

Égalité des chances et stratification dans le champ scolaire : quid de l'équité du système d'éducation ?

Claude Lessard

Numéro 6, hiver 2019

Tensions de l'éthique et du vivre-ensemble

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1059242ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1059242ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lessard, C. (2019). Égalité des chances et stratification dans le champ scolaire : quid de l'équité du système d'éducation ? *Éthique en éducation et en formation*, (6), 41–61. <https://doi.org/10.7202/1059242ar>

Résumé de l'article

Le système d'éducation québécois, comme la société qui l'entoure, se fragmente : d'abord, en fonction des facteurs sociaux traditionnels — notamment, le revenu et l'éducation des parents —, ensuite, en fonction de la multiplication de modèles socioculturels. Dans le champ de l'enseignement primaire et secondaire, la première fragmentation s'exprime par la montée de l'enseignement privé, notamment dans les centres urbains; la seconde fragmentation se manifeste, au sein du réseau public, par la multiplication et la variété des projets particuliers, conçus pour retenir des élèves de milieux favorisés, mais aussi pour permettre à des groupes sociaux de transmettre à leurs enfants une éducation distinctive. Ce texte analyse la manifestation de cette double fragmentation dans le champ éducatif et la contextualise dans le cadre de grands changements sociétaux. Nous soutenons qu'ainsi mis sur les rails de la concurrence, le système scolaire québécois est de plus en plus stratifié ou qu'il a plusieurs vitesses. Nous explorons quelques politiques publiques qui permettraient la sortie d'une situation difficile à dépasser.

Égalité des chances et stratification dans le champ scolaire : quid de l'équité du système d'éducation ?

Claude Lessard, professeur émérite
Université de Montréal

Résumé : Le système d'éducation québécois, comme la société qui l'entoure, se fragmente : d'abord, en fonction des facteurs sociaux traditionnels — notamment, le revenu et l'éducation des parents —, ensuite, en fonction de la multiplication de modèles socioculturels. Dans le champ de l'enseignement primaire et secondaire, la première fragmentation s'exprime par la montée de l'enseignement privé, notamment dans les centres urbains; la seconde fragmentation se manifeste, au sein du réseau public, par la multiplication et la variété des projets particuliers, conçus pour retenir des élèves de milieux favorisés, mais aussi pour permettre à des groupes sociaux de transmettre à leurs enfants une éducation distinctive. Ce texte analyse la manifestation de cette double fragmentation dans le champ éducatif et la contextualise dans le cadre de grands changements sociétaux. Nous soutenons qu'ainsi mis sur les rails de la concurrence, le système scolaire québécois est de plus en plus stratifié ou qu'il a plusieurs vitesses. Nous explorons quelques politiques publiques qui permettraient la sortie d'une situation difficile à dépasser.

Mots-clés : éducation, égalité des chances, équité, système scolaire

Abstract : Quebec's educational system, like the society that surrounds it, is undergoing a double process of fragmentation: first, in terms of traditional social factors – mainly family income and parental education; second, through the multiplication of diverse socio-cultural models. In primary and secondary education, the first type of fragmentation manifests itself through the rise in private schooling, especially in urban centers; the second type of fragmentation shows itself, within the public sector, through the growing number of special and diverse curricular programs, designed to retain students from a high socio-economic background, but also in response to the desire of particular social groups to transmit a distinctive education to their children. This article analyzes this double fragmentation in education and tries to contextualize it within the broad societal changes. It argues that, fuelled by competition between schools, Quebec's educational system is increasingly stratified and less equitable. It explores certain public policies that may offer a way out of this difficult-to-change situation.

Keywords : education, equality of opportunity, equity, school system

Introduction

L'une des grandes réussites de la Révolution tranquille est la mise sur pied d'un système d'éducation public, gratuit de la maternelle au cégep, accessible à tous, sans égard à la richesse, la région, le genre, l'appartenance ethnique ou la religion. Cette réussite a été une grande affaire de justice sociale, c'est-à-dire une affaire d'égalité des chances.

Dans une société pluriethnique et pluraliste, une bonne école est une école qui, en mettant les uns en contact avec les autres, crée de la cohésion et de la solidarité sociale, en transmettant le mieux possible aux nouvelles générations un socle commun de connaissances et de compétences. La cohésion et la solidarité ne sont pas qu'affaire de respect d'autrui et de tolérance : elles s'appuient sur la reconnaissance d'une commune humanité et celle-ci est en grande partie liée au partage de référents culturels reconnus comme communs et universels. D'où l'importance pour l'école publique de transmettre une culture qui permet que des jeunes et des adultes par ailleurs différents se reconnaissent semblables, mutuellement engagés dans la réalisation d'un monde meilleur.

Enfin, dans le cadre de l'enseignement primaire et secondaire, une bonne école doit être bienveillante, c'est-à-dire qu'elle doit participer au développement de la personnalité de chaque élève, le soutenant dans la construction de son identité, dans le développement de son plein potentiel et de son autonomie, et dans le sentiment qu'il est capable de mener la vie qu'il ou elle juge valable. Cette bienveillance doit primer sur toute considération de classement ou de tri, considération qui a davantage sa place dans l'enseignement postsecondaire plus orienté vers la production des élites et des compétences requises par les différents marchés de travail.

Cette école de l'égalité, de la solidarité et de la bienveillance est un bien précieux, peut-être le plus important pour une société hypermoderne et éclatée comme la nôtre, aux évolutions multiples et accélérées. C'est un bien public qui devrait être tout en haut de la liste de nos priorités collectives.

Cette profession de foi peut paraître étonnante ou déplacée en début d'un texte qui se veut analytique, mais elle est justifiée par le sentiment qu'en tant que société, le Québec se refuse à regarder en face certaines réalités déplaisantes qui l'éloignent des finalités plus haut définies, et, en conséquence, il est en train de renoncer à l'héritage de la Révolution tranquille, un héritage de justice, d'égalité et d'équité.

Le système d'éducation québécois, comme la société qui l'entoure, se fragmente : d'abord, en fonction des facteurs sociaux traditionnels — notamment, le revenu et l'éducation des parents —, ensuite, en fonction de la multiplication de modèles socioculturels qui nourrissent une diversification du curriculum de l'école. Dans le champ de l'enseignement primaire et secondaire, la première fragmentation s'exprime

par la montée de l'enseignement privé, notamment dans les grands centres urbains; la seconde fragmentation se manifeste, au sein du réseau d'établissements publics, par la multiplication et la variété des projets particuliers, conçus pour retenir au sein des écoles publiques des élèves de milieux favorisés, mais aussi pour permettre à des sous-groupes sociaux de transmettre à leurs enfants une éducation différente, distinctive. Cela va de l'anglais intensif à l'éducation internationale, en passant par des modèles transnationaux, comme les écoles Montessori; la logique ici est de bien apparier le curriculum de l'école aux besoins/désirs de l'enfant et de sa famille. Les deux fragmentations, la sociale comme la culturelle, se déplacent sur les rails de la concurrence entre les établissements et sont légitimées par un discours valorisant la liberté de choix des parents. Elles ont engendré une nouvelle stratification scolaire qui remet en cause des acquis sur le plan de l'égalité des chances et de l'équité sociale. Ainsi se creusent des écarts de qualité d'expérience scolaire et de performances entre les établissements privés et publics, à fort et à faible indice de défavorisation, voire au sein même des établissements selon les programmes suivis par les élèves.

