par l'enfant lui-même et de ses relations d'amitié. Ces réserves quant au marché scolaire ressortent davantage à Toronto et sont importantes pour le réseau des écoles en milieu linguistique ou francophone minoritaire qui s'y trouve et qui prend de l'expansion étant donné que la croissance de la population francophone susceptible de fréquenter l'une d'entre elles y est la plus importante au pays.

Références Bibliographiques

BAGLEY, C., WOODS, P. & GLATTER, R. (2001). Rejecting schools: towards a fuller understanding of the process of parental choice *School Leadership & Management,* 21, 3, 309-325.

BALL, S. & YOUDELL D. (2008). *Hidden privatisation in public education* Report to the European Commission, Brussels: Education International

BELANGER, N., AUDET, A. & PLANTE, J. (2014). Dynamiques compétitives et collaboratives entre des écoles secondaires de langue française en Ontario. *International Journal of Canadian Studies/Revue internationale d'études canadiennes* 50, 50, 329-346

BELANGER, N. (2011). Le choix de l'école secondaire de langue française en Ontario par les parents. *Lien social et Politiques*, *66*, 197-224

BIFULCO, R., LADD, H.L. & ROSS, S.L. (2009). The effects of school choice on those left behind: Evidence from Durham, North Carolina *Peabody Journal of Education*, 84, 2, 130-149

BRANDT, R. (2002). The case for diversified schooling *Educational Leadership.* 59.7,12-19.

BRASSARD, A, LESSARD, C & LUSIGNAN R. (2004). La liberté de choix de l'école existe déjà. *L'Annuaire du Québec*, 439-453.

CARD, D., DOOLEY, M., PAYNE, A. (2008). School Choice and the Benefits of Competition: Evidence from Ontario. *Backgrounder* 115, p. 1-11.

CHUBB, J & MOE, T. (1988). Politics, markets and the organization of schools. *American Political Science review*. 82.4, 1065-1087.

DALLEY, P. et SAINT-ONGE, H. (2008). Choix scolaire des couples exogames au Yukon. In DALLEY, P et ROY, S. (Eds.) : *Francophonie, minorités et pédagogie* (pp.121-142) Ottawa Ontario : Presses de l'Université d'Ottawa.

DAVERNE, C & DUTERCQ Y. (2009). Les élèves de l'élite scolaire : une autonomie sous contrôle familial. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* 8, 17-36.

DAVIES, S. & AURINI, J. (2011). Exploring School Choice in Canada: Who chooses what and why? *Canadian Public Policy*, 37(4), p. 459-477.

DECEUNINCK, J. & DRAELANTS, H. (2016). Choisir son école. De l'appariement personnalisé à l'appariement standardisé. In DRAELANTS, Hughes et DUMAY, Xavier (Eds). *Les écoles et leur réputation. L'identité des établissements en contexte de marché* (pp. 213-232). Bruxelles : de Boeck

FELOUZIS, G., MAROY, C & van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation.* Paris : PUF.

HOLMES, M. (2008). An update on school choice in Canada. *Journal of School Choice*, 2, 2, p. 199-205.

JABBAR, H. (2016). The Visible Hand: Markets, politics, and regulation in post-Katrina New Orleans. *Harvard Educational Review*, 86,1, 1-26.

JABBAR, H. (2015). "Every Kid is Money": Market-like competition and school leader strategies in New Orleans. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37,4, 399-418.

LEONARD, P. S. J (2015). Choice of Ontario high schools and student sorting by ability. *Applied Economics*, 47,49, 5282-5302.

LEVINE-RASKY, C. (2007). School Choice and the Analytics of Power. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*. 29, 5, 397-422.

LEVINE-RASKY, C. & Ringrose, J. (2009). Theorizing psychosocial processes in Canadian, middle-class, Jewish mothers' school choice. *Journal of Education Policy*. 24.3, 255–269.

LUBIENSKI, C.& YOON, E. (2017). Introduction to the special Issue: Studying School Choice in Canada, *Education Policy Analysis Archives*, 25, 37, 1-8.

MERLE, P.(2011). Concurrence et spécialisation des établissements scolaires. Une modélisation de la transformation du recrutement social des secteurs d'enseignement public et privé, *Revue française de sociologie*, 52, 133-169.

MONS, N (2011). Privatisation sous haute surveillance étatique : une comparaison internationale In DUTERCQ, Y (Ed.) *Où va l'éducation entre public et privé ?* (pp 19-36) Bruxelles : de Boeck

MONS, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* Paris : PUF

NAULT, J-F. (2013). *Le choix des parents Éducation, identité et religion en Ontario français : le cas d'Orléans*, Thèse de maîtrise présentée à la Faculté des sciences sociales, Département de sociologie et d'anthropologie de l'Université d'Ottawa.

PIZARRO M. et DAVIES, S. (2017). Open Competition or Balkanized Coexistence? The Effects of Market Segments on Toronto private Schools *Education Policy Analysis Archives*, 25, 39, 1-19

RAGSDALE, P. (1996). *School choice : parental perceptions*. Knoxville : University of Tennessee

RESNIK, J. (2011). Internationalisation du privé ou privatisation de l'international ? L'expansion du baccalauréat international dans le monde In DUTERCQ Y (Ed) 155-171) *Où va l'éducation entre privé et public ?* Bruxelles : De Boeck.

van ZANTEN, A.(2009). Le choix des autres. *Actes de la recherche en sciences sociales.* 180, 5, 24-35.

WOODS, P., BAGLEY, C. & GLATTER, R (1998). *School choice and competition : Markets in the public interest ?* London : Routledge.

YOON, E. & GULSON, K. (2010). School choice in the stratilingual city of Vancouver. *British Journal of Sociology of Education.* 31, 6, 703-718

YOON, E. & LUBIENSKI, C (2017). How do Marginalized Families engage in School Choice in Inequitable Urban Landscapes? A Critical Geographic Approach *Education Policy Analysis Archives*, 25, 42, 1-21

Tableau 1: Les codes retenus pour l'analyse des discours des parents Ottawa/Toronto

Codes retenus	Compte d'occur-rences
Mixité sociale	58
Transport	44
amis	38
apparence / ambiance	37
choix enfant	97
clientèle	24
communautaire / appartenance / vie étudiante	87
discipline	22
distance	167
environnement physique	61
fratrie	30
langue	153
parascolaire	38
personnel	65
possibilité d'avenir / développement personnel	55
programme	120
religion	38
réputation	52
résultats aux tests	70
services	45
besoin particulier	18

sécurité	19
Implication parent	46
Information	42
bouche à oreille	51
internet site de l'école, recherche en ligne	41
publicité	27
visite école	71
Intérêts / motivation	12
BI	68
Enfance en difficulté	18
arts	50
douance	25
sport	20
compétition	66
conséquences du choix	20
élèves ayant des besoins particuliers	24
élèves immigrants	18
effectif	42
exclusion / inclusion	52
magasinage d'écoles	113
opinion sur le choix	70
publicité	48
recrutement / rétention / perte d'élèves	81
satisfaction parents élèves	69
zone de fréquentation	35

école anglophone	21
école catholique	57
école d'immersion	38
école nourricière	43
école privée	38
école publique	23

Éducation comparée / nouvelle série, n°23, pp 199 - 226

Jugements de qualité et choix de l'école secondaire dans le marché scolaire montréalais

Justine Castonguay-Payant
et Christian Maroy
Université de Montréal
Québec

RÉSUMÉ

Dans les marchés scolaires (Felouzis, Maroy & van Zanten 2013), le choix de l'école s'appuie sur des jugements de qualité de ce que les parents considèrent comme une « bonne école » (Karpik 2007 ; Felouzis & Perroton 2007). À travers une analyse de dix entretiens de recherche semi-directifs conduits auprès de parents volontaires en contexte de quasi-marché scolaire montréalais, ce texte examine les jugements à partir desquels ils définissent la qualité éducative d'une « bonne école » (Felouzis & Perroton 2007). La place des dimensions instrumentales et expressives liées à la scolarisation, leur rapport aux « autres » jugés différents d'eux (van Zanten 2009) de même que les dispositifs de jugement (Karpik 2007) structurant leurs attentes en éducation seront analysés (réseaux personnels, marketing des écoles, etc.) (Draelants & Dumay 2011).

MOTS CLÉS

Québec, choix de l'école, qualité éducative, jugements de qualité, dispositifs de jugement

ABSTRACT

In school markets, (Felouzis, Maroy & van Zanten 2013), school choice is based on quality judgments of what parents consider a "good school" (Karpik 2007, Felouzis & Perroton 2007) for their children. Through an analysis of semi-structured research interviews, conducted with ten parents in Montreal's quasi-market, we will study their educational quality judgments of a "good school" (Felouzis & Perroton 2007) and how the cognitive and normative categories add structure to parental expectations in education. We will analyze the impact of instrumental and expressive dimensions related to schooling, parents' perception of "others" (van Zanten 2009) and how this is involved in quality

judgments, through judgments devices such as personal networks, school marketing and promotion (Karpik 2007; Draelants & Dumay 2011).

KEYWORDS

Quebec, School Choice, School Quality, Quality Judgments, Judgment Devices

1. Introduction

Au Québec, depuis les années 1960, les parents détiennent la possibilité de choisir une école secondaire entre deux réseaux scolaires[1], l'un public, l'autre privé. Cependant, l'accès aux écoles privées est conditionné le plus souvent par le lieu de résidence, la réussite de concours d'entrée et le paiement de frais de scolarité relativement élevés[2] (Proulx & Charland 2009). Dès 1998, l'éventail de choix des parents a été élargi et assoupli au sein des écoles publiques elles-mêmes par la proposition de « programmes particuliers » (classes internationales, sports-études, etc.) qui, souvent, font l'objet d'une procédure sélective. De nombreux parents optent pour l'école ou le programme régulier proposé par la commission scolaire, mais plusieurs d'entre eux développent des stratégies actives de choix d'école, phénomène en croissance depuis les années 1970. D'une part, le nombre d'enfants inscrit dans les écoles privées augmente : en 1970, 5 % des élèves étaient admis au privé comparativement à 20 % en 2012-2013 (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche 2015, p. 11; Tondreau & Robert 2011)[3]. D'autre part, l'offre de programmes particuliers s'est fortement développée dans les écoles publiques notamment pour faire face à la concurrence du privé[4] (Lessard & Levasseur 2007). Dans ce contexte, les pratiques de choix

1 Un choix garanti depuis les années 60 par des lois comme la *Loi sur le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport* (LMELS) et la *Loi sur l'instruction publique* (LIP).

2 Selon le rapport le plus récent du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015), les établissements privés subventionnés reçoivent du Gouvernement 50 % de leurs revenus qui sera financé à même les fonds publics jusqu'à concurrence de 80 % si reconnu d'intérêt public par le ministère.

3 Cette proportion est plus forte encore dans les régions métropolitaines comme Montréal : 30 % des enfants montréalais fréquenteraient un établissement privé (Commission scolaire de Montréal - CSDM 2015).

4 Près de 45 % des élèves du secondaire ne fréquentent pas leur école de quartier sur le territoire de la CSDM (CSDM 2015).

scolaires[5], un phénomène urbain (van Zanten 2009a), s'avèrent génératrices d'une logique de quasi-marché ou à tout le moins d'interdépendances compétitives entre les écoles (Delvaux & van Zanten 2006).

La littérature sociologique canadienne révèle que les choix scolaires s'élaborent essentiellement en fonction de critères individuels, linguistiques, religieux ou sociaux (Audet 2013 ; Cotnam-Kappel 2014 ; Bélanger 2011 ; Bosetti & Pyryt 2008 ; Davies & Aurini 2011). Au Québec, la recherche s'est centrée sur la concurrence et ses effets sur les commissions et établissements scolaires (Brassard, Lessard & Lusignan 2004), en soulignant en particulier le rôle d'un « palmarès » des résultats des écoles (Desjardins 2006 ; Desjardins, Lessard & Blais 2010). Turmel (2014), quant à lui, s'est penché sur les intentions parentales derrière le choix d'une école secondaire privée dans la région de la Capitale-Nationale. La recherche internationale a soulevé par ailleurs les effets des marchés et des choix scolaires sur la ségrégation interétablissements et l'accentuation des inégalités sociales de chances (voir pour une synthèse Felouzis *et al.*, 2013 ; pour le Québec, Maroy & Kamanzi, 2017. D'autres travaux ont examiné comment peuvent s'élaborer les jugements des parents sur la « qualité » des écoles prospectées. Il semblerait qu'au moment de choisir une école, qui constitue selon Karpik (2007) un « bien singulier », les parents s'appuient sur des jugements de ce qu'ils considèrent comme une « bonne école » ou un bon programme pour leur enfant (Felouzis & Perroton 2007). En effet, dans un marché de biens singuliers comme le marché scolaire, la qualité du bien ou du service est difficile à établir en raison du caractère peu transparent du service rendu par les écoles, et aussi de l'importance des interactions et des significations intersubjectives dans l'expérience scolaire singulière de chaque élève ou famille. Les choix scolaires procèdent dès lors de « jugements de qualité » appuyés sur diverses dispositions des acteurs et sur des dispositifs (entités humaines - réseaux, relations sociales, ou non humaines - classement, palmarès) servant d'appui à l'élaboration des jugements et, finalement, des choix au sein d'un « marché de la qualité » (Karpik 2007).

5 Dans ce texte, nous entendons par « choix scolaires » toute option, filière, école et tout programme scolaire pour lesquels une certaine marge de manœuvre existe pour les parents, même au sein de l'école publique de quartier.

Ainsi, selon van Zanten (2009a), les jugements sur les écoles se font en France en fonction d'une combinaison variable de visées éducatives expressives (c'est-à-dire celles centrées sur l'épanouissement de l'enfant et la prise en compte de sa spécificité dans les choix éducatifs) et des visées instrumentales (centrées sur l'atteinte d'un niveau d'étude visant à favoriser son insertion professionnelle ou la position socio-économique de l'enfant). Les attentes éducatives des parents peuvent également varier en fonction des besoins particuliers de l'enfant, comme la nécessité d'avoir un suivi plus étroit sur sa scolarité (Rousseau, Dionne, Vézina et Drouin 2009 ; Rousseau, Dionne, Dugas, Ouellet et Bélanger 2010 ; Poirier et Vallée-Ouimet, 2015 ; Lanners et Lanners 2008). Les processus de choix effectifs sont aussi fonction de ressources familiales (économiques et culturelles) différenciées. De plus, ces jugements et ces (non) choix, fortement indexés en France à la perception des caractéristiques du public des élèves susceptibles de côtoyer leur enfant dans l'espace scolaire (van Zanten 2009a), peuvent contribuer à l'accentuation de la ségrégation scolaire, sociale et ethnique entre établissements. Ces jugements ne procèdent pas seulement de différences effectives, mais varient selon le « rapport à l'autre » des parents – c'est-à-dire la perception des autres marqués par le sceau de la différence liée à leur appartenance sociale, culturelle ou ethnique par rapport aux parents eux-mêmes. Ce rapport à l'autre peut être à leurs yeux source de malaise ou de bienfait dans leur conception de la scolarité de leur enfant, et se module différemment selon les positions sociales des parents (van Zanten 2009a).

Devant le très faible nombre d'études au Québec en ce domaine (Desjardins et al. 2010) et particulièrement à Montréal où les pratiques de choix sont fréquentes, il peut être utile de mieux comprendre l'élaboration des jugements de la qualité perçue par les parents. Dans cet article, nous examinons, dans une perspective sociologique, les choix scolaires de dix parents de Montréal. Embrassant une posture interprétative, nous nous poserons en particulier les questions suivantes : sur quels jugements (et dispositifs) certains parents de Montréal s'appuient-ils lorsqu'ils jugent la qualité d'une école secondaire lors du passage primaire-secondaire ? Assistons-nous à des jugements différenciés selon le rapport à l'autre des parents ? Notre

contribution repose sur l'analyse d'entretiens semi-dirigés[6] visant à identifier quelles catégories d'analyse pourraient être porteuses d'éclairage sur les jugements des parents montréalais et leurs intentions de choix effectifs, inconnus au moment de l'enquête.

2. Cadrage théorique

Nous préciserons d'abord la notion de marché scolaire en l'articulant à celle de marché des singularités à partir des travaux de Karpik (2007). Nous développerons ensuite ce qu'on entend par « jugement de qualité » dans un marché des singularités comme le marché scolaire et nous nous demanderons comment la confiance est engagée dans sa formation. Nous verrons comment les dispositifs de jugement permettent de cumuler de l'information en vue d'un jugement de la qualité d'une « bonne école » secondaire. Nous rappellerons brièvement quelques travaux empiriques français[7] qui ont montré combien les jugements de qualité pouvaient être influencés par les ressources sociales et culturelles des familles, et les caractéristiques sociales et culturelles perçues des publics des écoles. Enfin nous définirons dans son sillage la notion de « rapport à l'autre ».

2.1 Le marché scolaire, un marché des singularités

L'expression « marché scolaire » est un concept hybride partagé entre économie et sociologie permettant de décrire des réalités empiriques diversifiées recouvrant un ensemble de politiques publiques, de logiques d'action et de pratiques d'acteurs face au service d'éducation (Felouzis et al. 2013). Un marché scolaire comprend une concurrence entre les écoles, des pratiques de choix ainsi qu'une diversification de l'offre scolaire (Felouzis et al. 2013). Les manifestations multiples et contingentes de phénomènes de choix et de concurrence scolaire ont été abordées avec des concepts divers comme celui de quasi-marché (Vandenberghe 1996), d'espace local de concurrence (Ball & van Zanten 1998; Broccolichi & van Zanten 1997) ou encore d'espaces d'interdépendances compétitives (Delvaux & van Zanten 2006; Maroy

6 Ce texte s'inscrit dans le cadre de la thèse de doctorat de Justine Castonguay-Payant sous la supervision du professeur Christian Maroy. Les entretiens ont été conduits dans le but de stabiliser la démarche d'enquête.

7 Les références aux travaux français s'expliquent par le caractère embryonnaire des recherches sur les jugements de la qualité éducative à Montréal, d'où l'intérêt de ce texte.

2006). Ces approches avaient en commun de se démarquer des présupposés de la définition des marchés pour les économistes, qui visent « un mécanisme de coordination entre acteurs, fondé sur un échange monétaire » (Maroy 2006, p. 94), où le prix régule l'équilibre entre une offre et une demande d'un bien ou service. Les travaux de Karpik sur les « marchés des singularités » ont permis de distinguer les marchés scolaires des marchés où la concurrence s'élabore par les prix et en les considérant comme un cas particulier de marché des singularités ou des qualités (Felouzis & Perroton 2007).

Selon Karpik, la singularité[8] d'un bien ou d'un service dérive de deux dimensions principales de l'échange : l'incertitude et l'incommensurabilité[9]. Dans les espaces d'échange de ces biens singuliers, apparaît alors ce que Karpik (2007) appelle un « marché des singularités », caractérisé par une concurrence des qualités plutôt que par les prix (Karpik 2007, p. 42). Ainsi, dans les marchés scolaires, les prix ne constituent pas une mesure de la qualité, ce qui rend difficile son appréciation par les parents (Felouzis & Perroton 2007). Les marchés scolaires sont donc bien des marchés de services singuliers, où la relation offre-demande éducative s'appuie sur des jugements de qualité, une qualité non commensurable basée sur des critères sociaux différents en fonction des intentions éducatives variées des familles (Felouzis et al. 2013, p. 4). Dans notre analyse, nous mobilisons les notions de quasi-marchés ainsi que de marchés des singularités comme dimensions contextuelles permettant de situer notre questionnement.

2.2 Jugements et dispositifs de jugement

Choisir un service singulier (comme l'école) nécessite, selon Karpik (2007), d'élaborer un jugement sur des « constellations de qualités ou de dimensions (nda : liées à ce service) dont les significations sont inscrites dans leurs relations mutuelles » (Karpik 2007, p. 39). Les études de van Zanten (2009b) et Felouzis & Perroton (2007), montrent

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

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

que, pour les parents français, ce qui peut être défini comme une « école de qualité » est associé aux caractéristiques de l'instruction et de la socialisation perçues dans l'école, elles-mêmes corrélées au type de public d'élèves qui la fréquente[10]. Les critères évoqués pour qualifier la qualité d'une école peuvent aussi être de l'ordre de la réputation de l'établissement ou reposer sur des données statistiques de performance publiées par une autorité éducative (Draelants & Dumay 2011).

Pour apprécier les qualités d'un bien singulier, les jugements portés par les groupes d'individus s'appuient également sur la « confiance » accordée à l'information à leur portée pour connaître et qualifier à la fois ces biens, mais aussi les interlocuteurs qui la véhiculent (van Zanten 2009b). Pour « neutraliser » les incertitudes entourant le service ou le produit (Quéré 2005), les usagers d'un marché des singularités s'appuient en effet sur divers dispositifs de jugement (ou de confiance) que Karpik rassemble en cinq catégories : les réseaux (relations interpersonnelles), les appellations (marques, labels, certifications, etc.), les cicérones (critiques, guides, évaluations, etc.), les classements (palmarès, récompenses, prix délivrés, etc.) et les confluences (organisation de l'espace, démonstration de la marchandise, etc.) (Karpik 2007). Ces dispositifs personnels (comme les réseaux) ou impersonnels (les palmarès) soutiennent les jugements de qualité des acteurs (Karpik 2007). Par exemple, une école de bonne réputation dont le nom est connu (Draelants & Dumay 2011) agit comme dispositif de jugement impersonnel de type « appellation », s'appuyant sur la confiance implicite accordée à la « marque » de l'école. Celle-ci est bien souvent mise en avant par les directions d'établissement dans leurs logiques d'actions à l'égard des parents, logiques inscrites dans un espace de concurrence entre établissements scolaires (Maroy & van Zanten 2007). Les parents peuvent être tentés de changer de quartier ou de modifier l'encadrement scolaire de l'enfant, de sorte que celui-ci soit admis dans l'école jugée de bonne réputation (Merle 2011; van Zanten 2009a). Cette confiance est donc associée à une *croyance forte* en un type d'établissement ou en la hiérarchie des réputations des produits ou des services offerts (Karpik 2013). Par ailleurs, des parents peuvent s'intéresser à des propriétés spécifiques des écoles, qui ne sont pas

10 Nous reprendrons ces catégorisations dans notre travail empirique en nous référant et aux dimensions « efficacité » et « socialisation » qui structurent selon ces auteurs les jugements de qualité (Felouzis & Perroton 2007). Voir tableau 2 pour notre représentation des catégories de la qualité.

reprises par les dispositifs impersonnels. Ainsi, si l'enfant a des besoins spéciaux (Lanners et Lanners 2008 ; Poirier et Vallée-Ouimet 2015), les parents pourront s'appuyer sur des réseaux personnels pour apprécier la qualité des services offerts dans une école particulière. Cela pourra aussi les amener à changer de quartier pour que l'enfant soit admis dans une école offrant des services adaptés à sa condition (Rousseau et al. 2009).

2.3 Ressources sociales et culturelles et choix d'une école de « qualité »

Face à l'élaboration des jugements permettant d'apprécier les qualités d'une (bonne) école, l'acte de choisir repose également sur une histoire familiale, sur des capitaux économiques et culturels inégaux (Bourdieu 1972). Ces ressources et positions sociales peuvent moduler les visées éducatives de type expressif ou instrumental tout comme être associées à des représentations idéal-typiques très contrastées de la société (société stratifiée et cloisonnée ou société d'individus ouverte et enrichie par le brassage social) (van Zanten 2009a et b).

Le fait de *pouvoir, savoir* et *vouloir* choisir, permet à certains parents disposant de capitaux élevés, de discriminer plus habilement les caractéristiques de la qualité éducative de la bonne école alors que d'autres parents moins renseignés seront moins portés à choisir (Felouzis et al. 2013 ; van Zanten 2009a et b). Cette asymétrie contribue à laisser parfois les places disponibles à ceux qui peuvent « réellement » choisir, ce qui favorise la reproduction voire l'accentuation des hiérarchies scolaires et sociales. Cela génère également une hiérarchie entre écoles, où la qualité de l'établissement est fondée en tout ou partie sur les caractéristiques sociales ou ethniques des élèves et dérive des jugements de qualité scolaire développés par des parents qui souhaitent que leurs enfants grandissent « entre pairs » (Felouzis 2009). Certaines écoles participent d'ailleurs à la construction de cette hiérarchie statutaire à travers des logiques d'actions « filtrant » les élèves par le marketing ou la publicité, ou par les critères de sélection dès l'entrée (Maroy & van Zanten 2007). Des établissements peuvent, par exemple, souhaiter accentuer l'effet-public[11] pendant les journées d'accueil

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

(visites) notamment, assurant un premier filtrage de la population d'élèves (Maroy & van Zanten 2007). Certains parents exercent un contrôle indirect sur le groupe de pairs de leur enfant (Felouzis 2009) en mettant l'accent sur des stratégies d'évitement ou de côtoiement « des autres » qui sont médiés par les choix de l'école (van Zanten 2009a).

La notion de « rapport aux autres » est empruntée à Agnès van Zanten qui l'utilise pour qualifier le rapport que les parents entretiennent vis-à-vis les autres parents ou élèves d'un établissement (van Zanten 2009b). Ces derniers peuvent être perçus comme semblables ou différents des parents eux-mêmes, en fonction de leurs propres catégories cognitives et normatives d'appréciation. Ce rapport aux autres peut avoir une influence sur la représentation des services d'éducation et sur ce qu'on peut en attendre. Cette notion est ainsi mobilisée pour saisir un aspect de l'élaboration des jugements de qualité des parents. Parmi les éléments structurant le rapport aux autres des parents rencontrés, nous verrons comment sont perçues les caractéristiques sociales, scolaires, culturelles et ethniques des autres parents ou du public d'élèves des établissements secondaires ciblés (Broccolichi 1998), et comment ces autres sont catégorisés par nos interlocuteurs. Si une « peur des différences de l'autre » nourrissant les jugements parentaux peut être observée, cela pourrait annoncer que des mécanismes de construction de ségrégation sociale et scolaire seraient en œuvre par le choix de l'école, à la manière de ce que constate van Zanten (2009b).

3. Méthodologie

Nous présenterons d'abord quelques éléments relatifs à la définition du champ sociospatial de l'étude, en précisant les quartiers de Montréal où ont été recrutés les sujets de recherche. Le fait de construire notre échantillon de parents en les sollicitant sur la base de l'arrondissement de résidence plutôt que par école ou par commission scolaire, favorise une compréhension des choix scolaires en lien avec les situations résidentielles des parents.

3.1 Le contexte sociospatial de l'étude

Le choix des arrondissements de la Ville de Montréal s'est fait selon deux critères. D'une part, en veillant à cibler des arrondissements où

l'existence d'un marché scolaire était plausible, soit une offre scolaire diversifiée favorisant les possibilités de choix des parents impliquant l'accès potentiel à des écoles publiques et privées. D'autre part, nous avons retenu des arrondissements plus ou moins favorisés sur le plan socioéconomique, certains d'entre eux étant d'ailleurs assez hétérogènes de ce point de vue. Nous avons retenu Ahuntsic-Cartierville (AC), Rosemont-La Petite Patrie (RLPP), Côte-des-Neiges-Notre-Dame-de-Grâce (CdNNDG), Mercier-Hochelaga-Maisonneuve (MHM) et Montréal-Nord (MN) comprenant, selon nous, les dimensions des marchés scolaires évoquées précédemment[12].

