

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA RÉGULATION MARCHANDE EN ÉDUCATION
OBSERVÉE PAR LE PRISME DE QUATRE
ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES
AU QUÉBEC

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SOCIOLOGIE

PAR
PIERRE-DAVID DESJARDINS

MAI 2006

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La rédaction de ce mémoire s'est avérée passablement ardue et beaucoup de gens m'ont entouré d'amour, de compréhension et de conseils tout au long de ce parcours sinueux

Je remercie ma mère Suzanne, mon roc, sur qui j'ai pu m'appuyer pour mieux rebondir dans des moments charnières de mon mémoire et de ma vie.

À tous mes amis mais tout particulièrement Eric, pour son amitié indéfectible et son support de tous les instants, à l'université et dans l'adversité, je dis merci!

À Alexandra, pour son intelligence aiguisée et ses yeux doux qui m'ont souvent remis sur pied – et devant mon ordinateur –, à mon frère, mes tantes et mon oncle, pour leur patience et pour leur présence

Un grand merci à Pierre Doray, mon infatigable et tenace directeur, sans qui ce mémoire n'aurait été possible ni aussi soigné.

Un merci particulier aussi à Gérald Boutin, avec qui j'ai pu découvrir les vertus certaines d'un regard critique mais surtout aussi lucide et humain sur le monde de l'éducation.

TABLES DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES ABBRÉVIATIONS.....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I : LA CONCURRENCE EN ÉDUCATION.....	8
1.1. La notion de régulation.....	8
1.2. L'esprit néolibéral.....	9
1.2.1. Le néolibéralisme en éducation.....	10
1.2.3. L'application en éducation de la régulation par le marché.....	12
1.3. La mise en place de la concurrence en éducation.....	14
1.3.1. La régulation néolibérale de l'éducation: une définition conceptuelle.....	16
1.3.2. Le marché éducatif.....	16
1.3.3. Le « quasi-marché » en éducation.....	17
1.3.4. Une conception spécifique du rapport à l'école.....	19
1.4. Les établissements face à la concurrence.....	20
1.4.1. L'approche de l'éducation selon la performance: l'impact du marché sur les établissements.....	22
1.4.2. Le cas du Québec: vers une démocratie de consommation en éducation?.....	23
1.4.3. L'autonomisation des établissements.....	25
1.5. Objectifs de recherche.....	26
CHAPITRE II : CADRE THÉORIQUE D'ANALYSE.....	29
2.1. L'approche des formes de coordination des actions.....	29
2.2. La justification de la logique marchande en éducation.....	31
2.2.1. La compétition en éducation : efficacité industrielle et image de qualité.....	34
2.2.2. Pluralité des principes et registres de l'action dans les établissements.....	35

2.3. L'approche de Ball et Van Zanten sur la logique de marché « par nécessité »	37
CHAPITRE III: ÉLÉMENTS DE MÉTHODOLOGIE	41
3.1. Le choix des établissements à l'étude	41
3.2. La cueillette des données	44
3.2.1. Les entretiens	44
3.2.2. Les observations	46
3.2.3. Analyse de contenu.....	48
3.3. Apports et critiques de la recherche.....	48
CHAPITRE IV : PRÉSENTATION DES ÉTABLISSEMENTS : SITUATIONS ET VOCATIONS	50
4.1. L'école Marie-Claire.....	50
4.1.1. Bref historique de l'école.	50
4.1.2. Vocation de l'école : l'idée d'une pédagogie différenciée	51
4.1.3. Une double concurrence pour l'école Marie-Claire.	53
4.2. Le Collège Jeanne-D'Arc.....	56
4.2.1. Bref historique de l'établissement	56
4.2.2. Vocation du collège Jeanne-D'Arc : une éducation de l'élite avec des filières multiples	56
4.2.3. Une double facilité pour le Collège Jeanne-D'Arc.	57
4.3. Le collège Saint-Joseph, retour aux sources ou renouveau pédagogique?	59
4.3.1. Bref historique de l'établissement	59
4.3.2. Effritement de la réputation ou tendance généralisée?	60
4.3.3. Une nouvelle image rajeunie doublée d'une tradition bien présente.....	61
4.4. Le Collège St-Barthélémy : réfractaire au modernisme ou réussite dans la simplicité de la formule?	62
4.4.1. Bref historique de l'établissement	62
4.4.2. Une école d'élite accessible à tous?.....	62

CHAPITRE V : ANALYSE DES CAS	65
5.1. La stratégie du « retour-image »	65
5.1.1. Les publicités	65
5.1.2. Les Portes Ouvertes	72
5.2. Le rapport à la performance	84
5.2.1. Le projet pédagogique comme publicité tacite?	85
5.2.2. Le Collège St-Joseph et l'éducation totale	89
5.2.3. L'institutionnalisation de la performance à même la programmation : Le cas du Collège Jeanne-D'Arc	90
5.2.4. L'école publique dans la cour des grands?	91
5.2.5. Le pari de la performance pour attirer une clientèle : le cas du Collège St-Barthélémy	93
 CONCLUSION.....	96
 BIBLIOGRAPHIE.....	107

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1. Mode de coordination et de distribution du pouvoir	30
2.3. Typologie des établissements en fonction de la situation de l'institution et de ses stratégies	40
3.1. Type de stratégie et établissements à l'étude	43
3.2.1. Grille d'entretien : thèmes et sous-thèmes	45
3.2.2. Grille d'observation et cueillette des données	47

LISTE DES ABRÉVIATIONS

CÉCM : Commission des écoles catholiques de Montréal

CEGE : Commission des États généraux sur l'éducation

CSDM : Commission scolaire de Montréal

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

DÉFI : Développement de l'enfant et formation intégrale

IÉDM : Institut économique de Montréal

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

OFSTED: Office for standard in education

RÉSUMÉ

Au Québec, nous assistons depuis bientôt cinq ans à la publication d'un ouvrage scientifique pour le moins controversé qui a pour effet de susciter bien des débats sur l'éducation. Le *Palmarès des écoles secondaires*, produit par l'Institut Économique de Montréal et publié par le magazine *L'Actualité*, semble gagner en popularité auprès des parents d'enfants en âge de fréquenter le secondaire et propose aux lecteurs une mise en rang des établissements en vertu de leur résultats aux épreuves uniformes du ministère de l'Éducation du Québec. Or, ce phénomène nous révèle une situation qui semble s'accélérer : la nécessité pour les établissements concernés de rendre leur « produit éducatif » non seulement performant mais aussi *attrayant*. Nous postulons au départ, tout comme certains auteurs (Ball et Van Zanten, 1998; Derouet, 1997; Meuret, 2003 de même que Lessard, Ollivier et Voyer, 1998), une transition du système éducatif vers un mode de régulation qui se rapproche plus d'une *démocratie de consommation*, dans lequel les parents consommateurs jouissent d'une liberté de choix en vertu d'un marché concurrentiel d'écoles qui rivalisent entre elles pour attirer les meilleurs élèves, que d'un système d'enseignement sous la forme traditionnelle de service public fournissant à tous une éducation de qualité. Conjointement à ce phénomène, nous repérons une montée des logiques décentralisatrices dans les systèmes d'enseignement qui favorisent les distinctions entre les écoles de même que le fossé entre les écoles dites « performantes » et les autres, qui offrent un cheminement dit « régulier ». Le présent mémoire vise donc à élaborer la problématique sur les enjeux de la transition d'une régulation du système d'enseignement vers une nouvelle optique plutôt marchande et performante. L'analyse qualitative dont fait l'objet ce mémoire porte sur les résultats d'une enquête de terrain effectuée auprès d'écoles qui semblent dorénavant contraintes d'adopter des stratégies qui se rapprochent plus d'une mise en marché d'un produit que de l'élaboration d'un projet éducatif comme tel. L'analyse des discours institutionnels ainsi que des stratégies et actions entreprises par ces établissements nous permet en outre de répondre à la question de base, à savoir si, effectivement, il y a une intégration, ou plutôt une institutionnalisation de la régulation marchande à même les logiques décisionnelles des établissements à l'étude.

Mots-clés : éducation, marchand, régulation, néolibéral, concurrence, école, secondaire, performance, Québec, palmarès.

Introduction

Depuis plus de cinq ans maintenant, le *Palmarès des écoles secondaires au Québec* produit par l'Institut Économique de Montréal occupe une place importante, sur le terrain médiatique surtout, dans le domaine de l'évaluation de la qualité et du rendement en éducation. En quelques années seulement, il est devenu le tableau comparatif unique des institutions scolaires secondaires publiques et privées du Québec. Or, il semble, de par une lecture sommaire des articles provenant des médias en général, que les résultats de cette méthode d'évaluation prennent de plus en plus de place dans les *critères de sélection* d'un grand nombre de parents lors du choix de l'école secondaire de leurs enfants. De même, les directions d'établissements, tout comme les autres agents concernés, semblent contraintes à *modifier* leurs décisions concernant le projet éducatif de leur institution d'enseignement, voire leur avenir, en s'inscrivant dans une logique marchande. De par une *pression* grandissante d'un marché éducatif (marqué par un « classement » hiérarchique des écoles basé sur les résultats des élèves, regroupés par écoles, aux examens communs du ministère de l'Éducation du Québec¹) les écoles semblent forcées de revoir leur orientation de façon à se positionner toujours plus haut (ou simplement rester au même rang) dans ce classement. Dans un récent rapport du Conseil Supérieur de l'éducation, les auteurs font état de cette nouvelle pression vers une efficacité accrue pour le secteur public qui semble parfois à la traîne du secteur privé à ce sujet :

[...] Ce secteur privé est recherché par un nombre croissant de parents qui pensent y trouver, pour leurs enfants, un meilleur enseignement, un meilleur encadrement et une meilleure pédagogie que dans le secteur public. (...) Cette pression sur la « performance » des écoles publiques rend toujours plus alléchante l'école privée; cercle vicieux dont il paraît bien difficile d'en sortir. Mais il y a plus. Depuis une vingtaine d'année, l'école privée, particulièrement au secondaire, sert de « normes »; c'est elle qui établit le standard (CSE, 2001, page 57.)

On pourra d'ailleurs remarquer, de par une analyse assez simple des publicités des établissements scolaires diffusées dans les médias (écrits surtout), la tendance des écoles

¹ Maintenant le ministère de l'Éducation, du loisir et des sports.

publiques à se tourner vers la présentation médiatique. Tout comme les établissements privés, ces institutions publiques sont déjà inscrites malgré elles dans une situation de marché où il est nécessaire de « s'afficher », alors que le secteur public a traditionnellement opté pour le recrutement « local » des jeunes en âge de fréquenter l'école en fonction du principe de la carte scolaire.