Ce texte est structuré de la façon suivante : dans une première partie, nous analysons cette fragmentation culturelle et sociale et la situation inédite qu'elle engendre pour l'institution scolaire. Dans un second temps, nous abordons la manifestation de cette fragmentation dans le champ éducatif, à savoir la montée de l'enseignement privé et son esprit entrepreneurial récent, et la réponse du réseau public à cette concurrence par le biais de la mise sur pied de projets particuliers de plus en plus nombreux et souvent sélectifs. Nous soutiendrons qu'ainsi mis sur les rails de la concurrence, le système scolaire québécois est de plus en plus stratifié ou fonctionne à plusieurs vitesses. Dans une troisième partie, nous explorons quelques voies de politiques publiques qui pourraient permettre une voie de sortie d'une situation qui apparaît, pour plus d'un, difficile à dépasser.

D'abord, abordons les phénomènes de fragmentation.

1. Les fragmentations culturelle et sociale

Au risque d'être accusé de répéter des généralités creuses, rappelons néanmoins les éléments d'analyse suivants :

Nous vivons dans un monde très différent de celui qui a donné lieu à la construction des systèmes publics d'éducation, typiques des Trente Glorieuses. Au risque de caricaturer un peu, dans le monde de l'après-guerre, les systèmes éducatifs soumis à l'impératif collectif de la démocratisation devaient rendre accessible au plus grand nombre une éducation essentiellement déjà codifiée, incontestablement valable pour tous. Il s'agissait en somme d'assurer une formation de base uniforme dans son contenu et dans sa qualité pour le plus grand nombre possible d'élèves, du moins tel était le discours

officiel auquel bien des familles de milieux moyens et populaires ont cru. Pour le dire autrement, démocratiser l'éducation voulait dire, pour une bonne part, donner à tous (notamment aux nouvelles classes moyennes) ce à quoi un petit nombre avait goûté auparavant, c'est-à-dire à une culture dont les contours étaient clairement définis. Cette uniformité culturelle dans un contexte d'élargissement des élites et de mobilité sociale apparaissait alors souhaitable et politiquement légitime. Les nostalgiques de ce monde disparu aimeraient bien que les élèves d'aujourd'hui aient des repères culturels communs, notamment par la lecture des grandes œuvres littéraires et philosophiques. Mais est-ce encore possible ? Rien n'est moins sûr. (Reconnaissons que, déjà à cette époque, même si le discours visait l'universalité, on acceptait de différencier assez tôt le curriculum, de telle sorte qu'une bonne partie des milieux populaires puissent avoir accès à l'enseignement professionnel et technique. Cela n'a pas fonctionné au Québec, évoluant sous cet aspect à l'américaine, reportant une véritable formation à l'emploi pour l'essentiel au collégial.)

Dans le monde d'aujourd'hui, le rythme du changement technologique, social et culturel s'est considérablement accéléré, de telle sorte que les contemporains ne cherchent pas tant à s'ouvrir au changement qu'à en comprendre le sens et à en maîtriser les effets. L'image utilisée par Giddens (1994) pour décrire la modernité avancée, celle d'un camion furieux roulant à vive allure sans que personne n'ait les mains véritablement sur le volant et, donc, n'en contrôle pas ou peu la direction, correspond assez bien à ce que vivent des contemporains. La perte de repères communs est accentuée par cette accélération du changement. Celle-ci a fait éclater beaucoup d'univers traditionnellement bien cadrés au profit d'un immense foisonnement de pratiques sociales, de styles de vie et de modes de relations interpersonnelles, de préférences individuelles, et de formes d'art, engendrant en retour de fortes réactions dites « populistes », transposées aux extrêmes du spectre politique. Comme le montre Rosa (2012), cette accélération est à la fois technique, sociale et associée au rythme de vie; elle est source d'aliénation et engendre son contraire, soit des manifestations de désir de décélération, nouvelle forme de « conservatisme » et de repli loin de la « course folle » de nos vies. Soulignons que, pour Rosa, continuateur de l'école de Francfort, cette accélération a pour moteur principal la compétition liée à la mondialisation économique capitaliste et, à un moindre degré, un mouvement culturel qui met l'accent sur la vie avant la mort. Le principe de la compétition, propre au régime capitaliste (« le temps c'est de l'argent » et « le concurrent ne dort jamais ») est devenu le principe central de la modernité tardive¹ et il régit

¹ Rosa parle de modernité « tardive », alors que Giddens utilise le qualificatif « avancée ». Dans ces deux cas, nous sommes toujours dans la modernité, fut-elle différente de la « première » par certains aspects. Lyotard a rendu célèbre l'expression « post-modernité », insistant sur la rupture culturelle causée par la fin des grands récits et le triomphe de la raison instrumentale (technoscientifique) et de la performativité. Lipovetsky, avec l'idée d'« hypermodernité », rejoint la perspective de Rosa sur l'accélération, la concurrence et le vide d'une consommation effrénée. Ces expressions et adjectifs expriment des différences de points de vue, non pas tant sur les réalités actuelles que tous constatent, que sur leur signification par

l'ensemble des champs sociaux. Ainsi, au travail, la position d'un individu, qui n'est plus déterminée par la naissance, « n'est pas non plus stable pendant le cours d'une vie (adulte), mais bien plutôt en cours d'une négociation concurrentielle permanente » (Rosa, 2012, p. 36). Sur le plan culturel, dans ce monde de la modernité avancée, la vie bonne est une vie accomplie, c'est-à-dire une vie riche d'expériences et de capacités développées (nous y reviendrons lorsque nous aborderons la contribution de l'éducation au développement du plein potentiel de chacun, saisi dans toute sa singularité et son unicité). Le bon vivant goûte à la vie dans toutes ses dimensions et dans toute sa complexité : une morale de l'authenticité valorise donc l'expérience pleine et entière et non le retrait ou le renoncement au monde. En vivant plus rapidement, nous avons plus de possibilités de vivre davantage d'expériences enrichissantes durant le temps fini de notre vie. On peut même envisager une estimation de notre efficacité sur ce plan, sorte de calcul de la proportion d'options ou d'expériences réalisées par rapport aux possibilités réalisables. Pour Rosa, cet appétit de vivre sans limites, à toute vitesse, ne peut qu'être à terme source de frustration et l'individu moderne « se sent prisonnier d'une course sans fin comme un hamster dans sa roue, sa faim de vie et du monde n'est pas satisfaite, mais de plus en plus frustrée » (2012, p.40).

Dans un pareil contexte, le poids de la transmission d'un héritage s'affaiblit nécessairement. Peut-on légitimement préparer les jeunes générations à la vie telle qu'elle émerge, en leur transmettant un héritage qui, manifestement, disparaît à vue d'œil ou est supplanté par de multiples combinaisons ou bricolages d'éléments épars et apparemment tout aussi légitimes les uns que les autres, simplement parce qu'ils existent, sont tolérés ou diffusés sur Internet ? Peut-on transmettre quelque chose qui tient sa force de la durée et de l'universalité, dans un monde qui sape toute permanence au profit de l'innovation perpétuelle ?