3.2 Recrutement des répondants et orientations des entretiens semi-dirigés

Aux fins de cette étude, nous nous sommes tournés essentiellement vers des parents recrutés « en cascade » (Pires 1997) sur une base volontaire grâce à un réseau de relations personnelles ainsi qu'avec l'aide des réseaux sociaux en ligne[13]. Comme le précisait la lettre de sollicitation, les parents devaient résider dans l'un des arrondissements mentionnés depuis au moins un an, être en réflexion, en recherche ou être tentés de choisir une école secondaire pour leur enfant, qu'elle soit ou non située dans leur quartier, être disponibles et démontrer un intérêt envers notre objet d'étude. Nous pensons que nous détenons un échantillon ouvert, non probabiliste et constitué de balises théoriques et conceptuelles (Savoie-Zajc 2006), comme le fait d'avoir un enfant en fin de primaire et de commencer à réfléchir à son passage vers le secondaire. Tous les parents rencontrés sont nés au Canada, francophones et se déclarant désireux d'envoyer leur enfant dans une école secondaire francophone à Montréal, qu'elle soit publique ou privée. Ils avaient tous une « idée » de l'école ciblée sans détenir une confirmation d'inscription ou être engagés dans le processus de sélection. Au final, majoritairement des mères ont répondu à l'appel ce qui limite notre analyse à la perception maternelle des jugements de qualité. De plus, sur 10 parents interviewés, notre échantillon comprend

12 Le choix de ces arrondissements devrait aussi nous permettre (à terme) de construire un échantillon de répondants, présentant des écarts notables entre les ressources sociales des parents interviewés afin de pouvoir tester l'hypothèse d'un effet du contexte sociospatial et d'un effet de position sociale dans la formation des jugements de qualité des parents. Néanmoins, à ce stade de l'enquête, cette diversité sociale n'a pas encore pu être réalisée.

13 Voir par exemple, ce groupe de parents : http://bit.ly/2rr53Ra.

6 parents d'enfants à « besoins particuliers », catégorisés comme élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) par l'institution scolaire[14]. Nous les comparerons aux quatre parents d'élèves « sans » besoins particuliers diagnostiqués. Nous avons étudié ce que les sujets ont généreusement révélé de leur plein gré sans obligation de notre part. Le tableau 1 met en évidence les caractéristiques de notre échantillon dont l'école secondaire ciblée et le statut des enfants.

Tableau 1 : Caractéristiques de l'échantillon[15]

Parents	Sexe	Arrondissement	Niveau scolarité (dernier diplôme)	Occupation professionnelle	Sexe et âge de l'enfant	Difficulté ou handicap[16] de l'élève si reconnu	Ecole secondaire ciblée
Judith	F	RLPP	Univ. (bacc + maîtrise)	Responsable de laboratoire universitaire	F, 13 ans[17]	Oui	Publique
Lise	F	RLPP	Univ. (doctorat)	Coordonnatrice d'une équipe de recherche	G, 11 ans	Oui	Publique
Anne	F	CdNNDG	Univ. (bacc)	Ostéopathe	G, 12 ans	Oui	Privée
Karine	F	MHM	Univ. (bacc)	Enseignante	F, 12 ans	Oui	Privée
Julie	F	MHM	Secondaire + cours pâtisserie	Préposée aux bénéficiaires	F, 12 ans	Oui	Publique
Caroline	F	CdNNDG	Univ. (bacc + maîtrise)	Designer pigiste	F, 12 ans	Non	Privée
Suzie	F	AC	Collégial technique + cours universitaires (HEC)	Directrice d'un Centre d'éducation de la Petite Enfance	G, 12 ans	Oui	Publique
Pierre-Luc	M	MHM	Secondaire non complété	Briqueteur	G, 11 ans	Non	Publique
Christine	F	MN	Collégial technique en soins infirmiers + cours universitaires non complétés	Infirmière en pédopsychiatrie	G, 11 ans	Non	Publique
Sonia	F	AC	Collégial Technique en ébénisterie + cours universitaires non complétés	Agente administrative en milieu hospitalier	G, 11 ans	Non	Publique

Les entretiens, d'environ une heure, ont été conduits à l'été et à l'automne 2016 grâce à un guide d'entretien. Les questions portaient sur des thèmes comme la trajectoire personnelle (résidentielle, scolaire et professionnelle) du parent, son rapport à l'école (importance accordée à l'éducation, suivi scolaire) de même que sa perception du vécu

14 Sur le territoire de la Commission scolaire de Montréal, près de 32 % des élèves étaient identifiés HDAA en 2012. Source : http://bit.ly/2mVP2Or

15 Le nombre de parents rencontrés correspondait aux entretiens menés visant la stabilisation des avenues théoriques et catégories analytiques d'intérêt.

socioscolaire de son enfant (ex. préférences scolaires, difficultés d'apprentissage, s'il y a lieu).

3.3. Les outils d'analyse des données d'entretien

Les entretiens, enregistrés sur fichier audio, ont été transcrits manuellement et codés avec le logiciel *NVivo* (version 10). Ils ont été analysés en trois phases : un premier codage a permis d'identifier et de comparer le discours de nos interlocuteurs, au regard des principaux thèmes de notre problématique ; la seconde a permis d'ajuster et d'enrichir les catégories de codage préliminaire, à partir du matériau recueilli ; la dernière a validé nos catégories d'analyse (Miles et Huberman 2003). Nous avons premièrement fait émerger ce qui structure les jugements des parents, comme les catégories cognitives et normatives (croyances individuelles, appréciation de l'éducation, etc.) pouvant avoir façonné les attentes des parents, les dimensions instrumentales et expressives attachées à la scolarisation et la manière dont les parents définissent la qualité d'une bonne école. Nous avons poursuivi avec les catégories structurant leur rapport aux autres, c'est-à-dire leurs perceptions des caractéristiques sociales et ethniques du public d'élèves des établissements ciblés (van Zanten 2009b)[16]. Enfin, nous nous sommes attardés aux dispositifs de jugements permettant de faire la lumière sur la singularité des écoles secondaires.

4. Vers une compréhension des jugements des parents

Nous présentons dans cette section l'analyse de la construction des jugements des parents sur l'éducation et l'école souhaitable pour leurs enfants, en insistant sur ce qui est commun entre les parents interrogés. Nous montrons ainsi indirectement, ce qui sous-tend la concurrence de qualités et la hiérarchie de l'offre scolaire locale.

16 Certaines données relatives aux conditions de vie (ex. type d'union, organisation familiale, présence et position sociale de l'autre parent, composition de la famille) et les valeurs sociales des parents (ex. justice et mixité sociale) bien que très pertinentes, n'ont pas été recueillies ou analysées de façon systématique dans les entretiens et feront l'objet d'analyses plus approfondies dans le projet de thèse.

4.1. Les attentes parentales en matière d'éducation

Précisons d'emblée qu'aucun des dix parents n'a insisté pour envoyer son enfant dans une école qui serait contraire au désir de ce dernier. Cela laisse penser que les souhaits de l'enfant sont d'une grande importance dans la décision finale. Toutefois, la différence entre les attentes des parents d'enfants, avec ou sans statut d'EHDAA, réside plutôt dans la place qu'occupent les visées expressives et instrumentales, présentes à différents degrés chez nos parents.

Il ressort de nos entretiens (6 sur 10) une forte argumentation relative au bien-être ou le bonheur de l'enfant (visées expressives) entourant les services d'éducation (programme ou encadrement offerts par l'établissement). Ainsi, par exemple, Anne insiste sur le bonheur de son enfant (avec un statut d'EHDAA) comme critère de choix :

> « Oui je pense que [l'école] l'internationale aurait été un choix, définitivement, si j'avais senti que Marc serait bien là (…), mais j'avais des grands doutes que Marc ne serait pas heureux (…), tout comme je ne pensais pas qu'il serait heureux à Brébeuf[17] » (Anne, CdNNDG).

Ce constat est également partagé par Pierre-Luc, qui estime que la réussite de son fils à l'école, un élève sans statut particulier, est associée au bonheur qu'il en retire.

> « Et puis, la réussite… moi je dirais que la réussite est dans le bonheur, tu sais. En quelque part, il faut que tu fasses quelque chose que t'aimes, tu sais (…) Je ne veux pas le forcer, c'est sûr que des fois, il faut motiver quand même les enfants, mais la réussite pour moi c'est de justement arriver à faire quelque chose que t'aimes, tu sais » (Pierre-Luc, MHM).

Lise, dont le fils a un trouble anxieux, perçoit l'école comme un lieu qui dépasse la dimension académique. Elle estime que l'école doit favoriser le développement personnel de son fils et donc son épanouissement :

> « Puis pour moi, l'école c'est bien plus… Bien… l'apprentissage c'est important, mais… ils sont en train de devenir des citoyens, ils sont en train de devenir des gens qui ne sont pas juste des machines à apprendre et à fonctionner, et à faire (…) je trouve que c'est dommage, je trouve ça là, d'une… tristesse infinie pour eux autres » (Lise, RLPP).

À l'inverse, pour Sonia qui a un enfant sans statut particulier, les visées instrumentales prennent une place prédominante auxquelles elle lie une forme d'épanouissement; le bonheur de son fils est ici associé à

17 Le Collège Jean-de-Brébeuf est un établissement d'enseignement secondaire et collégial francophone privé dont le nom est connu (Draelants & Dumay 2011). Source : http://bit.ly/2ro4nfb

un bon niveau académique, en vue de favoriser la mobilité sociale et « faire ce qu'il veut »:

> « Pis Frédéric, ce que je veux… ben pour lui, pour réussir… je pense que je veux qu'il ait le niveau pour qu'il puisse vraiment faire tout ce qu'il veut. Pour ne pas qu'il soit barré comme moi je l'ai été » (Sonia, AC).

Les visées instrumentales apparaissent toutefois en seconde position chez quatre des dix parents rencontrés. L'extrait du témoignage de Suzie en fait foi et sous-entend qu'un certain niveau de réussite scolaire est néanmoins important tout en préférant d'abord que l'établissement scolaire permette à son enfant EHDAA de s'épanouir :

> « (…) je ne veux pas nécessairement que mon enfant performe, je veux que mon enfant soit heureux » (Suzie, AC).

Pour Caroline dont l'enfant a de la facilité en classe, les visées instrumentales semblent cependant prendre autant d'importance que les visées expressives. Nous pensons que, dans ce cas-ci, entretenir des visées instrumentales serait une des façons d'alimenter les talents scolaires de l'enfant et ses compétences sociales :

> « [Mes attentes] c'est une école qui nourrit les enfants d'un point de vue académique, connaissances, mais évidemment aussi beaucoup au niveau des, des aptitudes sociales aussi, les liens, ce qu'ils peuvent développer. Oui, ça tourne autour de ça » (Caroline, CdNNDG).

Mis à part ce dernier extrait et Sonia qui espère que son fils atteigne un bon niveau (visées instrumentales), aucun parent ne projetait d'ambition académique particulière sur son enfant.

Au regard de nos entretiens, les parents dont l'enfant a un statut d'EHDAA, mettaient surtout l'accent sur le développement personnel et l'épanouissement de l'enfant dans le cadre scolaire (ex. Lise et Anne); les visées instrumentales, quant à elles, sont surtout présentes en premier ou en second plan chez les parents dont l'enfant n'a pas de besoin particulier. Ces parents (surtout Caroline et Sonia) avaient par ailleurs tendance à entretenir davantage d'aspirations académiques pour leur enfant, celui-ci n'étant pas limité par des difficultés particulières.

4.2 Des croyances fortes en la réputation des établissements… ou du réseau d'enseignement ?

De façon générale, la croyance en la réputation de l'établissement scolaire est partagée par l'ensemble des parents interrogés (voir Lapointe & D'Arrisso dans ce numéro). Cette sensibilité face à la réputation se traduit ici par une préférence envers l'un ou l'autre des

réseaux d'enseignement (public ou privé). Le jugement d'Anne est fondé sur sa propre trajectoire scolaire au privé et sur son expérience personnelle qui lui permettent de réduire l'incertitude du choix. Ses propos expriment surtout une forme de fidélité à la tradition familiale en ce qui concerne le choix de l'école secondaire (le grand-père de l'enfant a également fréquenté l'école privée) :

> « [C]'est sûr que, moi je me suis toujours dit, même avant d'avoir des enfants, que probablement que mes enfants, si je pouvais me le permettre, suivraient le même cheminement que moi, c'est-à-dire école publique pour le primaire, école privée pour le secondaire. Donc, je pense que je ne me suis pas posé énormément de questions par rapport au public, privé, au secondaire » (Anne, CdNNDG).

L'extrait qui précède ne se réfère à aucun dispositif de jugement identifié par Karpik (2007). Le jugement repose sur une confiance dans la tradition familiale et l'expérience personnelle ; elle n'est pas déléguée à un tiers, comme Karpik (2007) l'envisage avec le recours aux dispositifs de jugement.

Caroline, ayant également fréquenté le réseau privé, vise pour sa fille sans besoin particulier, une école privée. Pour Christine, Pierre-Luc et Sonia, des anciens du réseau public et parents d'enfants sans statut d'EHDAA, la mauvaise réputation de leur école publique de quartier ou du programme régulier, les pousse à élaborer leurs jugements autour des programmes publics particuliers. Ces extraits de Sonia et Christine en attestent :

> « [J]e pense en fait, il y a le programme [particulier] Défi mais supposément que l'Annexe, le programme régulier, on entend des choses négatives sur ça » (Sonia, AC).

> « [M]ais il y avait [l'école] Henri-Bourassa aussi qui est sportif mais elle est dans le quartier où je ne veux pas vivre (…). [M]ais oui, il y a beaucoup de policiers, mais s'il y a beaucoup de policiers c'est parce qu'il y a beaucoup de criminalité aussi donc…(…) je veux mettre toutes les chances du côté de mon garçon fait que… » (Christine, MN).

Karine, quant à elle, élabore son jugement sur la réputation défavorable à l'égard de l'école publique et entretient la croyance qu'une école privée convient « mieux » à son enfant EHDAA. Ce parent a d'ailleurs une image très nette de la capacité de l'école privée à soutenir son enfant, renforcée par la visite qu'elle y a faite :

> « (…) [pour] ma fille qui a des forces dans d'autres choses que l'académique, (...) l'école privée (…) comme par exemple l'école Collège d'Anjou, bien je me dis ça peut être positif. Il y avait un parcours quand on est allé visiter (…) il y avait une disponibilité des enseignants (…). Ce que j'ai

> ressenti dans l'école, c'est ça. On s'est senti bien accueilli dès le départ, ils ont répondu à nos questions, ils ne nous ont pas mis de côté parce que notre enfant avait, par exemple un TDAH. (...), il y a une, une psychoéducatrice pour justement aider les enfants qui ont des problèmes d'anxiété, aider les enfants qui ont des difficultés » (Karine, MHM).

Ce même parent croit fermement que l'école privée (plutôt que publique) saura davantage répondre à ses attentes et aux besoins de sa fille avec des difficultés d'apprentissage, et qu'elle y trouvera le soutien qu'elle requiert. Cette confiance envers le secteur privé réduit ainsi l'incertitude entourant les services dont sa fille pourrait bénéficier.

Les parents préférant le secteur privé ont bien souvent eux-mêmes fréquenté ce même secteur à l'adolescence et sont portés à élaborer leurs jugements autour des seules écoles privées (à l'exception de Lise, ancienne élève d'une école privée, mais qui vise un programme particulier public pour son enfant EHDAA). Les parents ciblant une école publique ont une préférence pour un programme particulier (sport, musique, etc.), sauf Julie qui opte pour le programme régulier. La majorité de nos répondants tend ainsi à prendre en compte, dans le jugement de l'école, une caractéristique de l'établissement ou du programme qui se démarque du programme régulier de l'école publique. On peut interpréter ces jugements comme une forme d'évitement des programmes réguliers, indépendamment du statut de l'enfant (EHDAA ou non). Ces jugements sont basés sur la réputation associée à l'école privée ou aux « programmes particuliers ».

4.3 Un « rapport aux autres » contextualisé

Les parents sondés évoquent peu, de manière explicite, les caractéristiques des élèves susceptibles de côtoyer leur enfant dans l'établissement scolaire ciblé. Toutefois, le rapport aux autres de l'ensemble des parents varie selon le contexte des relations sociales : les différences des autres sont « bénéfiques » quant aux fréquentations amicales et cordiales en dehors de l'école, dans le voisinage, mais deviennent « nuisibles » lorsqu'elles touchent directement aux conditions de scolarisation de leur enfant. Suzie, par exemple, apprécie généralement le fait que son fils côtoie des enfants d'autres origines près de la résidence, mais considère comme problématique le fait qu'il soit en forte minorité [ethnique] dans sa classe. Ce rapport

aux autres se construit sur la base de catégorisations ethnoculturelles (immigrants vs « Québécois de souche[18] ») :

> « (…), mais on aime beaucoup Montréal pour la diversité, pour l'action, toute la culture. Je ne veux pas que ce soient tous des Québécois de souche qui sont à l'école, je trouve qu'il y a une richesse à apprendre des autres, mais quand c'est ton enfant qui est l'exception, c'est comme si tu vis un problème de… d'immigration dans ton pays » (Suzie, AC).

Nous pensons que Suzie sous-entend que les caractéristiques sociales, ethnoculturelles et identitaires des autres d'origines ethniques jugées trop différentes de son enfant peuvent avoir des effets négatifs sur la réussite scolaire de celui-ci, s'il est minoritaire dans sa classe. Les parents pourraient ainsi vouloir éviter à l'enfant l'expérience de la minorité, alors qu'il est en position majoritaire dans l'ensemble de la province québécoise. Judith, Christine et Karine (ci-dessous), sont davantage préoccupées par les populations ayant des déviances et problématiques sociales diverses qu'elles considèrent comme défavorables à la scolarité de leur enfant. Par exemple, elles font état de « violence » et de « sang » de la part « d'autres » élèves, et à quel point l'exposition de leur enfant à un climat nocif pourrait lui être nuisible. Nous faisons l'hypothèse que les inquiétudes de deux de ces mères peuvent être aussi liées au fait qu'elles ont chacune un enfant de sexe féminin avec difficultés d'apprentissage, pour qui elles expriment un intérêt plus marqué envers la sécurité dans le contexte scolaire.

> « C'est le type de personnes (…) beaucoup de familles (…) peut-être au niveau socioéconomique là, c'est peut-être un petit peu plus en difficulté, donc ça fait des enfants qui ont beaucoup de problèmes d'adaptation, donc ils ramènent ça à l'école. Donc pour notre fille, juste pour donner un exemple (…) dans les trois premières semaines [de la rentrée] y a des batailles entre filles, puis aux [coups de] poings, puis il y a du sang. Donc ça a beaucoup traumatisé notre fille (…) » (Judith, RLPP).

> « Au niveau de la violence ça… ça me faisait vraiment peur pour [Lucas], qu'il tombe dans un groupe d'amis [et] qu'il… qu'il ait de la difficulté à… à dire non, qu'il veuille tellement se faire aimer… qu'il soit prêt à tout puis essayer des choses que je veux pas nécessairement… Pour ça, ça, ça me faisait peur puis comme il y en a beaucoup ici [de la violence]… » (Christine, MN).

---

18 L'expression « Québécois de souche » en langage populaire québécois peut référer de façon neutre au fait que la personne n'a pas d'ascendance étrangère ou n'est pas issue de l'immigration récente. Dans l'extrait, on observe une opposition entre Québécois (« de souche ») et non Québécois (migrant), avec aussi une association entre problème et immigration, dans un pays qui est « ton pays » (soit un possessif). Il y a une définition de la situation (et des autres) qui se réfère à des catégorisations ethnoculturelles et qui devient négative pour l'enfant lorsque les migrants deviennent majoritaires.

> « Je dirais qu'il y a un manque de (…) on laisse un peu faire, comment je pourrais dire, c'est l'éducation (…) il y a beaucoup de ce qu'elle me rapporte, il y a beaucoup de violence. Violence verbale [en classe] » (Karine, MHM).

Un autre parent estime que les valeurs éducatives des autres sont trop divergentes par rapport aux valeurs familiales (Anne), sans mentionner que ces autres sont défavorables à la scolarité de son fils identifié EHDAA. Le milieu de vie ainsi que le contexte scolaire ont un effet sur le rapport aux autres de ces parents qui visent un public d'élèves avec des valeurs et un rapport à l'école et à l'apprentissage jugé favorable à la scolarité :

> « (…) je voulais qu'il soit avec des gens pour qui l'éducation, le… les apprentissages, c'est quand même important » (Anne, CdNNDG).

L'ouverture aux différences apparaît être conditionnelle à ce partage des valeurs éducatives qui, selon ces parents, devraient se traduire en pratiques éducatives proches des leurs comme la mise en place d'une attitude et d'une routine favorable à la réalisation des travaux scolaires. Les caractéristiques sociales, culturelles ou ethniques des autres ne sont pas associées à des conséquences négatives et n'apparaissent pas explicitement dans les récits oraux de Julie, Pierre-Luc et Caroline, qui sont plutôt indifférents sur ce point. Lise est quant à elle enthousiaste face à l'idée que son fils côtoie régulièrement des personnes d'origines différentes, même en classe :

> « [C]'est complètement multiethnique : Russes, Slovaques, Latinos, Espagnols, Chiliens (…) il y a des Québécois, il y en a quelques-uns là, beaucoup d'Arabes (…). Ça fait que, il y a une multiethnicité qui est intéressante, là » (Lise, RLPP).

Nous ne voyons pas, pour le moment, de lien entre un rapport à l'autre jugé positif à la scolarité et des visées expressives chez les parents. Les visées instrumentales, lorsqu'elles apparaissent (ex. pour l'enfant de Caroline), ne sont pas ici associées à une définition négative des autres. Toutefois, il semble y avoir un lien entre un enfant identifié EHDAA de sexe féminin et une perception parentale défavorable à l'égard des autres différents d'eux sur le plan des caractéristiques sociales (déviances) et scolaires (valeurs éducatives).

4.4 La définition d'une « bonne école » secondaire

Pour cerner les catégories à partir desquelles les parents définissent la qualité d'une bonne école, nous nous tournons vers Felouzis & Perroton (2007) qui mobilisent deux dimensions : l'efficacité de l'établissement à mener l'enfant à la fin de sa scolarité et la socialisation qui s'y développe

pour leur enfant. Dans cette dernière dimension, plusieurs éléments peuvent intervenir comme les caractéristiques sociales ou culturelles des autres élèves, tout comme le climat de l'école ou les relations sociales (entre élèves) (tableau 2). Nos données d'enquête nous invitent à inclure également dans la dimension de l'efficacité les appréciations liées aux contenus de savoirs et à l'environnement scolaire qui revenaient explicitement dans le codage de notre matériau.

Tableau 2 : Catégories de la qualité éducative d'une « bonne école » selon les parents (adapté de Felouzis & Perroton 2007).

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

Un premier constat qui peut être fait est que les arguments de la catégorie efficacité, et particulièrement ceux de l'encadrement et de l'environnement scolaire, revenaient fréquemment dans les récits oraux des parents et dans leur manière de qualifier la qualité d'une bonne école, surtout pour les parents ayant un enfant avec des difficultés. Pour ces parents, la capacité de l'école à encadrer leur enfant et à le tenir loin des échecs scolaires était un critère principal d'appréciation de l'école (catégorie efficacité-encadrement). À l'opposé, Caroline espère essentiellement qu'une bonne école puisse mener sa fille à la hauteur de ses ambitions et lui offrir un contexte propice à son épanouissement scolaire et professionnel. Cet argument de l'épanouissement prend un sens particulier, très différent du sens attribué au vocable épanouissement lorsqu'il est énoncé par des parents d'enfants avec difficultés ; les limitations scolaires influent sur les attentes parentales en éducation (Lanners et Lanners 2008). En effet, pour Caroline, l'encadrement détient moins d'importance, alors que c'est le niveau d'exigences (pouvoir aller à Harvard), le « contenu de savoirs » à la

hauteur des ambitions scolaires de l'enfant qui est, dans ce cas-ci, valorisés. De plus, la qualité est associée au statut professionnel et social des anciens élèves de cette école privée :

> « Isabelle est une enfant ambitieuse, puis que c'est comme si elle a la graine de l'ambition, elle a le germe (…). Elle se projette, elle se voit avocate, puis elle se voit faire ses études à Harvard ou à Oxford. (…) Puis elle était très, très attirée par cette école-là, elle connaissait la réputation de l'école, elle sait que des premiers ministres y sont allés et pour elle, c'est important (…), oui c'est ça, c'est vraiment drôle, elle se, elle se projette » (Caroline, CdNNDG).

Dans cet extrait, la catégorie « contenu de savoirs » était associée implicitement au type d'école ou de programme ciblé. La catégorie socialisation, liée exclusivement à la perception des caractéristiques sociales, ethniques et culturelles des autres élèves, a peu d'incidence sur l'élaboration des jugements de qualité scolaire pour la plupart des cas, sauf pour Judith, Karine, Christine et Suzie (voir 4.3).

Sonia toutefois, mentionne que la catégorie associée à l'encadrement dans une bonne école secondaire est intrinsèquement liée à la dimension socialisation et à la capacité de l'école à outiller les élèves face aux « intimidateurs » considérés comme défavorables à la scolarité de son fils :

> « [Dans une bonne école], il y aurait un encadrement, puis évidemment une supervision au niveau du *bullying*, puis de la discrimination, puis de tout ce que les jeunes peuvent faire endurer à d'autres… pour ménager ceux qui peuvent décrocher (…) parce que Frédéric va rentrer au secondaire, puis il pourrait se faire débarquer psychologiquement par un enfant qui n'est pas bien dans sa peau. Donc une école, ça serait ça » (Sonia, AC).

Bien qu'elle soit indifférente au fait que son enfant ait des amis d'autres origines culturelles en dehors de l'école, pour Karine, le climat d'apprentissage particulièrement est très fortement lié aux caractéristiques sociales des élèves. Les autres, différents de son enfant, sont vus sous un jour défavorable car ils seraient susceptibles d'avoir des effets négatifs sur les conditions d'apprentissage dans la salle de classe. L'importance de ce climat semble s'inscrire dans la dimension socialisation mais avec de fortes incidences sur l'efficacité scolaire. Cette perception renforce ici une stratégie d'évitement :

> « Est-ce que mon enfant va mieux apprendre ? Je le souhaite, en tout cas, que le niveau, le climat de classe (…) moi c'est ce qui a pesé dans la balance de dire, bien, dans les écoles publiques avec tout le *melting pot* d'enfants qui peut y avoir, parce qu'on est obligé de les intégrer, parce qu'on est obligé de côtoyer toutes sortes d'élèves (…) est-ce que je veux que mon enfant soit dans une classe comme ça ? (…) ou je préfèrerais (…) qu'elle côtoie des gens qui sont pareils comme elle » (Karine, MHM).

La dimension socialisation est structurante des appréciations d'un autre parent, qui l'aborde du point de vue des relations sociales de son enfant, sans qu'il n'y ait de lien explicite avec les caractéristiques sociales de ces relations :

> « [J]e pense que son premier critère [pour mon enfant] c'est : je veux aller là où il y a mes amis » (Lise, RLPP).

Cet extrait montre que ce qui est majeur, c'est de respecter le besoin de socialisation amicale de son enfant EHDAA qui est intimement lié à son épanouissement (visées expressives).