Au Québec, nous assistons depuis quelques années à un phénomène que certains journalistes annonçaient, il y quelques mois, comme un changement important dans le monde de l'éducation au Québec. En effet, plusieurs indices ont amené des journalistes, lors d'une récente enquête pour le compte de l'émission *Enjeu* de la société Radio-Canada, à repérer d'une véritable « Contre-attaque du public » alors qu'une multitude d'écoles publiques se sont lancées non seulement dans la création de programmes diversifiés tels les sports-études, les projets de douance en passant par les projets d'école internationale. Certaines d'entre elles ont en outre débloqué d'importantes sommes d'argent pour des opérations de charme destinés à attirer une nouvelle clientèle².

L'enjeu pour ces écoles est de capter la clientèle « ciblée », c'est-à-dire les élèves dits « doués » ou supérieurs à la moyenne et susceptibles de hausser la « cote » de l'établissement choisi. Sachant qu'il existe une situation de marché traditionnel de fait dans le secteur privé, nous suggérons qu'une nouvelle dynamique de concurrence s'impose, alors que des écoles secondaires du secteur public s'insèrent dans cette situation de concurrence, sous l'effet d'une double contrainte. L'une d'elle, d'ordre gouvernemental, puisqu'on leur demande de cumuler des rendements « performants » (un taux de diplomation élevé) à des politiques de compression et de rentabilité économique. L'autre, celle des clientèles qui imposent en quelque sorte le choix du curriculum. Les établissements se doivent alors de satisfaire ces exigences afin de conserver cette clientèle. Mentionnons à cet effet qu'une modification à la *Loi sur l'instruction publique*, en 1998, a décentralisé le pouvoir à plusieurs égards vers les

² Neuf commissions scolaires des régions de Québec et de Chaudière-Appalaches ont décidé en 2003 de se lancer dans une offensive publicitaire de quelques centaines de milliers de dollars pour arrêter la saignée vers le privé. Contrariées par des pertes de clientèle de l'ordre de 16 % entre ce passage critique du primaire au secondaire, ces écoles publiques ont alors adopté une méthode connue du secteur privé : faire mousser leurs mérites auprès des acheteurs, vanter leurs atouts par la publicité. *L'école publique contre-attaque*. Marie-Andrée Chouinard. Le Devoir, 26 septembre 2003, p. A3.

établissements, notamment le pouvoir d' « orienter » le programme ou le projet éducatif en fonction des besoins de la communauté environnante ou de la clientèle.

Ces indices nous ont poussé à investiguer l'introduction puis l'opérationnalisation d'une logique de marché au Québec alors que les écoles publiques sont confrontées à ces changements dans la conception de l'offre éducative qu'elles doivent fournir. Le phénomène n'est toutefois pas nouveau, si l'on considère les différentes situations en Europe quant à l'éducation et le rôle à jouer désormais par les établissements et les communautés (Derouet et Dutercq, 1997; 1998; Laval, 2003; 2004; Ball et Van Zanten, 1998; Oplatka, 2004). On voit d'ailleurs apparaître dès la fin des années 1990 (Ball, 1997), en Angleterre, une transformation notable des actions des institutions vers la *production d'une image de qualité* : retouche sur le logo et les couleurs; brochure de présentation de luxe; consultation; marketing; journées portes ouvertes opérées à la façon de foires commerciales où l'on vend un produit (c'est-à-dire le succès immédiat et futur de votre enfant en accédant à cet établissement).

Mentionnons à cet effet que la situation du Québec diffère des autres pays comme l'Angleterre et la France puisque l'évaluation et l'élaboration des classements d'écoles n'émanent pas des instances gouvernementales dans le cas du Québec mais bien d'un centre de recherche (IÉDM) voué à la déréglementation et la privatisation dans des secteurs particuliers de l'intervention gouvernementale (santé, éducation, environnement, etc.). À en juger par une lecture attentive des articles provenant des médias, spécialement lors de la sortie du palmarès, les résultats de la méthode d'évaluation du palmarès apparaissent prendre de plus en plus de place dans les critères de sélection d'un grand nombre de parents lors du choix de l'école secondaire de leurs enfants. Nous pouvons penser en effet que la publication d'un palmarès influence les choix des parents-consommateurs entre les différentes écoles secondaires lors du passage au secondaire.

À ce jour, aucune publication scientifique n'a porté un regard sur les conséquences relatives à une telle publication au Québec, si ce n'est les travaux de Blais (2003) et Lessard (1998, 2000, 2001), ainsi que l'avalanche d'articles de journaux lors des publications annuelles du

palmarès des écoles. En revanche, on retrouve beaucoup d'articles scientifiques provenant de la Grande-Bretagne, de la France et aussi des États-Unis qui traitent de ce phénomène³, de même qu'une multitude d'ouvrages généraux consacrés au phénomène de la concurrence en éducation du secteur primaire et secondaire. Une perspective intéressante à ce sujet est celle d'Adnette, Bougheas et Davies (2002) qui soutiennent, dans une étude de la situation en Grande-Bretagne et aux États-Unis que la seule présence d'un classement des écoles et l'usage de celui-ci par les parents a suffi à renforcer les hiérarchies préexistantes entre les écoles.

Est-ce que ce classement favoriserait en effet l'image de qualité de certaines institutions scolaires, au point où celles-ci s'en servent dans leur publicité, amenant les autres institutions publiques et privées moins bien classées à choisir d'autres stratégies afin de redorer leur image et ainsi attirer la clientèle? On peut se poser la question alors qu'à chaque année, à l'approche de la période d'inscription et des portes ouvertes des écoles secondaires, on voit apparaître des slogans faisant miroiter un avenir garanti de bonheur et de prospérité à l'enfant qui accède à l'institution : « *grandir avec son collège; réussir ensemble* », « *l'avenir en tête; dans vingt ans elles seront aux commandes* » « *former le cœur, l'esprit et le corps* » « *un collège centré sur l'avenir de votre fille* », « *tout pour réussir dans la vie est ici* », etc.

Les établissements semblent donc confrontés à une pression, émanant de la situation de marché, qui les force à adopter une stratégie soit de survie⁴ (pour les écoles moins bien cotées) ou plutôt, pour les écoles dites en position dominante, une stratégie de distanciation à l'égard des autres écoles, notamment par la diversification du programme éducatif permettant leur positionnement dans des créneaux spécifiques du marché éducatif (programme sport-étude, douance, musique, science, école internationale, etc.) dans la course aux élèves dits « à valeur ajoutée » (Ball et Van Zanten, 1998).

Les établissements sont aussi confrontés à une pression grandissante des vœux parentaux. Ceci force les établissements –et donc les chefs de direction – à pourvoir à la nécessité

³ La publication des résultats aux évaluations nationales et les classements d'écoles sont publiés notamment en France depuis plus de dix ans mais seulement depuis cinq ans au Québec.

⁴ Ball et Van Zanten (1998) parlent en terme de stratégies pour maintenir l'effectif minimal de survie institutionnelle.

d'établir des stratégies de promotion de l'école, ne serait-ce pour maintenir l'« effectif minimal de survie institutionnelle ». Ball et Van Zanten parleraient dans ce cas-ci du passage d'une éthique professionnelle à une *éthique contextualisée des chefs d'établissement*, c'est-à-dire une éthique personnelle qui, face aux conceptions de l'éducation, est modifiée en fonction de la situation globale de l'école, et non en vertu d'une éthique de profession ou de vocation.

Le but de ce mémoire est d'étudier l'introduction progressive de la régulation⁵ marchande en éducation, plus précisément au Québec, dans un contexte où la question de l'évaluation des institutions gouvernementales est discutée. Il s'agira d'analyser le comportement des institutions scolaires secondaires qui sont confrontées, d'un côté, à une pression grandissante de l'État qui impose des standards d'efficacité et de performance, et de l'autre, à la demande, celle des parents et des enfants prestataires de leurs services qui revendiquent tout aussi bien cette performance, mais cette fois dans une perspective de rentabilité sur l'investissement consenti (dans le cas d'une école privée) à l'éducation de leurs enfants en dehors des taxes déjà demandées par l'État pour l'éducation générale.

Dans une perspective plus globale, l'objectif de notre recherche est d'analyser l'institutionnalisation croissante d'un nouveau mode de coordination des actions au sein de l'éducation, basé sur la logique marchande. Dans le cas qui nous concerne, nous nous intéressons particulièrement à *deux* modes de coordination, soit celui technocratique marqué par une orientation normative et des objectifs communs à atteindre⁶, de même que celui qui fonde ses assises dans les relations de marché (notamment les relations simples entre acheteurs et producteurs). Il s'agit de saisir, par une *analyse de cas*, si cette logique – fondée sur les relations de concurrence et sur les évaluations coûts/bénéfices – est de plus en plus prégnante dans le développement du système scolaire et des établissements en particulier. Il s'agit principalement de *saisir comment cette logique* est à l'œuvre au sein d'institutions

⁵ Par régulation, on désigne ici ce que Dupriez et Maroy (1999) entendent, de façon simplifiée, comme « l'activité de production des règles orientant l'action, l'interaction des acteurs » dans Dupriez, V., Maroy, C., 1999. *Politiques scolaires et coordination de l'action*. GIRSEF, no. 4, Nov. Page 12. Nous reviendrons au cours de ce travail sur la notion afin d'en distinguer certaines variantes.

⁶ Par technocratique nous entendons, à l'instar de Laval comme « le mode d'élaboration des politiques et des choix sociaux opéré par *délibération* » Laval, 2003, p. 23.

cherchant à se *positionner stratégiquement* dans une perspective de *marché de l'éducation*. Il sera aussi question de voir s'il existe une différence entre, d'une part, les *discours* institutionnels sur l'*excellence*, présents notamment dans les définitions de projet éducatif des écoles de même que dans leurs fiches d'informations (les publicités) disponibles au public, et la *qualité* à atteindre chez les élèves (la réussite) et, d'autre part, les *pratiques* qui semblent plus orientées sur le culte de la *performance* de même que « vers la production d'une *image* de qualité »⁷ (la diplomation et la réussite des élèves). Nous nous sommes donc posé la question suivante sur la situation particulière du Québec :

Conjointement avec le développement d'une logique compétitive au sein d'un marché de l'enseignement, formalisée notamment par l'usage de campagnes de publicité et la production d'un classement des écoles secondaires (le palmarès des écoles secondaires de L'I.É.D.M.), comment les institutions scolaires intègrent-elles cette logique de concurrence, à même leurs actions pédagogiques, administratives et communicatives?