Il est possible de répondre positivement à cette question, mais encore faut-il que la réponse convainque les personnes que l'on cherche à enrôler. Par exemple, Rosa soutient que les progrès de l'accélération n'ont été possibles que dans un cadre institutionnel stable (2012, p. 49-50). Si celle-ci, dans sa logique intrinsèque, tend à saper et à éroder les conditions préalables institutionnelles de son mouvement, peut-être qu'une certaine décélération apparaîtra à l'avenir non pas comme une réaction idéologique naïve ou irréaliste, mais plutôt comme une nécessité fonctionnelle fondamentale de la société moderne avancée. Dans ce scénario, il faudra trouver un certain équilibre, et gérer les tensions et les contradictions inhérentes au mouvement autodestructeur du monde moderne. Dans ce contexte, les institutions de socialisation, comme d'autres institutions qui régulent nos vies (la loi, la démocratie, le régime de relations de travail, etc.),

rapport à la modernité originelle, suivant un continuum allant de la continuité (Rosa, Giddens, Lipovetsky) ou de la rupture (Lyotard).

retrouvent une certaine légitimité, à une certaine distance de l'univers concurrentiel dominant la course folle de nos vies et de nos organisations.

En éducation, la transmission d'un héritage semble une tâche difficile : comment trouver un chemin praticable entre une réponse passéiste (retour nostalgique des humanités classiques, du grec et du latin; d'une discipline et d'une autorité incontestée) et une réponse tout orientée vers un avenir difficile à cerner (les compétences du 21^e siècle, le développement de la créativité, du numérique et de la transdisciplinarité) ? Le propos de cet article n'est pas de répondre à cette question qui exigerait des développements considérables, mais soulignons que plus d'un cherche ce chemin de passage : mentionnons, entre autres, le rapport Delors (1996) et ses quatre apprentissages fondamentaux et le rapport Bourdieu-Gros (1989) qui propose des principes devant guider l'élaboration des programmes de l'enseignement obligatoire. Plus près de nous, le rapport Inchauspé (1997) proposait une vision intéressante de l'école et de la culture. Il y a là un chantier essentiel à poursuivre et à renouveler, car la transmission culturelle est inhérente à l'école et plus fondamentalement, à toute entreprise éducative.

Les grandes valeurs de la modernité avancée sont certainement l'individualisme et la liberté de chacun de vivre la vie qu'il estime valable et désirable (Sen, 2000). Au plan éducatif, cela se traduit par l'accent sur le développement du plein potentiel de chacun, notion que reprend la politique ministérielle québécoise sur la réussite éducative et qui fait consensus parmi les acteurs de l'éducation. Cette notion signifie que chacun est unique, qu'il a en lui des qualités et des capacités qu'il doit découvrir et développer; telle est dorénavant la tâche centrale de l'éducation : permettre à chacun de se connaître comme personne en devenir et en soutenir le développement, que celui-ci soit riche ou pauvre, garçon ou fille, de souche ou issu de l'immigration, doué ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Suivant Rosa, cette vision moderne fait de l'homme un « animal doté de potentiels, de penchants, de besoins et de désirs, et par définition *radicalement ouvert* relativement à la question de savoir ce qu'il doit faire de telles dispositions, quels potentiels et besoins il doit développer (et à quelle fin), quels désirs enfin il doit cultiver et poursuivre » (2018, p. 26).

Dans sa version atténuée et humaniste, une éducation qui entend développer le plein potentiel de chacun refuse tout classement, tri et hiérarchisation : la valeur de chacun tient à sa capacité d'autoréguler son propre développement, de le nommer, de le choisir et de le mener là où ses aspirations le souhaitent; elle ne tient pas au point d'arrivée, ce dernier pouvant évoluer dans le temps, suivant le cheminement de chacun. Que je me développe comme menuisier ou ébéniste n'est pas moins valable que si je me développe comme neurochirurgien ou astrophysicien. L'important, c'est que chacun

puisse aller au bout de ses rêves, dirait-on, révélant à lui-même et aux autres sa singularité. Aussi, les rêves peuvent évoluer; les jeux ne sont pas faits une fois pour toutes durant l'enfance et l'adolescence; les cartes peuvent être rejouées à différents moments de la vie. Nous sommes uniques et mobiles dans notre singularité et dans notre quête d'authenticité.

Dans sa version plus forte, tous les développements personnels ne se valent pas, et le discours sur le plein développement de chacun cache une version hypermoderne de la nécessité du tri et de la formation d'une élite essentielle. Car les individus ne sont pas égaux en potentiel à développer; c'est le rôle de l'école de dépister, classer et développer le potentiel dont la société a besoin.

Dans un cas comme dans l'autre, il importe que chacun ait en main le maximum de ressources et d'options disponibles, afin qu'il puisse choisir librement ce qu'il entend devenir. Rosa en déduit que, dans ce monde, le bien ou la conception de la vie bonne sont dorénavant privatisés : chacun devant savoir ce qu'il veut faire de soi et de sa vie. Mais si l'autodétermination de la conduite de vie est une norme culturelle très forte, suivant Rosa, historiquement, les Lumières « l'ont nuancée par l'assurance que la *raison*, la *nature* et le *bien commun* (politique) veilleront à restreindre « naturellement » les marges de liberté permises par l'idéal d'autodétermination, garantissant ainsi une conduite de vie et une conception du bonheur socialement admissibles et universalisables, du moins dans leurs traits principaux » (Rosa, 2018, p. 26). Malheureusement, dans la modernité tardive, la raison, la nature et le bien commun, comme critères de la vie bonne, ont perdu de leur crédibilité, et l'individu est dorénavant de plus en plus laissé à lui-même. C'est alors l'authenticité qui s'impose comme critère de la justesse de nos choix de réalisation personnelle (Taylor, 2002). Mais l'authenticité, sorte de fidélité à soi, est une notion difficile à saisir et à l'évidence changeante : s'il existe un noyau qui me définit comme personne singulière, comment le cerner et le nommer ? Une pareille incertitude éthique contraint chacun à se rabattre sur une stratégie de vie — un impératif catégorique, selon Rosa — qui consiste à maximiser ses ressources et ses options, ainsi que le suggèrent Rawls (1987) et Sen (2000) (approche par les capacités).

Rosa (2018) prend ses distances par rapport à cette vision individualiste à laquelle il reproche de ne pas dépasser une approche « ressourciste » de la vie bonne, car elle entraîne l'individu « radicalement ouvert » à un avenir autodéterminé dans une course sans fin pour le maximum de ressources (argent, éducation, liens sociaux, santé, droits, etc.) qui optimisent ses options. Alors, cette recherche des moyens de l'épanouissement devient la finalité de la vie bonne. Notons que cette quête de ressources et d'options nourrit la concurrence et l'accélération sociale que Rosa estime être au cœur des sociétés de la modernité tardive, aux prises avec une dynamique autodestructrice et aliénante.

Les familles de classes moyennes adhèrent à ces valeurs d'individualisme, de liberté de vivre sa vie comme on l'entend et de développement du plein potentiel de leurs enfants, dans la version atténuée ou forte. Ils s'attendent à ce que l'école, privée comme publique, les mette en œuvre. Du moins, on peut en faire l'hypothèse, puisqu'il n'y a pas beaucoup d'études au Québec sur les raisons qui guident les parents dans le choix de l'établissement. Cependant, certaines ont été faites en France et aussi dans l'Ontario francophone. On peut s'y référer, car ce qu'elles nous apprennent peut éclairer notre situation.