5. Les dispositifs de jugement

Dans cette enquête, nous avons noté une grande sensibilité aux journées d'accueil (dispositif impersonnel de confluence) chez l'ensemble des parents, où ceux-ci pouvaient de leur propre initiative vérifier « ce qu'on dit sur l'école » (programmes, activités, encadrement, etc.). Nos entretiens ne nous permettent pas de vérifier si « ce qu'on dit » est lié au *Bulletin des écoles québécoises* (dispositif de classement des établissements secondaires, initié par un institut privé, qui a influencé le paysage des choix possibles depuis la fin des années 1990, Desjardins et al. 2010). Les visites des parents aux journées d'accueil des écoles qui font partie de leur stratégie de marketing (dispositif de confluences), les servent lorsqu'ils sont indécis ou hésitant face au choix de l'école secondaire et lui permet de trancher (Julie) ou d'éliminer les options scolaires perçues comme inadéquates pour son enfant (Judith), toutes deux mères d'une fille EHDAA :

> « [j]'ai trouvé ça super intéressant, sauf que ma fille [n']a pas allumé » (Julie, MHM).

> « (…) la visite à Marguerite De Lajemmerais, ils avaient un beau programme de musique puis ce qu'on aimait c'est qu'il semblait avoir une programmation similaire à Jean-Eudes. (…) » (Judith, RLPP).

Nous pouvons également émettre l'hypothèse que, pour les parents ayant un enfant avec des difficultés d'apprentissage importantes, les journées d'accueil dans les écoles peuvent leur être un apport capital dans l'élaboration de leurs jugements. Ainsi, ils sont plus à même de déterminer si les dimensions efficacité et socialisation peuvent favoriser la réussite scolaire de leur enfant en plus de projeter les visées expressives de l'éducation qu'ils souhaitaient pour eux :

> « [C]'était important d'être capable de pouvoir aller visiter, aller regarder, aller rencontrer des enseignants (…) il y avait une disponibilité des

> enseignants, je voyais que les enseignants étaient quand même proches des élèves, proches d'une pédagogie qui faisait en sorte que les enfants soient biens (…) » (Karine, MHM).

Les visites dans les écoles permettent également, d'après ce que nous constatons à la lumière des données analysées, d'évaluer si l'école a le potentiel de tenir compte de la spécificité de l'élève dans son apprentissage et donc de rencontrer les visées expressives des attentes parentales en matière d'éducation. Les autres dispositifs impersonnels distingués par Karpik (cicérones, appellations, classements) comme les « palmarès » des résultats des écoles ou les communications marketing des établissements (Draelants & Dumay 2011) interpellent superficiellement les parents dans l'élaboration des jugements. Pour Caroline toutefois, l'école ciblée et la réputation qui y est rattachée sont considérées comme une « marque » (dispositif d'appellation) :

> « [L]a fille [de la voisine] est allée à Brébeuf et disait que pour les employeurs, quand ils voyaient que sa fille était allée à Brébeuf (…) c'est un élément très positif tout ça » (Caroline, CdNNDG).

C'est toutefois le seul parent pour qui la réputation de la marque de l'école a une importance claire dans les jugements de qualité. Ce parent entretient également des visées tant instrumentales qu'expressives, ce qui contraste avec les autres parents pour qui les visées expressives étaient dominantes. La plupart du temps, les réseaux personnels (entourage, voisinage, etc.) permettaient aux parents « de se faire une idée » théorique des options possibles pour l'enfant, qu'ils confirmaient par les visites (dispositifs de confluence) (ex. extraits de Karine, Julie et Judith).

6. Conclusion

L'objectif de cet article était de mieux comprendre l'élaboration des jugements de qualité d'une bonne école secondaire dans le marché scolaire de Montréal. À la lumière des résultats obtenus, une concurrence des qualités est palpable : les prix (dans les écoles privées payantes) n'ont aucunement influencé les intentions de choix des parents, du moins si on se fie à leurs discours explicites. Dans notre échantillon, la qualité des écoles est appréciée, d'abord en fonction de visées expressives, avec seulement en second plan des attentes instrumentales, observées surtout chez les parents d'enfants sans statut

EDHAA. On peut ainsi faire l'hypothèse que ce statut scolaire des enfants EHDAA amène à prioriser des visées éducatives expressives, et donc à reléguer les attentes et aspirations académiques au second plan. Ces jugements conduisent ainsi les parents à élaborer des stratégies de choix spécifiques en fonction du statut de leur enfant.

Dans plusieurs entretiens, la composition du public d'élèves influence la représentation de la qualité de l'école. Le rapport aux autres intervient dans l'élaboration des jugements des parents, surtout si les autres sont considérés comme différents dans le contexte de l'école envisagée. Toutefois, ce rapport n'est que rarement le critère unique ou prédominant du jugement et on ne peut affirmer qu'une « peur des différences des autres » est observée de façon palpable chez nos répondants. De plus, compte tenu de la faible variance sociale de notre échantillon, nous avancerons des hypothèses prudentes et provisoires sur la relation entre la position professionnelle et sociale des parents et le rapport aux autres. On peut constater que parmi les quatre parents ayant une perception des autres considérée comme défavorable à la scolarité de leur enfant, trois proviennent de familles peu diplômées et détenant une trajectoire de scolarisation dans le réseau d'enseignement public. De plus, leur vision de ceux des « autres » qui diffèrent de leurs enfants semble implicitement liée aux caractéristiques ethnoculturelles (ex. immigrants vs non migrants) et comportementales (ex. comportements perturbateurs) des publics d'élèves susceptibles de fréquenter les écoles ciblées. L'analyse des effets de la position sociale sur les jugements des parents, devra être approfondie et complexifiée avec un échantillon plus diversifié.

Nous voulions savoir également sur quels dispositifs de jugements (réseaux, réputations et confluences) s'appuyaient les parents et comment ils utilisaient les informations qu'ils en retiraient pour élaborer un jugement de la qualité éducative de l'école. Nous avons constaté que les stratégies de mise en valeur des écoles lors des journées « portes ouvertes » contribuent à façonner leur image et leur réputation aux yeux des parents (confluence), surtout si leur enfant est une fille EHDAA (voir Karine, Julie et Judith). Les réseaux personnels (« ce qu'on dit »), et aussi les réputations (« marque » de l'école) jouaient un rôle significatif, tout comme l'expérience scolaire personnelle ou la tradition scolaire des familles que Karpik ne thématise pas comme dispositif. Cependant, dans notre échantillon, nous n'avons pu

percevoir l'influence de dispositifs de classement, comme celui élaboré par le Bulletin des écoles québécoises.

Si cet article a permis une meilleure compréhension des jugements de certains parents montréalais et d'éprouver des catégories analytiques pouvant les rendre intelligibles, une limite de notre travail est la faible diversité sociale de notre échantillon, qui devra être élargi pour mieux saisir l'influence des ressources sociales sur la construction des jugements, notamment en relation avec la perception des caractéristiques sociales et culturelles des élèves. Par contre, la présence des parents d'élèves, à besoins particuliers, nous a permis de faire l'hypothèse d'une incidence apparente du statut scolaire de l'enfant sur les jugements des parents. Dans nos travaux ultérieurs, il serait ainsi pertinent d'explorer l'élaboration des jugements en lien avec les effets de genre (tant de l'enfant que des parents), et d'approfondir l'hypothèse d'une possible présence d'une « anxiété parentale » (Poirier et Vallée-Ouimet 2015) plus aigüe, entourant le choix de l'école secondaire chez ces parents d'enfants de sexe féminin à besoins particuliers.

Références bibliographiques

Audet, A. (2013). *Le choix d'une école secondaire francophone : étude qualitative réalisée auprès de mères d'origines canadienne et djiboutienne/somalienne*. (Mémoire de maîtrise), Université d'Ottawa. Repéré à https://www.ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/26233/1/Audet_Alexandre_2013_these.pdf

Ball, S., & van Zanten, A. (1998). Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes français et britannique. *Éducation et sociétés*, *1*(1), 47-71.

Bélanger, N. (2011). Le choix de l'école secondaire de langue française en Ontario par les parents. *Lien social et Politiques*, (66), 197-223. doi: 10.7202/1008879ar

Bosetti, L., & Pyryt, M. C. (2008). Parental Motivation in School Choice: Seeking the Competitive Edge. *Journal of School Choice, 1*(4), 89-108. doi: 10.1300/15582150802098795

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de trois études d'ethnologie kabyle.* (1e éd.). Genève : Droz.

Brassard, A., Lessard, C., & Lusignan, J. (2004). La liberté de choix de l'école existe déjà… et la diversité de l'offre est considérable dans le système scolaire public. *L'annuaire du Québec 2004*, 439-453.

Broccolichi, S. (1998). Inégalités cumulatives, logique de marché et renforcement des inégalités scolaires. *Ville école intégration*, (114), 35-52.

Broccolichi, S. & van Zanten, A. (1997). Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. *Annales de la recherche urbaine*, (75), 5-18.

Commission scolaire de Montréal (CSDM). (2015). *L'élève, l'école, le quartier, la ville : qualité proximité et innovation au cœur de la vie scolaire montréalaise*. Révision de l'offre de services à la CSDM. Montréal : Commission scolaire de Montréal.

Cotnam-Kappel, M. (2014*). E nostre lingue sò e nostre vite: une étude comparative des paroles des enfants sur le processus de choix scolaire en milieu minoritaire en Ontario et en Corse*. (Thèse de doctorat), Université d'Ottawa.

Davies, S., & Aurini, J. (2011). Exploring School Choice in Canada : Who Chooses What and Why? *Canadian Public Policy / Analyse de Politiques*, *37*(4), 459-477.

Delvaux, B., & Van Zanten, A. (2006). Les établissements scolaires et leur espace local d'interdépendance. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (156), 5-8.

Desjardins, P.-D. (2006). *La régulation marchande en éducation observée par le prisme de quatre établissements scolaires au Québec*. (Mémoire de maîtrise), Université du Québec à Montréal. Repéré à http://www.archipel.uqam.ca/3473/1/M9393.pdf

Desjardins, P. D., Lessard, C., & Blais, J. G. (2010). Les effets prédits et observés du Bulletin des écoles secondaires du Québec. Dans R. É. Laplante (dir.), *Il faut voir les choses autrement* (p. 43-59). Montréal: Institut de recherche en économie contemporaine.

Draelants, H., & Dumay, X. (2011*). L'identité des établissements scolaires* (1e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Felouzis, G. (2009). Grandir entre pairs à l'école. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (5), 92-100.

Felouzis, G., Maroy, C. & van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires : sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Felouzis, G. & Perroton, J. (2007). Les « marchés scolaires » : une analyse en termes d'économie de la qualité. *Revue française de sociologie*, *48*(4), 693-722.

Karpik, L. (2007). *L'économie des singularités*. Paris : Gallimard.

Karpik, L. (2013). Réalité marchande et réputation. *Communications*, (2), 121-129.

Lanners, M. S., & Lanners, R. (2008). Éducation et soutien à la parentalité. Les attentes des parents ayant un enfant handicapé. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (1), 15-38.

Lessard, C. & Levasseur, L. (2007). L'école publique généraliste est-elle en train de voir sa vocation transformée ? *McGill Journal of Education*, (42), 337-353.

Loi sur l'instruction publique (LIP). (2016). *Code civil du Québec*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à : http://bit.ly/18jegJj.

Maroy, C. (2006). *École, régulation et marché : une analyse de six espaces scolaires locaux en Europe.* (1e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

Maroy, C. & Kamanzi, C. (2017). Marché scolaire, stratification des établissements scolaires et inégalités d'accès à l'enseignement

universitaire au Québec. *Recherches Sociographiques*, LVIII (3), 579-600.

Maroy, C., & van Zanten, A. (2007). Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces scolaires en Europe. *Sociologie du Travail*, (49), 464-278.

Merle, P. (2011). Concurrence et spécialisation des établissements scolaires. *Revue française de sociologie*, *52*(1), 133-169.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Indicateurs de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Édition 2014. Québec : Gouvernement du Québec.

Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans D. Poupart, L.-H., Groulx, M. Laperrière & A. P., Pires, Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Québec : Gaétan Morin Éditeur.

Poirier, N. & Vallée-Ouimet, J. (2015). Le parcours des parents et des enfants présentant un TSA. *Santé mentale au Québec*, *40*(1), 203–226. https://doi.org/10.7202/1032391ar

Proulx, J.-P., & Charland, J.-P. (2009). *Le système éducatif du Québec : de la maternelle à l'université*. Montréal : Chenelière-éducation.

Québec, gouvernement du. (2017). *Écoles privées. Ste-Foy : Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur*. Repéré à : http://bit.ly/2zBho8H.

Quéré, L. (2005). Les « dispositifs de confiance » dans l'espace public. *Réseaux*, *132*(4), 189-217.

Rousseau, N., Dionne, C., Vézina, C., & Drouin, C. (2009). L'intégration scolaire d'enfant ayant une incapacité : perceptions des parents québécois. *Revue canadienne de l'éducation*, *32*(1), 34-59.

Rousseau, N., Dionne, C., Dugas, C., Ouellet, S., & Bélanger, N. (2010). *Enfants présentant des incapacités intellectuelles et inclusion en milieux de garde : vers l'établissement de stratégies et de modèles novateurs.* Québec : Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture.

Savoie-Zajc, L. (2006). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches qualitatives*, (5), 99-111.

Tondreau, J., & Robert, M. (2011). *L'école québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales.* (2e éd.). Anjou, Québec : Éditions CEC.

Turmel, R.-P. (2014). *Choisir une école secondaire privée : Une analyse sociale du choix de familles venant de la région de la Capitale-Nationale*. (Mémoire de maîtrise) Université Laval.

Vandenberghe, V. (1996). *"Functioning and Regulation of Educational Quasi-markets."* (Thèse de doctorat), Nouvelle série n283, Louvain-la-Neuve, Belgique, CIACO.

van Zanten, A. (2009a). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris : Presses Universitaires de France.

van Zanten, A. (2009b). Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (180), 24-34.

Éducation comparée / nouvelle série, n°23, pp 227- 251

Du champ global à la concurrence locale : L'économie symbolique du baccalauréat international

Leonora Dugonjic-Rodwin
Département d'Éducation
Université d'Uppsala
Suède

RÉSUMÉ

Situées en périphérie des systèmes éducatifs nationaux, les écoles internationales sont soit exclues du débat sur ces systèmes, soit considérées comme exceptionnelles. En tant qu'objet d'étude, elles révèlent les limites de cette vision. L'article interroge l'usage prévalent des notions de « marché » et de « concurrence » dans la sociologie de l'éducation, propose une approche renouvelée basée sur les auteurs classiques, et affirme que l'éducation internationale peut être conçue comme un bien symbolique, irréductible à sa valeur monétaire.

MOTS CLÉS

Baccalauréat international, Biens symboliques, Ecoles internationales, Marchés scolaires

ABSTRACT

Peripheral to national education systems, international schools are either excluded from the debate on these systems or considered as exceptional. As an object of study they reveal the limits of this vision. This article questions the pervasive usage of the notions of 'market' and 'competition' in sociology of education, proposes a renewed approach based on classical authors, and argues that international education may be conceived as a 'symbolic good', irreducible to its monetary value.

KEYWORDS

International Baccalaureate, Symbolic goods, International schools, Education markets

Historiquement liée à la construction des identités nationales dans les États-nations modernes, l'éducation est le domaine qui semblait le mieux résister à la mondialisation économique (Ramirez & Boli, 1987; Thiesse, 1999). Or, depuis les années 1980, les réformes de l'éducation sont orientées vers une libéralisation croissante – un passage du « gouvernement à la gouvernance » –, qui tend à habiliter les acteurs non étatiques, entreprises et organisations à but non lucratif, dans l'administration scolaire (Ball & Junemann, 2012). Qu'elles soient ou non le résultat de la performativité des discours économiques, elles ont eu pour conséquence de conférer aux écoles les caractéristiques des entreprises : les écoles sont désormais communément prises pour des « économies locales » dans lesquelles les élèves sont perçus comme « actifs » ou « passifs » en fonction de leurs « performances scolaires », c'est-à-dire de leur niveau d'aptitude académique, et par là comme désirables ou non (Ball, 2012).

Alors qu'un volume important de recherches a suivi de près cette tendance globale à privatiser l'éducation (Felouzis, Maroy, & Van Zanten, 2013; Verger, Fontdevila, & Zancajo, 2016; Verger, Lubienski, & Steiner-Khamsi, 2016), les écoles dites « internationales » sont encore trop souvent tenues à l'écart des débats académiques. Situées à la marge des systèmes d'enseignement nationaux dans la plupart des pays – comme en France, aux Pays-Bas et en Australie –, elles ont surtout fait l'objet de la sociologie des élites (Doherty, Hincksman, Luke, Kenway, & Shield, 2012; Wagner, 1998; Weenink, 2008). Pourtant, étant en quelque sorte les précurseurs de la globalisation éducative, elles ne sont pas seulement pertinentes à étudier comme espaces de l'entre-soi, mais également dans le cadre de la sociologie économique (Bertron, 2016). Parmi les analyses sociologiques des marchés, nous nous inscrivons davantage dans la lignée de ceux qui, contrairement aux analyses en termes de marchés au sens économique, voire d'« industrie » (Verger, Lubienski, et al., 2016), ont étudié leurs autres dimensions, par exemple la recherche d'une plus-value symbolique (Duval & Garcia-Parpet, 2012) ou l'activité pédagogique orientée par des valeurs au sens de Max Weber (Mills, 1957, p. 64). L'Organisation du baccalauréat international (OBI), qui nous occupera ici fait preuve d'un engagement éducatif qui répond à un souci moral par la recherche des profits, à la fois économiques et symboliques (cf. Encadré 1).

Encadré 1. Qu'est-ce que le baccalauréat international ?

Le baccalauréat international, dit le « BI » est un diplôme privé de fin d'études secondaires. Il a été élaboré dans les années 1950 à initiative de l'École internationale de Genève par un groupe d'enseignants d'écoles internationales, regroupées en association en 1951, et de réformateurs éducatifs liés principalement à l'Université d'Oxford (Bohem, 2007; Dugonjic-Rodwin, 2014b, p. 148 et *sq.*). L'Association des écoles internationales, devient une fondation de droit privé suisse en 1968 nommé l'Office du baccalauréat international, dit « l'OBI ». Aujourd'hui c'est une organisation non gouvernementale, à but non lucratif, qui vise à « créer un monde meilleur à travers l'éducation[1] » et qui compte aujourd'hui près de 5 000 écoles membres dans plus de 150 pays. Son activité consiste à élaborer des *curricula*, au sens large du terme, incluant à la fois les programmes scolaires de premier et de second degré, les examens et les critères d'évaluation. Aussi l'OBI délivre-t-il des titres scolaires et forme pour cela les professeurs.

Les élèves peuvent soit préparer le diplôme, soit des « certificats » dans une ou plusieurs matières individuelles – option moins difficile pour eux et moins chère pour l'école. Dans le cadre du diplôme, l'élève doit choisir une matière pour chacun des 5 groupes suivants : 1. Première langue, 2. Seconde langue, 3. Individus et sociétés, 4. Sciences expérimentales, 5. Maths et informatique, 6. Arts ou une matière libre issues des 5 premiers groupes (seuls les arts sont donc des matières facultatives[2]). En plus des 6 matières au choix, un cours de théorie de la connaissance, un mémoire et un programme d'activités extracurriculaire intitulé « Créativité, action, service » sont des composantes obligatoires du diplôme. Quant aux candidats au certificat, ils choisissent leurs matières « à la carte ». Notons donc que le nombre et le choix de matières peuvent varier de façon significative, non seulement d'une école à l'autre mais encore d'année en année.

Les langues n'ont ni le même statut, ni la même fonction, ni la même valeur à l'OBI. Tout d'abord, l'anglais, le français et l'espagnol – dites

1 Cf. http://www.ibo.org/mission/, (consulté le 15 septembre 2008).

2 Ces données ont été recueillies à partir des programmes de 1999, qui n'a pas connu de changements décisifs par rapport à ceux de 2011 (OBI, 1999).

« langues de service » – sont les langues dans lesquelles toutes les matières du BI peuvent être enseignées et évaluées : elles sont donc à la fois des langues qu'on étudie en tant que matières dans les groupes 1 et 2 et les langues dans lesquelles sont donnés les cours. Toutes les autres langues sont des matières, en 2008-2009, elles étaient plus de 200 (Dugonjic-Rodwin & Richard de Latour, 2014). Chaque école ne propose pas toutes les options et toutes les langues, de service ou comme matière. Les premières varient selon le pays d'accueil de l'école et les deuxièmes, selon le groupe, le niveau d'enseignement et le choix des élèves.

En effet, l'existence même d'un baccalauréat dit « international » permet d'interroger la notion de « marché scolaire » au delà de sa dimension uniquement économique, notamment la construction de la légitimité d'une école « internationale », les rapports des écoles dites « internationales » entre elles et avec les établissements locaux. Plus précisément, nous avons analysés ces marchés en s'appuyant sur la théorie des « biens symboliques », envisagée par Pierre Bourdieu comme une « économie générale des pratiques », à savoir le microcosme dans lequel vit une collectivité (Duval & Garcia-Parpet, 2012). Davantage étudiées pour les marchés culturels[3], les dimensions symboliques des marchés scolaires constituent aujourd'hui une perspective peu approfondie.

Cela s'explique en partie par le fait que la sociologie de l'éducation a mis l'accent sur des aspects spécifiques de la théorie des champs tels que les concepts d'« habitus » et de « capital culturel » (Lingard, Taylor, & Rawolle, 2005), écartant notamment ceux de « champ » et de « marché », ainsi que les autres formes de capitaux et la question de leur convertibilité. Or de même qu'un « bien » n'a de valeur que sur un « marché », le concept de « capital » n'est utile que si des agents à la recherche de « profits » luttent pour l'accumuler ou le redéfinir dans un « champ ». En effet, selon Bourdieu, un bien symbolique est à la fois « marchandise » et « signification », de la même façon que le capital symbolique est une « propriété-perception », qui n'existe que dans la relation entre les « propriétés des agents » et des « catégories de perceptions » (haut/bas ; international/national ; grand/petit). Notons

3 Voir par exemple les revue *Actes de la recherche en sciences sociales* et *Biens symboliques.*

donc que cette forme de capital ne désigne pas une réalité immatérielle mais la relation entre une réalité matérielle (les propriétés objectives) et une réalité immatérielle (la perception de ces propriétés) (Bourdieu, 1971).

Si la théorie des biens symboliques a rarement été employée sur le terrain de l'éducation secondaire, on en trouve les prémisses dans *La Reproduction* (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 11), incluant notamment une série de notions transposées de l'économie vers la sociologie. Ce choix méthodologique permet aux auteurs de rompre d'emblée avec les définitions traditionnelles de « l'École », ou du « système d'enseignement », qui véhiculent une représentation de la culture comme propriété indivise et également distribuée dans « la Société ». Aussi Bourdieu et Passeron conçoivent-ils les individus éduqués comme « produits » de l'action pédagogique et classent les professeurs dans la catégorie des « vendeurs de biens symboliques », ayant d'autant plus d'« intérêt au désintéressement » qu'ils appartiennent à un « corps » durablement institué. Ici intervient le concept de « champ » fondé sur l'idée que l'espace social contemporain résulte d'un processus historique de différenciation entre sphères d'activités spécialisées. Ce processus forme une mosaïque de micro-univers, qui se sentent en droit d'ignorer les demandes des autorités politiques en référant à leurs propres règles, principes et normes. Aussi, articulée avec la théorie des champs, la théorie des biens symboliques implique-t-elle de considérer l'activité pédagogique comme un terrain de luttes pour la transmission de la culture d'un groupe dominant et pour la « légitimité culturelle » au sein d'un « microcosme », par exemple le champ des grandes écoles en France, reproduisant les rapports de force existants dans une formation sociale donnée (Bourdieu, 2002). Croiser ces deux théories à partir d'un univers éducatif qui se dépolit à l'échelle globale, c'est-à-dire intercontinentale, nous permet de porter un regard critique sur les notions de « marché » et de « concurrence » – rarement définies et plus souvent employées au sens commun, dérivé de l'économie (Fligstein, 2001). En ce sens, la concurrence est conçue comme une interaction directe et seuls les établissements situés sur un même territoire peuvent être en concurrence, par exemple pour capter un certain public d'élèves ou pour obtenir des financements.

Afin d'appréhender la construction sociale des marchés scolaires à vocation internationale, la théorie des champs permet d'identifier un

univers d'activités pédagogiques spécialisé dans l'« éducation internationale ». Ce champ englobe des marchés de biens symboliques au sein desquels une pluralité d'agents concourt à définir et à délimiter l'enseignement international. À la fois concurrents et complémentaires, ces agents peuvent être des individus (les enseignants, les candidats aux examens, etc.) et des institutions (les écoles, les universités, les États, les institutions spécifiques d'accréditation ou de recrutement, etc.). Dans cette perspective, la notion de marché désigne « l'ensemble des relations d'échange entre des agents placés en concurrence, interactions directes qui dépendent comme le dit Simmel, d'un "conflit indirect" (…) » (Bourdieu, 2000, p 250) ; ce conflit s'articule autour de l'enjeu de luttes propre au champ. En d'autres termes, l'hypothèse sociologique est que les marchés dépendent d'un champ, défini comme un espace de relations sociales, c'est-à-dire une structure de rapports de force, qui n'est ni fixe ni anhistorique et qui peut au contraire être modifié par les agents ou des facteurs externes comme l'État.

Définir la concurrence plus largement comme un « conflit indirect » en suivant Georg Simmel (1971) nous permettra d'en envisager différentes formes. On verra ainsi dans cet article comment le marché du BI se déploie à trois niveaux aux formes de concurrence distinctes. On examinera ces formes d'abord à l'échelle globale : d'une part, la concurrence entre différents réseaux d'écoles internationales et, d'autre part, la concurrence, au sein d'un même réseau, entre élèves qui préparent le BI (ci-après « candidats » aux examens). Se plongeant ensuite dans l'univers particulier d'une école qui fait figure d'exception dans le champ, l'École internationale des Nations Unies à New York, on considérera comment se construit la plus-value symbolique d'« école internationale ».

Encadré 2. Méthodologie

L'article se fonde sur une thèse de doctorat (Dugonjic-Rodwin, 2014b), touchant à la question de la concurrence entre États et marchés pour la reconnaissance des titres scolaires clôturant le second degré. La thèse propose une sociologie historique de l'OBI au moyen de méthodes qualitatives et quantitatives, principalement l'enquête ethnographique, la statistique descriptive et le travail sur les archives dans deux écoles –celles de Genève (« l'Écolint ») et de New York (l'Unis) – qui ont impulsé la création d'un « baccalauréat

des écoles internationales » dans les années 1950 et son développement en un institution spécifique, l'OBI, en 1968.
Menée entre 2007 et 2010, l'enquête inclut des observations en classe et d'autres moments forts de la vie scolaire (les cérémonies de remise de diplômes, la simulation de l'Assemblée de l'ONU) recueillies durant les deux mois passés dans chacune des deux écoles. Elle inclut 26 entretiens avec 21 enseignants, dont certains étaient également directeurs d'école ou de programme, évaluateurs externes ou coordinateurs pour l'OBI. D'autres entretiens exploratoires ont été menés à l'extérieur des écoles, notamment avec un cadre dirigeant à la Nord Anglia Education Inc.[4], cité dans cet article. Les propos des interviewés ont été rapportés de façon anonyme et traduits de l'anglais par l'auteur.
Les extraits des trois entretiens employés ici ne sont pas conçus comme preuve empirique des thèses avancées. Nous avons plutôt cherché à confronter les discours enregistrés aux parcours des enseignants et aux données quantitatives sur le marché des écoles d'élite dans la région new-yorkaise[5] ou celles que nous avons extraites du *International Baccalaureate Information System* (IBIS). Quant aux tableaux en annexe, la population étudiée correspond aux écoles qui ont offert le programme du diplôme et ont présenté des candidats à l'examen du BI, au total 1 579 écoles dans 124 pays. Ont été écartées les écoles primaires ainsi que celles qui ont offert le programme mais n'ont présenté aucun candidat cette année-là. Les 1 579 écoles ont fait l'objet d'une analyse de correspondances multiples (ACM), méthode de statistique descriptive qui permet de comparer ces écoles à l'échelle globale (David-Ismayil, Dugonjic-Rodwin, & Lecler, 2015).
L'analyse fournit une représentation géométrique résumant les relations entre un grand nombre de variables catégorisées en regroupant les écoles qui partagent les mêmes caractéristiques et en éloignant celles qui s'en différencient[6]. Elle permet d'identifier un capital propre au champ global de l'éducation internationale que nous avons appelé le « capital candidats » parce qu'il distribue les

4 Une multinationale d'éducation fondée en 1972, qui offre également le *curriculum* de l'OBI.

5 Pour un argumentaire en faveur de cet usage des entretiens, voir (Bourdieu, 1981).

6 Pour une présentation plus détaillée des fondements mathématiques de cette méthode statistique, voir (Le Roux & Rouanet, 2010).