L'institutionnalisation consiste à mettre en oeuvre des processus de décision et de création des programmes éducatifs en vue de performer dans un marché concurrentiel mais aussi de se rendre attrayant pour le recrutement d'une clientèle ciblée. Nous voulons par le fait même investiguer la problématique à savoir si ces contraintes de performance, de rentabilité et de création d'une image de marque, imposées pour et par les établissements, sont compatibles avec les missions éducatives de ces établissements. Enfin, est-ce que la qualité comme déterminant de la valeur de l'école s'efface pour laisser place à une *image* de qualité (Ball et Van Zanten, 1998), à une image de la réussite, afin de se rendre attrayant aux yeux d'une clientèle de « qualité »?

Le mémoire sera divisé en cinq chapitres. Dans le chapitre I, nous définissons les notions de régulation, de marché éducatif et délimitons l'implication de l'esprit néolibéral en éducation, en retraçant ses différentes dimensions par une recension des écrits sur cette problématique. Nous y traitons aussi du phénomène de concurrence entre les établissements pour cibler notre enquête sur l'aspect institutionnel de cette problématique. Au chapitre II, nous présentons les différents angles d'approches théoriques que nous emploierons, soit les modes de

⁷ On peut voir ce phénomène ailleurs dans le monde, notamment les cas britannique et français dans : Ball, S. et A. Van Zanten (1998, Page 51).

coordination entre les acteurs, les modes de justifications ainsi que les modes d'actions de ces mêmes acteurs. Le chapitre III nous permettra de présenter les préceptes méthodologiques qui ont chapeauté notre enquête de terrain et notre analyse.

Les chapitres IV et V formeront le cœur de notre analyse de la problématique. Le chapitre IV nous permet de poser les quatre établissements à l'étude dans leur individualité et leurs particularités, notamment leur vocation respective et leur situation historique et récente dans l'échiquier scolaire de la région de Montréal. Enfin, nous présenterons dans le chapitre V les stratégies de concurrence posées par les établissements comme tels, selon des éléments d'analyses précis, notamment les décisions évoquées par les acteurs impliqués, les stratégies employé pour atteindre les objectifs de positionnement de ces écoles, les supports médiatiques utilisés, de même que le rapport que ces écoles entretiennent avec la notion de performance et avec le classement des écoles.

Chapitre I : La concurrence en éducation

Avant d'inscrire son enfant dans une école, un parent peut faire appel à un classement pour obtenir des informations importantes sur celle-ci. Ce faisant, le parent s'informe de la position obtenue par l'établissement dans un tel classement mais peut ignorer par le fait même la qualité réelle de l'école ainsi que la méthode du dit classement. Ainsi, son choix peut être influencé par le rendement de l'école, en concurrence avec d'autres écoles du même type ou du même secteur. Que représente donc le mode de régulation, fondé sur une concurrence induite par un tel classement ? De même, cette concurrence se fait-elle au détriment d'un autre mode de régulation du champ éducatif en l'occurrence celui technocratique, fondée sur l'action étatique dans le champ éducatif ?

1.1. La notion de régulation

D'une manière générale, la régulation est tout simplement ce qui permet au système de fonctionner et donc de se transformer. L'idée de régulation permet ainsi de concevoir la dynamique d'un système (Diebolt, 2001). Christian Maroy et Vincent Dupriez vont plus loin en définissant la régulation comme « *le processus de production des règles et d'orientation des conduites des acteurs* » (Maroy et Dupriez, 1999). Dans le cas de l'éducation, cette régulation renvoie d'abord traditionnellement au contrôle d'une agence étatique. Elle peut s'étendre à une activité qui soit autonome à celle de certains acteurs, tels que les établissements et les commissions scolaires. C'est de cet angle que nous considérons la problématique qui nous intéresse ici. Toutefois, Reynaud (1989) pose en contrepartie à cette notion de régulation la possibilité d'une interaction entre cette régulation de contrôle et une régulation « autonome ». Nous posons ici l'effet d'une nouvelle régulation qui agit sur des acteurs autonomes, plus précisément ici, les institutions d'enseignement.

Alors que la régulation du domaine éducatif se faisait traditionnellement par la définition de normes et la vérification de la conformité des pratiques locales aux normes centrales, on assiste, en France comme dans la plupart des pays européens, au développement d'une évaluation ex post, par les résultats, que l'État se charge souvent d'organiser lui-même : il se

pose désormais comme « évaluateur », pour réguler un système de plus en plus décentralisé (Meuret, 2000). De nombreux pays, notamment le Royaume-Uni et la France, ont mis en œuvre des dispositifs de régulation extrêmement prégnants: développement de l'auto-évaluation des établissements, inspections d'établissement dont les rapports sont publics, objectifs fixés aux établissements scolaires en termes de valeur ajoutée, liberté de choix de l'école, fermeture ou "refondation" drastique des établissements inefficaces, etc. (ibid)

Le monde de l'éducation traverse une période de remise en question globale de la gestion de l'appareil éducatif (Laval, 2003; Van Zanten, 1998; Ball et Van Zanten, 1998; Derouet et Dutercq, 1999; Maroy, 2001). Un des changements noté est l'introduction des relations de concurrence comme forme de coordination des actions. De plus, le mode de régulation néolibéral implique une réorientation des cadres étatiques conduisant à une concurrence accrue, garante du bien-être des consommateurs. On assiste, en même temps, au développement d'analyses critiques face à cette forme. Ainsi, Boyer (1996) fait état des dangers d'une régulation par le marché dans le système d'éducation et des services publics en général (et donc des dangers d'une déréglementation de l'intervention de l'état en éducation) lorsqu'il déplore l'incapacité du marché à maintenir une stabilité au sein d'un secteur comme l'éducation qui se ferait sur les bases d'un marché libre⁸.

1.2. L'esprit néolibéral

La situation de l'éducation dans le monde n'est pas sans rappeler la situation de la sphère économique en général et de l'ensemble de l'activité humaine à l'échelle de la planète depuis plusieurs années : crise de l'État-providence depuis les années 70 ; remise en question de l'intervention de l'État, dans la décennie 80, et ce dans toutes les sphères d'activités (le Thatcherisme et le Reaganisme de cette période en sont les figures emblématiques); soumission de ces mêmes sphères aux diktats économiques et financiers enjoignant les secteurs de production à devenir plus productifs et efficaces avec moins de ressources; etc. (Dixon, 1998; Gill, 2002)

⁸ « *Markets are unable to deal with collective goods such as education and environment* » Boyer et Drache, 1996.

Le néolibéralisme, comme référent politique, conteste l'ingérence de l'État dans la production de biens et services, qu'il s'agisse de transport, de service public, de santé ou d'éducation (Laval, 2003). Les orientations néolibérales visent en fait à l'élimination des « rigidités » des systèmes au nom de l'adaptation aux besoins de la société (Giroux, 2001; Gill, 2002; St-Onge, 2003). L'adaptation n'est pas un mal en soi puisqu'une société se doit d'adapter son système éducatif aux nouvelles problématiques. Cependant, l'enjeu est de savoir comment cette adaptation doit se faire. Or : « *La vision néolibérale est la vision classique d'une économie tendant spontanément vers l'équilibre grâce aux mécanismes naturels du marché. Le rôle de l'état dans cette perspective doit se limiter à garantir un encadrement stable au libre jeu de ces mécanismes.* » (Gill, 2002, p. 15). Autrement dit, l'État dérègle ses interventions pour mettre en place une re-réglementation, fondée sur la mise en place d'un milieu favorable au comportement autonome des acteurs.

1.2.1. Le néolibéralisme en éducation

Selon Gill, l'application de l'esprit néolibéral en éducation modifie grandement la régulation car, dans cette éventualité, l'État est considéré comme un concurrent, au même titre qu'une entreprise dans un marché privé, dans la foule de fournisseurs de services éducatifs :

De ce point de vue l'état mobilise des ressources (profs, directions infrastructures, etc.) au détriment de l'entreprise privée.[...] L'État doit non seulement se retirer des activités productives où il entre directement en concurrence avec l'entreprise privée, mais aussi réduire au maximum les dépenses associées à ses activités improductives de santé et d'éducation publique... Les fonctions de l'état qui ne peuvent être privatisées doivent être gérées selon les normes de l'entreprise privée et rentabilisée, faute de quoi elles doivent être éliminées. (Gill, 2002 p. 18.)

Ainsi, selon Laval (2003), nous voyons depuis quelques années les organisations internationales demander aux pays d'assouplir les « rigidités » pour rapprocher les formations des besoins des entreprises et non de ceux de la société. À ce sujet, il est intéressant de constater à quel point plusieurs organisations internationales ont tendance à suggérer l'utilisation et l'implantation graduelle de la logique compétitive au sein de l'appareil éducatif, dans une perspective de redressement de la gestion des finances de l'État. Étant tout de même des organisations de type « consultatif », ces organisations utilisent leur capacité de conviction afin que les États se convertissent à cette orientation. L'OCDE, notamment,

semble être un acteur important au niveau de l'incitation à la mise en oeuvre de politiques menant à cette vision néolibérale de la réalité éducative, en critiquant ou en présentant simplement la situation de certains systèmes éducatifs nationaux comme étant précaire. Par exemple, lorsque l'on parle d'un pays comme la France, pourtant déjà engagée dans un mouvement de décentralisation important, et ce dès 1992, l'OCDE explique dans un communiqué portant sur l'éducation, qu' :

[Il est regrettable que]... le système français reste d'une part trop centralisé et réglementé et, d'autre part, n'autorise pas une concurrence suffisante. [...] en tout état de cause, le consommateur ne peut guère exercer de pression sur l'offre dans la mesure où, au sein du secteur public, les possibilités de choix de l'établissement sont limitées, d'une part par les mécanismes administratifs et, d'autre part, par l'insuffisance d'information sur l'évaluation des performances. (OCDE, 1992)

Les institutions internationales ont tendance à favoriser la décision de « *faire face à la compétitivité [en] organisant notre offre de formation en conséquence* » (Laval, 2003, page 168), ce qui semble se traduire par l'application des modes de pensée propres à une vision marchande de l'éducation. Partout, et ce depuis une vingtaine d'années, l'on peut entrevoir les conséquences de l'implantation graduelle de l'idéologie néolibérale dans l'éducation qui semble non seulement incontournable⁹ mais tout aussi essentielle à la simple survie des États, aux dires de ses chantres (Friedman, 1962; Chubb et Moe, 1990; Coleman, 1990; Tooley, 1992 et plus généralement Hayek, 1993). Cette logique, qui prône en quelque sorte l'établissement des lois du marché – ainsi libéré de toute entrave – et le retrait-transformation de l'État, est la seule façon, selon eux, d'atteindre une certaine efficacité. C'est l'imposition de la philosophie néolibérale « *qui entend faire disparaître tous les vestiges de l'État (social) comme autant d'obstacles au fonctionnement harmonieux des marchés* » (Laval, 2003).