Pour la France, Agnès Van Zanten (2009) a interrogé des parents de classes moyennes, notamment de classes moyennes supérieures, afin de comprendre les raisons de leur choix. Elle a distingué les visées individuelles des idéaux collectifs, donnant à voir dans cette distinction même des tensions possibles entre les deux. Sur le plan des visées individuelles, les parents français expriment trois priorités influant sur le choix de l'établissement : la première porte sur l'importance d'assurer une formation culturelle équilibrée, une ouverture sur le monde et ce qu'elle appelle le développement réflexif et la capacité de se cultiver tout au long de la vie; la seconde visée est plus instrumentale : les parents désirent que l'école arme leurs enfants pour l'avenir, c'est-à-dire qu'ils y apprennent à performer assez bien pour être en mesure de choisir leurs parcours scolaire et professionnel, qu'ils sachent travailler en contexte compétitif et apprennent l'ambition et la gestion des classements scolaires; la troisième priorité veut que l'expérience soit une expérience positive, que l'élève se sente bien psychologiquement et physiquement à l'école, que les enseignants le traitent de manière bienveillante et personnalisée, bref qu'il soit heureux pendant ses années de scolarisation obligatoire. Selon Van Zanten, ces trois priorités sont assez généralisées au sein des classes moyennes supérieures; leur importance relative, leur combinaison varient selon les caractéristiques de différentes fractions de ces classes, mais elles sont présentes partout.

Sur le plan des idéaux collectifs, les parents français interviewés reconnaissent le bien-fondé du principe méritocratique, tout en estimant nécessaire que l'école prenne en compte les différences dans les rythmes d'apprentissage et les goûts de chacun. Cette prise en compte des différences peut prendre diverses formes, par exemple, des classes de niveau, des programmes de discrimination positive et de soutien à l'éducation en zone prioritaire. Tout en épousant formellement des idéaux égalitaires et préconisant la même éducation de qualité pour tous, ces parents peuvent s'accommoder d'inégalités à leurs yeux tolérables dans l'éducation effectivement dispensée dans les établissements publics. Ce dernier point est important : si on accepte le principe méritocratique, on reconnaît la nécessité de dispositifs correctifs pour en assurer la légitimité et que tous aient une véritable chance de réussir dans la vie.

En bons républicains, les parents français de classes moyennes croient au brassage social et à l'intégration citoyenne par l'école publique, mais certaines réponses véhiculent des réserves ou des craintes qu'un brassage « incontrôlé » ou une intégration trop diversifiée ne mettent en péril l'atteinte des visées individuelles avancées plus haut. Et lorsque ces craintes sont confirmées d'une manière ou d'une autre, par exemple par une prise de contact avec l'établissement ou la rencontre d'élèves représentatifs de ce type d'établissement, lorsque l'adhésion aux idéaux collectifs risque de mettre en péril les visées individuelles, et de conduire à un renoncement ou à un rapetissement de celles-ci, alors les parents optent pour un établissement assurant un quant-à-soi social plus fort, perçu comme garantissant ou assurant l'atteinte des visées individuelles prioritaires. Dit autrement, le bien de l'enfant l'emporte sur la solidarité citoyenne, l'individualisme familial et de classe l'emporte en dernier ressort.

Certains parents vivent ces choix très difficilement, d'autres beaucoup moins. Quoi qu'il en soit, tous doivent rationaliser leur choix d'école. Au Québec, des parents sont portés à dire à leur entourage : « au moins, il — leur enfant — est demeuré au public (certes, dans un programme particulier sélectif, mais au moins il n'est pas au privé) ». La même rationalisation (« nous avons choisi la moins mauvaise solution » ou « ce n'est pas parfait, mais c'est pour le mieux de mon enfant ») se retrouve probablement assez répandue parmi des parents qui envoient leur enfant dans une école alternative (publique, non sélective, mais à recrutement social marqué). Suivant Levasseur (2015), cette ambivalence de plusieurs parents fait écho à celle de certains enseignants, qui, tout en se réjouissant d'une certaine décentralisation et d'une plus grande autonomie des établissements, constatent les effets inégalitaires de ces politiques.

Orio, Ball *et al.* (2007) avaient documenté le même dilemme chez des parents interviewés dans la grande agglomération de Londres. Fidèle à sa sociologie critique, Ball dénonçait en conclusion de cette analyse une situation sociale structurée de telle sorte qu'elle forçait des parents à choisir entre deux termes qui, à ses yeux, ne devraient pas être incompatibles, laissant chez plusieurs un arrière-gout de mauvaise conscience et de renoncement d'idéaux égalitaires forts.

Selon certains chercheurs (Larose, 2013; Massé, 2005), les parents québécois de classes moyennes qui choisissent l'enseignement privé le choisiraient pour la qualité de son encadrement. Malheureusement, ces recherches ne déconstruisent pas la notion d'encadrement telle que mise de l'avant par les autorités de l'enseignement privé et telle que valorisée par les parents, mais on peut penser que cela se décline un peu dans les termes des visées individuelles dégagées par Van Zanten : l'école privée assure une formation « académiquement solide » qui ouvre les portes du postsecondaire et de ses facultés et programmes sélectifs — elle optimise les options disponibles des jeunes — , les élèves n'y sont pas laissés à eux-mêmes, ils apprennent à travailler et à gérer la

compétition méritocratique; l'encadrement comprend aussi des activités parascolaires formatrices et agréables pour les jeunes, etc. Sur ce plan de l'encadrement, l'enseignement privé apparaît donc une valeur sûre; il y a moins de risques que la scolarisation des élèves déraile, du moins telle est la perception répandue auprès des parents de classes moyennes qui lui confient leur progéniture. Ils peuvent avoir confiance, l'avenir de leur enfant demeure largement « ouvert » à diverses possibilités, y compris aux « meilleures » ou à celles qui sont les plus valorisées.

Nathalie Bélanger *et al.* (sous presse) ont étudié le choix de parents franco-ontariens. Une fois la question de la langue d'enseignement réglée, ce que ces chercheurs observent, c'est l'importance du choix de programme et de son appariement aux besoins/désirs de l'enfant. Cela est plus déterminant que le choix de l'établissement (sa réputation, son histoire, ses résultats, etc.).

Nous sommes donc confrontés à une situation inédite qui rend difficile la construction d'un collectif autour d'un bien commun qui transcende les biens individuels ou privés : d'une part, la fragmentation culturelle typique de l'évolution de la modernité avancée rend difficile la transmission par l'éducation de repères culturels communs, au-delà des outils de base (lire, écrire, compter, maîtriser le numérique) et de compétences dites génériques, et d'autre part, les classes moyennes adhèrent fortement aux valeurs de l'autodétermination d'un individu « radicalement ouvert » et « authentique », de la liberté de choix et en matière scolaire, et de l'appariement des programmes scolaires aux besoins/désirs des élèves. Plusieurs segments de ces classes moyennes semblent tout à fait dans la mouvance culturelle typique de la société de l'accélération décrite par Rosa. Dans la mesure où l'institution scolaire a historiquement contribué à la constitution d'une collectivité dotée de caractéristiques communes et transcendantes, la situation actuelle est marquée par l'affaiblissement de sa capacité à remplir cette fonction. À cet égard, soulignons la forte et pertinente injonction incorporée au titre même du rapport Inchauspé : *Réaffirmer l'école*. Évidemment, le dire ne suffit pas; mais l'affirmer haut et fort est nécessaire, car cela permet de prendre conscience de l'ampleur et de la complexité de l'enjeu. Un enjeu qui, selon le CSE, devrait être objet de réflexion permanente, ainsi que le propose son avis de 2014 intitulé *Pour une amélioration continue du curriculum et des programmes*.