écoles en fonction des caractéristiques des candidats qu'elles présentent aux examens. L'axe vertical représente le volume de ce capital spécifique, mesuré en nombre de candidats (grand ou petit) tandis que l'axe horizontal représente sa qualité à partir du profil (local ou international) et des choix linguistiques des candidats. Les écoles sont donc réparties sur une ligne diagonale représentant ce capital, allant des plus dotées en haut à gauche aux moins dotées en bas à droite. Ainsi empiriquement construit, le marché du BI permet d'objectiver les relations qui unissent les écoles membres à partir des caractéristiques de leurs candidats. Enfin, la double opposition entre le nombre de candidats d'un côté et leur origine géographique et choix linguistiques de l'autre nous permet d'interpréter la structure de ce marché[7].

1. Le champ global de l'éducation internationale

Les écoles internationales connaissent une croissance exponentielle depuis maintenant quatre décennies : selon le rapport de l'International Schools Consultancy, elles sont aujourd'hui 9 318 alors qu'elles n'étaient que 372 en 1969 (International Schools Consultancy, 2018), peu après l'OBI change de statut légal en 1968 pour prendre sa forme actuelle (cf. Encadré 1). Plutôt que de se « massifier » (Hayden & Thompson, 2008), elles restent cependant un phénomène largement élitiste du point de vue de leurs droits d'inscription, tout en conquérant de nouvelles parts de marché, notamment des niches dans les systèmes d'enseignement nationaux (Resnik, 2014, 2016; Steiner-Khamsi & Dugonjic-Rodwin, 2018). Nous allons maintenant identifier les différents réseaux et marchés qui participent à définir et à délimiter l'« éducation internationale » comme une sphère de pratiques spécialisées, ayant une logique de concurrence propre à l'échelle intercontinentale.

7 Pour une présentation plus détaillée de l'ACM, des variables et de la construction des axes, voir (Dugonjic-Rodwin, 2014b, p. 179-228).

1.1. Concurrence et complémentarité entre les réseaux d'écoles et institutions associées

On observe différents groupements d'écoles qui peuvent être nationaux, commerciaux ou transnationaux, c'est-à-dire liés respectivement : à un État, comme les écoles américaines ou les lycées français à l'étranger ; à une entreprise multinationale, comme Shell ou un *edu-business* comme *Nord Anglia Education* ; à une organisation gouvernementale, comme l'Union européenne, ou non gouvernementale comme l'OBI (Hayden & Thompson, 2008). S'il n'existe pas d'instance centrale légiférant en matière d'éducation internationale, une multitude d'institutions prennent en charge l'accréditation des écoles à vocation internationale, constituant une sorte de marché de la reconnaissance – un « marché de biens symboliques ». Elles peuvent être gouvernementales, comme l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (l'AEFE créée en 1990), ou non gouvernementales, comme la *Middle States Association of Colleges and Schools* états-unienne (1887), le *European Council of International Schools* (1970) ou le *Council of British International Schools* (1981). Certaines autres ONG sont spécialisées dans l'échange d'informations (conférences, publications) et le recrutement des enseignants, notamment *l'International School Services* (1955), le *European Council of International Schools* (1965) et les *Search Associates* (1990). Tous ces établissements se font concurrence pour définir et délimiter l'« éducation internationale » au sein d'un espace où affirmer une vocation d'« école internationale » est nécessaire mais non suffisant : il faut encore être reconnue comme telle par des instances spécialisées.

À côté des institutions d'accréditation, d'autres se spécialisent dans la production et la circulation internationale de *curricula* et des titres scolaires, attestant d'une éducation internationale. Ceux-ci relèvent du capital culturel « à l'état institutionnalisé[8] », à savoir un capital qui a une valeur convertible sur les marchés du travail ou de l'enseignement

8 À l'inverse du titre de noblesse, le capital culturel ne peut s'acquérir instantanément. Sur le long terme, il peut se convertir en capital économique, à travers le titre scolaire qui établit alors le taux de change. Contrairement à ses états incorporé (« dispositions durables ») et objectivé (« biens culturels »), le capital institutionnalisé a une valeur conventionnelle et constante. Il est juridiquement garanti et relativement autonome par rapport à son porteur (Bourdieu, 1979).

supérieur (Bourdieu, 1979)[9]. L'OBI a créé son diplôme à l'instar du *Local Examinations Syndicate*[10] britannique (1858) et du *College Board Education* états-unien (1900) – qui, en réponse, ont également développé des diplômes à vocation internationale, respectivement l'*International General Certificate of Secondary Education* (IGCSE) et *l'Advanced Placement International Diploma*, sans être néanmoins sous la tutelle d'un État comme l'AEFE ou l'Option internationale au baccalauréat français. Parmi ces institutions, il est réputé être la plus stricte en raison d'un contrôle relativement rigoureux des infrastructures, d'une formation coûteuse des enseignants et d'un processus d'adhésion particulièrement long[11].

En partant d'une définition minimale d'un champ comme un espace social relativement autonome de son environnement, on peut transposer la théorie des champs à l'échelle intercontinentale (Buchholz, 2017) et définir, à partir de l'étude empirique de l'OBI, cette multitude de réseaux et de marchés comme un champ global d'éducation internationale. Représentant un état des rapports de force en matière d'autorité pédagogique, ce champ s'est progressivement autonomisé des États au cours du xx^{e} siècle (Dugonjic-Rodwin, 2014b, 149-154). Son autonomie relative comporte trois dimensions : un environnement intercontinental, la constitution d'une sphère de pratiques spécialisées et une logique de concurrence relativement autonome[12]. Les réseaux d'écoles et leurs instances de consécration spécifiques sont à la fois concurrents et complémentaires : états ou institutions d'accréditation indépendantes, elles se spécialisent dans l'attribution d'une plus-value symbolique à l'éducation en tant qu'« internationale ». L'approche de sociologie historique éclaire comment les fondateurs de l'OBI élaborent progressivement un modèle propre, se plaçant « au-dessus » des logiques nationales, à la fois dans une perspective de surplomb et de supériorité morale. Ils se dotent d'institutions spécifiques chargées de défendre et de répandre une croyance fondée sur cette logique spécifique, dont le *nomos* est

9 Spécifique au capital culturel, cette capacité de conversion implique de distinguer deux types d'économie, 'l'économie économique' (paiement, remboursement) et 'l'économie symbolique' (échange de dons) (Bourdieu, 1994, p. 183).

10 Il s'agit de l'actuel *Cambridge Assessment International Education*, renomée en 1998 en réponse à l'expansion du BI.

11 Entretien avec un cadre dirigeant à *Nord Anglia Education*, 25 janvier 2012.

12 Voir la théorisation de Larissa Buchholz à partir du champ global de l'art (visuel) contemporain.

« apprendre pour apprendre » (Dugonjic-Rodwin, 2014b, p. 172-176). Subordonnées à ce *nomos*, les programmes d'enseignement, les critères d'évaluation ainsi que le diplôme – qui constituent autant d'institutions spécifiques au sens sociologique du terme (Mauss & Fauconnet, 1901) – , ont pour effet d'unifier les pratiques regroupés sous l'étiquette « éducation internationale ».

1 .2. L'effet unificateur du baccalauréat international

À l'exception des *Shell schools*, des *schola europaea* et des lycées français à l'étranger, toutes les écoles des réseaux listés plus haut sont membres de l'OBI. Selon Hayden & Thompson (2016), plus d'une sur cinq adhèrent à l'OBI, devançant celles qui s'associent à Cambridge. Si les premières proposent le BI à leurs élèves, elles offrent souvent plusieurs programmes « nationaux » et « internationaux » et dépendent alors d'instances de consécration diverses et distinctes, institutions nationales et institutions spécifiques, internationales, pour affirmer leur légitimité.

Créée en concurrence avec les réseaux les plus visibles d'écoles britanniques, françaises et états-uniennes à l'étranger, l'OBI a façonné un espace grandissant d'écoles à vocation internationale en leur ouvrant l'accès à l'enseignement supérieur par la reconnaissance qu'il obtient des États et des universités les plus prestigieuses, en premier lieu les universités britanniques d'Oxford et de Cambridge ainsi que les *Ivy-League* états-uniennes (Dugonjic-Rodwin, 2014b, 153-154). Alors que les subventions ponctuelles de l'Unesco, de fondations philanthropiques et des États baissent ou s'arrêtent[13], l'OBI se lance à partir des années 1980 dans la conquête de niches au sein des systèmes d'éducation nationaux et redouble d'efforts pour promouvoir ses *curricula* aux États-Unis pour financièrement garantir sa survie (Peterson, 2003). Résultat : alors qu'un peu plus de 80 % des écoles étaient privées dans les années 1970, la part des écoles publiques augmente pendant les trois dernières décennies jusqu'à en représenter la moitié en 2008-2009 (cf. Tableau 4)[14]. Aujourd'hui, cette part dépasse

13 Seuls quatre pays anglophones (États-Unis, Royaume-Uni, Australie, Canada) et l'Équateur continuent à financer l'OBI, mais plus modestement. Sur la mise en œuvre du BI en Équateur, voir (Resnik, 2014).

14 Ce phénomène varie selon le pays d'accueil : aux États-Unis, au Canada, en Suède, en Norvège et en Finlande, les écoles sont presque toutes publiques ; en France, elles sont exclusivement privées ; la répartition est équilibrée au Royaume-Uni, en Espagne et en Pologne.

les 50 %. Quant au statut légal des écoles selon le nombre de candidats qu'elles présentent aux examens du BI, elle plus élevée encore, à savoir 65.80 % (OBI, 2018). Les coûts se déplaçant vers les usagers du BI, dès lors, la quasi-totalité des fonds de l'OBI provient des écoles membres (frais d'adhésion, inscription de candidats aux examens). Enfin, les années 2000 sont marquées par une forte adhésion de nombreuses écoles publiques états-uniennes, facilitée par les subventions de l'État fédéral (Resnik, 2013). Aussi la création de l'OBI a-t-elle un effet unificateur dans le champ global de l'éducation internationale. Non seulement l'Organisation emporte l'adhésion des écoles appartenant à des réseaux concurrents, mais encore, elle conquiert une part croissante de candidats scolarisés dans les systèmes d'enseignement nationaux. Cependant, l'unification passe notamment par les *curricula* : c'est parce que les écoles membres partagent les mêmes *curricula* que leur mise en commun produit des hiérarchies internes. Nous développons ce point de manière plus détaillé dans la partie suivante.

2. Le marché symbolique du baccalauréat international

Les écoles membres de l'OBI peuvent paraître si diverses qu'elles ne pourraient être comparées qu'au sein d'un même pays ou région (Doherty et al., 2012; Resnik, 2016; Weenink, 2008; Wagner, 1998), voire qu'elles seraient incomparables de façon systématique (Hayden & Thompson, 2008). Contrairement à leur diversité, thématique prépondérante dans la recherche sur l'éducation internationale, leur appartenance à la même organisation n'a suscité que peu d'intérêt. Pourtant, au-delà de l'investissement économique important que cela signifie pour l'école, l'adhésion à l'OBI se fonde sur des règles, des valeurs et des normes communes, imposées par les *curricula*, perçues comme particulièrement contraignantes par les nouveaux enseignants (Dugonjic-Rodwin, 2014b, p. 262-265).

2.1. L'échange entre l'OBI et les écoles membres

Si l'activité éducative de l'OBI consiste à élaborer des programmes scolaires, des examens et des critères d'évaluation ainsi qu'à évaluer les candidats et à délivrer des titres scolaires, son profit économique vient essentiellement des examens et des nouvelles adhésions. Les écoles y contribuent différemment, payant d'abord les droits d'inscription pour

chaque candidat et ensuite les frais d'évaluation pour chaque matière que chaque candidat présente à l'examen (cf. Encadré 2 et Tableau 2).

Selon un cadre de la Nord Anglia, le *curriculum* « est une contrainte très forte » qui « impose » son organisation aux écoles et les rend « extrêmement similaires ». Comme il le rappelle : « L'OBI, quand ils font leurs accréditations, ils vérifient : vous avez sciences, donc vous avez les laboratoires ? Ils vérifient et ils imposent l'infrastructure qui va avec le *curriculum*[15]. » Cependant, l'échange entre l'OBI et les écoles membres n'appartient pas seulement à l'« économie économique » (cf. Encadré 2) et ne se limite pas au contrôle de « l'infrastructure ». Par ses *curricula* à vocation universaliste destinés aux élèves de toutes nationalités et permettant d'accéder aux universités dans une centaine de pays, l'OBI jouit de la reconnaissance de nombreuses écoles à vocation internationale, des États et des universités prestigieuses. La rencontre de la vocation du BI avec cette reconnaissance constitue son capital symbolique. De nombreuses années peuvent passer avant qu'une école secondaire ne se conforme aux conditions exigées concernant notamment la formation des enseignants et la restructuration de l'école, mais en contrepartie l'OBI lui permet d'accéder à la reconnaissance internationale. Il s'agit là d'un transfert de capital symbolique de l'OBI vers les écoles, devenues des *IB Schools*. Ce capital symbolique de l'OBI réunit, par le seul fait de leur adhésion, des écoles très différentes (publiques ou privées, plus ou moins anciennes, situées dans des pays riches ou pauvres, d'origine religieuse ou laïque, etc.) qui jouissent de façon égale de cette reconnaissance et sont ainsi légitimées pour faire passer ce diplôme privé. Adhérer à l'OBI correspond donc à une réalité double, à la fois économique et symbolique, qui se traduit par un processus d'adhésion coûteux.

2.2. La concurrence entre les candidats au diplôme

Que l'école soit publique ou privée, qu'elle soit située au Japon, en Tanzanie ou en Slovénie, les *curricula* sont des pièces communes à toutes les écoles membres de l'OBI. C'est parce que les élèves passent les mêmes examens dans les matières de leur choix et sont soumis aux mêmes critères d'évaluation que l'on peut comparer les écoles en s'intéressant aux caractéristiques des candidats qu'elles présentent aux

15 Entretien avec un cadre dirigeant à Nord Anglia Education, 25 janvier 2012.

examens (cf. Encadré 2) – l'enjeu pour eux étant d'obtenir le plus grand nombre de points aux examens et d'accroître ainsi leurs chances d'entrée dans les universités les plus prestigieuses, contournant ainsi les diplômes nationaux[16]. C'est ainsi que, à l'échelle globale, l'OBI met les candidats en concurrence au moyen des titres scolaires. En effet, ni le nombre de diplômes ou de certificats, ni le nombre de points ne sont limités. Si un candidat obtient le BI cela n'empêche pas un autre de l'obtenir aussi. Cette non-exclusivité caractéristique des biens culturels (Duval & Garcia-Parpet, 2012) résiste à une analyse strictement économique de l'OBI. Les candidats ne sont pas dans une situation de concurrence directe ; il s'agit plutôt d'une lutte symbolique au sens sociologique de « conflit indirect ». Cela apparaît d'autant plus clairement lorsqu'on s'intéresse à l'origine géographique des candidats, à savoir s'ils sont locaux ou internationaux par rapport à la localisation de l'école.

2.3. La valeur des candidats internationaux

Le marché du BI paraît fortement diversifié du fait de la flexibilité effective des *curricula* (cf. Encadré 1) ou encore du profil de l'école qui l'offre, pourtant les statistiques révèlent des tendances lourdes. La hiérarchie des langues à l'OBI et les choix linguistiques des candidats à l'examen sont fortement contraints dans le contexte du « système mondial des langues » (De Swaan, 2001; Dugonjic-Rodwin & Richard de Latour, 2014). C'est la dimension culturelle et symbolique d'un processus de normalisation bien plus importante que ne le laissent croire les procédures d'adhésion à l'OBI ou les statistiques produites et affichés par l'Organisation[17], qui, dans son attachement à une vocation internationale, met en avant la diversité des pays où sont localisées ses écoles et la diversité des langues qui peuvent y être enseignées.

Si les *IB schools* sont situées en 2008-2009 dans 124 pays, 4 établissements sur 10 sont localisés en Amérique du Nord et près de trois quarts des écoles (69,73 %) se répartissent entre l'Amérique du

16 Quant aux écoles, elles ont intérêt à construire une réputation de bonne préparation à l'examen par un taux de réussite plus haut que les autres – il sera alors affiché dans les prospectus ou sur le site internet de l'établissement.

17 Notons que ces statistiques omettent, consciemment ou inconsciemment, de trier les pays pour montrer l'inégale répartition des écoles membres selon les régions géographiques, regroupant l'Europe, l'Afrique et le Moyen Orient. Elles sont systématiquement présentées de façon à invisibiliser au mieux ces inégalités. Cf. http://www.ibo.org/fr/about-the-ib/facts-and-figures/ (consulté le 3 février 2012).

Nord et l'Europe (cf. Tableau 3). Ce diplôme privé est donc subventionné par certains États, en particulier les États-Unis, pays dans lequel 90 % des établissements qui le délivrent en 2008-2009 sont publics. Paradoxalement, ces écoles – que les fondateurs de l'OBI auraient qualifiées de « nationales » dans les années 1950-60, deviennent « internationales » en y adhérant : c'est le pouvoir symbolique en matière d'éducation internationale que s'est attribué cette Organisation à la manière des États. Cependant, sur le marché du BI, toutes les écoles ne sont pas totalement à égalité : il y a lutte de légitimité. Ainsi les écoles les plus anciennes, qui n'offrent que le BI, méprisent-elles les nouvelles entrantes comme les écoles publiques états-uniennes. Selon un professeur qui a enseigné à New York aussi bien qu'à Dar es-Salaam et a longuement servi de *IB Coordinator*[18] pour l'OBI, l'entrée en nombre des écoles états-uniennes sur le marché du BI a progressivement baissé le niveau des questions d'examen parce qu'il a fallu adapter les critères d'évaluation à un public largement local, états-unien.

> « Le BI qui a été créé dans les années 1960 était destiné aux élèves étrangers dans les écoles internationales, et c'est le BI que je connais et auquel je pense. […] Le BI est aujourd'hui trop rempli d'écoles nationales, d'écoles publiques au sens américain du terme. […] Je pense que beaucoup d'entre nous qui sommes dans le système depuis longtemps ont le sentiment que le niveau s'est dilué progressivement et de manière implicite. Donc, si vous lisez les questions de l'examen de cette année et que vous les comparez au même examen d'il y a 20 ans, elles ne sont pas aussi subtiles, ni aussi nuancées, ni aussi compliquées que la demande, ou peut-être que les questions le sont, mais les notes ne le sont pas. […] Quant à certaines de ces autres écoles, elles ont un groupe d'enfants américains locaux dans une école américaine locale et tout le reste - juste l'expression « international » fait briller leurs yeux. […] Vous entrez dans un cours d'histoire à l'Unis et vous avez quinze nationalités et dix personnes aux origines diverses alors que tous leurs enfants sont en quelque sorte des Polonais américains qui sont là depuis cinq générations – ce n'est pas la même chose[19] ! »

Se référant à l'histoire du diplôme, Paul rappelle que le BI a été créé pour des candidats internationaux tout en la réinterprétant pour disqualifier les candidats locaux, qu'il qualifie de manière péjorative « Américains d'origine polonaise depuis plusieurs générations ». Si un taux élevé de candidats internationaux apparaît comme un atout dans son propos, l'analyse des correspondances multiples indique qu'il est

18 Poste occupé par un enseignant pour faciliter les échanges et la communication entre son école et l'Organisation.

19 Entretien avec Paul, professeur d'anglais à l'Unis depuis 16 ans, 14 octobre 2010.

également opérant sur le marché du BI en tant que force symbolique inscrite dans les relations objectives entre les écoles (cf. Encadré 2). Ces relations sont intelligibles selon ce que nous appelons le « capital candidats » des écoles : un capital spécifique au champ global de l'éducation internationale, qui fait l'objet de concurrence et de conflit indirect (Dugonjic-Rodwin, 2014b). Inégalement distribué, ce capital positionne les écoles les unes par rapport aux autres. Les écoles qui en sont les plus dotées sur le marché du BI sont les écoles privées qui ont cumulé des années d'ancienneté à l'OBI et qui présentent plutôt des candidats internationaux aux examens ; celles qui en sont les moins dotées sont d'adhésion récente, plutôt publiques et présentent des candidats locaux – les écoles publiques états-uniennes en sont l'exemple paradigmatique. Pour une école, avoir beaucoup de capital candidats c'est augmenter son pouvoir sur les autres et occuper une place privilégiée pour que la structure du marché agisse en sa faveur. Comme on va le voir, c'est principalement en cela que l'École internationale des Nations Unies à New York, dite « l'Unis », se distingue de toutes les autres.

3. Le cas de l'Unis : entre statut privilégié et concurrence locale

Créée en 1947 en annexe à l'Organisation des Nations unies (ONU), l'Unis a pour but premier d'accueillir les enfants de ses fonctionnaires. Bien que privée, cette école se présente comme un « service public » auprès de l'ONU, qui la subventionne indirectement par une bourse et légitime sa vocation internationale[20]. C'est ce qui lui confère une position à part dans le contexte new-yorkais.

3.1. Une école au-dessus de la concurrence locale

D'après Bill, directeur exécutif de l'Unis, il existe une grande concurrence au niveau local entre les écoles d'élite new-yorkaises pour capter les meilleurs élèves, concurrence épargnée à l'Unis du fait de sa proximité avec l'ONU.

> Nous avons une certaine emprise sur l'ONU. Les personnes qui viennent à New York […] ont droit à 75 % des frais de scolarité tout comme ils l'ont à

20 La bourse de scolarité (*education grant*) garantit depuis 1946 que toute organisation dépendant du système des Nations unies paye 75 % des droits d'inscription scolaire aux enfants de ses fonctionnaires. Cf. World Health Organization Manual, 2007.

> Genève, qui leur donnent le droit de venir à l'École. Maintenant, ils peuvent l'obtenir s'ils vont à Dalton ou à Trinity ou à Collegiate – les autres écoles indépendantes – ou à la British International School, mais la plupart d'entre eux viennent ici parce que l'Unis fait partie de l'ONU et ils font partie de l'ONU. Ainsi, nous n'avons pas à faire le même genre de recrutement que les autres – ils doivent combler les places avec des enfants ; nous en avons plus que nous ne pouvons en accepter. […] Mais si j'étais dans une autre école, je me demanderais si nous allions atteindre nos objectifs d'inscription. Je serais très inquiet parce qu'il y a une concurrence énorme et féroce entre ces écoles, *féroce*, je veux dire vraiment féroce. […] Nous ne nous considérons pas comme une école d'élite ou de luxe[21].

S'il voit l'Unis comme en dehors du marché new-yorkais, son directeur garde bien à l'esprit les prix des écoles, même s'il les sous-estime parfois, comme c'est le cas avec la Dalton School (cf. Tableau 1). Il peut ainsi les comparer pour montrer que ce sont ces écoles-là qui sont des écoles d'« élite » contrairement à celle qu'il dirige. Lors de l'entretien, il est pourtant surpris d'apprendre que la Dwight School – qui se décrit comme une « école internationale privée » – revendique le titre de première école aux États-Unis à offrir le programme complet du BI[22]. Savoir qui a offert quel programme du BI en premier est visiblement un enjeu de luttes symboliques entre les *IB Schools*.

3.2. L'international comme différence

Interrogée également sur les concurrents locaux de l'Unis, la directrice du programme francophone, quant à elle, prend le soin de distinguer l'Unis des autres écoles dans la région dispensant un enseignement en français. Si Isabelle insiste sur la dimension économique par l'usage d'un vocabulaire issu du *management*, elle rejoint Bill sur le fond, c'est-à-dire sur la valeur symbolique de ce « produit différent » qu'est selon elle l'éducation à l'Unis.

> Maintenant il y a une nouvelle école internationale. Et il y a, il existe des familles françaises qui arrivent – ou francophones, ce n'est pas forcément françaises – qui arrivent et qui ne savent pas trop où scolariser leurs enfants. Et le choix est très réduit quand même. Si les parents ont le projet d'élever des enfants bilingues, les possibilités sont assez réduites, donc nous, on essaye

21 Entretien avec Bill, professeur d'anglais à l'Unis depuis 35 ans, 30 septembre 2010.

22 « *The Dwight School is the first school in the US to offer the three International Bacalaureate (IB) programs grades pre-K to 12. Dwight helps students use their "spark of genius" to build a better world* ». Voir http://www.dwight.edu/home (consulté le 30 septembre 2010). Dwight joue ici sur le fait que l'Unis n'offre que le programme du diplôme, c'est-à-dire les deux dernières années du BI.

> d'attirer avec un *produit* – hein, je parle bien de *produit* – unique, c'est-à-dire, nous nous ne sommes pas le lycée français c'est-à-dire nous ne sommes pas franco-français. Nous pouvons faire du francophone avec une ambiance et des cours complètement internationaux avec un public complètement international donc c'est très différent – nous leur offrons un *produit différent* et ça l'Éducation nationale *est sensible* à cet argument[23].

Dans ce contexte, l'Unis cherche essentiellement à se distinguer du lycée français de New York (cf. Tableau 1) en affirmant une identité internationale, par référence à nouveau à la spécificité de son public, valorisant la diversité des origines géographiques ainsi que ses *curricula* internationaux. La concurrence se rejoue également au niveau global : d'abord avec les établissements appartenant à d'autres réseaux à vocation internationale ; ensuite avec ceux qui sont, comme elle, membres de l'OBI et qui entrent en concurrence avec l'Unis de façon indirecte, voire tout à fait inconsciente, en termes de légitimité et de poids économique. Sans l'OBI, l'Unis est déjà internationale : elle n'a besoin que d'être ce qu'elle est déjà, « l'école des Nations unies ».