La situation de nos écoles occupant plus qu'à son tour l'actualité, nous sommes tenté d'y voir un phénomène récent. Or, le courant libéral n'est pas comme on le sait, nouveau comme référent politique, et certains auteurs écrivent depuis longtemps sur la nécessité d'implanter l'idée du libre marché dans les systèmes nationaux d'éducation, de façon à y insérer une

⁹ Bourdieu dira de celle-ci qu' : « imposée par un effet d'enveloppement continu, cette *Doxa* finit par se présenter avec la force tranquille de ce qui va de soi ». Bourdieu, 2001. p. 90.

logique par laquelle l'école s'autorégulera par l'intervention des parents et des enfants qui savent ce qu'ils veulent, à la façon de l'*Homo oeconomicus* des penseurs classiques, bien au fait de ses besoins et donc rationnel dans ses choix éducatifs. La concurrence assure dès lors l'évolution constante des institutions en matière de qualité (Friedman, 1952). Laval fait remarquer en ce sens que « *le néolibéralisme actuel ne vient pas transformer l'école brusquement. C'est très tôt que nombre d'auteurs se sont employé à définir et bâtir une école conforme en tout point à l'esprit du capitalisme. La mutation présente n'est en réalité que l'actualisation, dans une phase plus mûre, de la société de marché, d'une tendance à l'œuvre depuis fort longtemps.* » (Laval, 2003, p. 25). Des auteurs tels Chubb et Moe (1990) et Friedman (1962) ont tous, chacun leur tour, insisté sur l'idée qu'au nom de la liberté des individus et de la « santé de nos économies », la mise en concurrence des établissements scolaires était souhaitable.

1.2.3. L'application en éducation de la régulation par le marché

Les politiques récentes en éducation, introduites à travers le monde par de larges courants d'idées quant à l'introduction d'une régulation par le marché en éducation, encouragent la compétition entre les écoles, en introduisant de nouveaux types d'enseignement et en augmentant sensiblement le pouvoir des parents notamment par une possibilité du choix d'école (Oplatka, 2004). Le marché est présenté comme un mécanisme neutre organisant un ensemble de choix pour les parents. Les tenants du libre-choix et du marché en éducation (Elmore, 1987; Chubb et Moe, 1990; Coleman, 1990; Witte, 1990; Tooley, 1992) tiennent pour acquis que la pression du marché a pour effet systémique de rendre les écoles ainsi que les différents acteurs présents dans le système scolaire plus efficaces, plus productifs et plus sensibles aux demandes des parents, des élèves et de la communauté. En somme, la présence et l'usage d'un marché en éducation vont améliorer la qualité générale d'un système éducatif et générer aussi une pression positive sur les standards à atteindre. Pour appliquer la théorie du libre-choix en éducation, certains économistes ont cherché à implanter dans les systèmes éducatifs la formule dite de « bons d'études »¹⁰, (*Vouchers* en anglais) accordant aux parents la possibilité de jeter leur dévolu sur l'école de leur choix (Bernier, 2003).

¹⁰ « Les bons d'études, un subside de l'État donné directement aux parents, permettraient à ceux-ci de choisir leur école quel que soit son statut (privé ou public) ce qui inciterait les agents éducatifs à

Selon cette formule, inspirée dès 1955 par Milton Friedman, le rôle de l'État en éducation se limiterait alors à garantir la qualité du service rendu par les écoles privées par une évaluation des établissements à la manière de l'inspection sanitaire qui surveille les restaurants¹¹. Sur ce point, d'ailleurs, mentionnons que Friedman a envisagé ce système non pas pour implanter un système qu'il croyait bon pour l'éducation en général, mais pour accélérer ou faciliter l'implantation du libre marché en éducation¹². De plus, mentionnons à cet effet qu'une étude réalisée par un centre de recherche privé, l'Institut Économique de Montréal (IÉDM), proposait un tel système adapté pour le Québec, arguant qu'une telle modification à l'organisation du système éducatif (dans le cas de l'enseignement secondaire) aurait pour résultat de générer des économies substantielles au gouvernement et à la population¹³, de même qu'une amélioration substantielle de la *productivité* des écoles et des élèves, en déréglementant les pratiques éducatives et en diversifiant l'offre scolaire, permettant ainsi une régulation *naturelle* de l'offre éducative par le marché (Bernier, 2003).

Plusieurs auteurs se sont penchés sur les conséquences de l'implantation d'un système d'éducation régulé par le marché et les critiques sont nombreuses quant aux réformes en ce sens. Ball (1993) voit dans l'implantation des forces du marché en éducation les signes de l'introduction – ou du retour – en éducation de « mécanismes de reproduction sociale », avantageant grandement les classes favorisées (the « *upper-middle and upper classes* ») au

améliorer leur offre afin de ne pas perdre d'élèves ou afin d'améliorer leur position dans le marché scolaire. Ce système aurait, selon ses promoteurs, plusieurs vertus dont la démocratisation de l'accès aux services éducatifs, l'amélioration de la qualité de l'éducation et la réduction des coûts du service. C'est Friedman qui, au tournant des années 50, propose un système de financement qui place les écoles, tout comme les autres institutions possiblement en situation de concurrence afin d'en améliorer l'efficacité au niveau du financement. Le principal objectif de cette formule est de lever les barrières gouvernementales à l'initiative privée en matière d'éducation (tant au niveau des réglementations en matière de formation et de compétence des enseignants qu'au niveau de la fixation des prix des écoles et de l'enseignement qui y est enseigné) et permettre, à terme, l'implantation d'un système de régulation des institutions scolaires par le marché ». (Desjardins et Doray, 2004, p. 456.)

¹¹ Notamment avec l'OFSTED (Office for standards in education) en Angleterre qui jouit d'un pouvoir de sanction dans le cas d'écoles ne satisfaisant pas les standards de productivité définis de façon centralisée. Lessard (2000) mentionne aussi la Direction de l'évaluation et de la planification en France qui évalue les élèves au sortir des collèges, lui permettant de mesurer la valeur ajoutée des établissements, de même que l'indice *Academic Performance index* en Californie.

¹² « *Vouchers are not an end in themselves; they are a means to make a transition from a government to a market system* ». Friedman, 1962, page 122.

¹³ L'évaluation avançait des économies de l'ordre de plus de 350 millions par année. (Bernier, 2003.)

détriment des classes ouvrières et défavorisées. Laval poursuit en disant que c'est le modèle même de l'institution scolaire qui est en danger :

L'introduction de mécanismes de marché dans le fonctionnement de l'école, au travers de la promotion du « choix des familles », c'est-à-dire une conception consommatrice de l'autonomie individuelle, pousse à la désintégration de l'institution scolaire. Le nouveau modèle fonctionne à la diversité, à la différenciation, en fonction des publics et des demandes. (Laval, 2003, p.15)

1.3. La mise en place de la concurrence en éducation.

Une telle remise en question des politiques éducatives et de la régulation des systèmes scolaires ne va pas sans la proposition d'un système de remplacement. La doctrine néolibérale, issue notamment des *thinks tanks* conservateurs de la période Thatcher en Grande-Bretagne et celle de Reagan, aux Etats-Unis, comme la *société du Mont Pèlerin* et *l'Institute of economics affairs* (Dixon, 1998) conduit à voir dans toute école, qu'elle soit publique ou privée, une entreprise en situation concurrentielle cherchant à capter une clientèle par une *offre attractive* (Ball et Van Zanten, 1998; Laval, 2003; Dixon, 1998).

Nous pouvons donc dire, en quelque sorte, que nous nous trouvons à la croisée de deux formes de régulation, l'une gouvernementale et technocratique, qui a marqué la période de l'État-Providence et l'intervention de l'État, et l'autre, une régulation de marché ou de quasi-marché (voir section 1.2.3.) dans laquelle la demande tend à influencer la création et l'organisation de l'offre éducative. L'objectif semble simple : il s'agit globalement d'« *encourager une logique de marché dans l'école et la compétition entre familles et élèves pour le bien rare, et donc cher, de l'éducation* » (Laval, 2003, p. 117). En fait, selon Laval, « *la doctrine dominante renverse la proposition antérieure : en éducation comme dans les autres domaines, il ne s'agit plus de corriger les imperfections du marché par l'intervention de l'État, mais de suppléer les défaillances de l'État par la promotion du marché supposé autorégulateur* » (Laval; 2003 p.321). Il s'agit d'établir, selon la doctrine néolibérale, la supériorité éthique de *l'agrégation des préférences individuelles* (obtenue par sondages auprès des parents ou en fonction de la popularité de certaines concentrations au fil des années) par des processus marchands sur la délibération (politique technocratique et ministérielle) comme mode d'élaboration des choix sociaux.

Plus particulièrement, quelques pays ont pris des directions, dans la dernière décennie, qui ont considérablement transformé l'organisation générale de leur système éducatif respectif (Ball et Van Zanten, 1998; Oplatka, 2004). Avec la volonté d'améliorer à la fois la qualité générale de l'éducation à proprement dite mais aussi du souci de générer des économies substantielles au niveau des dépenses publiques¹⁴, plusieurs pays, certains plus que d'autres, ont opté pour le mode de régulation néolibéral en laissant au marché le « loisir » de réguler l'offre des services. On remarque notamment la Nouvelle-Zélande (Lauder and Hughes, 1999; Oplatka, 2004; Robertson et Dale, 2002), considérée par certains comme un des laboratoires d'implantation du néolibéralisme¹⁵.

L'idée de placer les établissements scolaires dans une situation de concurrence entre eux ne date pas d'hier. Bien des économistes ont tenté depuis longtemps d'inciter les gouvernements de laisser le marché faire le travail de régulation au sein des systèmes éducatifs (Van Zanten, 2001; Laval, 2003), notamment parce que la logique de concurrence dans d'autres sphères de la société s'est peu à peu imposée comme un gage de qualité des produits pour les consommateurs, de même qu'un gage d'efficacité et de rentabilité pour les producteurs. Une question se pose, toutefois : en est-il de même pour l'éducation? En d'autres mots, comment savoir si les lois du marché et les règles de la concurrence suffiront à susciter les efforts nécessaires à la production d'une qualité générale¹⁶ ou contribueraient plutôt à accentuer les inégalités entre les écoles et, par le fait même, entre les élèves. L'éducation peut-elle en effet être considérée au même titre que des biens privés ou ne relève-elle pas d'un bien commun répondant à des objectifs autres que l'efficacité ou le nombre de diplômés sortant ?