2. À société fragmentée, une école à plusieurs vitesses

2.1 La situation de l'enseignement privé

Le Québec a une longue tradition de l'enseignement privé que la réforme des années soixante, tout axée sur l'édification d'un système d'enseignement public, n'a pas éliminée. Sur le plan des principes, on a alors légitimé l'enseignement privé en

reconnaissant sa complémentarité avec le nouveau réseau public et en se fondant sur le droit des parents de choisir pour leurs enfants l'éducation conforme à leurs valeurs. Et comme l'Église catholique avait été un acteur important de l'éducation traditionnelle au Québec, on lui laissa une place au sein du nouveau système en soutenant financièrement ses institutions d'enseignement privé.

Les décennies qui ont suivi ont connu des évolutions paradoxales : la complémentarité souhaitée ne s'est pas déclinée de manière très précise; elle s'est plutôt muée en concurrence; le principe du libre-choix des parents s'est renforcé et généralisé, s'émancipant de toute référence religieuse ou morale; l'enseignement privé y a crû de manière constante depuis le début des années 70, même si, en pratique, l'Église n'en assume plus la gouverne. Si, après les communautés religieuses, des personnes laïques formées par ces mêmes communautés avaient assuré la relève institutionnelle, la situation actuelle apparaîtrait différente, le privé se diversifiant selon différents paramètres qui l'éloignent de la tradition historique. Telle la société québécoise, lui aussi se diversifie.

Aux questions : « Pourquoi avons-nous un enseignement privé et comment se situe-t-il dans une politique publique d'éducation, dans l'hypothèse où il serait légitime de prétendre être collectivement guidé par une telle politique ? », il est difficile de ne pas répondre de la manière suivante : nous avons un enseignement privé libéré des références religieuses d'autrefois et une contrainte de complémentarité avec le réseau public mal définie et pas très lourde; ainsi libéré, l'enseignement privé est libre de se développer dans un régime de concurrence que nourrit la publication des palmarès des écoles (Desjardins et Lessard, 2009).

Dans ce contexte, la logique du privé se décline de plus en plus suivant la volonté d'entrepreneurs socioéducatifs désireux de développer des modèles éducatifs « innovateurs » qui répondent aux demandes des parents payeurs et consommateurs. Certains, parmi ces entrepreneurs, épousent le discours de l'OCDE sur les compétences du 21^e siècle, notamment en ce qui concerne le numérique et la créativité.

Dans le contexte qui est le sien, la logique du privé ne peut être que soumise aux demandes des parents payeurs et consommateurs. S'il jouit d'un important financement public, celui-ci est insuffisant pour couvrir tous ses frais et assurer la rentabilité de l'entreprise. Si les parents usagers doivent payer une partie des coûts, alors l'institution a tout intérêt à offrir un service qui convient à ses parents. Pas à tous les parents, mais certainement à ceux qui peuvent payer et acceptent de le faire.

Ceux-ci appartiennent en général aux classes moyennes, et pour une bonne part, aux classes moyennes supérieures. Les revenus des parents qui envoient leurs enfants au privé sont nettement au-dessus de la moyenne nationale. Mais, soyons bons joueurs, et reconnaissons que le niveau de financement de l'État est suffisant pour maintenir les frais

de scolarité à un niveau accessible à un nombre significatif de familles de classes moyennes. Sous cet aspect, le Québec n'est pas dans la même situation que les États américains ou les provinces du reste du Canada. Certains (Larose, 2013) soutiennent même que l'enseignement privé rend possible une mobilité sociale pour des enfants de classes moyennes inférieures, dont les parents sacrifient une partie de leur niveau de consommation pour assurer à leurs enfants une éducation de qualité. Quoi qu'il en soit, on ne trouve pas beaucoup d'institutions privées dans les quartiers populaires ou défavorisés, et l'indice de défavorisation des établissements penche de toute évidence du côté des institutions publiques. Le Conseil supérieur de l'éducation (2016) et Larose (2016) ont documenté cette situation.

Le secteur privé regroupe environ 13 % des élèves du primaire et du secondaire, avec une plus grande présence au secondaire (plus de 22 %) qu'au primaire (5 %). Pour le secondaire, c'est 4 fois plus qu'en 1970-71. Le Québec est sur ce plan le champion incontesté de l'Amérique du Nord, en grande partie parce que l'État québécois soutient financièrement les écoles privées, ce que la plupart des provinces canadiennes et des États américains ne font pas.

Ces chiffres pour l'ensemble du Québec pourraient sembler peu importants. En fait, ils cachent des disparités importantes entre les régions. En effet, l'enseignement privé est concentré dans les grandes villes et dans les quartiers favorisés. Par exemple, il y a à Montréal une cinquantaine d'institutions privées et, sauf erreur, on en retrouve peu dans l'est de la ville. Dans la région de Québec, selon Larose (2016), « 42 % des élèves du territoire de la Commission scolaire des Découvreurs fréquentent le privé ». À la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys du nord-ouest de Montréal, le pourcentage comparable est de 39,4 %; à la Commission scolaire de la région de Sherbrooke, c'est 35,4 %; à la Commission scolaire de Saint-Hyacinthe, 33 %. On pourrait allonger cette liste à une trentaine de commissions scolaires dont le secteur privé draine entre 15% et plus de 40 % des élèves du territoire.

En ne finançant qu'une partie des frais de scolarité, l'État québécois a en quelque sorte limité son pouvoir d'encadrement à ce qu'il considère comme essentiel à une institution reconnue d'intérêt public : le respect du curriculum de base et du régime pédagogique, l'embauche d'enseignants certifiés selon les règles de titularisation dans la fonction, etc. On peut penser que, si les institutions privées étaient financées à 100 %, l'État pourrait être plus précis dans la définition de ce que pourrait être la notion de complémentarité du privé avec le public. Mais force est de constater que l'État québécois, même s'il finance abondamment l'enseignement privé, s'est mis dans une position de faiblesse à son égard, comme si l'enseignement privé lui rendait un service essentiel, soit celui de réduire le coût de l'éducation, en refilant 30-40 % de ce dernier aux parents ! C'est d'ailleurs un argument souvent utilisé par les défenseurs du privé, et notamment par

des économistes, pour justifier le maintien du privé : il est une bonne affaire pour l'État ! Reconnaissons qu'il y a là une pente glissante : car une si bonne affaire mériterait d'être généralisée et la gratuité scolaire mériterait une remise en question !

2.2 La réponse du réseau public à la concurrence de l'enseignement privé

Depuis plus de trente ans, l'enseignement public est conscient de la remontée de l'enseignement privé, remontée, rappelons-le, qui a débuté dès les années 70. C'est pour dire que la « domination incontestée du public » et le recul du privé dans les années 60 n'auront pas fait long feu. La Révolution tranquille, durant laquelle l'éducation était présentée comme le chantier par excellence, s'est sur ce plan rapidement essoufflée au sein même des couches sociales qui en profitèrent le plus².