Conclusion

Situant d'abord l'action pédagogique de l'OBI dans un espace plus large à l'échelle globale, le champ global de l'éducation internationale, nous l'avons considérée ensuite dans sa spécificité comme bien symbolique – à la fois marchandise et signification – sur un marché local, celui des écoles d'élite à New York à travers le cas de l'Unis. S'y dégagent trois formes de concurrence à des niveaux distincts, du local au global : le niveau micro des candidats aux examens, le niveau méso des écoles individuelles et le niveau macro des réseaux et marchés multiples. Cette diversité appelle à élargir la définition usuelle de la notion de « marché » comme limité à la sphère de « l'économie économique » et a opter en faveur d'une approche structuraliste des marchés de biens éducatifs, conçus comme des phénomènes sociaux dépendant de structures sociales plus larges, des individus et des institutions qui les forment. Dans cette perspective, la concurrence n'est pas nécessairement consciente ou consciemment dirigée contre un

23 Entretien avec Isabelle, professeur de français à l'Unis depuis 25 ans, 20 octobre 2010.

concurrent direct comme le voudrait la formule de Harrison White, « les producteurs se regardent au sein d'un marché » (Bourdieu, 2000; Swedberg, 2005). Chaque école engagée dans une activité sociale, ici l'éducation internationale, est prise par là même dans un « conflit indirect » avec toutes celles qui jouent le même jeu, c'est-à-dire qui adhèrent à l'OBI et acceptent de transmettre sa vision de l'éducation. Appréhendée en tant que position dans le champ global d'éducation internationale, chaque école est objectivement en concurrence avec les autres sans nécessairement avoir cette intention. Analyser l'éducation internationale comme une « économie symbolique » permet de doublement renouveler le regard sociologique : d'un côté, le présent article élargit la portée empirique de la théorie des biens symboliques par rapport à son usage restreint à la sociologie de la culture ; de l'autre, inclure la dimension symbolique des biens éducatifs représente une avancée théorique pour la sociologie des marchés scolaires.

Références bibliographiques

Ball, S. J. (2012). Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary. New York: Routledge.

Ball, S. J., & Junemann, C. (2012). Networks, New Governance and Education. Bristol: Policy Press.

Bertron, C. (2016). Les scolarités des fortunes internationales entre refuge et placement. Socio-histoire des pensionnats privés suisses. Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne/l'Université de Lausanne, Paris.

Bigo, D. (2011). Pierre Bourdieu and International Relations. Power of Practices, Practices of Power. International Political Sociology, 5(3), 225–258.

Bohem, R. (2007). Robert J. Leach (1916-2004). A View of his Life and his Involvement and Contribution to the Genesis of the International Baccalaureate with Special Focus on his Viewpoint on Teaching History in Secondary Schools (DEA). Université de Genève, Genève.

Bourdieu, P. (1971). Le Marché des biens symboliques. L'Année sociologique, 22, 49–126.

Bourdieu, P. (1979). Les Trois états du capital culturel. Actes de la recherche en sciences sociales, (30), 3–6.

Bourdieu, P. (1981). Épreuve scolaire et consécration sociale. Les classes préparatoires aux Grandes écoles. Actes de la recherche en sciences sociales, (39), 3–70.

Bourdieu, P. (1994). Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action. Paris: Seuil.

Bourdieu, P. (2000). Les Structures sociales de l'économie. Paris: Seuil.

Bourdieu, P. (2002). La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps. Paris : Minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Minuit.

Buchholz, L. (2017). What is a Global Field ? Theorizing Fields beyond the Nation-State. The Sociological Review 64(2), p. 31-60.

David-Ismayil, M., Dugonjic-Rodwin, L., & Lecler, R. (2015). Analyser les politiques de mondialisation. In J. Siméant (Ed.), Guide de l'enquête globale en sciences sociales (pp. 47–69). Paris: CNRS Éditions.

De Swaan, A. (2001). Words of the World. The Global Language System. Cambridge: Polity Press.

Doherty, C., Hincksman, C., Luke, A., Kenway, J., & Shield, P. (2012). Choosing Your Niche. The Social Ecology of the International Baccalaureate Diploma in Australia. International Studies in Sociology of Education, (22), 291–310.

Dugonjic-Rodwin, L. (2014a). "A Miniature League of Nations": Inquiry into the Social Origins of the International School, 1924-1930. Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education, L(I–II), 138–150.

Dugonjic-Rodwin, L. (2014b). Les IB Schools, une internationale élitiste. Émergence d'un espace mondial d'enseignement secondaire au xx^{e} siècle. EHESS et Université de Genève, Paris. Publiée en-ligne : https://archive-ouverte.unige.ch/unige:43349

Dugonjic-Rodwin, L., & Richard de Latour, R. (2014). Babel et le marché. Un programme de "littérature mondiale" à l'épreuve du marché. Revue suisse des sciences de l'éducation, 2(36), 195–212.

Duval, J., & Garcia-Parpet, M.-F. (2012). Les enjeux symboliques des échanges économiques. Revue française de socio-économie, (10), 13–28.

Felouzis, G., Maroy, C., & Van Zanten, A. (2013). Les Marchés scolaires: sociologie d'une politique publique d'éducation. Paris: PUF.

Fligstein, N. (2001). Le Mythe du marché. Actes de la recherche en sciences sociales, 139(1), 3–12.

Hayden, M., & Thompson, J. (2008). International Schools. Growth and Influence. Paris: Éditions de l'UNESCO, IIEP.

Hayden, M., & Thompson, J. (2016). International Schools: Current Issues and Future Prospects. Oxford: Symposium.

International Schools Consultancy. (2018). Latest ISC Market Data: January 2018. Retrieved from https://www.iscresearch.com

Le Roux, B., & Rouanet, H. (2010). Multiple Correspondence Analysis. Thousand Oaks: Sage.

Lingard, B., Taylor, S., & Rawolle, S. (2005). Bourdieu and the Study of Educational Policy: Introduction. Journal of Education Policy, 20(6), 663–669.

Mills, C. W. (1957). The Power Elite, New York: Oxford University Press.

Mauss, M., & Fauconnet, P. (1901). La Sociologie, objet et méthode. Grande Enclyclopédie (30). Paris: Société anonyme de la Grande Enclyclopédie.

OBI. (1999). Diploma Programme Language A1.

OBI. (2018). The IB Diploma Programme Statistical Bulletin, May 2018 Examination Session. Cardiff: IBO.

Peterson, A. D. C. (2003). Schools Across Frontiers. The Story of the International Baccalaureate and the United World Colleges [1987] (2nd ed.). Chicago-La Salle: Open Court.

Ramirez, F. O., & Boli, J. (1987). The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. Sociology of Education, 60(1), 2–17.

Resnik, J. (2013). L'Ère de l'évaluation aux États-Unis et l'intégration du baccalauréat international comme dispositif pour améliorer les lycées publics, Carrefours de l'éducation 36(2), 77-94.

Resnik, J. (2014). Who Gets the Best Teachers? The Incorporation of the IB Program into Public High Schools and its Impact on the Teachers' Labor Market and Careers in Ecuador. In A. Vongalis-Macrow, R. Arber, & J. Blackmore (Eds.), Mobile Teachers, Teacher Identity and International Schooling (pp. 95–119). Rotterdam: SensePublishers.

Resnik, J. (2016). The Development of the International Baccalaureate in Spanish Speaking Countries: a Global Comparative Approach. Globalisation, Societies and Education, 14(2), 298–325.

Steiner-Khamsi, G., & Dugonjic-Rodwin, L. (2018). Transnational Accreditation for Public Schools: IB, PISA and Other Public-Private Partnerships. Journal of Curriculum Studies, 50(5), 595–607.

Swedberg, R. (2005). Markets in Society. In N. J. Smelser & R. Swedberg (Eds.), The Handbook of Economic Sociology (2nd ed.). Princeton, NJ: Princeton University Press.

Thiesse, A.-M. (1999). La Création des identités nationales. Europe xviii^{e}-xx^{e} siècle. Paris: Seuil.

Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform. New York, NY: Teachers College Press.

Verger, A., Lubienski, C., & Steiner-Khamsi, G. (Eds.). (2016). World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry. London New York: Routledge.

Wagner, A.-C. (1998). Les Nouvelles Élites de la mondialisation. Une immigration dorée en France. Paris: PUF.

Weenink, D. (2008). Cosmopolitanism as a Form of Capital. Parents Preparing their Children for a Globalizing World. Sociology, (42), 1089–1106.

Annexes

Tableau 1. Le marché des écoles d'élite dans la région new-yorkaise[24]

Nom **Fondateur** **Date de création**	**Offre**	**Prix annuel pour 2011-2012[5], K-12[6]**
Lyceum Kennedy (non renseignée)	Programme français et états-unien	$20 740 - $26 200 [15 250 € - 19 200 €]
Lycée français de New York Charles de Ferry de Fontnouvelle 1935	Option internationale au bac français	$24 720 [18 200 €]
United Nations International School Fonctionnaires internationaux 1947	BI Diplôme	$26 785- $29 815 [19 700 €-21 900 €]
The Dwight School Dr. Julius Sachs 1872	BI *(PYP, MYP* et Diplôme)[7]	$32 865 - $34 900 [24 900 €-25 660 €]
The Dalton School Helen Parkhurst 1919	Programme états-unien	$35 300 [25 960 €]
Collegiate School Dutch West India Company 1628	Programme états-unien	$37 500 [27 600 €]
Trinity School William Huddleston 1709	Programme états-unien	$36 870 - $38 180 [27 100 €-28 080 €]
British International School 2006	IB *PYP* Programme britannique	$ 35 650 [26 200 €]

Tableau 2. Exemple des frais d'inscription et d'évaluation des élèves, 2012-2013[25]

Frais	USD	GBP	CHF	EUR	CAD
Droit d'inscription	151	85	195	110	180
Droit par matière	104	59	135	75	125

24 Source : Sites internet des écoles. NB. Ce tableau résume les écoles auxquelles les interviewés se réfèrent dans nos entretiens. Il n'est pas exhaustif et toutes les références n'ont pas pu être citées dans cet article.

25 Source : OBI, « Services d'évaluation », http://www.ibo.org/fr/become/fees/assessmentfees/ (consulté le 3 février 2012).

Tableau 3. Répartition des écoles selon la région géographique, 2008-9[26]

Région	Effectifs	Pourcentage
Amérique du nord	687	43,51 %
Europe	414	26,22 %
Asie-Pacifique	208	13,17 %
Amérique du sud	186	11,78 %
États arabes	50	3,17 %
Afrique	34	2,15 %
Total	1579	100,00 %

Tableau 4. Répartition des écoles selon le statut juridique, 2008-2009[27]

Statut juridique	Effectifs	Pourcentage
« étatique »	809	51,23 %
privé	770	48,77 %
Total	1 579	100 %

26 Source : Base Dugonjic-Rodwin, IB Schools 2008-2009 (cf. Encadré 2).

27 *Ibidem*.

Éducation comparée / nouvelle série, n°23, pp 253- 286

Le Baccalauréat international aux Etats-Unis : contribuer à la réussite des élèves ou participer au marché scolaire ?

Julia Resnik
Université hébraïque de Jérusalem
Israël

RÉSUMÉ

Afin d'accroître le niveau d'éducation de leur population, les Etats-Unis ont mis en place des politiques axées sur des standards éducatifs, l'obligation de résultats et l'*accountability*. Ces politiques ont conduit à un élargissement du choix des parents en même temps qu'à l'affirmation de marchés scolaires. Ainsi les établissements sont incités à accroître leur attractivité par le recours à des stratégies telles que l'incorporation du Baccalauréat International (BI). Sur la base d'une enquête par entretiens auprès de responsables éducatifs et de personnels des établissements, cet article analyse les stratégies des établissements publics des états de Floride, Californie et New York. Dans la majorité des cas l'incorporation du BI répond à une visée pragmatique d'attraction d'élèves performants et bien moins souvent à une visée transformationnelle d'amélioration du niveau d'élèves moins performants, objectif plus en accord avec ceux de la loi *No Child Left Behind*.

MOTS CLÉS

Baccalauréat international, Choix des parents, Concurrence, marché scolaire, *No Child Left Behind*

ABSTRACT

In order to increase the level of education of their population, the United States has put in place policies centered on educational standards, assessments based on student achievements and accountability. These policies have led to an increase in parents' choice and at the same time the reinforcement of school marketing. Thus, schools are encouraged to increase their attractiveness through new strategies such as the incorporation of the International Baccalaureate (IB). Based on interviews with educational leaders and school

staff the research present in this article analyzes the strategies of state schools in Florida, California and New York.

In most of the cases, the incorporation of the BI responds to a pragmatic aim of attracting successful students and much less often to a transformational aim of improving the level of underperforming students, an objective more in line with those of *No Child Left Behind* Act.

KEYWORDS

International Baccalaureate, Parents' Choice, Competition, School Market, No Child Left Behind

Introduction

De nombreux pays s'efforcent d'accroître le niveau d'éducation de leur population en encourageant l'enseignement supérieur de masse afin de développer l'aptitude des citoyens à participer à la compétition dans une économie globalisée. Pour répondre à cet objectif, ils ont impulsé différentes réformes de leur système éducatif destinées à améliorer les résultats des élèves. Dans cette perspective, deux des instruments les plus répandus, notamment aux Etats-Unis, sont la responsabilisation des établissements et le choix des parents (West & Peterson 2006).

Pour ceux qui croient aux vertus d'une vision marchande de l'éducation, la compétition entre les établissements est censée les inciter à améliorer les résultats de leurs élèves. Dans cette vision de l'école, la responsabilisation des établissements et le choix des parents se font écho. Fondées sur des indicateurs de mesure des résultats scolaires, les politiques d'*accountability* permettent aux parents de sélectionner pour leurs enfants les établissements les plus performants. Aux Etats-Unis, la Loi fédérale *No Child left behind* (NCLB Act, 2002), qui a instauré l'*accountability*, incite les états à introduire des standards et des évaluations de mesure de performance des établissements. La politique d'*accountability* donne aux parents la possibilité de choisir un autre établissement quand les évaluations montrent que celui de leurs enfants est défaillant (West & Peterson 2006).

C'est ce contexte qui a promu le développement du Programme du diplôme du baccalauréat international (que nous appelons simplement BI dans la suite du texte) dans les écoles publiques aux Etats-Unis. Perçu comme un programme de haut niveau avec des standards internationaux facilitant l'accès à l'enseignement supérieur et contribuant à y maintenir les étudiants, le BI a été soutenu par le gouvernement fédéral parce qu'il répondait bien à l'objectif d'amélioration des résultats des élèves et de préparation aux études supérieures (*college preparedness).* Un financement fédéral a été spécialement alloué pour encourager son adoption par différents types d'établissements dont les *magnet schools*.[1]

La politique de choix de l'école de *NCLB* a été fortement critiquée car ne correspondant pas à ses principaux objectifs. Bien que les rapports des responsables au niveau des états et des districts fassent valoir une amélioration des résultats aux tests (Jennings & Rentner 2006), de nombreuses études attribuent ces progrès à une manipulation des indicateurs. Différentes raisons sont avancées pour expliquer l'échec de *NCLB* : financement insuffisant, objectifs démesurés fixés aux élèves et aux enseignants, manque de cohérence et caractère frustre des standards et des évaluations, impossibilité effective d'affecter les élèves des milieux défavorisés dans les établissements de haut niveau (Jennings & Rentner 2006 ; Kahlenberg 2008).

Avec une autre perspective, Lubienski (2006) a montré que la compétition encouragée par *NCLB* favorise un environnement dans lequel les établissements, au lieu de viser l'amélioration du niveau des élèves défavorisés, cherchent à attirer les « bons élèves » en recourant au marketing.

Le BI, qui se caractérise par le taux élevé d'accès des élèves aux établissements d'enseignement supérieur, par une pédagogie fondée sur la recherche et la qualité de la formation des enseignants et un système d'évaluation rigoureux, répond au double objectif d'amélioration du niveau des élèves et d'attraction des meilleurs.

Cette contribution cherche à comprendre si l'adoption par les établissements publics du BI, dont le coût est élevé, s'inscrit dans une logique transformationnelle de quête d'un curriculum exigeant

1 Établissements situés dans un quartier défavorisé mais proposant une filière attractive destinée à attirer des élèves d'autres quartiers.

cherchant à améliorer le niveau scolaire des élèves ou n'est qu'un modèle pragmatique destiné à attirer les « bons élèves » vers un programme international. Autrement dit, le BI est-il un programme transformationnel qui motive et renforce les élèves peu performants, grâce à un curriculum innovant et des pratiques efficaces, répondant ainsi aux objectifs de *NCLB*, ou vise-t-il, de façon pragmatique, les élèves des classes favorisées susceptibles de contribuer aux performances et à la réputation des établissements ?

Pour examiner quelle fonction les établissements assignent au BI, nous analyserons leur rapport au marché ou *market orientation* qui comprend trois dimensions (Oplatka 2007) : le rapport aux clients (élèves et parents), le rapport à la concurrence (avec les autres établissements du territoire) et la coordination institutionnelle ou « interfonctionnelle », *i.e.* dans quelle mesure les personnels connaissent et soutiennent les initiatives de l'établissement.

Toutefois le rapport des établissements au marché dépend également de facteurs contextuels. Comme le souligne Bagley (2006), l'analyse des marchés publics doit tenir compte de modes d'engagement et de valeurs et inclure des références au « domaine micro-environnemental » (la gouvernance locale) et au « domaine macro-environnemental » (la gouvernance nationale). C'est ainsi que ce rapport au marché, qui reflète un mode transformationnel ou pragmatique du BI, renvoie lui aussi à un ensemble de lois, de régulations, de politiques et de modes d'engagement -au niveau du pays, des états et des districts- qui structurent le marché local.

Nous examinons la distinction entre visée transformationnelle et visée pragmatique non pas à partir de l'impact des stratégies déployées, comme les résultats des élèves ou l'accroissement de la diversité du public dans les établissements, etc. mais bien sur la base du rapport des établissements au marché. Pour cela, nous analysons ce rapport dans différents états des Etats-Unis, puis nous procédons à l'étude des environnements macro et micro pour repérer les facteurs qui apparenteraient le BI à un programme transformationnel. L'enquête par entretiens qui nous sert de référence a été menée dans 23 établissements secondaires de districts diversifiés de trois états, Californie, Floride et New-York.

Nos résultats montrent que la plupart des établissements proposent un BI à visée pragmatique, avec l'objectif d'attirer des élèves de bon

niveau pour accroître leurs performances. Certains établissements offrent cependant un BI transformationnel qui vise de fait à améliorer les compétences et les résultats scolaires des élèves défavorisés et à les préparer aux études supérieures. La concurrence entre établissements, au centre des politiques d'*accountability*, ne paraît pas un facteur primordial du processus, alors que des circonstances de crise de l'établissement mais aussi un fort engagement des directions et un soutien massif de la part du district semblent expliquer l'adoption du mode transformationnel.

Nous présenterons 1) le cadre théorique, une courte section méthodologique et un analyse de la manière dont le BI est promu au niveau fédéral, des états et des districts ; 2) le rapport des établissements au marché sur la base de leur rapport aux consommateurs et de leur coordination institutionnelle et du recours au BI dans une logique soit pragmatique, soit transformationnelle ; 3) une conclusion mettant en évidence les éléments de l'environnement des établissements ayant adopté le mode transformationnel, afin d'appréhender les facteurs favorables à son développement.

1. Le BI et la marchandisation de l'éducation

1.1. Cadrage théorique

Depuis le milieu des années 1980, s'est développé aux États-Unis le sentiment que le pays perdait de sa compétitivité parce que ses écoles ne parvenaient pas à fournir aux étudiants des compétences conformes aux exigences de l'économie mondiale. La perception de ce manque de compétitivité a conduit les présidents Reagan, Bush Sr, Clinton et Bush Jr à adopter une politique d'éducation pro-marché consolidée par l'administration Obama.

Le *National Council on Education Standards and Testing* (1991) et le *Goals 2000: Educate America Act* (1994) ont encouragé les États à adopter des normes éducatives, ce pour quoi un financement fédéral fut alloué (Smith & O'Day 1991). Mais c'est en vertu de la loi fédérale *No Child Left Behind* (*NCLB*- 2002) que les standards scolaires et les tests sont devenus des éléments centraux de la politique éducative tenant les districts scolaires, les écoles publiques et les *charter schools*[2] pour responsables

2 Établissements indépendants et pouvant scolariser hors secteur mais sous contrat avec l'autorité publique.

des performances de leurs élèves. Un des objectifs principaux du financement fédéral prévu par *NCLB* pour développer des initiatives pédagogiques et des dispositions en matière d'*accountability* était de réduire les disparités de performance entre élèves de différents groupes sociaux au sein des établissements, mais aussi les disparités entre établissements, entre districts et entre États (Blank 2011). L'*accountability* fondée sur des standards (*Standards-based accountability*), une approche visant à l'obligation de performance et imposant des sanctions en cas de résultats insuffisants des élèves aux tests, a été promue par *NCLB* (Hamilton et coll., 2012). À cette fin, l'*Adequate Yearly Progress* (AYP) a permis au ministère de l'Éducation des États-Unis de mesurer la performance académique de chaque école publique et de chaque district scolaire (Brown, 2009).

Ces politiques basées sur deux piliers – l'*accountability* et le choix de l'école - cherchent à améliorer les performances des élèves en créant un quasi-marché de l'éducation qui favorise la concurrence entre les écoles. C'est présupposer que ces performances seraient améliorées par le recours à des modes de financement encourageant le recrutement du plus grand nombre d'élèves, tels que les *vouchers*, et incitant l'introduction de nouveaux fournisseurs de services d'éducation, via la désectorisation ou la création de *charter schools*. Dans un environnement plus concurrentiel, les écoles doivent réagir à la menace de perte d'étudiants et de financement en accroissant leur efficacité par l'innovation ou un autre moyen. Les familles sont alors censées choisir des écoles d'une qualité académique supérieure et les écoles qui ne réussissent pas, fermer leurs portes (Lubienski et al., 2009).

La politique de choix de l'école de *NCLB* a été critiquée pour ne pas avoir atteint ses objectifs principaux. Des chercheurs suggèrent notamment que les standards accompagnés d'une réforme du curriculum peuvent modifier le contenu de l'enseignement, mais que les standards seuls n'influencent pas la pratique de façon significative (Hamilton, Stecher & Yuan 2012). Certains soulignent la difficulté à comparer les performances des états en raison de l'existence de systèmes de responsabilisation dans nombre d'entre eux avant la loi *NCLB* (Linn 2005). D'autres pointent d'autres raisons de l'échec de *NCLB* : financement inadéquat, objectifs impossibles à atteindre pour les étudiants et les enseignants, manque de cohérence et de finesse des standards et des évaluations à l'origine de l'effet indésirable du *teaching*

to the test (Jennings & Rentner 2006, Kahlenberg 2008). Kahlenberg (2008) ajoute l'absence de véritable possibilité de choix d'une école de bon niveau dans certains districts défavorisés, ce qui sape le pilier central d'une réforme prônant la concurrence entre établissements. Et cela d'autant plus que *NCLB* ne garantit pas aux élèves la possibilité de choix hors de leur district d'origine (Holme & Wells, 2008). Enfin Lubienski (2007) souligne la nécessité d'options de transport permettant effectivement de choisir son école.

Lubienski (2009) estime encore qu'au lieu d'encourager les écoles à trouver des pratiques plus efficaces, l'incitation à la compétition peut pousser les établissements à adopter des stratégies de recrutement et d'admission des élèves. La concurrence suscite alors une organisation destinée non pas à améliorer le niveau d'éducation des élèves les plus défavorisés, mais à attirer les élèves plus performants grâce à des campagnes de promotion (Lubienski 2007). C'est dire que des programmes spécifiques tels que le BI, un programme coûteux, innovant, centré sur l'élève et internationalement reconnu, peuvent servir soit à améliorer les résultats des élèves et les préparer à entrer à l'université, soit à simplement attirer les élèves les plus performants du secteur afin d'augmenter la performance de l'école. Afin de différencier ces deux modes de fonctionnement du BI, nous qualifierons de mode transformationnel l'adoption d'un curriculum exigeant destiné à améliorer le niveau scolaire des élèves, et de mode pragmatique le recours à des stratégies d'attraction des « bons élèves » via un programme international.

C'est à travers l'analyse du rapport au marché (*market orientation*) des établissements (Oplatka 2007) que cette étude veut appréhender le mode dominant d'utilisation du BI, à visée soit transformationnelle soit pragmatique. Le rapport au marché est un ensemble de convictions qui privilégient ce qui intéresse les consommateurs, tout en sensibilisant les écoles à la nécessité d'obtenir des informations sur les concurrents et de mettre en œuvre des activités transversales susceptibles de satisfaire les besoins des clients, avec l'objectif d'attirer davantage les élèves. Selon Oplatka, le rapport au marché englobe trois composantes connexes : le rapport au client, le rapport à la concurrence et la coordination inter-fonctionnelle. Notre analyse se concentre sur deux d'entre elles.

Le rapport au client suppose que le personnel de l'école appréhende parfaitement son marché cible et soit capable de produire de la valeur au fil du temps.

La coordination inter-fonctionnelle ou institutionnelle (comme nous l'appellerons de préférence) repose sur la conviction partagée par tous les membres de l'établissement que la création de valeur au bénéfice des clients cible est très importante pour le succès d'un établissement sur un marché concurrentiel. Cela ne peut cependant se faire que par l'intégration et la coordination des ressources de l'établissement. L'attraction et l'accompagnement des usagers élèves ne doivent pas relever de la seule responsabilité de la direction, mais de celle de tous les membres de la communauté scolaire. Pour cela, le personnel doit avoir un plein accès à l'information sur la concurrence et sur le contexte local. Cette stratégie suppose l'utilisation coordonnée et intégrée des ressources organisationnelles afin de mettre en place des démarches destinées à construire et entretenir de solides relations avec les « clients » (Oplatka 2007).

Selon Bagley (2006), l'analyse du rapport au client doit prendre en compte les politiques locales et nationales. Il estime que lorsqu'on produit de la valeur pour les clients cible, les établissements et les districts prennent en considération les décisions socio-politiques des niveaux local et national. Par conséquent, le modèle analytique du marché public doit prendre en compte des facteurs contextuels (éléments d'ordre social ou démographique, par exemple), des modes d'engagement (c'est-à-dire comment les établissements-producteurs, les parents-consommateurs et les gouvernements s'engagent dans le marché public) et des principes (qui imprègnent l'engagement sur le marché public). Ainsi, le modèle analytique du marché public inclut des références non seulement aux producteurs (écoles, directions et personnels) et aux consommateurs (parents et élèves), mais aussi aux domaines micro-environnemental (gouvernement local) et macro-environnemental (gouvernement national) (Bagley 2006).

A travers l'analyse de l'orientation des établissements, principalement leur rapport au client et leur coordination institutionnelle, cette contribution cherche à comprendre si le BI est utilisé par les établissements d'abord comme un programme pragmatique visant à

recruter des élèves plus performants ou s'il répond avant tout aux objectifs de *NCLB* d'un programme transformationnel d'amélioration des résultats des élèves reposant sur l'innovation pédagogique et l'efficacité de l'enseignement. A partir de là, nous analysons dans quelle mesure les environnements macro (au niveau fédéral et à celui des états) et micro (district et établissement) incitent à l'adoption du mode transformationnel.

Méthodologie

Cette contribue se réfère à un projet de recherche réalisé en 2011-2012 qui voulait comprendre l'expansion rapide du BI dans les établissements secondaires publics aux États-Unis et les raisons et modalités de son incorporation dans les différents établissements. Un échantillon de vingt-trois lycées publics de différents états, échantillon non représentatif mais reflétant la complexité de ce système éducatif et le degré d'influence sur les stratégies des établissements des politiques fédérales, étatiques et des districts. Les états de Floride, de New York et de Californie ont été sélectionnés en raison de l'accroissement important du nombre de leurs établissements BI. Dans chaque état, 3 ou 4 établissements situés pour la plupart dans des districts différents ont été choisis afin de rendre compte de la diversité des politiques de district vis-à-vis du BI.
Dans chaque lycée, nous avons mené de 3 à 5 entretiens avec les personnels des établissements : le coordonnateur du BI, le directeur ou son adjoint, un à trois enseignants impliqués depuis plusieurs années. Les entretiens abordaient les thèmes suivants : 1. le rapport au client ou les activités visant à attirer les élèves vers le BI en fonction des préférences et des besoins ; 2. la coordination institutionnelle et les activités afférentes pour mobiliser le personnel autour du BI ainsi que l'accompagnement scolaire, social et psychologique offert aux élèves du programme ; 3. les facteurs contextuels macro (par exemple, la politique fédérale ou celle de l'état) et micro (par exemple, la politique du district ou les caractéristiques de la population des établissements) et le mode d'engagement des responsables des établissements et des districts en faveur du BI.

