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.