Conscient de la concurrence du privé, l'enseignement public s'est adapté. C'était et c'est pour lui une question de survie, surtout dans un contexte démographique de décroissance de la population. Il l'a fait en empruntant au privé ce qui lui semblait être ses facteurs de réussite : c'est ainsi qu'il a réclamé de l'État davantage d'autonomie de fonctionnement. On peut interpréter les revendications en faveur d'une décentralisation vers les commissions scolaires et vers les établissements, comme la demande d'une marge de manœuvre suffisante pour faire face à la concurrence. Les défenseurs du réseau privé soutiennent que la force du privé ne réside pas dans la qualité de sa population d'élèves, mais plutôt dans son autonomie fonctionnelle, son contrôle de l'embauche des enseignants, son absence de bureaucratie et sa liberté d'action par rapport aux instructions ministérielles. En somme, si toutes nos écoles étaient organisées et administrées comme les institutions privées, elles seraient également efficaces. Une partie des acteurs du réseau public, notamment parmi les directions d'établissement, partagent cette vision que relaie, au plan politique, la Coalition Avenir Québec.

Le milieu scolaire a aussi réclamé davantage d'autonomie sur le plan du curriculum : d'abord, ce furent des demandes de dérogation au régime pédagogique, ensuite, on avança un peu plus sur cette route en accordant aux conseils d'établissement une réelle autorité en matière de pondération du temps d'enseignement consacré à certaines matières, puis on lui concéda un pouvoir de décision en ce qui concerne des projets dits particuliers.

Dans la mesure où le réseau public est conscient qu'il perd depuis des décennies des élèves de qualité au secteur privé, il s'est adapté en mimant les recettes gagnantes du privé : un marketing plus affirmé, des campagnes publicitaires, des portes ouvertes

² Il n'en a pas été ainsi partout. Ainsi, la Finlande, championne de la réussite éducative, telle que mesurée depuis le tournant du millénaire par le programme PISA de l'OCDE, a réussi l'intégration de son réseau d'enseignement privé au sein du secteur public. On peut penser qu'il y a un possible lien entre cette intégration, contribuant à une plus grande mixité sociale et scolaire, et la réussite du système finlandais.

annuelles et une offre variée de programmes particuliers. Dans bon nombre de cas, ces projets se sont avérés sélectifs, soit par les exigences académiques requises, soit par le biais de la participation financière demandée aux parents. Le réseau public a poussé cette logique de différenciation du curriculum plus loin que le privé : c'est au public que l'on retrouve la plupart des programmes d'éducation internationale; c'est au public que l'on commence à voir des écoles primaires pour élèves doués.

Le milieu scolaire du réseau public prétend que ces programmes motivent les jeunes et les empêchent de décrocher. Il y a sans doute de la vérité dans cette affirmation, mais la concentration des programmes particuliers là où la concurrence du privé est forte est révélatrice de leur véritable fonction.

En somme, tout se passe comme si le réseau public adoptait la logique du privé et l'État québécois laissait faire, voire encourageait, dans la mesure où il est contrôlé par des gouvernements d'inspiration néolibérale, luttant contre la bureaucratie, valorisant des services publics livrés un peu comme dans le privé, c'est-à-dire assujettis à un régime de concurrence, et gérés selon les principes du management privé ou néo-public, axé sur la responsabilisation des acteurs et leur imputabilité.

Cette dynamique, dans ses dimensions scolaires et politiques, est bien en place et on voit mal comment on peut en sortir sans une crise politique majeure. La forte demande parentale pour des programmes d'anglais intensif à la fin du primaire illustre bien cette dynamique qu'il revient aux conseils d'établissement de gérer et qu'aucun gouvernement n'entend véritablement freiner.

D'ailleurs, tout comme les commissions scolaires, les parents, du moins les parents de classes moyennes, capables de s'informer et de décoder l'information transmise par les milieux scolaires, se sont adaptés à la nouvelle donne, et ce indépendamment des valeurs qu'ils épousent. Reconnaisant cette réalité, ils ont compris qu'en bons parents, ils devaient apprendre à magasiner l'école de leurs enfants. D'ailleurs, les portes ouvertes des institutions publiques comme privées sont des événements très courus, dans bien des cas en famille complète, les parents aimant connaître le point de vue de leur enfant et même souhaitant qu'il confirme leur choix ! En filigrane se sont installées dans les esprits deux idées : la première suggérant que toutes les écoles ne sont pas semblables et d'égale qualité; il y a parmi elles une grande variété qu'il faut apprendre à décrypter dans l'intérêt de son enfant; la seconde idée est que l'éducation, peu importe qu'elle soit donnée dans une institution publique ou privée, est désormais un bien privé, davantage que public ou commun, soumis aux attentes des parents et des familles particulières. Et comme celles-ci sont définies comme ayant des attentes variées, il faut donc des écoles sachant se différencier les unes des autres. Ainsi, une école diversifiée s'arrime à une société fragmentée.

3. Quelles politiques publiques face à une stratification scolaire bien en place?

On voit mal comment se sortir de cette logique bien en place, si jamais on le souhaitait véritablement. Cela s'avère difficile, notamment parce que l'État s'est affaibli dans sa capacité de gouverner l'ensemble du champ éducatif. A-t-il renoncé à élaborer, décider et mettre en œuvre une véritable politique éducative ? Se contente-t-il dorénavant de gérer un système dont il ne perçoit comme objets nécessitant son action que des dysfonctionnements et des inefficacités fortement médiatisés, les fluctuations de performances mesurées par les tests nationaux et internationaux et les coûts dont il faut contrôler la croissance ? A-t-il le courage requis pour s'attaquer à cette stratification scolaire ? Poser la question, c'est y répondre, peut-on penser.

Au préscolaire, l'État fait davantage que laisser-faire. Il soutient les acteurs privés, diversifie l'offre et cherche ainsi à affaiblir le réseau des Centres de la petite enfance, jugés trop coûteux. Il ne semble pas très soucieux des écarts de qualité entre les divers services d'éducation préscolaire, préférant diversifier l'offre et accentuer la concurrence entre les pourvoyeurs.

À l'échelle de l'ensemble de l'éducation préscolaire, primaire et secondaire, cette dynamique est essentiellement une dynamique de concurrence et d'ouverture d'un marché éducatif, certes partiellement encadré par l'État — d'où l'expression de quasi-marchés utilisée par Félouzis et coll. (2013), mais un marché néanmoins suffisamment libre pour que les facteurs sociaux traditionnels jouent de manière déterminante et pèsent de tout leur poids. À telle enseigne qu'un conseil des commissaires qui déciderait demain matin de mettre fin à tous les projets particuliers sélectifs qu'il a mis en place aurait la certitude de se faire hara-kiri !

Quoi qu'il en soit, le succès de cette stratégie des commissions scolaires est relatif : malgré tous leurs efforts, plusieurs commissions scolaires de l'île de Montréal et de Québec voient bien davantage que 20 % de leurs élèves passer au privé au secondaire, dans certains cas, cette proportion atteint 35, voire 40 % (Larose, 2016).

Les analyses du Conseil supérieur de l'éducation (2016) indiquent aussi que nous avons dorénavant une dynamique scolaire à trois vitesses : l'enseignement privé, le public enrichi ou à projets particuliers, et le public des classes dites ordinaires. Les effets de cette dynamique sont visibles sur le parcours scolaire des jeunes après le secondaire, ainsi que Maroy et Kamanzi (2017) l'ont récemment montré. L'analyse réalisée par ces chercheurs conclut à un effet net de cette stratification scolaire, indépendamment des aptitudes et aspirations des élèves et de la scolarité des parents et de leurs aspirations pour leur enfant. La stratification scolaire a un effet propre sur le destin socioscolaire des élèves.