1.2. La promotion du BI dans les établissements secondaires publics aux Etats-Unis

Le BI est un projet conçu par une fondation sans but lucratif dont le siège est à Genève et qui propose trois programmes d'enseignement labellisés mais au coût élevé : l'un pour les élèves du primaire, un autre pour les élèves du premier cycle du secondaire et un autre pour ceux du second cycle du secondaire. L'article se focalise sur ce dernier intitulé Programme du diplôme, un programme complexe qui nécessite pour fonctionner un personnel qualifié dont un coordinateur capable de gérer ses nombreuses particularités, notamment celles qui renvoient aux exigences de l'organisation du baccalauréat international (OBI) : inscription détaillée des élèves sur une plateforme, formation spécifique initiale et continue des enseignants, organisation des cours et des examens, etc.[3].

Aux Etats-Unis, le système éducatif, en raison de son caractère décentralisé, comprend trois niveaux de contrôle et de financement : le gouvernement fédéral, les états et les districts. Pour cette raison la stratégie d'intégration du BI dans les établissements doit prendre en compte des instructions ou des incitations émanant de chacun de ces trois niveaux.

La promotion du BI au niveau fédéral

Le régime d'*accountability* avec pour objectif d'élever le niveau scolaire de la population a conduit le gouvernement fédéral à soutenir et financer le programme BI dans l'enseignement public (Spahn, 2001, 2009 ; Resnik 2015). Une suite de réformes atteste de la continuité de ce soutien : le rapport *A Nation at Risk* de 1983 (Boyer, 1983), la loi *No Child Left Behind* de 2002 et les mesures qui l'ont suivie et encore les politiques de primes à l'excellence *Race to the Top* en 2009 et *Race to the Top-district* en 2012[4].

En raison de l'accroissement de la préoccupation fédérale pour l'accès à l'enseignement supérieur, l'*Academic Performance Index* (*API*) inclut

3 Pour plus de détails sur l'OBI et le Programme du BI, nous renvoyons notamment à (Resnik, 2008, 2009, 2012, 2016).

4 https://www2.ed.gov/programs/racetothetop/executive-summary.pdf

une référence explicite au BI qui permet d'évaluer et de comparer le niveau de préparation à l'enseignement supérieur des établissements[5].

La promotion du BI au niveau des états

Dans la mesure où l'administration fédérale alloue d'importants financements en faveur du BI, les états encouragent les districts à l'adopter dans leurs établissements, mais la manière d'intégrer le BI est différente d'un état à l'autre.

En **Californie** le Département de l'éducation a prévu un fonds destiné aux établissements secondaires publics proposant le BI : « [Ce financement] peut être utilisé pour couvrir les coûts permanents de développement professionnel requis par le programme et subventionner les frais d'examens des étudiants admissibles ». Le Département de l'éducation précise quels établissements doivent bénéficier de financements prioritaires, « les écoles secondaires qui ont le plus d'élèves issus de familles à faible revenu »[6]. L'importance des fonds publics alloués aux établissements à BI par l'état de Californie et sa reconnaissance par les universités résultent des efforts de la *California Association of IB World Schools* (CAWS) dont le but principal consiste à le valoriser activement auprès des législateurs de l'état. [7]

Le Département de l'éducation de **l'état de New York** s'occupe de deux domaines essentiels à l'expansion du BI : contribuer au financement des examens du BI[8] et à la reconnaissance du diplôme par les universités[9]. Les établissements à BI de l'état de New York sont membres de l'association *Guild of IB Schools of the Northeast* (GIBS) qui vise à promouvoir et développer le BI[10] sans toutefois aller jusqu'au lobbying.

Le cas de l'état de **Floride** est exceptionnel. Le Département de l'éducation y promeut fortement le BI et finance la plupart des dépenses afférentes, en exonérant les districts, les établissements et les parents. Bien plus, des primes sont directement offertes aux établissements et aux enseignants qui proposent des cours de haut niveau, dont ceux du BI. La mission du FLIBS (*Florida International Baccalaureate Schools*) est

5 http://www.cde.ca.gov/ta/ac/pa/documents/apr14item06ho3.pdf

6 http://www.cde.ca.gov/re/pr/ib.asp

7 http://www.cde.ca.gov/fg/fo/profile.asp?id=2054.

8 http://www.p12.nysed.gov/ciai/gt/ap/

9 http://www.p12.nysed.gov/assessment/hsgen/ia-alternatives.pdf

10 https://gibs.wildapricot.org/forum/4249809#4249809

ainsi présentée : « Promouvoir l'expansion du programme du BI, offrir une formation de qualité aux enseignants et au personnel administratif et fournir des services de soutien pour garantir que les fonctionnaires des états et des gouvernements locaux reconnaissent l'importance du BI comme moyen efficace d'améliorer les résultats des établissements et des élèves. »[11] Ainsi, grâce aux bénéfices tirés des formations organisées en Floride à destination d'enseignants du BI des autres états, la FLIBS peut engager des lobbyistes qui rappellent constamment aux législateurs l'importance du BI et la nécessité d'assurer son financement.

La promotion du BI au niveau des districts

Les responsables de districts constituent une ressource locale importante pour la réussite de la mise en œuvre de la politique fédérale et de celle des états (David 1990 ; Elmore & McLaughlin 1988), particulièrement pour l'instauration de programmes *magnets* (Blank 1994) et donc pour l'adoption du BI. Certains districts incitent à l'intégration du BI et à son financement malgré son coût. Mais la réticence d'autres districts rend plus difficile la situation des établissements qui adoptent le BI.

Des districts recourent à une stratégie du laisser-faire tandis que d'autres limitent le nombre d'établissements à BI sur leur territoire. De plus, comme les membres des conseils de district sont localement élus, leurs dispositions à l'égard du BI peuvent totalement changer en fonction des alternances politiques (Resnik 2015). Une étude fondée sur un large échantillon d'établissements défavorisés ayant adopté le BI aux Etats-Unis montre que, si 60% des coordinateurs affirment que les districts offrent des ressources suffisantes et un soutien fonctionnel au BI, un tiers seulement estiment que le district est vraiment engagé en faveur du BI (Siskin & Weinstein, 2008).

2. Le rapport des établissements au marché

Pour apprécier si les établissements accordent au BI une fonction de nature transformationnelle ou essentiellement pragmatique, nous analysons leur rapport au marché (*schools' market orientation* selon

11 https://flibs.org/

Oplatka, 2007). A cet effet nous nous centrons sur 1) leur rapport aux usagers, 2) leur coordination institutionnelle, *i.e.* l'intégration et la coordination de leurs ressources pour offrir une plus-value et construire une relation forte avec les usagers autour du BI.

2.1. Le rapport aux usagers

L'analyse du rapport aux usagers porte sur les actions mises en œuvre pour attirer les élèves vers le BI mais aussi sur les outils de communication et les arguments utilisés dans le cadre de ces actions.

Les actions de recrutement visent deux types de population : 1) les élèves des dernières années des *middle schools*,[12] 2) ceux déjà scolarisés dans les lycées à BI.

1) Diverses actions visent à attirer les élèves des *middle schools*, dont les plus répandues sont : la visite des *middle schools* du comté ou du district pour rencontrer les élèves ou les conseillers, la participation aux soirées des *magnet schools* locales et aux soirées de parents, l'organisation de journées portes ouvertes consacrées exclusivement au BI, comme l'explique le coordinateur BI de Sandyhills (NY): « Les enseignants participent à la soirée des parents ou à la soirée portes ouvertes, les élèves les rencontrent et s'informent sur les différents cours BI. »

Les visites dans les *middle schools* permettent aux coordinateurs du BI et aux conseillers des lycées d'expliquer aux élèves ce qu'est le BI et quels sont ses avantages, mais aussi de les encourager à suivre des cours d'excellence durant leur scolarité. En effet aux Etats-Unis ces cours sont presque toujours des prérequis pour accéder au diplôme du BI au lycée. Parfois d'autres réunions permettent de rencontrer les conseillers des *middle schools* et de les informer sur les cours d'excellence les plus pertinents à recommander aux élèves. Le lycée Redriver (Fl.) déploie des efforts tout particuliers pour se rapprocher des *middle schools* : « Dans cet établissement, nous avons invité tous les conseillers des collèges. Nous avons 19 collèges, nous les invitons tous à venir déjeuner ici et nous leur faisons une petite présentation de qu'est le BI et de notre formulaire de candidature. » (Coordinateur BI, lycée Redriver, Fl.)

12 équivalents des collèges en France

Le même établissement a mis au point un dispositif original pour convaincre les élèves des avantages du BI : « Les enfants qui hésitent, qui ne se voient pas dans une filière de haut niveau, nous les amenons ici, à Redriver, et ils observent nos élèves du BI. Et nous essayons de les faire accompagner par l'un d'entre eux » (Coordinateur BI, lycée Redriver, Fl.).

2) Pour inciter les lycéens des établissements proposant le BI à postuler, l'action la plus courante consiste à les rencontrer en 9ème ou 10ème année et à leur vanter les bénéfices du programme. Certains lycées multiplient les efforts et complètent la visite habituelle par des rencontres individuelles avec le coordinateur du BI : « S'il y en a 40 [en 10ème] ou quelque chose comme ça, alors je les rencontre individuellement, puis en début d'année je déjeune avec eux (Coordinateur BI, lycée Alamo, Ca.). Le coordinateur du lycée Redriver (Fl.) procède de manière encore plus sélective : « J'invite les élèves au cas par cas, les plus performants, en particulier ceux de nos classes scientifiques de haut niveau ». Et le directeur du lycée Alamo (Ca.) a imaginé de nouvelles façons d'aborder les élèves dans leur établissement pour leur parler du BI :

> Une autre chose que nous avons commencé à faire il y a quelques années et qui a été très utile pour les élèves de 10ème année, ceux qui ont informé leur conseiller de leur intérêt pour le BI. C'est un après-midi où je rassemble tous les élèves dans la salle de spectacle et l'association de parents de l'école fournit le déjeuner, donc ils auront de la pizza et de quoi boire. J'ai les seniors et les juniors qui sont déjà dans le programme du BI et ils m'aident à gérer le tout. Je présente un peu, mais ensuite ce sont les élèves qui discutent entre eux. (Chef d'établissement, lycée Alamo, Ca.)

Les établissements recourent à différents outils de communication pour renforcer leur stratégie de marketing : des supports statistiques, des récits d'anciens élèves et des traductions pour les parents immigrés. Le lycée Alamo (Ca.) utilise des données chiffrées dans sa présentation de manière à étayer son argumentation en faveur du BI :

> Lorsque nous devons convaincre les parents, nous parlons de la préparation, de la rigueur et de l'esprit international du programme et de la préparation et du maintien à l'université – ne pas décrocher à l'université, c'est en fait le grand problème aujourd'hui ... il y a des statistiques, oui, les plus récentes proviennent d'une étude qui était en fait une étude nationale, des études montrent que les diplômés du BI ont une moyenne plus élevée dans la première année, et une moyenne plus élevée quand ils obtiennent leur diplôme, et un taux d'obtention du diplôme plus rapide. (Chef d'établissement, lycée Alamo, Ca.)

Les anciens élèves sont une ressource précieuse qui conforte le dispositif de communication des établissements. Certains lycées invitent d'anciens élèves qui sont déjà à l'université, en particulier ceux qui poursuivent un cursus d'excellence dans des universités renommées, afin qu'ils expliquent aux parents et aux élèves comment le BI, les compétences et l'autonomie qu'ils y ont acquises ont facilité leur travail à l'université.

Lorsqu'un étudiant qui fréquentait encore récemment le lycée parle en direct de sa propre expérience, il a un impact fort sur les lycéens. Ce dispositif nécessite une organisation préalable car les établissements doivent retrouver leurs anciens élèves après l'obtention du diplôme, maintenir le contact avec eux et suivre leur cursus. Le lycée Alamo a conçu un outil spécifique pour faire connaître l'expérience des jeunes diplômés et l'utilité du BI dans le cadre des études supérieures, un recueil de leurs messages d'encouragement offert lors des réunions avec les postulants : « J'ai dit : je veux juste des messages, des messages… ils m'ont envoyé des courriels et je les ai rassemblés, j'en ai fait un petit paquet pour que les parents et les élèves les lisent. » (Chef d'établissement, lycée Alamo, Ca.)

Certains établissements recherchent des moyens novateurs de montrer les particularités du BI aux parents : « Nous allons essayer d'organiser la cérémonie de remise des diplômes en même temps que la journée portes ouvertes du BI, pour que les parents de la communauté puissent voir les jeunes diplômés et l'équipe. » (Coordinateur BI, lycée Greenforest, NY). Pendant la soirée des parents du lycée Longview (Ca.) qui accueille à un grand nombre d'immigrants hispaniques, l'établissement fournit des écouteurs aux parents pour que leur soient traduites les informations sur le BI.

Les établissements usent d'un ensemble d'arguments pour convaincre les élèves et leurs familles de s'inscrire au BI en vue de préparer l'accès à l'université, de valider des crédits d'enseignement et d'obtenir des bourses.

L'argument selon lequel le BI facilite l'entrée à l'université et l'accès à des cursus très demandés est un élément de marketing utilisé en particulier dans les écoles fréquentées par des enfants de *middle class* : "Nous expliquons comment le BI devient un atout pour l'élève : vous êtes plus compétitifs que les autres élèves, maintenant vous avez le BI, vous avez choisi un cursus difficile, l'université va faire attention à

ça ... " (Chef d'établissement, lycée Greenforest, NY)

En raison du coût élevé de l'enseignement supérieur aux États-Unis, les familles de la *middle class* sont très sensibles aux arguments financiers tandis que la possibilité d'obtenir des crédits et une bourse grâce au BI est essentielle pour convaincre les familles défavorisées, comme l'illustrent ces témoignages :

> Ici, en Floride, c'est une situation gagnant-gagnant. C'est ce que je dis aux enfants. S'ils passent six examens BI et qu'ils les réussissent, le système de l'Université de Californie, UCLA, Berkeley, leur accordera un crédit complet d'un an, ce qui équivaut à environ 36 crédits. Donc, vous savez pour une famille pauvre, c'est une économie de 25 000 $, juste en travaillant bien au lycée. (Chef d'établissement, lycée Alamo, Ca.)

A côté de ces arguments les plus courants, quelques établissements recourent à un autre type d'argumentation, à caractère plus émotionnel : « Avec le BI, nous enverrons vos enfants à l'université » ou : « Ici, à Longview, ils peuvent accéder à une éducation BI » (Coordinateur, Lycée Longview, Ca.). Ces arguments sont de deux ordres : tout d'abord, convaincre des parents qui ne l'imaginaient pas que leurs enfants peuvent accéder à l'université, ensuite assurer que les enseignants feront le maximum pour tenir cet engagement. Et une partie des efforts pour y parvenir consiste à offrir un soutien émotionnel aux élèves lors de leurs études en BI.

> Le contexte presque familial, c'est quelque chose que vous avez dans le programme BI que vous n'avez pas si vous allez suivre un cours AP. Si vous rejoignez le BI, c'est votre choix qui définit votre groupe de pairs, c'est une atmosphère familiale avec beaucoup de soutien et beaucoup d'aide de la part des enseignants et du personnel. Ça peut les aider à prendre la décision et renforcer l'impact du BI. (Coordinateur PD, Lycée Redriver, Fl.)

2.2. La coordination institutionnelle

La coordination institutionnelle fait référence à l'engagement du personnel et de la communauté envers le BI et aux arrangements organisationnels qui accordent des facilités et un soutien aux étudiants engagés dans le programme.

L'engagement du personnel et de la communauté

L'engagement du personnel de l'établissement envers le BI est une condition requise pour obtenir l'accréditation de l'OBI. Des experts de l'organisation se rendent dans l'établissement pour vérifier si l'école remplit bien les conditions pour devenir une « école du monde du BI ». Au cours de la visite, les experts rencontrent des parents, des étudiants

et des enseignants afin d'évaluer leur engagement envers le programme. En sus de cet engagement fondamental pour le succès du BI, certains établissements mettent en place des actions destinées à favoriser la coopération des différentes parties prenantes du BI. Une initiative pratique peut être la participation de membres de l'équipe de direction aux séances de formation au BI. Ainsi le principal du lycée Greenstone (Ca.) a assisté à la formation des responsables des établissements à BI : « Ça m'aide à comprendre le programme, c'est très complexe ... maintenant je suis pleinement impliqué avec le BI dans l'école ». A Wavies, à Alamo et à un degré moindre à Longview, trois lycées californiens, la mobilisation au bénéfice des élèves du BI et la coopération de la communauté la plus large font partie de la culture organisationnelle de l'établissement.

> La directrice, l'enseignant d'espagnol et le coordinateur du BI, tous les enseignants… tout le monde travaille ensemble, les parents, les tuteurs, tout le monde. C'est tellement plus facile, parce que les enfants ne sonts pas laissé à eux-mêmes, is ont tout le soutien. Nous rencontrons les parents du BI, nous organisons des ateliers pour les parents car ils s'intéressent beaucoup à ce que vous faites. Nos parents nous soutiennent beaucoup, ils collectent des fonds pour payer les examens des certains élèves, et beaucoup d'entre eux obtiennent une aide financière, donc ils recevront des bourses d'études de l'établissement. (Professeur d'anglais, Lycée Wavies, Ca.)

En raison des réductions budgétaires du district, le lycée Wavies n'a pas reçu de financement pour envoyer trois professeurs d'anglais en formation, ce que l'OBI exige pour chaque nouvel enseignant du BI ou lorsque le curriculum d'une discipline se renouvelle (tous les 5 ans). A la suite des démarches personnelles de la coordinatrice du BI et de sa coopération avec une *middle school* du vivier BI, l'établissement a réussi à payer la formation des enseignants : « Notre coordinatrice BI qui travaille avec Roosevelt Junior High, un collège BI qui nous envoie des élèves, ils avaient de l'argent supplémentaire et comme elle travaillait avec eux, alors ils ont payé notre formation au Texas. » (Professeur d'anglais, Lycée Wavies, Ca.)

Dans plusieurs écoles, l'engagement de la communauté envers le BI se reflète dans les facilités offertes pour l'inscription des étudiants défavorisés. Le choix d'inscrire un enfant dans une école du BI implique des dépenses supplémentaires. La famille doit couvrir une partie des frais d'examen et, si l'école est loin du domicile ou hors du bassin de recrutement, elle doit s'occuper du transport. Sur nos terrains d'enquête, un petit nombre d'écoles fournissent des bus ou offrent la

réduction ou l'exemption des frais d'examen afin d'élargir le recrutement des futurs élèves du programme. Les écoles obtiennent un financement pour ces services à la suite d'une décision du district, comme dans le cas des lycées Greenforest (NY) et Sandyhills (NY), ou en négociant avec le district, les organisations de parents ou les ONG, comme dans le cas du lycée Alamo (Ca.) :

> Nous proposons une réduction sur les frais d'examen afin que les étudiants puissent postuler et ensuite l'organisation des parents les subventionnera, ils vont prendre en charge 80% du coût. (Coordinateur BI, Lycée Alamo, Ca.)

> Donc, les candidats au diplôme complet du BI, ils passaient 6 examens cette année, c'est 600 dollars, dont nous subventionnons une partie. Comment ? Nous avons un club de golf ici qui recueille des fonds et soutient trois de nos candidats au diplôme, ils leur donnent à chacun 500 $ pour les aider à payer les examens. (Chef d'établissement, Lycée Alamo, Ca.)

Le soutien aux élèves du BI

Tout au long des deux années du processus d'accréditation, les établissements sont invités à mettre en place les conditions attendues pour soutenir les élèves du BI : une bibliothèque bien équipée, un laboratoire, une connexion satisfaisante à Internet, l'organisation d'activités ou de réunions qui témoignent de l'engagement du personnel, des parents, des élèves et de la communauté. Dans certains établissements, l'accompagnement des élèves du BI cible spécifiquement les plus défavorisés. L'objectif est de réduire les écarts scolaires et culturels de ces élèves et de leur offrir un soutien pendant qu'ils suivent les cours exigeants du BI. Le *math IB club* de Seasons (Fl.) où les élèves font du tutorat en est un exemple, de même que plusieurs activités entreprises au lycée Wavies (Ca.).

> Nous les emmenons à la bibliothèque de l'université, nous prenons le bus scolaire pour qu'ils puissent faire des recherches à l'université de Californie de San Diego ou encore à l'université d'état de San Diego, l'un ou l'autre, le samedi. J'étais là samedi pendant 4 heures avec mes élèves de 10ème année à faire le travail qu'ils avaient encore à rendre. (Coordinateur BI, Lycée Wavies, Ca.)

En outre, le lycée Wavies (Ca.) ainsi que le lycée Blueriver (Fl.) utilisent les subventions AVID[13] comme support pour les cours du BI :

---

13 Advanced Via Individual Determination (AVID) est une organisation à but non lucratif qui propose une formation professionnelle aux éducateurs afin d'améliorer la préparation à l'université de tous les étudiants, en particulier ceux qui sont traditionnellement sous-représentés dans l'enseignement supérieur

> Nous appelons cela le soutien BI. C'est comme une salle d'étude ou ils peuvent travailler sur leurs devoirs. Tous les élèves de première année passent par AVID parce que dans la première année, nous leur enseignons le pré-BI afin qu'ils aient tout ce qu'il faut pour réussir dans leurs classes du BI. Et dans les classes de 11e et 12e, quand ils sont déjà dans le BI, nous les aidons à réussir. Nous travaillons sur le mémoire, nous travaillons sur le dossier pour le cours de théorie de la connaissance, et nous les préparons pour les oraux du BI. (Professeur d'espagnol, Lycée Wavies, Ca.)

Quant au lycée Longview, il a accordé une attention particulière aux besoins émotionnels des étudiants du BI et créé des groupes spéciaux à cette fin.

> Nous leur proposons ce que nous appelons la « communauté d'apprentissage en équipe », nous avons donc demandé à 5 enseignants de prendre en charge chacun 15 élèves de 9e année et de les rencontrer une fois par semaine pendant quatre ans. C'est très chaleureux. C'est bien de recruter des élèves dans le programme, mais une fois qu'ils sont dedans vous devez leur donner du soutien parce qu'ils vont avoir des difficultés avec la langue vivante ou les mathématiques ou l'anglais ou l'histoire, ils vont avoir du mal avec ça, alors nous avons essayé de leur apporter du soutien et, donc je pense que cette idée a eu un gros impact. (Chef d'établissement, Lycée Longview, Ca.)

Le soutien émotionnel peut constituer une stratégie efficace pour recruter des étudiants immigrants et inciter les élèves dont l'anglais est la langue seconde à oser s'engager dans le BI. Comme l'explique le professeur d'espagnol du lycée Wavies (Ca.) : « Les hispaniques suivent un cours d'espagnol du BI et, quand ils voient qu'ils sont capables de faire un travail rigoureux dans leur langue maternelle, cela leur donne plus de confiance pour essayer de travailler plus rigoureusement en anglais... et ils obtiennent leur diplôme du BI. »

La charge de travail du coordinateur du BI est lourde, et plus encore dans les établissements ayant un grand nombre d'élèves inscrits au programme. L'allègement de son service d'enseignement peut lui permettre de consacrer plus de temps à soutenir, aider et conseiller les élèves. Ainsi au lycée Redriver (Fl.), le coordinateur du BI occupe sa fonction à temps plein, ce qui est plutôt inhabituel. Ce lycée dispose également, à côté de ce coordinateur à temps plein, d'un conseiller pour le BI, ce qui est encore plus rare.

2.3. Rapport au marché et mode transformationnel ou pragmatique du BI

L'analyse du rapport au marché des écoles à BI nous aide à mieux appréhender le caractère plus ou moins pragmatique ou transformationnel de leur fonctionnement.

Du point de vue du rapport aux usagers, nous avons constaté que les 23 établissements proposent des actions similaires pour recruter des élèves des *middle schools* de leur bassin et en 10ème année des élèves déjà scolarisés chez eux. Seuls quatre lycées - Longview, Alamo, Wavies (Ca.) et Redriver (Fl.) – vont plus loin pour recruter davantage d'élèves en BI et mènent des actions originales ciblant les élèves, les parents et les conseillers.

Les outils de communication les plus utilisés dans les établissements lors de la présentation du BI aux parents et aux élèves sont des données statistiques et la participation d'anciens élèves. Un lycée, Longview (Ca.), a engagé un traducteur afin de rendre accessible aux immigrants hispanophones l'information sur le BI.

Les 23 établissements utilisent des arguments concernant l'accès aux collèges, aux crédits d'enseignement et aux bourses universitaires. En sus de ces arguments communs, Longview, Wavies (Ca.) et Redriver (Fl.) insistent dans leur présentation du BI sur l'encouragement à poursuivre des études supérieures et sur l'engagement des enseignants pour faire réussir les élèves mais aussi les soutenir émotionnellement. De tels arguments font valoir que ces établissements ciblent non seulement les élèves de haut niveau mais aussi de moins performants.

La coordination institutionnelle comprend l'engagement de l'équipe et son soutien aux élèves du BI. Nous l'avons constaté dans tous les établissements dans la mesure où la participation des enseignants et de la communauté scolaire est une condition préalable à l'obtention de l'accréditation de l'OBI. Néanmoins, les lycées Longview, Wavies et Alamo (Ca.) ont développé aussi une culture organisationnelle de coopération autour du BI qui nourrit continuellement l'engagement de l'équipe et de la communauté large envers le programme. De plus, cette mobilisation est attestée dans certaines écoles par la prestation de services spécifiques tels que le transport scolaire ou l'exonération des frais d'examen du BI pour attirer des élèves dont la résidence est éloignée ou de milieu social défavorisé, y compris en cherchant des moyens auprès de sources alternatives.

Tous les établissements à BI doivent offrir les meilleures conditions matérielles et morales pour assurer la réussite de leurs élèves, mais

certains comme Longview, Wavies, Alamo (Ca.) et Redriver (Fl.) font des efforts particuliers en ce sens, qui visent tout spécialement à réduire les écarts culturels et scolaires des élèves des familles défavorisées.

En résumé, notre enquête sur 23 établissements fait ressortir un ensemble d'actions similaires mis en œuvre pour attirer les élèves vers leur programme de BI. Néanmoins, l'analyse révèle que 4 des 23 lycées sont particulièrement mobilisés et sont plus inventifs pour recruter les élèves : Wavies, Longview, Alamo Ca.) et Redriver (Fl.). Mieux, une bonne partie des actions spécifiques à destination des usagers parents et élèves et la coordination institutionnelle de ces établissements vise à convaincre et soutenir des élèves issus de milieux socialement défavorisés. On peut en déduire que ces 4 lycées privilégient une fonction transformationnelle du BI dont l'objectif est l'*empowerment* des élèves par l'amélioration de leurs performances et de leurs ambitions, tandis que les autres lycées proposent un programme du BI de nature plus pragmatique visant à attirer des élèves performants capables d'emblée de suivre un cursus exigeant.