¹⁴ En Grande-Bretagne, les réformes du parti travailliste de Blair ont implanté une forme de régulation tenant de l'*État évaluateur*, au sein duquel un système d'inspection (Office for standards in education) sert de vigie quant à l'efficacité des institutions scolaires et veille à ce que les critères sévères d'efficacité, de rendement et même de rentabilité soient respectés sous peine de sanctions imposées directement à l'institution, voire même le renvoi de l'équipe de direction et l'imposition d'une structure gestionnaire contraignante pour les enseignants. Aux É.U. le *No child left behind act* de Bush incorpore des normes et des quotas de diplômés à atteindre pour chaque école, sous l'apparence d'une réforme axée sur l'accès général de la population à une éducation de qualité (Lessard, 2000)

¹⁵ L'introduction des mécanismes néo-libéraux (jumelés à une décentralisation/localisation des dépenses publiques) entraîne ce que Robertson et Dale appellent un « état d'urgence local » permettant au gouvernement en place d'imposer des mesures économiques sévères pour redresser la situation critique qui ne le serait pas dans l'éventualité d'une intervention étatique normale. (Robertson, S et Dale, R. 2002 pp. 463-482.)

¹⁶ En termes industriels, nous parlerions d'une « qualité totale » (Boltanski et Thévenot, 1991)

1.3.1. La régulation néolibérale de l'éducation: une définition conceptuelle

Nous utilisons ici la définition conceptuelle de ce qu'est ou de ce que serait l'éducation néolibérale proposée par Christian Laval, alors qu'il emprunte sciemment les concepts de la doctrine néolibérale :

[...] Comme toute activité, [l'éducation néolibérale] est assimilable à un marché concurrentiel sur lequel des entreprises ou des quasi-entreprises, spécialisées dans la production de services éducatifs, soumises à des impératifs de rendement, entendent satisfaire les désirs d'individus libres de leurs choix par la fourniture de marchandises ou de quasi-marchandise (Laval, 2003, p. 107).

Cette conception admet comme allant de soi le fait que les écoles sont désormais pilotées par les demandes individuelles. Dans la conception libérale, l'école doit répondre à une clientèle qui, par son choix, est en mesure d'influencer en retour l'offre elle-même. Pour Laval (2003), la notion même de « service public » fait l'objet d'un véritable détournement : l'école est conçue comme une agence de services, chargée de satisfaire « efficacement » des consommateurs faisant valoir leurs intérêts particuliers.

1.3.2. Le marché éducatif

Un système scolaire peut être analysé comme un marché lorsque la concurrence explicite et implicite y est présente. Au Québec, les CÉGEPs et les universités fonctionnent sur la base d'un marché depuis leur création. La différence avec les propositions actuelles tient dans la recherche explicite de la concurrence comme mode de régulation des relations entre les acteurs. Rappelons ici qu'un système régulé par le marché repose sur l'hypothèse que le comportement des demandeurs est fondé sur la recherche d'une maximisation de l'utilité du bien en question et de la réponse directe à des besoins, jumelée à une information parfaite quant aux services proposés. (Derouet, 2003). Un marché dûment implanté dans un réseau éducatif, posant d'emblée une compétition entre les écoles, ne pourrait qu'accroître, selon ses théoriciens (Friedman, 1962, Chubb et Moe, 1990, etc.), non seulement la diversité des « produits » mais aussi leur adéquation aux demandes des consommateurs et, à terme, l'efficacité et l'efficience du système. Ultiment, l'équité s'améliorerait automatiquement, de même que la qualité générale de l'enseignement avec une telle régulation.

Le type de système public régi par une carte scolaire, tout comme les secteurs primaire et secondaire au Québec, rend le modèle théorique plutôt difficile à implanter, alors que les usagers sont plutôt « captifs » d'une zone donnée et qu'il est d'emblée difficile, voire impossible de savoir si l'offre éducative correspond aux « attentes » des consommateurs. Mentionnons toutefois qu'au Québec, il est possible d'accéder à une école publique d'un autre secteur géographique dans le cas où l'école choisie n'a pas atteint sa pleine capacité avec les élèves dudit secteur (MEQ, 1994).

1.3.3. Le « quasi-marché » en éducation

On ne peut évidemment parler d'un marché en concurrence pure et parfaite en éducation, comme on pourrait en dire autant du secteur manufacturier par exemple. Cette situation suppose l'absence de régulation étatique et la régulation se ferait dès lors par la fixation des prix des biens éducatifs. Nous pouvons toutefois parler d'un « quasi-marché » dans lequel les écoles n'ont pas le profit comme objectif, et dont la concurrence ne se réalise pas au moyen du prix fixé mais bien par la qualité de l'offre éducative offerte (Dupriez et Maroy, 2001).

Dans un système éducatif régi par une carte scolaire doublée d'un réseau privé parallèle, il est impossible de savoir si l'offre éducative correspond aux attentes des « demandeurs », puisque ces derniers sont des usagers captifs de l'école d'une zone donnée, sauf dans le cas d'un choix vers une école privée supposant dès lors un déboursé significatif. C'est l'État qui organise en quelque sorte le « marché » en décidant de l'offre éducative. Dans le cas d'une situation de marché, les consommateurs sont libres de choisir; les écoles doivent leur rendre des comptes et la concurrence les amène à chercher à s'adapter plus étroitement à la variété des demandes des clients potentiels. Ceci devrait déboucher sur une plus grande diversité de l'offre scolaire et sur la promotion de formes d'excellence plus diversifiées. Sachant que, dans le cas du Québec notamment, il existe en quelque sorte un réseau parallèle d'écoles secondaires privées s'adressant à une clientèle prête à déboursier pour l'éducation de leurs enfants, on peut dès lors parler d'un « quasi-marché » (Adnette, Bougeas et Davies, 2002, Vandenberghe, 1998; Lessard, Ollivier et Voyer, 1998) où les consommateurs ont à faire un choix (coûteux ou non). À propos de la notion de « quasi-marché », mentionnons que l'on retrouve cette forme de coordination dans le système éducatif belge, notamment, où une

liberté effective dans l'offre d'enseignement et la liberté de choix de l'école pour les parents est une vieille tradition « *qui s'est construite pour répondre aux conflits entre laïques et catholiques* » (Dupriez et Maroy, 2001, p. 6). Dans ce cas-ci toutefois, cette liberté de choix au sein d'un appareil éducatif public tend à devenir plus un levier dans les rapports concurrentiels entre les établissements scolaires qu'une légitimation des choix religieux¹⁷.

Plusieurs facteurs explicatifs peuvent être évoqués afin de décrire le contexte social ayant pavé le chemin à cette transition des systèmes scolaires. Au nombre de ces facteurs, on y retrouve ceux de la massification de l'enseignement, du développement du pluralisme culturel et des transformations du marché du travail (Maroy et Dupriez, 2000). Ainsi, dans la foulée de ces transformations, la régulation du social passe par de nouvelles pratiques. En éducation, elles consistent, à tout le moins, à renouveler – d'où la re-réglementation qu'induit le néolibéralisme – les relations qu'entretiennent l'État et les différents acteurs du système éducatif. Ces « *politiques conduisent à affecter le cadre structurel et institutionnel de l'école* » (Maroy et Dupriez, 2000, page 61). Nous repérons d'ailleurs au Québec des dispositions légales, telles la loi 180 (MEQ, 2001), qui ont notamment pour objectif de décentraliser les décisions au niveau des établissements. Ce contexte a eu pour effet d'engendrer des nouvelles formes de régulation du social. L'État, qui est davantage guidé par une logique technocratique, s'investit progressivement d'un nouveau rôle: il devient évaluateur, tout en délaissant ses responsabilités de création de la programmation de l'enseignement aux établissements et commissions scolaires devant dorénavant faire face au phénomène de concurrence évoqué plus tôt¹⁸.

¹⁷ « Face à des parents qui adoptent des attitudes consuméristes, les établissements ont tendance à utiliser leurs espaces d'autonomie pour se positionner de manière concurrentielle dans ce qui est qualifié de quasi-marché scolaire » (Dupriez et Maroy, 2000, p. 4)

¹⁸ Selon Neave, on assisterait : « [...] à la montée en puissance d'un État évaluateur dans lequel l'État tend à s'adjuger le contrôle stratégique sur les orientations d'ensemble du système en définissant les missions, les objectifs et les critères d'opérationnalisation des « résultats » du système, alors que la gestion des moyens serait davantage déléguée aux instances périphériques. L'État évaluateur est alors perçu comme une alternative à l'État bureaucratique et centralisé dans les systèmes éducatifs centralisés, et comme la mise en place d'un plus grand contrôle central dans les systèmes décentralisés » (Neave, 1988, page 127).

1.3.4. Une conception spécifique du rapport à l'école

Au niveau politique, on assiste dans certains pays à une *contradiction sur les conceptions de l'éducation* (Ball et Van Zanten; 1998) alors que les auteurs observent une transformation des logiques d'actions à même le discours idéologique et officiel : on y voit l'éducation à la fois comme une « activité collective et étatique visant le bien commun », tout en favorisant une conception individualiste de la démocratie « où l'État s'assure du libre jeu des mécanismes de marché afin que les intérêts personnels puissent être satisfaits » (Ball et Van Zanten; 1998, p. 51). Cette contradiction dans les discours officiels démontre le passage vers une régulation par le marché par le biais des choix collectifs qui furent, si l'on peut dire, opérés jadis pour contrer cette dite régulation¹⁹.

On y voit l'introduction de ce que plusieurs dénomment la *démocratie de consommation*, c'est-à-dire l'usage des politiques d'accès général à la qualité collective, tout en favorisant la recherche de satisfaction des usagers parents qui payent désormais pour atteindre un degré de satisfaction qui ne semble plus atteignable au sein de l'appareil éducatif démocratique et gratuit. Ce qu'affirme Robert Ballion, dès le début des années 1980, en introduisant le concept de « *consommateurs d'école* » pour traiter du phénomène de pratiques consommatrices des clientèles scolaires²⁰.