Mais cette stratification des parcours scolaires a aussi un effet sur la qualité de l'expérience scolaire et des conditions d'apprentissage : les groupes d'élèves ont tendance à s'homogénéiser, la mixité sociale est moins forte; des élèves en difficulté sont en plus grand nombre dans les classes régulières, moins tirés vers le haut par moins de pairs performants; des enseignants sont démunis et moins motivés par des groupes faibles et très faibles; le curriculum régulier s'appauvrit. Ainsi, des écarts de qualité d'expérience scolaire s'accroissent, sont reconnus publiquement, renforçant parmi les parents informés la propension à fuir certaines écoles ou certaines classes. Un cercle vicieux s'installe ainsi, des familles de classes moyennes capables de magasiner l'école de leur enfant cherchent à « minimiser les risques » et évitent des situations à leurs yeux problématiques.

Cela explique peut-être pourquoi le système d'éducation du Québec, tout en étant au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE en termes de performance, est le moins équitable des systèmes canadiens : les écarts entre les établissements y sont plus élevés, selon l'indice d'inclusion académique calculé par l'OCDE, dans le cadre du PISA (CSE, 2015).

Tout se passe comme si le Québec avait décidé d'aller au bout d'une logique qui, manifestement, est inéquitable. On peut en prendre pour témoin le petit livre du ministre Proulx refusant toutes remises en cause du statu quo au nom du principe de libre choix des parents. Cette logique de concurrence sur un quasi-marché que l'État a laissé se développer semble rendre compte des comportements et des stratégies d'acteurs scolaires, de parents et de partis politiques. Dans les faits, la logique scolaire de concurrence et l'individualisme des classes moyennes fonctionnent assez bien ensemble, se rejoignant dans le discours sur l'autonomie institutionnelle, sur le développement du plein potentiel de chacun des élèves, développement facilité par la liberté de choix des parents de choisir le programme scolaire qui convient le mieux.

Conclusion. Quelles politiques publiques ?

La stratification scolaire actuelle a des effets inégalitaires et inéquitables. Elle laisse ou risque de laisser à eux-mêmes les milieux populaires et les écoles (et leurs enseignants) qui les desservent. Ces écoles et les classes qui les constituent semblent de plus en plus difficiles à tenir, comme en témoignent tous les jours des enseignants débordés, mal préparés et souffrant de ne pouvoir faire leur métier selon l'idéal qu'ils ont épousé.

Pourtant, le Québec investit des sommes importantes dans les écoles de milieux défavorisés (n'oublions pas la corrélation entre pauvreté et difficultés scolaires), et pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ci-après « élèves HDAA »). Depuis au moins une décennie, nous avons aussi connu une importante

mobilisation citoyenne et des acteurs scolaires autour de l'enjeu de la réussite scolaire, avec des résultats réels, mais mitigés et un peu maquillés par de nouvelles catégories statistiques incorporées au calcul de la diplomation (on songe ici aux qualifications, certes légitimes, mais qui ne sont pas de nature à confirmer un important rattrapage de la diplomation secondaire). Il n'est pas certain que les choix faits en matière d'intervention aient été les plus judicieux ou les plus efficaces dans leur mise en œuvre — on a beaucoup investi au secondaire, nettement moins au primaire; et aussi pas suffisamment auprès des parents et des familles et si l'argent est une donnée importante, c'est ce que l'on fait avec qui compte —. Politiquement, nos gouvernants se sont peut-être donné bonne conscience, octroyant des sommes importantes pour lutter contre le fléau du décrochage en milieu défavorisé, tout en laissant la logique de la concurrence et des projets particuliers écrémer les écoles publiques (y compris celles de milieu défavorisé), aggravant ainsi leurs problématiques sociales déjà lourdes. On a là un cas classique où la main droite qui agit ignore ce que la main gauche réclame.

L'analyse du Conseil supérieur de l'éducation montre que les écarts entre les écoles publiques et privées, et selon leur indice de défavorisation, sont plus grands au Québec qu'ailleurs au Canada. Desjardins *et al.* (2009) ont aussi montré que ces écarts sont les plus prononcés dans les régions urbaines du Québec où sont concentrées les institutions privées. Des études (Rompré, 2015) révèlent aussi qu'à certaines conditions, la mixité scolaire et sociale contribue à la réussite éducative, ce qu'un système à trois vitesses comme le nôtre assure de moins en moins. On peut penser que la difficulté à améliorer le taux de réussite au secondaire depuis une ou deux décennies, malgré des efforts considérables, est en partie liée aux dynamiques scolaires et sociales ici analysées.

Sur le plan des politiques publiques, l'aiguille penche du côté de la liberté plutôt que du côté de l'égalité. La pensée administrative et économique dominante, dans le meilleur des cas, espère que la concurrence tirera tout le système vers le haut, y compris les écoles des milieux populaires. Elle pourrait aussi s'accommoder d'une régulation un peu plus forte de l'enseignement privé, mais pas d'une diminution de son financement, voire de sa disparition. Les classes moyennes, nombreuses, actives sur le quasi-marché scolaire, et qui s'engagent dans la gestion des parcours scolaires de leur progéniture, sont aux prises avec un dilemme parfois vécu de manière déchirante, dilemme qui souvent tranche en faveur du bien de leur enfant, ce qui les met dans les faits, du côté de la liberté et de la concurrence.

Peut-être n'est-il pas possible de sortir de cette logique et de son cadre à la fois culturel, social, politique et scolaire. Mais si l'on veut y travailler, il faudra pas mal d'imagination sociologique et de courage politique pour faire bouger l'aiguille en faveur de plus d'égalité et d'équité.

Bien évidemment, on pourrait diminuer le financement de l'enseignement privé, de telle sorte que revienne au public une proportion significative des bons élèves, offrant ainsi aux élèves moins motivés ou en difficulté des modèles de réussite scolaire dont ils ont grandement besoin. On pourrait aussi les financer à 100 % et par ce biais, les intégrer au public et les soumettre aux mêmes règles. Si on conserve le privé, il faudrait sérieusement s'atteler à définir ce que signifie la complémentarité du privé avec le public. On devrait aussi s'assurer que le privé fasse preuve de solidarité avec la collectivité, en soumettant sa subvention à des conditions, comme par exemple, la présence d'une proportion significative d'élèves HDAA, et notamment d'élèves souffrant de troubles de comportement.

Mais, si l'analyse ici présentée tient la route, l'intégration du privé au public ne fera pas disparaître comme par enchantement la logique socioculturelle qui nous a conduits là où nous sommes : il y aura encore une demande forte de programmes différenciés et une logique d'appariement des besoins/désirs des jeunes à une offre diversifiée de programmes d'enseignement. Sur ce plan, deux enjeux doivent être distingués et traités séparément : le premier concerne la différenciation du curriculum et des parcours scolaires : jusqu'où doit-on aller dans le cadre de l'enseignement obligatoire et censé être commun à tous ? Le second porte sur la sélectivité des projets particuliers.

Une étude sérieuse de ces projets devrait être effectuée sur leur contenu et leur rapport avec le curriculum commun de base. Jusqu'où est-il possible de s'en éloigner ? Au détriment de quels enseignements ? Demandons-nous si nous n'avons pas consenti trop d'autonomie sur le plan curriculaire aux établissements, ainsi laissés parfois à la merci des parents et des jeux de concurrence locale entre le privé et le public, mais aussi entre les institutions publiques.