3. La fonction du BI et les limites des politiques de marché scolaire

Le but de cette étude était de comprendre la manière dont le BI contribue à la construction des marchés scolaires dans différents états des Etats-Unis et comment cette participation répond aux attentes réformistes. Nous avons vu que dans la plupart des cas l'incorporation du BI incite à la concurrence entre établissements, mais il s'agit d'une concurrence pour attirer les « bons élèves » en recourant au marketing, au lieu d'une concurrence centrée sur l'amélioration du niveau des élèves défavorisés (Lubienski 2006). L'utilisation pragmatique du BI n'est pas ce que la reforme NCLB prévoyait, même si son développement a pu entrainer des résultats bénéfiques tels que la promotion de la mixité sociale dans la mesure où il a permis d'attirer des enfants des familles favorisées dans des établissements moins réputés. C'est toutefois sur le mode transformationnel que nous insisterons pour conclure, car transformer les établissements peu performants en améliorant les résultats des élèves défavorisés est bien l'objectif premier des politiques d'*accountability* et de choix des parents.

Afin de faire ressortir les conditions qui incitent à recourir à un mode transformationnel du BI, nous synthétisons dans un tableau (annexe 1) les facteurs contextuels (population, type d'école, proportion d'étudiants défavorisés), le mode d'engagement de l'administration scolaire et les environnements macro (niveau des états) et micro (niveau du district) de chacun des établissements étudiés.

Du point de vue macro-environnemental, parmi les 23 établissements on trouve un seul lycée à mode transformationnel en Floride, aucun dans l'état de New York et trois en Californie. On peut supposer que les politiques différenciées des états étudiés –la Californie, la Floride, et l'état de New York - ont un impact sur le mode du BI adopté par les écoles mais l'analyse montre que cette influence ne semble pas déterminante. Malgré la politique exceptionnelle de la Floride qui, grâce à l'action de la puissante association BI, exonère districts, établissements et parents de son coût élevé, un seul établissement dans notre étude – Redriver HS – propose un BI transformationnel. En revanche, nous pouvons relever que la proportion de lycées à BI de l'état de Floride est la plus grande des trois états, ce qui y témoigne d'un investissement majeur en faveur du BI : sur un total d'environ 1500 lycées publics en Floride, 74 proposent BI, sur environ 3500 lycées en Californie, 96 sont des lycées BI et sur environ 1500 lycées dans l'état de New York, 55 sont à BI. A l'autre extrême, on peut relever que la politique de l'état de New York, dont les incitations pour adopter les BI sont réduites, en raison probablement de la faiblesse de l'association BI locale mais aussi parce que le Département de l'éducation décrit le BI comme ciblant les élèves du haut niveau (http://www.p12.nysed.gov/ciai/gt/), conduit à ce qu'aucun établissement n'y adopte un mode transformationnel pour son BI. Le cas de la Californie se situe entre ces deux états : fort encouragement à incorporer le BI mais tout spécialement auprès des établissements à population défavorisée (http://www.cde.ca.gov/ci/gs/hs/). Apparemment cette politique facilite l'incorporation du BI transformationnel si nous considérons que trois des quatre établissements étudiés en Californie adoptent ce mode. Mais la prise en considération d'autres éléments micro-environnementaux rend l'analyse bien plus complexe.

De l'analyse micro-environnementale et de l'engagement des quatre lycées privilégiant un mode transformationnel du BI ressortent des similitudes révélatrices, au-delà de certaines dissemblances.

Ces quatre établissements sont de grande taille (2400 à 3000 élèves) et accueillent une population scolaire socialement défavorisée, avec des proportions variant entre 40% et 75%. Deux d'entre eux (Wavies et Longview, Ca.) sont situés dans les *barrios*, des quartiers hispanophones très pauvres. À Wavies, les étudiants du BI, qui sont inscrits dans la filière Etudes internationales, représentent 15 % de la population totale, alors que cette proportion est de 6% à Longview, 7% à Alamo (Ca.) et 8% à Redriver (Fl.).

Alamo (Ca.) est un établissement ordinaire dont la plupart des élèves relèvent du secteur y compris ceux du BI, mais pour les 3 autres, le BI est un programme *magnet* c'est-à-dire que les élèves hors secteur peuvent y accéder. Au lycée Wavies (Ca.) la moitié des élèves du BI doivent provenir du secteur et l'autre moitié peut venir d'autres secteurs du district. La plupart des lycées pratiquent un type de sélection sur la base des performances académiques et un examen ou un entretien sur place. En général, le district limite la proportion d'élèves à recruter en BI, c'est le cas de Wavies (Ca.) et de la plupart des autres, mais Redriver (Fl.) ne fixe pas pour le moment de limitation des places en BI. Il faut cependant prendre en considération que l'adoption du BI et l'inscription au programme sont des décisions qui relèvent largement du niveau du district, quasiment hors du contrôle de l'établissement.

C'est le conseil du district et son surintendant qui décident du nombre d'établissements BI qu'ils souhaitent établir dans leur juridiction et de la zone desservie par le programme du BI. Dans de nombreux cas, les districts décident de le mettre en œuvre dans les établissements « en difficulté » afin d'améliorer leurs performances, mais aussi de « renforcer les ambitions des élèves pour aller à l'université (coordinateur PD, Greenforest HS, N.Y) ou d'accroître la valeur immobilière du quartier de l'établissement où a été implanté un BI. En contrôlant le nombre de programmes BI ou d'autres programmes enrichis, les conseils de district régulent la concurrence entre les établissements. Cette régulation de la concurrence peut avoir des motifs d'ordre économique tels que le coût élevé de chaque BI pour le district ou la crainte que l'offre de programmes spéciaux ne vide les

établissements non concernés. Pour les mêmes raisons, les districts limitent généralement le nombre d'élèves du BI par établissement. De plus, puisque dans la plupart des cas le BI est assimilé à un *magnet program,* dont le conseil de district définit le secteur de recrutement, la possibilité pour les établissements d'attirer des élèves grâce à leur BI est extrêmement contrôlée. Le coordinateur BI du Lycée Springwater (Fl.) affiche clairement l'incapacité des établissements à sélectionner leurs élèves : « Il y a 5 programmes BI sur le territoire, si vous avez postulé pour le BI, que vous remplissez les exigences minimales et qu'il y a une place, vous pouvez être pris, c'est pourquoi notre taux de d'élèves obtenant le diplôme du BI, qui était élevé, de l'ordre de 80%, a plongé à 54%. Le BI est de moins en moins sélectif. »

Un autre exemple du faible contrôle des établissements sur les élèves qu'ils recrutent est celui de la ville de New-York (NYC), un grand district scolaire divisé en de nombreux sous-districts. En principe, les élèves de tout New York peuvent choisir le lycée où ils veulent aller, mais le BI est offert par des établissements spécialisés qui ont une politique d'admission stricte. Comme le dit le directeur de l'école Linguafranca : « Nous ne participons pas au processus de recrutement, la ville nous affecte nos étudiants sur la base d'un test. Pour entrer dans le lycée, les élèves de 8e année s'inscrivent à ce qu'on appelle l'examen spécialisé de niveau secondaire et c'est comme un examen SAT, c'est un test standardisé ». Et il ajoute : « Si cela dépendait de moi, l'admission serait complètement différente ». Comme les élèves du district de la ville de New York sont acceptés en BI sur la base de tests académiques sélectifs, la plupart sont censés être performants, si bien que les établissements n'ont aucune raison de s'engager dans un BI de type transformationnel.

Les caractéristiques micro-environnementales des districts et des établissements, d'ordre structurel, ne suffisent pas à expliquer l'adoption du mode transformationnel. Les quatre lycées identifiés comme tels ont en commun des caractéristiques fonctionnelles qui incitent à mettre en œuvre un BI à visée transformationnelle. Premièrement, ces quatre établissements ont traversé une crise ou encore redoutent une crise résultant d'un changement de population. Deuxièmement, le coordinateur du BI y est un leader et un entrepreneur qui s'engage fortement dans le programme. Troisièmement, le directeur

apprécie le BI et croit en son potentiel. Quatrièmement, le district soutient vigoureusement le BI.

Le lycée Wavies (Ca.) a été classé comme très sous-performant, ce qui a entraîné une restructuration qui l'a divisé en six entités dont une accueillant le BI, l'*International Studies School*. Le lycée Redriver (Fl.) été également identifié comme sous-performant. Le public des lycées Longview et Alamo a radicalement changé, passant d'une majorité d'élèves « blancs » à une majorité hispanophone, d'où la crainte d'un accroissement des difficultés scolaires et d'une baisse du niveau de l'établissement. Dans les quatre établissements, les personnels, confrontés au choc de la faiblesse des résultats de leurs élèves, se sont mobilisés et se sont engagés pleinement dans le BI dans l'espoir d'améliorer ces résultats. Mais la réaction à une situation ou à un sentiment de crise n'est pas suffisante en soi. La nomination d'un enseignant dynamique et engagé comme coordinateur du BI et le soutien affiché de l'équipe de direction et du district sont des éléments déterminants en faveur d'un BI transformationnel. Le BI étant un programme coûteux et complexe, il n'est pas surprenant que sa mise en œuvre, tout spécialement avec une visée transformationnelle, nécessite des ressources supplémentaires, des efforts de coordination et une mobilisation forte au niveau de l'établissement comme du district.

L'influence du district sur le mode de BI promu par les établissements ne se limite pas à ses choix de répartition et de sectorisation. Un soutien continu est nécessaire à la survie du BI dans le secteur public tant l'appui de l'administrateur de district, au-delà des changements de personne, est la condition nécessaire à la mise en œuvre d'une politique scolaire (Spillane, 1998). Nos interlocuteurs ont insisté sur le fait que, depuis 2008 et la crise économique, le financement de l'État a considérablement baissé, accroissant les exigences auxquelles les districts et les établissements sont confrontés. Entre autres, les districts acquittent les frais annuels du BI (environ 10 000 dollars par école) et payaient aussi auparavant le transport des élèves hors secteur. L'augmentation, en période de crise, des ressources nécessaires au BI rend encore plus déterminant le rôle des administrateurs de district et leur engagement en faveur du BI.

L'exemple du lycée Haven, classé comme sous-performant par l'état de New York, montre clairement que le choix d'un BI à visée transformationnelle n'est tenable que lorsque toutes les conditions sont

accomplies. Bien que l'ancien et l'actuel coordinateurs du BI soient fortement engagés et ont lutté pour le développer, l'insuffisance du soutien de l'équipe de direction et du district ont mis à mal le potentiel transformationnel du programme.

Les exigences propres au BI supposent des ressources importantes en termes financiers mais aussi matériels et humains, tout spécialement quand il emprunte un mode transformationnel. Tout cela renvoie à des choix politiques forts. Or la mise en concurrence, dimension centrale des politiques d'*accountability* et de choix de l'école en pointe aux Etats-Unis et très présente dans l'idéologie de *NCLB*, n'apparaissent pas comme propices à l'amélioration des performances des élèves et de l'efficacité des établissements.

En résumé, l'environnement macro, qui englobe les politiques fédérales et celles des états, et l'environnement micro, qui renvoie aux caractéristiques de la population scolaire et aux décisions des districts, ont un impact indiscutable sur la logique, pragmatique ou transformationnelle, que les établissements affectent au BI. Ces multiples facteurs à la fois structurels et fonctionnels, qui peuvent se croiser, se superposer et parfois même entrer en tension, ont un impact incontestable sur les choix des établissements. Même si ce sont les facteurs liés à l'action des individus en responsabilité qui favorisent une logique plus pragmatique ou plus transformationnelle, l'inscription du BI dans le cadre d'une politique de marché, incitant à la concurrence entre établissements, comme peut l'être NCLB, pousse en définitive les établissements à des choix et des stratégies pragmatiques, qui n'ont pas pour vocation de transformer les résultats et donc l'avenir des élèves.

Références bibliographiques

Bagley, C. (2006). School choice and competition: a public-market in education revisited. *Oxford Review of Education*, *32*(3), 347-362.

Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European journal of work and organizational psychology*, *8*(1), 9-32.

Blank R. K. (1984). The Effects of Magnet Schools on the Quality of Education in Urban School Districts . *The Phi Delta Kappa*, vol. 66, n° 4, p. 270-272

Blank, R. K. (2011). Closing the Achievement Gap for Economically Disadvantaged Students? Analyzing Change since No Child Left Behind Using State Assessments and the National Assessment of Educational Progress. *Council of Chief State School Officers*.

Coburn, C. E., & Talbert, J. E. (2006). Conceptions of evidence use in school districts: Mapping the terrain. *American Journal of Education*, *112*(4), 469-495.

Hamilton, L. S., Stecher, B. M., & Yuan, K. (2012). Standards-based accountability in the United States: Lessons learned and future directions. *Education Inquiry*, *3*(2), 149-170.

Holme, J. J., & Wells, A. S. (2008). School choice beyond district borders: Lessons for the reauthorization of NCLB from interdistrict desegregation and open enrollment plans. *Improving on No Child Left Behind*, 139-215.

Holme, J. J., & Richards, M. P. (2009). School choice and stratification in a regional context: Examining the role of inter-district choice. *Peabody Journal of Education*, *84*(2), 150-171.

Jabbar, H. (2016). Selling schools: Marketing and recruitment strategies in New Orleans. *Peabody Journal of Education*, *91*(1), 4-23.

Jennings, J., & Rentner, D. S. (2006). Ten big effects of the No Child Left Behind Act on public schools. *Phi Delta Kappan*, *88*(2), 110-113

Kahlenberg, R. D. (2008). What to do with No Child Left Behind. *Education Week*, *28*(8), 40-43.

Kesten, O. (2012). On two kinds of manipulation for school choice problems. *Economic Theory*, *51*(3), 677-693.

Linn, R. L. (2005). Conflicting demands of No Child Left Behind and state systems: Mixed messages about school performance. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *13*.

Lubienski, C. (2006). School Diversification in Second-Best Education Markets. *Educational Policy*, 20(2): 323-344.

Lubienski, C. (2007). Marketing schools consumer goods and competitive incentives for consumer information. *Education and Urban Society*, *40*(1), 118-141.

Lubienski, C. (2009). Do quasi-markets foster innovation in education? A comparative perspective. *OECD Education Working Papers*, (25), 0_1.

Lubienski, C., Gulosino, C., & Weitzel, P. (2009). School choice and competitive incentives: Mapping the distribution of educational opportunities across local education markets. *American Journal of Education*, *115*(4), 601-647.

Neild, R. C. (2005). Parent management of school choice in a large urban district. *Urban Education*, *40*(3), 270-297.

Oplatka 2007 The incorporation of market orientation in the school culture: An essential aspect of school marketing.

Reback, R. (2008). Demand (and supply) in an inter-district public school choice program. *Economics of Education Review*, *27*(4), 402-416.

Resnik, J. (2015) The incorporation of the International Baccalaureate in magnet schools in the United States: survival strategies of low performing schools**.** *Educational Practice and Theory,* Vol. 37, No. 2, 2015, pp. 79-106

Resnik, J. (2016). The development of the International Baccalaureate in Spanish speaking countries: a global comparative approach. *Globalisation, Societies and Education*, 1-28.. Special Issue: The power of numbers and networks: understanding the mechanisms of diffusion of educational models. J. Resnik (editor). *Globalisation, Societies and Education*, *14*(2), 298-325

Resnik, J. (2016). Struggling for recognition: access to higher education through the International Baccalaureate. *Critical Studies in Education*, 1-18.

Rincke, J. (2006). Competition in the public school sector: Evidence on strategic interaction among US school districts. *Journal of Urban Economics*, *59*(3), 352-369

Spillane, J. P. (1996). School districts matter: Local educational authorities and state instructional policy. *Educational Policy*, *10*(1), 63-87.

Spillane, J. P. (1998). State policy and the non-monolithic nature of the local school district: Organizational and professional considerations. *American educational research journal*, *35*(1), 33-63.

Wells, A. S. (Ed.). (2002). Where charter school policy fails: The problems of accountability and equity (Vol. 12). Teachers College Press.(book)

Wells, A. S., Holme, J. J., Revilla, A. T., & Atanda, A. K. (2004). Chapter 3: How Society Failed School Desegregation Policy: Looking Past the Schools to Understand Them. *Review of Research in Education*, *28*(1), 47-99.

West, M. R., & Peterson, P. E. (2006). The efficacy of choice threats within school accountability systems: Results from legislatively induced experiments. *The Economic Journal*, *116*(510), C46-C62.

Annexe 1
Caractéristiques des établissements enquêtés

Nom de l'établissement	Caractéristiques de l'établissement					District			Etat
	Effectif d'élèves	% d'allocation demi-pension	Particularités	Mode de coordination BI	Mode de régulation administration locale	Mode d'affectation des élèves	Mode de regulation du district	Continuité du soutien du district	
Wavies	3000/ 3500 Tous élèves BI 50 PD complet	75/	Etablissement divise en 5 établissements Sous-performant	fort	fort	Wavies district moitié d'élèves en programme Magnet et moitie du secteur	fort	moyen + Prise en charge frais BI mais pas plus	Californie 9 -12 niveau
Longview	2800 10 PD complet	60	Ecole compréhensive Autrefois 60% population blanche, actuellement 60% population hispanique.	fort	fort	Longview district Choix entre 3 écoles BI dans la region Effectifs en baisse	fort		Californie
Alamo	2400 115 élèves BI 50 PD complet	45	Ecole compréhensive Effectifs en baisse Autrefois population blanche majoritaire, aujourd'hui plus de 60% d'hispaniques	fort	Fort	Longview district Choix entre 3 écoles BI dans la region Effectifs en baisse dans le district	fort	moyen +	Californie
Indian Park	700	62	Charter school 60 % Hispaniques 30 % Blancs	faible	faible	Longview district	fort	moyen +	Californie
Greenstone	2760 60 PD complet	42	Etablissement "A"	Moyen	Moyen	High Mountain District 10 Highschools dans le district mais seul BI du district D'autres districts	low "BI tres cher"	faible	Californie

						proposent aux élèves un transfert pour le BI			
Redriver	2800 300 élèves BI	75	Mauvais niveau académique Le district a mis en place un programme BI pour stimuler le niveau scolaire	fort	Fort	Ocean county Choix pour la moitié du district, puisqu'un autre établissement BI se voit attribuer l'autre moitié. Le BI est le seul magnet program dans l'établissement	fort Transport gratuit pour les eleves BI	Moyen +	Floride
Springwater	3000 Sur 2 campus Beaucoup de	30	Magnet school Zone aisée Population croissante 60 % Blancs, moins de 15% Afro-américains	moyen	moyen	Edding County 5 programmes BI dans tous les magnet schools, mais attribues geographiquement	fort Coordinateur BI à temps plein	moyen	Floride
United	2800 350 élèves BI La plupart PD complet	57	Magnet school Blancs 26% Hispaniques 52% Population d'eleves non-stable	moyen	moyen	Edding county Les élèves sont géographiquement affectés Magnet program BI	fort	moyen	Floride
Adams	2200 90 élèves BI mais seulement qqs PD complet	80	98% Afro-américains Ecole a risque F, D dans le passé, C actuellement	moyen	New principal coming from a school that has improved	Edding county Magnet program BI	fort	moyen	Floride
Seasons	3300	55	Magnet school BI 10% Asiatiques, 28% Noirs, 38% Blancs, 18% Hispaniques. Bas niveau socio-enomique Zone périphérique	moyen	Fort	Les gens ont déménagé du comté de Seminole vers celui de Seasons pour inscrire leurs enfants dans notre programme BI	moyen	faible	Floride

						les élèves de l'ensemble du comté peuvent venir à notre ecole			
Blueriver	3300	52	Magnet school 82% Hispaniques, 6% noirs, 10% Blancs and 2% Asiatiques et autres	moyen	faible	Blue-Miami county Possibilités de transport limitées 6 lycees BI sur un total de 62 dans le district	moyen frais du BI payés par le comte	moyen	Floride
Sandy	2700 50 élèves BI, 100 prévus l'an prochain BI nouveau dans l'établissement La plupart PD complet	64	Magnet school 63.8% Hispaniques 23.6% Caucasiens 10.5% Afro-américains, 2.1% autres mélange d'élèves à statut socio-économique élevé (BI) et bas Etablissement autrefois D, actuellement A Autrefois Title 1 Soutien financier supplémentaire de la ville	fort	fort	Blue-Miami county Magnet program BI Possibilités de transport limitées	fort frais du BI payés par le comte Attire élèves d'écoles privées	moyen	Floride
Northwind	2470 120élèves BI	85	Elèves peu performants 80% Hispaniques 15 % Noirs	moyen	faible	Blue-Miami county Seul établissement BI de Miami Possibilités de transport limitées Transports pour les target schools	fort frais du BI payés par le comte	moyen	Floride
Yellowsand	2200	50	Magnet school 1400 élèves du quartier mais 800 d'ailleurs	fort	fort work hard at funding it	Choix des parents 5 programmes BI dans le comte	fort Surintendant et son adjoint ont	faible	Floride

			55 Caucasiens 35-40 Afro-américains		through donations and just managing the money because the district was not able to give us any financial support at that time	Le district fait un tirage au sort car la demande est supérieure a la disponibilité	suivi formation BI		
Garden	2300	70	Magnet school 60% Afro-américains, 20 % Caucasiens and le reste d'Hispaniques Etablissement classé "à améliorer", avec replacement du staff et substitution de filières technologiques aux filières professionnelles	fort	moyen	Magnet program BI (uniquement pour les élèves du secteur) Le district limite le nombre d'élèves BI à 100 L'ecole attire des élèves d'autres magnet programs, d'écoles privées ou De charter schools	moyen	moyen	Floride
Mickey Preparatory	100 30 élèves BI 21 PD complet	none	Etablissement privé Spécialisé en sport Elèves d'Europe Chine Russie, Japon, Qatar, Pakistan, Koweit, et beaucoup d'Afrique du Sud			Beaucoup de competition avec d'autres schools			Floride
Greenforest	380 40 élèves BI 2 PD complet	32	Etablissement rural Le BI doit accroître les projets d'accès au collège	fort	fort	Seul high school du district, choix possible pour d'autres districts	Beaucoup de bussing d'autres districts	moyen	New-York 9'-12' niveau
Haven	2700 250 élèves BI 60 PD complet	76	Ecole comprehensive divisée en quatre communautés d'apprentissage plus petites Sous-performant	fort	low	Seul high school du district	faible	fort autrefois faible actuellement	New-York

Sandyhills	1800	45	Le BI a été imposé par le district pour élever le SAT (test normalisé largement utilisé pour les admissions à l'université aux Etats-Unis) et augmenter ainsi la valeur de la propriété	moyen	moyen	Sandyhills district Seul highschool du district	fort	Nouveau BI	New-York
International Public	420	50	Etablissement public international, entièrement BI A ouvert en 2002, dans le Queens Importante population d'origine immigrée	fort	fort	District 30 de NYC 2lèves de toutes les écoles publiques du Queens L'établissement doit payer les frais annuels de l'IB	faible Pas de soutien spécifique pour les élèves du BI	faible	New-York
Linguafranca	470 Tous élèves BI Les 3/4 PD complet	65	Ecole spécialisée Tous les élèves sont BI Petit établissement ouvert en 2007 Sous-performant autrefois	fort	fort	Choix possible de tous les districts New York mais affectation par le district sur la base d'un examen spécial	moyen + associations	faible les élèves ne paient pas les frais	New-York
Bannies	2400 80 élèves BI	65	Etablissement sous-performant, en restructuration 70% Afro-americains. Elèves du Moyen-Orient 60% de faible niveau socio-économique 20% de classe moyenne (fonctionnaires ou industries de haute technologie)	moyen	moyen	Bannies City School District	Fort au début du BI Directeur adjoint du programme d'études a suivi formations IB	faible	New-York

Éducation comparée / nouvelle série, n°23, pp 287- 298

Veille scientifique, parutions

Agenda des colloques

Les « alliances » face aux « nouvelles » problématiques éducatives à l'école : enjeux, tensions et controverses

Date : du 14-05-2020 au 15-05-2020
Pays : France *Langue(s) :* français
Lieu : Université de Cergy-Pontoise, site universitaire de Gennevilliers, ZAC des Barbanniers, avenue Marcel-Paul 92230 Gennevilliers
Organisation : Université Paris-Est-Créteil-Val-de-Marne (UPEC) - Université de Cergy-Pontoise

Les pratiques et l'action publique visant la prévention ou la remédiation d'un certain nombre d'objets qui font problème à l'école ou dans le champ socio-éducatif s'appuient sur l'idée d'une nécessaire mobilisation des « alliances éducatives ». Ces "alliances" débordent la simple coordination entre des partenaires institutionnels, et renvoient aussi aux formes de complémentarités revendiquées entre des acteurs pluriels pour atteindre des objectifs communs. L'analyse de ces alliances procède utilement d'une approche multiscalaire qui articule le micro (l'élève, la famille, l'école, les structures éducatives) au macro (politiques régionales, nationales, européennes), et qui croise ces échelles avec les lieux et les acteurs à la périphérie de l'école. Les « nouvelles » problématiques éducatives, en prise directe avec des enjeux de renouvellement des publics scolaires et des difficulté à faire vivre le projet de démocratisation de l'école (Moignard, 2018), renvoient à des objets comme le décrochage scolaire, les violences scolaires, l'absentéisme, le harcèlement ou les questions de genre ou de diversité en éducation par exemple. Sans être forcément "nouveaux" au regard de leur actualité, ces objets construits en problèmes publics sont souvent perçus comme tel par les acteurs éducatifs et les décideurs, alimentant le sentiment d'une crise ou d'un déclin de l'institution

scolaire face aux transformations de l'école, de ses fonctions sociales et de ses publics.

Ce colloque s'intéresse aux termes comme et aux enjeux liés à ces « alliances », interroge les conditions de leur émergence, les usages qui les caractérisent et leur efficacité supposée.

Minority languages spoken or signed and inclusive spaces

Date : du 25-05-2020 au 27-05-2020
Pays : France *Langue(s) :* anglais
Lieu : Paris
Organisation : Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés

Programme :

An inclusive society cannot exclusively define its members as those who can physically access collective spaces of work, leisure and common cultural heritage. Beyond openness to differences and the measures taken to prevent discrimination, which determine accessibility as a constituent of human rights, the concrete question of the roles played by linguistic systems as paths to the appropriation of knowledge arises. This knowledge enables to build the meaning of those spaces as well as the social and personal identity of the users.

Languages, as an inter-individual and inter-group communicational tool, are indeed a real "mycelium" ensuring cohesion between individuals, but also help accomplish collective and personal fulfilment.

Since the 80s, UNESCO has considered language diversity as an essential component of humankind's cultural diversity. As such, it has stressed the importance of assigning a "significant role to minority languages, according to the necessities of contemporary life, at local as well as national and international level".

About forty years later, it is important to ask ourselves how the promotion of this diversity, especially conveyed by the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) and the United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples, is

compatible and coherent with the design and implementation of an inclusive society.

In this context, observing linguistic media -through which the contents of information or knowledge is prioritized and conveyed in social spaces- and analyzing the institutional and identity issues attached to this construct is paramount. It makes it possible to initiate dialogue between the linguistic needs of indigenous peoples, regional language speakers and people with disabilities in order to identify obstacles to the establishment of an inclusive society, activating often underestimated leverage.

This perspective compels to study the contributions and the limits of languages, whatever their spoken, gestural or written form, regarding the construction of a societal ideal of inclusion.