Ball et Van Zanten (1998) font aussi état, dans leur article, du fait que la France a eu recours, dès les années 80, à un rapprochement de l'optique égalitariste à celle marchande afin de rénover le système éducatif, avec pour objectif de « lier la démocratisation à l'élargissement de la marge d'autonomie et d'initiative des acteurs » (Ball et Van Zanten; 1998, p. 53). En Angleterre, on assiste aussi selon Ball à l'opposition de *deux logiques à l'œuvre* dans le système d'éducation. Il y a la logique de marché, d'une part, qui est justement cette pression émanant des demandes des parents consommateurs et rendue possible par une

¹⁹ Ces deux mouvements ne sont toutefois pas contradictoires alors que : « bien des groupes sociaux réclament une autonomie accrue des établissements dans un cadre défini au niveau central, dans la perspective d'offrir une meilleure sensibilité aux cultures et aspirations des communautés au sein d'un noyau commun académique renforcé » (Davies et Guppy 1997, p. 56)

²⁰ Dans « Les consommateurs d'école » Robert Ballion soulignait que la demande des familles, en matière d'éducation, pouvait être interprétée comme une stratégie mise en œuvre par un acteur averti, considérant l'éducation comme un bien de consommation. (Ballion, 1982).

décentralisation progressive des pouvoirs de définition de projet et de financement vers les établissements. D'autre part, c'est l'imposition d'un curriculum national centralisé classique, composé des matières de base et des valeurs traditionnelles que l'école doit transmettre aux enfants. Ce mélange complexe est, pour Ball (1993), caractéristique des contradictions inhérentes au courant récent du système politique anglais qui allie à la fois un discours anti-étatiste à une vision toutefois centraliste, tout comme les visées néolibérales qui tendent vers un autoritarisme néo-conservateur centralisé. De même, Durut-Bellat et Van Zanten soulignent que des politiques en faveur *d'une plus grande autonomie des acteurs locaux*, donc les établissements, peuvent avoir comme incidence de favoriser les inégalités :

L'autonomie du local, quelle que soit la valorisation intrinsèque dont elle fait l'objet peut, en l'absence de régulation politique, devenir un vecteur pour de nouvelles différenciations sociales. Au niveau politique, l'alternative est de supprimer la diversité des contextes ou de la gérer activement (Durut-Bellat et Van Zanten, 2001, page 126)

1.4. Les établissements face à la concurrence

Dans un texte pour le moins révélateur sur la situation de l'enseignement public et privé, dans une perspective comparative entre l'Angleterre et la France, Agnès Van Zanten et Stephen J. Ball introduisent l'idée que cette situation est fortement ancrée non seulement dans les mœurs des parents, à la recherche d'une bonne école pour leur enfant, mais aussi dans les directions d'écoles confrontées à la « nécessité » d'opter pour des stratégies s'approchant plus d'une logique compétitive que pédagogique. C'est, selon eux, l'instauration d'une *démocratie de consommation* (Ball et Van Zanten, 1998)²¹.

Certains travaux sur la situation et l'efficacité des écoles face aux enjeux d'une plus grande concurrence en éducation se tournent quant à eux vers la *structuration de l'établissement* comme enjeu central de cette efficacité. Ainsi Robert Ballion, s'est plus particulièrement intéressé au rôle du chef d'établissement dans l'évaluation de l'efficacité des écoles comme

²¹ La situation du Québec diffère fortement de celle des deux pays à l'étude, tant au niveau des institutions politiques que des choix démocratiques qui y ont été fait. N'en reste pas moins de cette étude, comme bien d'autres qu'elle nous révèle une situation qui pourrait s'avérer la nôtre dans un avenir proche, ces pays opérant des classements des écoles depuis plus de 10 ans comparativement à seulement quatre ans ici.

facteur comptant dans l'effet de l'établissement sur la performance scolaire. Selon lui, « *le rôle de ce dernier et son type de leadership sont érigés en variable génératrice d'efficacité de l'école* » (Ballion dans Van Zanten, dir. 2001, p. 219). Ces mêmes chefs d'établissement vivent une profonde mutation professionnelle, « *largement inspirée des modes de gouvernement néomanagériaux en vigueur dans le monde des entreprises* » pour ne pas dire le monde *marchand* (Boltanski et Thévenot, 1991).

Selon cette même logique présente tant au Québec qu'en Angleterre, les chefs d'établissement sont confrontés aux *mesures à prendre*, dans une perspective extra institutionnelle, pour renouer le contact avec les familles et attirer suffisamment d'élèves tout en conservant les « meilleurs ». « *Les chefs d'établissement n'hésitent pas à s'engager dans une politique de communication à l'aide de plaquettes publicitaires pour vanter leur établissement et mieux se positionner dans un marché local d'éducation progressivement concurrentiel* » (Pelage dans Van Zanten, 2001, page 221). Ainsi, reléguant l'objectif principal de l'enseignement de qualité vers un objectif secondaire, les établissements mettent de l'avant l'attrait des consommateurs afin d'atteindre un niveau supérieur dans la cote d'évaluation des établissements.

On relève la même problématique en Belgique. Une étude du GIRSEF (Maroy et Dupriez, 2001) dénote une forte tendance des établissements à l'étude vers des actions et des stratégies qui sont plus d'ordre marchand qu'éducatif, alors que les directions de celles-ci sont forcées de prendre en compte la présence d'un quasi-marché scolaire²² et l'accentuation des exigences publiques²³. Le contexte établi ainsi en Belgique fait en sorte que les établissements, « *parallèlement au travail d'instruction mené en leur sein, [doivent] être gérés de manière à rester suffisamment attractifs dans un contexte marchand tout en prenant en compte un nombre accru d'exigences publiques* » (Maroy et Dupriez, 2001, p. 4). Cette tendance, poursuivent les auteurs, oblige les établissements à se déplacer d'un terrain prioritairement, voire exclusivement éducatif, vers une sphère régie par des nouveaux

²² L'enseignement public et catholique et les possibilités, décrites plus haut, de se prévaloir du libre-choix de l'école en vertu d'un respect des volontés religieuses (Maroy et Dupriez; 2001).

²³ C'est le paradigme de l'état évaluateur caractérisé par un mode de régulation des systèmes scolaires centré sur l'analyse des résultats (Neave, 1988; Broadfoot, 2000).

principes, bureaucratiques d'une part et marchands d'autre part, alors que le mode de financement des établissements reposant sur le nombre d'inscrits chaque année dans chaque école conduit inévitablement à des rapports de concurrence entre les écoles pour séduire un public « non-captif »²⁴.

1.4.1. L'approche de l'éducation selon la performance: l'impact du marché sur les établissements.

On peut penser que la publication d'un palmarès des écoles secondaires du Québec dans un magazine comme l'*Actualité* influence les choix des parents-consommateurs quant au choix d'une école pour le passage des enfants au secondaire. À ce jour, très peu de publications scientifiques ont porté un regard sur les conséquences relatives à une telle publication au Québec. On retrouve, en revanche, beaucoup d'articles provenant encore de la Grande-Bretagne, de la France mais aussi des États-Unis qui traitent de ce phénomène²⁵. Une perspective intéressante à ce sujet est celle d'Adnette, Bougheas et Davies (2002) qui soutiennent, au terme d'une enquête auprès de près de 600 écoles en Grande-Bretagne et aux États-Unis, que la seule présence d'un classement des écoles et l'usage de celui-ci par les parents renforcent les hiérarchies entre les écoles²⁶.

Au Québec, l'utilisation des épreuves standardisées semble ajouter une certaine pression, selon Blais (2003), sur les enseignants et les directions d'écoles pour qu'ils obtiennent de bons résultats, c'est-à-dire de bonnes notes de la part de leurs élèves aux épreuves

²⁴ La nécessité de faire connaître son établissement à l'extérieur est d'ailleurs clairement évoquée par les chefs d'établissements ayant répondu à l'enquête du Girsef. « Septante-huit % des 125 directeurs s'exprimant ici disent entreprendre des campagnes de promotion de manière régulière. Le coût de ces campagnes s'élève en moyenne à 147.644 FB par établissement et la dépense moyenne par élève est de 237 FB. Ces budgets sont essentiellement affectés à l'organisation de journées portes ouvertes, la publication d'encarts dans la presse écrite et enfin la distribution de fascicules, prospectus et toutes-boîtes. L'intensité de la concurrence entre écoles est considérée comme particulièrement forte entre les établissements proposant les mêmes options d'étude et faisant également partie du réseau de l'enseignement catholique, ce qui n'exclut pas une perception d'une concurrence moins prononcée, mais cependant présente, avec des établissements proposant d'autres options et/ou de l'enseignement public ». Dupriez et Maroy, 2001, page 4.

²⁵ La publication des résultats aux évaluations nationales et les classements d'écoles sont publiés notamment en France depuis plus de dix ans mais seulement depuis 5 ans au Québec.

²⁶ « *with the promotion of an indicator of school performance based upon a curriculum-based external exit exams, we show that pre-existing hierarchies have often been reinforced rather than challenged* ». (Adnette, Bougheas, and Davies, 2000. p. 324.)

ministérielles. Les conséquences peuvent être importantes, notamment sur le type d'enseignement qui tend à se construire en fonction de ce que l'on sait des tâches que l'on retrouve dans ces épreuves (Broadfoot, 1997). De tels rétrécissements des curriculums ont en effet été observés notamment en Grande-Bretagne et aux États-Unis, alors que Gipss (2003) soutient que les enseignants tendent à délaissé les élèves pour cibler leurs priorités vers l'amélioration de sa propre performance en fonction des indicateurs d'imputabilité, c'est-à-dire les résultats que ses élèves obtiennent aux épreuves ministérielles, ce qui correspondrait au principe de rentabilité dans le monde des entreprises. Toute la question du choix des critères scientifiques utilisés par le classement de l'IEDM devient primordiale. Jean-Guy Blais, dans une étude portant sur les limites et les dangers d'une mise en rang des écoles secondaires au Québec, constate que le simple fait de transformer les résultats à une épreuve standardisée en critère de performance des établissements est inadéquat parce que les organisations (il cite autant les écoles, les commissions scolaires que les enseignants eux-mêmes) vont tenter de déjouer le système en planifiant l'obtention de résultats élevés aux épreuves, donnant une fausse impression de performance équivalente. Pour lui, les résultats finaux aux tests « *ne peuvent à eux seuls résumer la profondeur des apprentissages réalisés* » et ne peuvent en aucun cas suffire « *à produire une mise en rang médiatisée et spectaculaire des écoles* » (Blais, 2003, p. 104).