Leur caractère sélectif, dans le cadre de la scolarité obligatoire, heurte le principe d'égalité. Abolissons donc ce caractère sélectif (sauf peut-être pour quelques-uns réservés aux élèves doués). Ces programmes sont-ils organisés et vécus de sorte qu'ils percolent dans toute la vie de l'école, ou bien forment-ils une école dans l'école avec ses élèves et son personnel enseignant, avec très peu de lien voire d'appartenance à l'ensemble ?

À l'occasion de cette étude sur les projets particuliers, il serait pertinent de réfléchir à ce qui pourrait être un système d'éducation davantage équitable, tout en prenant acte des valeurs de la modernité avancée axée sur l'individualisme, le développement du plein potentiel de chacun et l'épanouissement autodéterminé et authentique. S'il est relativement aisé de cerner des injustices flagrantes ou des contraintes à l'égalité des chances, il est plus difficile de convenir à ce que devrait être une éducation équitable. Si l'équité consiste à assurer à chacun son dû, étant entendu qu'il est du devoir d'un système d'éducation d'assurer à tous ce dû en matière d'éducation, opérationnaliser cette

obligation exige un important travail de construction d'une représentation commune et partagée d'une conception de la justice sociale et scolaire qui dépasse l'idée d'un simple accès à un service et de traitement uniforme, et entend prendre en compte les besoins, les capacités et les aspirations de chacun. Dans son avis de 2015, le Conseil supérieur de l'éducation a amorcé cette réflexion; elle doit être approfondie.

Si, au terme de ce travail de réflexion, nous décidons de maintenir les projets particuliers tels qu'ils se sont développés au cours des dernières décennies, la priorité devrait être accordée aux écoles de milieux défavorisés et aux élèves à risque, à ceux qui pourraient décrocher de l'école si on ne leur offre pas un programme approprié. Quitte à ce que des élèves de milieux plus favorisés, attirés par ce type de programme, se déplacent vers ces écoles et non l'inverse.

On devrait aussi regarder nos façons de composer les groupes classes, revoir la distribution des élèves entre les établissements de telle sorte que l'on assure plus de brassage social et de mixité sociale et scolaire. C'est une façon de réguler les flux d'élèves à partir d'un principe d'égalité. La Grande-Bretagne a tenté quelque chose de cette nature avec ce qui a été appelé à Londres le *Banding System* (West, 2005). En France, à Paris, un projet présentement en vigueur vise à assurer une plus grande mixité au sein de deux établissements secondaires d'une même académie. Aux États-Unis, il fut un temps où les écoles à charte, pour obtenir le financement du district scolaire ou de l'État, devaient assurer une proportion déterminée d'élèves pauvres ou HDAA. On peut donc travailler à mieux réguler la concurrence et le libre choix des parents de telle sorte que nous puissions en limiter les effets inévitablement inégalitaires. Il y a là un enjeu d'équité, mais aussi de cohésion sociale.

Nous devons relever un énorme défi si nous croyons à une école publique de qualité, attrayante et équitable. Toute voie d'évolution passe par une conscientisation des parents citoyens de telle sorte qu'ils puissent réclamer que la situation qui leur est faite ne leur impose plus de choisir entre le bien de leur enfant et la solidarité avec une collectivité, productrice et dépositaire du bien commun.

Références

- Barrère, A. et B. Delvaux (2017). « La fragmentation des systèmes scolaires nationaux à l'heure de la mondialisation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 76, p. 39-50.
- Bélanger, N. et al. (sous presse). *Entre une « école à l'image de mon enfant » et l'éloge de la diversité, le choix de l'établissement et d'un programme scolaire pour les parents*.

- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports (1989). *Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement : rapport de la commission*, P. Bourdieu et F. Gros (dir.), Paris, Gouvernement de France.
- Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Pour une amélioration continue du curriculum et des programmes : rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Remettre le cap sur l'équité : rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation et Conseil national de l'évaluation du système scolaire (2015). *La mixité sociale à l'école*, Québec, Gouvernement du Québec et Paris, Gouvernement de France.
- Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle (1996). *L'Éducation, un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO, J. Delors (dir.), Paris, Odile Jacob et UNESCO.
- Desjardins, P.-D., C. Lessard et J.-G. Blais (2009). *Les effets prédits et observés du bulletin des écoles secondaires du Québec*. Rapport de recherche du CRIFPE, Montréal, Université de Montréal.
- Felouzis, G., C. Maroy et A. Van Zanten (2013). *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.
- Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*, Paris, Éditions L'Harmattan.
- Hurteau, P. et A.-M. Duclos (2017). *Inégalité scolaire : le Québec dernier de classe?*. Note socioéconomique de l'Institut de recherche et d'informations socioéconomiques (IRIS). [En ligne] <https://iris-recherche.qc.ca/publications/education-primaire-secondaire2>
- Ministère de l'éducation du Québec (1997). *Réaffirmer l'école*. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum, P. Inchauspé (dir.), Québec, Gouvernement du Québec.
- Larose, A. (2016). *Les projets particuliers à l'école publique en contexte de concurrence scolaire : un état des lieux*, Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ)
- Larose, F. et al. (2013). *Profil socioéconomique et attentes technologiques des parents d'élèves du réseau des établissements d'enseignement privés du Québec*. Rapport de recherche déposé à la Fédération des établissements d'enseignement privés, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Lessard, C. (2016). « Une école à trois vitesses, forme québécoise de démocratisation ségrégative », dans Institut du Nouveau Monde, *L'état du Québec*, Montréal, Del Busso Éditeur.
- Levasseur, L. (2015). « Quebec's bifurcated schools : Tensions between democratic and commercial values », *European Journal of Educational Research*, vol. 14, n°3-4, p. 364-376.

- Maroy, C. et P.C. Kamanzi (2017). « Marché scolaire, stratification des établissements et inégalités d'accès à l'université au Québec », *Recherches Sociographiques*, vol. LVIII, n° 3, p. 581-602.
- Massé, D. (2005). *La situation socioéconomique des clientèles du réseau de l'enseignement privé*. Étude réalisée pour le compte de la Fédération des établissements d'enseignement privés, Montréal, Université de Montréal.
- Oria, A. et al. (2007). « Urban Education, the Middle Classes and their Dilemmas of School Choice », *Journal of Education Policy*, vol. 22, n° 1, p. 91-105.
- Proulx S. (2018). *Un Québec libre est un Québec qui sait lire et écrire*, Québec, Éditions du Septentrion.
- Rawls, J. (1987). *Théorie de la justice*, Paris, Éditions du Seuil.
- Rocher, G. (2016). « Une profonde réforme s'impose en éducation. Nous sommes collectivement responsables d'avoir gravement négligé nos écoles publiques », *Le Devoir*, 26-27 septembre 2016, p. 5.
- Rosa, H. (2018). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*, Paris, Éditions La Découverte.
- Rosa, H. (2012). *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*, Paris, Éditions La Découverte.
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*, Paris, Éditions du Seuil.
- Taylor, C. (2002). *Le malaise de la modernité*, Paris, Éditions du Cerf.
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, Presses universitaires de France.
- West, A. (2005). « “Banding” and Secondary School Admissions: 1972-2004 », *Journal of Educational Studies*, vol. 53, n° 1, p. 19-33.