The objective of this international conference is to question the way social "inclusive" spaces (schools, universities, cultural centers, public services…) take into consideration minor languages (or not). It aims at fostering original and innovative initiatives in their psychological, social, glottopolitical, anthropological, linguistic, pedagogical, didactical and digital dimensions, and discussing those topics.

The discussions will be based on potential leverage tools, but also the difficulties resulting from internal and external forces of various kinds (socioeconomic, political, digital…) exerted on these minority languages. They also interrogate the repercussions on their speakers within these spaces.

Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'éducation pour le développement durable 2020

Date : du 02-06-2020 au 04-06-2020
Pays : Allemagne
Lieu : Berlin
Organisation : UNESCO

Programme :
Pour donner le coup d'envoi du nouveau programme global pour l'Éducation au développement durable (EDD) "*L'EDD pour 2030*", l'UNESCO organise une conférence internationale sur l'EDD à Berlin,

en Allemagne.
La conférence sensibilisera l'opinion mondiale aux défis du développement durable et au rôle crucial de l'EDD en tant que facteur clé de la réalisation de tous les objectifs de développement durable.

Contexte :

Notre planète et ses habitants subissent des pressions croissantes : le changement climatique induit par l'homme, la limitation et l'exploitation irresponsable des ressources, la hausse des températures et du niveau des mers, la pollution et la diminution de la biodiversité ne sont que quelques-uns des défis auxquels sont confrontés les gouvernements et les populations du monde entier.
Afin de répondre à ces défis, l'Éducation au développement durable (EDD) soutient les efforts qui visent à doter les apprenants des connaissances, des compétences, des valeurs et des attitudes nécessaires pour contribuer à un monde plus inclusif, juste, pacifique et durable. En 2017, l'Assemblée générale des Nations Unies a réaffirmé le rôle de l'UNESCO en tant qu'institution chef de file en matière d'EDD dans sa résolution 72/222 et a reconnu que l'EDD « fait partie intégrante de l'objectif de développement durable relatif à l'éducation de qualité et qu'elle est un catalyseur essentiel de tous les autres objectifs de développement durable ».
Afin de renforcer encore les efforts fournis en matière d'EDD, l'UNESCO lancera son nouveau cadre « L'Éducation en vue du développement durable : vers la réalisation des Objectifs de développement durable » (L'EDD pour 2030) ainsi qu'une feuille de route pour sa mise en œuvre à l'occasion d'une conférence de deux jours et demi.

Participation :

800 parties prenantes de toutes les régions du monde, en particulier des responsables travaillant dans le domaine de l'éducation et dans d'autres domaines liés au développement durable ; des praticiens de l'EDD, des ONG, des experts et des membres de la communauté internationale du développement et du secteur privé participeront à la conférence.

Une invitation à manifester leur intérêt à participer sera lancée aux parties prenantes non gouvernementales dans les différents pays à partir de novembre 2019.

URL : https://fr.unesco.org/.../conference-mondiale-lunesco-leducation-au-developpement-durable-0

WERA 2020 Focal Meeting & 17th Spanish and 9th Ibero-American Education Conferences - Networking Education - Diverse realities, common horizons

Date : du 01-07-2020 au 03-07-2020
Pays : Espagne *Langue(s) :* anglais
Lieu : Santiago de Compostela
Organisation : World Education Research Association (WERA)
hosted by the Spanish Pedagogical Society (SEP)

Programme :

The World Education Research Association (WERA) is an association of major national, regional, and specialty education research associations dedicated to sharing scholarship, developing networks, and mutually supporting capacity building.

Each year, WERA holds a Focal Meeting in conjunction with the Regular Meeting of a WERA member association. Previous WERA Focal Meetings have been held in Kuala Lumpur, Malaysia (2010); Kaohsiung, Taiwan (2011); Sydney, Australia (2012); Guanajuato, Mexico (2013); Edinburgh, Scotland (2014); Budapest, Hungary (2015); Washington DC, USA (2016); Hong Kong, China (2017); and Tokyo, Japan (2019). In 2018, the first-ever WERA World Congress was held in Cape Town, South Africa.

The WERA 2020 Focal Meeting will be held in Santiago de Compostela, Spain, from 1st to 3rd July 2020. The main theme of the meeting will be Networking Education: Diverse Realities, Common Horizons. The Meeting is an integral part of the 17th Spanish & 9th Ibero-American Education Conference, organized by the Spanish Pedagogical Society (SEP) and the University of Santiago de Compostela. As one of the founding members of WERA, the Spanish Pedagogical Society is pleased to host this event.

URL : https://wera-compostela.com/...

ECER 2020 - Educational Research (Re)connecting Communities

Date : du 25-08-2020 au 28-08-2020
Pays : Royaume-Uni *Langue(s) :* anglais
Lieu : Glasgow
Organisation :

Programme :
The ECER 2020 in Glasgow intends to interrogate the capacity of educational research to address the complexity of the challenges that are encountered in connecting and reconnecting communities in contemporary Europe.

The concept of community is a complex one open to many different, and often contradictory, interpretations and operationalisations. As citizens and researchers we are members of a diverse range of often overlapping communities at local, national, international, disciplinary and institutional levels. How we choose to conceptualise community and how this interacts with the views and values of researchers and practitioners is at the heart of many strands of educational research. The diverse web of relationships and meanings that link education and community is reflected in valuable and socially relevant educational research that has generative potential to address the challenges of (re)connecting communities.

In this context, it can be argued that education and educational research have the potential to help make sense of what is happening in Europe and the communities of Europe. They might also provide resources to think in a different way, and possibly, generate resources to imagine solutions to fractures in communities. These fractures include: fragmentation, anti-intellectualism and mistrust of establishments, institutions and politicians. The threat of fragmentation can be perceived in the debates about nationalism in Europe and Brexit in the UK. These debates have relied on simplistic binary positions that have arguably led to unwelcome divisions and are closing down communities. There is a rise in anti-intellectualism in public life and a deep-rooted mistrust of establishments, institutions and of politicians in many communities. Education and educational research challenge these narratives and offer alternatives that contribute to the building of a 'social Europe' that prioritises the needs of citizens, acknowledges

importance of emerging reconceptualisations of the nature of citizenship and identity driven by increasing diversity, the emergence of digital technologies, the fragmentation of traditional social structures and the recognition of centrality of educational communities to the rebuilding of a shared social space.

ECER 2020 suggests that the role of educational research is to establish the position or place of education in the recurrent debates and tensions between the local and global dimensions of life and help to connect and reconnect communities. Participants are invited to interrogate this contention, in order to examine the potential of educational research to (re)connect communities across Europe and beyond.

Comme chaque année, l'ECER est précédée par une conférence dédiée aux jeunes chercheurs : Emerging Researchers' Conference, 24 - 25 August 2020.

URL : https://eera-ecer.de/.../

Re/framing Educational Equity: An international collaboration

Date : du 30-08-2020 au 01-09-2020
Pays : Royaume-Uni *Langue(s) :* anglais
Lieu : Glasgow
Organisation :
School of Education, University of Strathclyde

Programme :
Across the world, nations aspire towards educational equity. Very often, this aspiration is involves efforts to close what is often called the 'education gap' or the 'attainment gap'. Many of these efforts stem from concerns to increase attainment on national, standardised tests so that students might better position themselves in the job market. Such efforts are not without success and many countries can point to a reduction in the gaps between certain groups with regard to such educational attainment. However, it has to be noted that not every nation focuses their efforts on attainment alone; indeed, some would point to other measures for equity in education such as access to higher education or general health and wellbeing.

This conference is part of a larger project working in collaboration with colleagues at the Education University of Hong Kong. The event provides a forum for scholars to debate the nature of educational equity and its relation to academic attainment and achievement. These inequities, and resulting gaps, will be examined through their relationship with education systems that purport to narrow the differences between rich and poor, male and female, advantaged and disadvantaged, etc.

In doing so it seeks to address themes such as:

- How might education equity and inequity be defined? What criteria could be used to decide the existence of educational equity or inequity?
- How could the relation between education equity and general individuality and capacity be conceived? What is the relation of equity and difference with regard to education?
- What roles do education equity and inequity play in the broader context of society?
- What does the elimination of inequity in education seek ultimately to achieve?
- What might be the result of not achieving equity, e.g. of not narrowing the education gap?
- How might we theorise the existence of differential outcomes so that all might be able to achieve academically or with regard to any other criteria used to define education equity or inequity?
- What is the relation of evaluation and measurement, and how does this relation affect the framing of education equity?
- Whose interests are threatened by efforts to close the attainment gap?

These questions and more are at the heart of any endeavour to create a just and equitable education system. They involve consideration from a variety of standpoints and through a number of disciplinary lenses. The positions taken by politicians and policy-makers centre on ways to achieve success as determined in narrow terms. Perhaps what is required is further reflection on what the achievement of success actually means.

Indicative themes for this conference include:

- Re/framing (in)equity: In what ways is equity a driving force for good in developing appropriate theories for mitigating the

education gap? How might a drive for an inclusive education system mitigate the effects of education disadvantage? In what ways does theorising about the education gap contribute to an understanding of inclusivity?

- Re/framing policy: How does policy at global, national and local levels shape thinking about the education gap? How might individuals and groups engage with theorising about the education gap? How might new partnerships enhance or inhibit educational initiatives and the mobilisation of research?
- Re/framing curriculum: How does the curriculum (in whatever form) engage with a constantly changing and evolving, unequal world? How might curriculum engage thinking about human flourishing? What insights can be gleaned from different theoretical perspectives on curriculum? How might education practitioners engage with the process of curriculum reform to effect deeper understandings of the education gap?
- Re/framing assessment: In what ways does National Assessment evidence drive conceptions of education disadvantage and advantage? How does theory contribute to an ever evolving understanding of the place and form for education disadvantage?
- Re/framing Research: What challenges are facing education researchers and how are new research methods being innovated in response to educational challenges? What new questions need to be asked and examined to effect change in understanding educational equity? How are different theoretical perspectives and paradigms creating openings for new questions, new forms of research, critical insights into Advantage and disadvantage? How can more innovative research methods contribute to supporting learning and change in challenging times and spaces?

Revues

Spirale

Référence : N° 65-1 2020/1

Thème : **Former des enseignants inclusifs. Perspectives comparatistes**

internationales

Régis Malet et Cui Bian Présentation

- *José F. Amiama, Carine Reydy et Patrick Urruty* L'ULIS : dispositif ou classe à part entière ? Réflexions transfrontalières entre enseignants spécialisés de France et d'Espagne
- *Florence Savournin, Emmanuelle Brossais, Myriam de Léonardis, Émilie Chevallier-Rodrigues et Amélie Courtinat-Camps* Accompagner la dynamique inclusive en milieu scolaire De l'intérêt d'une articulation recherche-formation ?
- *Magdalena Kohout-Diaz, Isabelle Noël et Serge Ramel* Singulariser pour mieux inclure ? Représentations et pratiques professionnelles d'enseignant·e·s en formation initiale en France et en Suisse
- *Anne Mithout* Vers une disparition de l'enseignement spécialisé comme expertise ? Inclusion scolaire et formation des enseignants au Japon
- *Élisabeth Issaieva et Rosette Scipion* Face à l'inclusion scolaire Conceptions et pratiques des enseignants en Guadeloupe
- *Philippe Tremblay* Inclusion scolaire et formation initiale des enseignants au Canada
- *Valentina Crispi* Une approche de type inclusif dans l'accueil scolaire européen des enfants de migrants Quels besoins en formation ?
- *Corina Borri-Anadon, Gustavo B. Bicalho Gonçalves et Kelly Russo* Évolution des politiques relatives à l'inclusion scolaire au Brésil et au Québec Regards croisés sur la formation des enseignants
- *Olivier Kheroufi-Andriot* Utiliser les connaissances produites sur les dimensions cachées de l'activité pour former des enseignants inclusifs
- *Rafael Conde Barbosa et Vera Maria Nigro de Souza Placco* L'intégration des différents acteurs dans le temps et l'espace scolaire Les apprentissages dans le programme d'enseignement intégral (PEI) au Brésil
- *Jean Labelle, Martine Leclerc et Philippe Jacquin* La communauté d'apprentissage professionnelle Une approche pertinente de formation des enseignants favorisant l'inclusion et la différenciation ?
- *Lise Gremion, Nancy Granger et François Gremion* « Salle des maîtres », un effet négligé dans la transformation des pratiques

- *Hélène Geurts, Stéphane Duvivier et Antoine Derobertmasure* L'inclusion en Fédération Wallonie Bruxelles Textes de loi et pratiques de classe, quel dialogue ?

Spirale

Référence : N° 65-2 2020/2

Thème : **Former des enseignants inclusifs. Perspectives comparatistes internationales -2**

- *Régis Malet et Cui Bian* Présentation
- *Christine Berzin, Philippe Monchaux et Laure Ibernon* De l'intégration à l'inclusion, quelles évolutions des pratiques enseignantes ? Le cas de la Picardie
- *Dalila Moussi et Christophe Luczak* La gestion de l'hétérogénéité des élèves par des enseignants débutants Quand la recherche devient professionnalisante…
- *Albina Khasanzyanova et Daniel Niclot* Former les enseignants aux pratiques collaboratives et au partenariat pour inclure tous les élèves
- *Xavière Brun, Caroline Hache et Caroline Ladage* Outils numériques et gestes d'adaptation inclusifs pour l'accessibilité du langage écrit aux élèves présentant des TSLA La place de la formation des enseignants de collège en classe ordinaire
- *Keyla Santana Painaud* Éducation inclusive au Brésil L'impasse entre la généralisation de l'école pour tous et la prégnance de l'approche spécialisée
- *Guillaume Escalié et Pascal Legrain* Coopérer pour apprendre : un levier pour construire une école inclusive ?
- *Anne Dizerbo* Agir des enseignants de lettres dans le cadre de l'inclusion d'enfants présentant des troubles du spectre autistique en milieu ordinaire
- *Nancy Gaudreau, Line Massé, Marie-France Nadeau, Claudia Verret, Vincent Bernier et Eric Frenette* Portrait comparatif d'enseignants québécois et tessinois de leur sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe
- *Marie Andrys et Vanessa Lénérand* Observer l'éducation inclusive des enfants avec des éducateurs Comparaison dans les secteurs de la petite enfance en Hauts-de-France et du médico-social en Martinique

- *Désiré Yamutuale* La pédagogie immersive au Canada face à la mondialisation
- *Lucie Mougenot* L'inclusion des élèves au profil socioaffectif défavorable en EPS
- *Pascale Prax-Dubois* Comment former des enseignants inclusifs en Outre-mer ? Propositions didactiques pour une éducation langagière inclusive dans les écoles françaises de l'océan indien
- Livres reçus

Éducation comparée / nouvelle série, n°23, pp 299 - 307

Abonnement et commande de numéros

Pour adhérer et/ou pour vous abonner à la revue Education Comparée, veuillez remplir le bulletin ci-joint en joignant votre titre de paiement (chèque à l'ordre de l'AFEC) et l'envoyer directement à l'AFEC.

Siège exécutif :	Revue *Education Comparée* Régis Malet Université de Bordeaux – ESPE d'Aquitaine Château Bourran 160, Avenue de Verdun BP. 152 33705 MERIGNAC
Site de la revue *Education Comparée*	**http://web.mediateam.fr/afec/revue-education-comparee/**
Courriel :	afec-bureau@hotmail.fr (manifestations) educationcomparee@hotmail.fr avec copie à secretairerevueafec1@gmail.com (revue – propositions de contributions)

Pour information, les commandes au numéro, en version papier ou en version électronique, s'effectuent directement auprès de afecbureau2009@gmail.com

Bulletin d'abonnement, d'adhésion et de commande au numéro

Formule 1 - Abonnement à la revue Education Comparée (avec ou sans adhésion à l'AFEC

Nom – Prénom :

Fonction :

Adresse professionnelle

Institution : ……..
Adresse : ……
Courriel : ……Tél : …….
Fax : ……

Adresse personnelle

Adresse : ……
Courriel : ……Tél : …….
Fax : ……

Envoi du courrier AFEC : à l'adresse professionnelle ☐
ou à l'adresse personnelle ☐

FORMULES 2019			MONTANT
Adhésion à l'AFEC comprenant un abonnement gratuit d'un an à la Revue *Education comparée*	**Tarif normal** : - option Revue version électronique : - option Revue version papier* :	40 € 70 €	
	* Frais de port annuels pour un envoi hors-UE	18 €	
	Tarifs étudiant :		

	Version électronique uniquement :	30 €	
Abonnement à la revue Education comparée uniquement	**Individuel** : - option Revue version électronique : - option Revue version papier* :	40 € 80 €	
	* Frais de port annuels pour un envoi hors-UE	18 €	
	Institution : Version papier uniquement :	100 €	
	Achat d'un numéro de la Revue	30 €	
	Frais de port	9 €	
		MONTANT TOTAL	

Mode de paiement : par ☐ **chèque** ou ☐ **virement en € à l'ordre de l'AFEC (Paypal ou bancaire).**

Date : Signature :

Précisions modalités de paiement :

- chèque à l'ordre de « AFEC » (**à envoyer à Catalin NACHE 255 Avenue du Prado, Bat 1, Et 3- 13008 Marseille - France**) ou
- virement compte Paypal à l'attention du compte PayPal suivant : **afecbureau2009@gmail.com**)
- virement bancaire (Société Générale – Nancy) – référence « Adhésion AFEC 2019 » et votre Nom :

Code banque	Code guichet	N° compte	Clé RIB
30003	**01460**	**00050065905**	**63**
IBAN : **FR76 3000 3014 6000 0500 6590 563 /** BIC-ADRESSE SWIFT : **SOGEFRPP**			

Formule 2 – Commande au numéro

Voir la liste des numéros disponibles *page suivante*

Prix du numéro (franco de port): 30 euros
Je commande le(s) numéro(s) suivant(s) : ……..

Montant total à payer **……. €**

Mode de paiement : par chèque ☐bancaire, ou ☐postal rédigé en € **à l'ordre de l'AFEC**

Date Signature

Nota : Prière d'éviter les mandats et envois en recommandé. Pour les paiements provenant d'un pays hors Union européenne, prière d'ajouter 8 € à ces tarifs afin de compenser les transactions bancaires, merci.

Précisions modalités de payement :

- chèque à l'ordre de « AFEC » (**à envoyer à Catalin NACHE 255 Avenue du Prado, Bat 1, Et 3- 13008 Marseille – France)** ou
- virement compte Paypal à l'attention du compte PayPal suivant : **afecbureau2009@gmail.com**)
- virement bancaire (Société Générale – Nancy) – référence « Adhésion AFEC 2019 » et votre Nom :

Code banque	Code guichet	N° compte	Clé RIB
30003	**01460**	**00050065905**	**63**
IBAN : **FR76 3000 3014 6000 0500 6590 563 /** BIC-ADRESSE SWIFT : **SOGEFRPP**			

Commande au numéro

Version papier

Prix du numéro (franco de port): 30 euros.

Numéro 22– Nouvelle série (2019)

Handicap, diversité et inclusion : enjeux, débats, expériences

E. Regnault, M. Arneton et G. Piérart (coord.)

Numéro 21– Nouvelle série (2019)

Dieu(x) à l'école. Savoirs et trajectoires des jeunes dans les pays non hégémoniques

S. Lewandowski et R. Cavagnoud (coord.)

Numéro 20– Nouvelle série (2018)

Mauvaises fillesen littérature de jeunesse. Education et rééducation en question(s)

C. Connan-Pintado, E. Laso y Léon, S. Rubi et G. Béhotéguy (coord.)

Numéro 19 – Nouvelle série (2018)

Les politiques d'éducation à l'information, aux médias et au numérique dans le monde

A. Lehmans , V. Liquète et L. Limberg (coord.)

Numéro 18 – Nouvelle série (2017)

Approches internationales et comparées de l'éducation inclusive

M. Kouhout-Diaz & P. Tremblay (coord.)

Numéro 17 – Nouvelle série (2017)

Comparer des expériences

N. Wallenhorst (coord.)

Numéro 16 – Nouvelle série (2016)

Varia

Numéro 15 – Nouvelle série (2016)

Internationalisation de la formation des enseignants du supérieur-Contextes et impacts

M.-C. Deyrich, C. Bian & O. Bégin-Caouette (coord.)

Numéro 14 – Nouvelle série (2015 paru 2016)

Varia

Numéro 13 – Nouvelle série (2015)
Les politiques d'éducation prioritaire en question
M. Dutrévis, B. Fouquet-Chauprade, et M. Demeuse (coord.)

Numéro 12 – Nouvelle série (2014)
Les politiques et les pratiques de pilotage par les résultats- Perspectives internationales
Eliane Dulude & Vincent Dupriez (coord.).

Numéro 11 – Nouvelle série (2014)
Le développement des politiques d'accountability et leur instrumentation dans le domaine de l'éducation
Yves Dutercq & Christian Maroy (coord.).

Numéro 10 – Nouvelle série (2014)
Les Violences à l'école en Afrique subsaharienne - Relations pédagogique et de genre
Eric Lanoue & Eric Debarbieux (coord.).

Numéro 9 – **VARIA** (2013)

Numéro 8 – Nouvelle série (2013)
L'enseignement supérieur en Europe : harmonisation ou hybridation des réformes ?
Marc Roser Cusso, Romuald Normand (coord.).

Numéro 7 – Nouvelle série (2012)
Les enjeux d'évaluation, de politiques de la mesure en éducation et de leurs effets, envisagés sur un plan comparatif international
Marc Demeuse (coord.).

Numéro 6 – Nouvelle série (2011)
Penser les marchés scolaires
Georges Felouzis et Barbara Fouquet-Chauprade (coord.).

Numéro 5 – Nouvelle série (2011)
Les politiques d'accountability
Vincent Dupriez et Nathalie Mons (coord.) .

Numéro 4 – Nouvelle série (2010)
Les politiques de la diversité culturelle en éducation
Régis Malet et Michel Soétard (coord.) .

Numéro 3 – Nouvelle série
L'éducation comparée aujourd'hui.
Julia Resnik, Juergen Schriewer, Anthony Welsh (coord).

Numéro 2 – Nouvelle série
Le métier d'enseigner à l'épreuve des contextes.
Régis Malet (coord.) .

Numéro 1 – Nouvelle série
Sciences et croyances en éducation.
José-Luis Wolfs (coord.)

Numéro 62
Education, religion et laïcité. Vol. 2.
Abdel Baba-Moussa (coord.) .

Numéro 61
Education, religion et laïcité. Vol. 1.
Abdel Baba-Moussa (coord.)

Numéro 60
Education et justice sociale
Alain Carry (coord.)

Édition papier seulement – reprographie
Prix du numéro (franco de port): 30 euros

Numéro 58
Éducation et handicap. D'une pensée territoire à une pensée monde.
2004 – Denis Poizat (coord) - Co-édition Erès-AFEC-CRHES.

Numéro 56
L'éducation dans tous ses états : Influences européennes et internationales sur les politiques nationales d'éducation et de formation
2002 – Philippart, A. & Vandevelde, L. (coord.). 304 p.

Numéro 55

Education et travail : divorce ou entente cordiale

2001 – Soledad Perez (coord.), 267 p.

Numéro 54

Les enjeux du pluralisme linguistique pour les systèmes d'éducation et de formation

2001 – Regnault, E., Folliet, H. & Gauthier P.-L. (coord.), 244 p.

Numéro 53

L'éducation comparée : mondialisation et spécificités francophones

1999 – Leclercq, J.-M. (coord.), CNDP et AFEC, 287 p.

Numéro 52

Les modalités de prise en compte de la diversité dans les institutions éducatives

1998 – Frenay, M. (coord.) (1998). 291 p.

Numéro 51

Le rôle des pouvoirs publics dans l'éducation : approches comparatives des évolutions et tendances récentes

1977 – Paul, J.-J. & Tomamichel, S. (coord.), 293 p.

Numéro 49

Pluralisme et éducation : politiques et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du Sud. L'apport de l'éducation comparée

1995 – McAndrew, M., Toussaint, R., & Galatanu, O. (coord.), Presses Universitaires de Montréal & AFEC, 284 p..

Numéro 47

Les nouvelles formes de coopération internationale en éducation. Exemple européen et perspectives mondiales

1994 – Sutherland, M. (coord.), 151 p.

Numéro 44

Recherches et pratiques éducatives. Perspectives internationales

1990 – Zay, D. (coord.), 116 p.

Numéro 42

Nouvelles réformes ou changements sans réformes ?

Tome 2 – Représentations et comportements des acteurs sociaux

1989 – Gelpi, E. (coord.),169 p.

Numéro 41

Recherches et pratiques éducatives. Perspectives internationales
Tome 1 – Les politiques éducatives
1989 – Gelpi, E. (coord.), 157 p

Éducation comparée / nouvelle série, n°23, pp 309- 310

Note aux contributeurs

Vous êtes invités à proposer des articles à la revue *Education comparée*.

Les textes ne doivent pas dépasser 40.000 signes (75.000 pour les notes de synthèse) et seront précédés d'un résumé (français, anglais) de 6 lignes maximum, assorti de 5 mots clés.

Les comptes rendus d'ouvrage comportent un maximum de 6000 signes et indiquent les références précises de l'ouvrage.

Les notes sont placées en bas de page et non en fin d´article ou de note. Les appels de note sont en chiffres arabes.

Les références bibliographiques sont placées en fin de texte. Elles se présentent selon les normes de l´APA :

Articles
MAURICE, M. (1989). Méthode comparative et analyse sociétale. Les implications théoriques des comparaisons internationales. *Sociologie du travail*, 2, 175-191.

Ouvrage
LALLEMENT, M., & SPURK, J. (Dir.). (2003). *Stratégies internationales de la comparaison*. Paris : Editions du CNRS.

Chapitre d´ouvrage
DEBEAUVAIS, M. (1992). L'influence des organisations internationales sur les politiques nationales d'éducation. In Meuris, G., & De Cocck, G. (Eds.), *Education comparée. Essai de bilan et projets d'avenir* (pp. 96-106). Bruxelles : De Boeck.

Toute proposition de contribution doit énoncer clairement une problématique, décrire la méthodologie suivie, situer les conditions de la comparaison et présenter des résultats qui contribuent à l´avancement de la réflexion sur le sujet traité. Il est attendu des propositions les caractéristiques suivantes :

o Répondre aux exigences de la rigueur scientifique, c´est-à-dire aux

critères de cohérence des analyses, de rigueur des démonstrations et de qualité des sources.

o Avoir une dimension comparative affirmée :

- soit dans l´espace : comparaisons au sein d´un même pays, entre deux ou plusieurs pays, au sein d´un ou entre deux ou plusieurs ensembles géopolitiques, linguistiques, culturels ;
- soit dans le temps : comparaisons de conjonctures ou de processus historiques, sociaux ou politiques.

Sous réserve que les propositions s´inscrivent dans le cadre général ci-dessus décrit, toute liberté est laissée quant au choix :

o de l´approche disciplinaire (toutes les sciences sociales sont concernées) ;

o du mode de traitement (compte-rendu d´enquêtes et de recherches empiriques, analyse théorique, synthèse, commentaire de documents)

o du sujet lui-même.

Toutes les propositions seront soumises au comité de rédaction qui décidera collectivement sur compte-rendu de deux des membres du comité scientifique.

Les propositions de contribution doivent être adressées :

o par courriel, au format word, à l´adresse suivante : educationcomparee@hotmail.fr

copie à : secretairerevueafec1@gmail.com

o par courrier, en trois exemplaires, à l´adresse suivante :

Revue *Education Comparée*
à l'attention de Régis Malet
Université de Bordeaux – ESPE d'Aquitaine
Château Bourran
160, Avenue de Verdun
BP. 152
33705 MERIGNAC