Nous verrons qu'une telle mise en rang des établissements selon les « outputs » (Blais, 2003, p. 63), c'est-à-dire, les résultats des élèves aux épreuves ministérielles, n'agit pas nécessairement en faveur d'une amélioration de la qualité comme telle. Les commentaires émanant des acteurs de l'éducation nous fournissant quelques indices d'une inadéquation entre la perspective de rang et les ressources nécessaires à l'amélioration effective du système éducatif (Blais, 2003; Berthelot, 2003)

1.4.2. Le cas du Québec: vers une démocratie de consommation en éducation?

La situation de l'éducation dans le monde n'est pas sans rappeler la mouvance générale de la société vers une régulation néolibérale (Petrella, 2000). Cette conception marchande de l'école semble tout aussi bien valoir pour la situation du Québec. En effet, certains auteurs

québécois repèrent cette tendance, ce passage vers la régulation néolibérale de l'éducation alors que les conceptions de l'égalité devant l'éducation s'en trouvent affectées :

[...] Au fur et à mesure que son caractère de service public pâlit, l'école apparaît davantage comme un bien partiellement public remis entre les mains de divers groupes locaux, dont les membres deviennent tout à la fois des consommateurs, des usagers et des gestionnaires d'une école insérée dans une démocratie à la fois décentralisée et marchande. En ce sens, une quatrième conception de l'égalité des chances est peut-être en train d'émerger, celle d'une égalité de consommateurs, à la fois usagers et gestionnaires d'établissements scolaires dont l'existence et le développement sont de plus en plus fonction de leur position sur un marché éducatif. (Lessard, C. Ollivier, É. Voyer, B. 1998, p. 61)

Les médias ont tôt fait de relever cette tendance au Québec alors que, année après année, les établissements font des pieds et des mains pour capter une clientèle qui semble toujours plus sélective. *«L'école publique contre-attaque»*, titrait aussi Le Devoir il y a peu de temps (Chouinard, 2003), présentant le cas d'un groupe de neuf commissions scolaires des régions de Québec et de Chaudière-Appalaches qui se lançait dans une offensive publicitaire inédite pour arrêter la saignée vers le privé. Contrariées par des pertes de clientèle de l'ordre de 16 % entre ce passage critique du primaire au secondaire, ces écoles publiques ont alors adopté une méthode connue du secteur privé : faire mousser leurs mérites auprès des acheteurs et vanter leurs atouts par la publicité.

Ainsi, le paysage éducatif québécois s'est transformé en quelques années seulement alors qu'une multitude de nouveaux programmes sont créés, et les directions d'écoles ne s'en cachent pas, dans le but d'attirer un bon nombre d'élèves. La diversification de l'offre éducative est entamée²⁷. *«De l'anglais accéléré au programme musique et vidéoclip, du champ d'études golf et curling à la voie technologique, les possibilités sont nombreuses»*, lira-t-on dans L'Actualité de novembre 2003. Les écoles rivalisent désormais de diversification de programmes éducatifs pour capter une clientèle désormais soucieuse de répondre dans les moindres détails aux désirs des enfants : *«L'enfant-roi à la maison est devenu l'enfant-client à l'école»* (Chouinard, 2003b). Et les écoles déploient toutes sortes d'activités séduisantes conçues pour séduire cet enfant-client.

²⁷ La diversification et l'augmentation des possibilités de choix pour les parents font d'ailleurs partie des éléments nécessaires à l'implantation d'un marché éducatif libéré de toutes entraves selon plusieurs auteurs, et notamment, plus près de nous, chez Bernier, 2003.

1.4.3. L'autonomisation des établissements

Nous assistons aussi au Québec, notamment depuis les décisions prises au terme des États Généraux sur l'éducation en 1996 (CEGE, 1996), à une autonomisation accrue des établissements avec l'objectif de remettre aux collectivités, aux communautés avoisinantes, une possibilité substantielle d'opérer une gestion des établissements de façon démocratique et plus proche des besoins des citoyens et des éléments de la communauté²⁸. Il nous est intéressant d'observer le phénomène au Québec, étant donné les transferts de pouvoir que la Loi 180 sur l'instruction publique a opéré à partir de 1998, et ce vers une plus grande part des pouvoirs de décisions consacrés aux établissements scolaires (MEQ, 2002).

Le cas du Québec, comme nous l'avons vu, nous fait voir une transformation politique qui s'inscrit peu à peu dans le même courant que les politiques de décentralisation en vogue dans plusieurs pays. En effet, la Loi 180 donne aux conseils d'établissement des écoles, composés tant d'acteurs éducatifs de l'établissement que de parents volontaires, un pouvoir juridique important, démocratisant en quelque sorte le processus de décision sous plusieurs aspects, mais sans pourtant que l'on puisse parler d'un système décentralisé comme tel. Cette autonomie pave la voie à la mise en place d'une logique de concurrence. Cette situation, récente et en évolution ici, s'avère particulièrement bien implantée dans plusieurs pays. Les débats sur l'autonomisation des établissements sont fertiles en Europe. Denis Meuret (2003), postule d'ailleurs l'émergence d'une catégorie professionnelle de plus en plus importante, celle des *chefs d'établissement* alors que le niveau local des décisions pédagogiques prend toute son importance dans le contexte de décentralisation. Son approche s'avère particulièrement intéressante dans le cas qui nous concerne, de par les modifications aux lois sur la gestion des établissements. Il propose d'ailleurs que l'État, dans l'optique d'une décentralisation graduelle, se place de plus en plus dans une position restreinte d'« État évaluateur » :

²⁸ À ce sujet, Le Devoir révélait en avril 2004 que la commission scolaire de Montréal avait dû retirer certaines enveloppes de budget réservées à l'embauche de nouveaux enseignants auprès d'une dizaine d'école, celles-ci ayant admis s'être servis à même cette enveloppe budgétaire pour financer d'autres dépenses comme l'achat de papier à imprimante. Chouinard (2004).

S'agissant de l'autonomie des établissements, les théories soulignent qu'il n'est pas assuré que les agents se servent de l'autonomie dans l'intérêt des élèves. (...) l'autonomie est une condition souhaitable. Mais en même temps, la théorie économique met en lumière que, sans intervention de l'état pour contrôler les outputs, l'autonomie des établissements ne peut que renforcer les problèmes qui naissent des caractéristiques de l'activité d'éducation. (Meuret, 2003, p 77.)

Meuret réitère la nécessité d'une régulation, du moins une certaine représentation centralisée des objectifs communs à atteindre, émanant d'un pouvoir politique : « *des établissements autonomes et une concurrence régulée entre eux, cela ne semble donc pas pouvoir se mettre en place que si le pouvoir politique peut proposer une représentation des buts de l'éducation que les enseignants reconnaissent comme suffisamment légitime pour accepter les contraintes.* » (Ibid, p. 89)

1.5. Objectifs de recherche

Le but de ce mémoire est donc d'étudier l'introduction progressive de la régulation marchande en éducation, plus précisément au Québec, dans un contexte où la question de l'évaluation des institutions gouvernementales est discutée. Il s'agit d'analyser le comportement des institutions scolaires secondaires qui sont confrontées, d'un côté, à une pression grandissante de l'État qui impose des standards d'efficience et de performance, et de l'autre, à la demande, celle des parents et des enfants prestataires de leurs services qui revendiquent tout aussi bien cette performance, mais cette fois dans une perspective de rentabilité sur l'investissement consenti (dans le cas d'une école privée) à l'éducation de leurs enfants en dehors des taxes déjà demandées par l'État pour l'éducation générale.

Dans une perspective plus globale, l'objectif de la recherche est d'analyser l'institutionnalisation croissante d'un nouveau mode de coordination des actions que l'on a repéré au sein de l'éducation, fondé sur la logique marchande. Il s'agit principalement de *saisir comment cette logique* est à l'œuvre au sein d'institutions cherchant à *se positionner stratégiquement* dans une perspective de *marché de l'éducation*. Il sera aussi question de voir s'il existe une différence entre, d'une part, les *discours* institutionnels sur *l'excellence*, présents notamment dans les définitions de projet éducatif des écoles de même que dans leurs fiches d'informations (les publicités) disponibles au public, et la *qualité* à atteindre chez les

élèves (la réussite) et, d'autre part, les *pratiques* qui semblent plus orientées sur le culte de la *performance* de même que « vers la production d'une *image* de qualité » (Ball et Van Zanten, 1998), c'est-à-dire la diplomation et la réussite des élèves aux examens du MEQ.

Ainsi, à la lumière de la recension des écrits et l'élaboration de la problématique, nous sommes en mesure de circonscrire notre sujet de façon plus précise. Ce mémoire se limitera essentiellement à la perspective institutionnelle, c'est-à-dire à l'analyse des ajustements locaux, en nous concentrant à la fois sur les conséquences de la situation actuelle du système éducatif au Québec sur les établissements comme tels, en regard de l'introduction progressive des principes marchands et de la régulation qui s'y joint, mais aussi sur les actions et les décisions prises par les institutions à l'étude, soit trois écoles privées et un établissement public. Les trois premiers appartiennent au réseau privé d'enseignement secondaire et sont confrontés aux relations de marché par définition. Le quatrième établissement est public mais son programme enrichi spécifique lui permet de s'insérer dans un régime de concurrence depuis plus récemment, au tournant des années quatre-vingt, alors que les commissions scolaires du réseau public tentent de contrer l'exode des bons élèves vers le réseau privé, au sortir du secteur primaire. Cet amalgame d'institutions privées et publique nous permettra, selon nous, de saisir en quelque sorte les dynamiques à l'œuvre dans ce marché de l'éducation qui perdure et qui semble se transformer mais aussi de saisir les dynamiques internes des établissements qui tentent de tirer leur épingle du jeu et attirer une clientèle « de qualité » en procédant à des ajustements – ou non – en fonction de leur situation respective au sein du marché, de leur vision de l'éducation, de leur tradition respective et aussi de la mouvance du marché scolaire que nous tenterons de cerner ici.

