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.