De plus, la conjoncture établie par la Loi 180 nous apparaît opérer une transformation du rapport qu'entretiennent les écoles avec les programmes ministériels ainsi qu'avec la clientèle, en laissant plus de place à l'autonomie lors de la définition du projet éducatif (CSE, 2000). Nous verrons toutefois que cette modification du mode de coordination et de gestion des établissements vers une plus grande liberté « locale » ne fera pas qu'améliorer la situation pour la lutte aux inégalités dans une perspective locale. Les auteurs Lessard, Ollivier et Voyer (1998) y voient d'ailleurs ni plus ni moins l'intégration, à la fois dans les législations

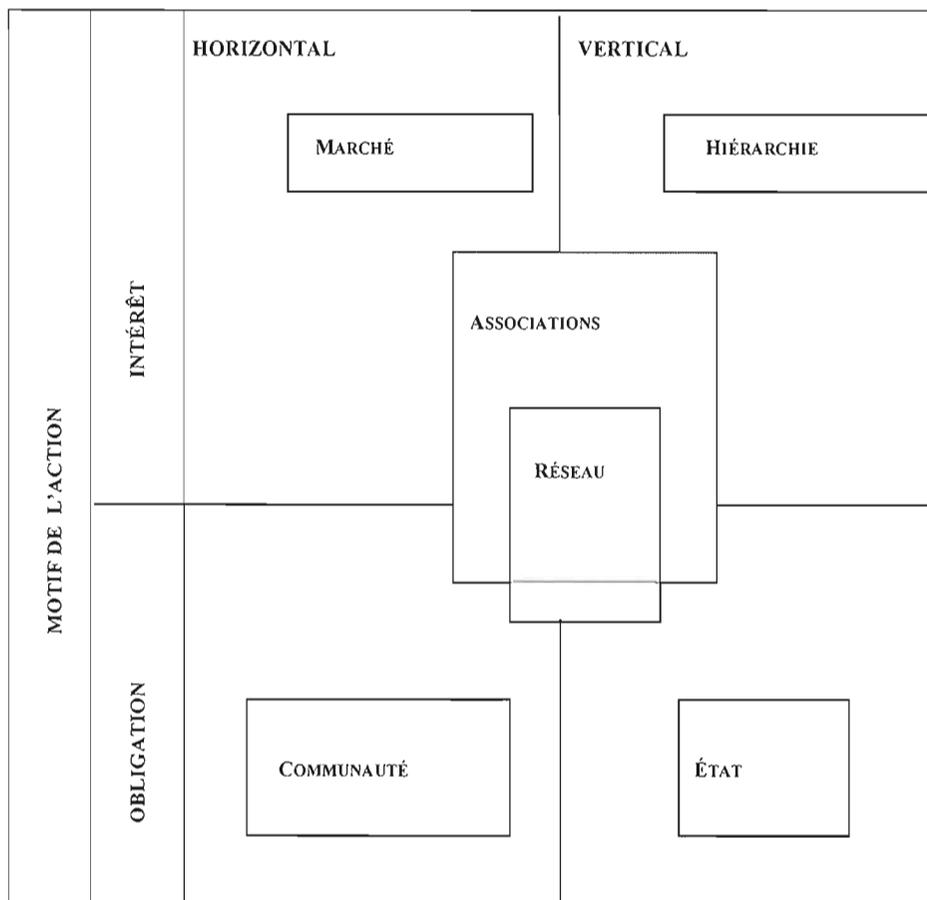
et dans les mentalités, d'une compétition inhérente au système d'éducation, dépassant la traditionnelle dichotomie public/privé au sein de laquelle les écoles privées se concurrencent pour accaparer une clientèle ciblée et fortunée, alors que le secteur public fournit l'éducation gratuite au reste de la population. Il s'agira ainsi de voir si nous assistons, au Québec, à une régulation plutôt locale, « *émanant tant des directions d'établissements que de leur personnel, voire des élèves* », nous permettant de penser l'activité désormais locale de « *production des règles du jeu* » (Ibid, p.12.). On peut dire qu'il s'agit de repérer la distance entre le pôle normatif des politiques gouvernementales et celui qui se traduit en une régulation effective de l'appareil éducatif.

Chapitre II : Cadre théorique d'analyse

Au cours des dernières années, deux courants ont tenté d'expliquer la place des relations de marché en éducation en utilisant, d'une part les formes de coordination des actions et, d'autre part les modes de justifications des acteurs. Ces deux modes d'appréhension des actions sont complémentaires : le premier insiste sur les actions des acteurs eux-mêmes et le second sur les représentations et les référents normatifs des différents acteurs impliqués. Nous présentons ici ces deux approches théoriques utilisées pour cette enquête, de même que l'approche typologique de Ball et Van Zanten (1998) sur les logiques de marché présentes dans les actions des établissements d'enseignement.

2.1. L'approche des formes de coordination des actions

La coordination entre acteurs d'un système se veut construite par une « *pluralité d'arrangements institutionnels* ». En effet, Maroy et Dupriez (1999), dans leur texte sur le système scolaire belge, utilisent cette typologie afin de clarifier le mode de régulation qu'ils observent dans le système scolaire belge. Leur approche nous éclaire tout aussi bien, semble-t-il, pour le cas du Québec, alors que l'on repère l'introduction d'une nouvelle forme d'organisation de l'éducation basée sur la concurrence (Lessard, Ollivier et Voyer, 1998). Nous présentons ici un modèle d'analyse permettant la saisie de ce phénomène d'institutionnalisation de la régulation marchande en éducation (Voir tableau 2.1.). À cet effet, la typologie des formes de coordination, de *Boyer et Hollingsworth* (1997), offre l'occasion de saisir les formes de coordination d'un système scolaire en nous permettant notamment de « *dépasser l'analyse relativement classique qui oppose deux modes de gouvernance du système, l'État et le marché* » (Dupriez, V., Maroy, C., 1999, p. 3). Tout comme Dupriez et Maroy le font pour la Belgique, nous pouvons associer le cadre structurel et fonctionnel que nous connaissons aux transformations des relations entre l'État et les organisations scolaires locales que les politiques récentes ont induites. Ces modifications seront entendues, à l'instar des auteurs comme des « *modifications à l'agencement ou à l'articulation des différentes formes de coordination qui constituent le contexte des pratiques des acteurs de l'institution scolaire* » (Dupriez et Maroy, 1999 p. 12).

Tableau 2.1.**MODE DE COORDINATION ET DISTRIBUTION DU POUVOIR**

Concrètement, l'usage de la typologie des formes de coordination des actions nous permettra de saisir à quels niveaux s'effectuent ces dites actions, alors que les institutions d'enseignement ciblées sont davantage situées dans le pôle des obligations envers la *communauté* (avec la notion d'intérêt public) et l'*État* (avec la question de l'atteinte des objectifs du gouvernement à l'égard de l'éducation.). Or, nous pensons qu'avec le développement d'un nouveau mode de régulation fondé sur la concurrence, des établissements ont tendance à se déplacer plutôt vers le pôle des intérêts. Dès lors, les

décisions ou les actions entreprises par les institutions scolaires, tant publiques que privées²⁹, sont motivés par une logique où l'intérêt plus particulier (par exemple, la captation des meilleures clientèles dans le but d'obtenir une bonne place dans un palmarès et ainsi de se positionner favorablement dans un marché concurrentiel) prime avant les intérêts collectifs. Cette typologie est un outil pour penser les relations et les différences entre les diverses formes de coordination (Doray et Maroy, 2003). Nous distinguons, par cette typologie, deux formes ou plutôt deux groupes de logiques d'action pour les établissements, un niveau *vertical* ainsi qu'un niveau *horizontal*. Nous apposons au niveau vertical des attitudes qui s'inscrivent en lien avec le positionnement au sein d'un classement des écoles ainsi que par rapport aux établissements qui se situent dans l'ordre hiérarchique de ce type de classement. Le niveau horizontal traite du rapport que les établissements ont entre eux, de même que les logiques d'action inhérentes à ce rapport aux autres. Ce rapport s'effectue au sein d'un marché éducatif (cf. tableau 2.1.) dans lequel les agents (dans ce cas-ci les établissements ainsi que leur direction respective) semblent entretenir une relation de concurrence entre eux.

Nous avons donc délimité deux formes d'actions et de stratégies qui sont orientées en fonction du rapport qu'ont les établissements 1) entre eux et vis-à-vis de la clientèle à capter et 2) vis-à-vis du palmarès et de leur propre performance. Ainsi, nous cherchons à savoir, dans les études de cas qui nous concernent, si la qualité et les notions d'excellence ou d'idéal pédagogique comme déterminants de la valeur de l'école s'effacent peu à peu pour laisser place à une *image* de qualité (Ball et Van Zanten, 1998) et la notion de performance, à l'image de la réussite, de celle-ci afin de se rendre attrayante aux yeux d'une clientèle de « qualité ».

2.2. La justification de la logique marchande en éducation

Le but de notre présente recherche est, comme nous l'avons dit précédemment, d'analyser l'institutionnalisation de la régulation marchande en éducation, en soulignant que les établissements sont forcés de modifier leurs stratégies et leurs décisions vers une image de

²⁹ C'est-à-dire les institutions privées qui sont reconnues d'intérêt public (MEQ, 2001), donc supposées agir au nom de l'intérêt commun envers la communauté ou l'État et non dans leur propre intérêt (par exemple un meilleur positionnement dans une *hiérarchie* et donc une situation enviable dans un *marché*).

qualité plutôt que la qualité elle-même (Ball et Van Zanten, 1998; Laval, 2003). Il s'agit donc de voir la façon dont les institutions, par conséquent les *directions d'établissements*, s'y prennent *pour justifier* la logique, le raisonnement (qui est au cœur de notre problématique) d'une régulation par le marché et la nécessité de la performance et de l'efficacité. De même, il s'agit de saisir le processus de *normalisation* de cette situation, à savoir qu'il ne s'agit non pas d'une mouvance à la façon d'une mode qui ne fait que passer mais bien d'un effet de société qui s'impose et qui, justement, en vient à devenir *normal* pour les acteurs (tant les directions d'établissement que les employés et les parents). Notre enquête nous amène donc à étudier le comportement des établissements face à leur situation dans un marché concurrentiel où les écoles développent des stratégies pour attirer les bons élèves.

Pour traiter ce phénomène, l'approche de Boltanski et Thévenot (1991), nous apparaît judicieuse, pour le traitement de nos entrevues notamment, puisqu'elle nous permet de distinguer différents mondes, dont le monde marchand et le monde civique³⁰. Les autres mondes, le *monde domestique*, le *monde de l'inspiration* et le *monde de l'opinion* seront moins pris en considération pour le travail d'analyse subséquent. Ils resteront néanmoins à portée de la main pour valider un discours ou un autre si tel est le cas.

Ces deux mondes bien distincts que sont les mondes marchand et civique distinguent, justement, différentes logiques ou discours nous permettant d'entrevoir, en quelque sorte, les contradictions inhérentes aux justifications que les acteurs concernés emploient lorsque ceux-ci sont confrontés, d'une façon ou d'une autre, à l'usage d'éléments se rattachant à un monde, celui *marchand*, alors que leurs fonctions sont d'ordre *civique*³¹. Concrètement, le *monde civique* exprime l'intérêt collectif avant celui du particulier. On y incorpore des notions d'*équité*, de *liberté* et de *solidarité*. C'est la démocratie et la loi qui régit celle-ci qui prend toute l'importance dans ce monde. On y conçoit donc la notion de *service public*. De son

³⁰ Notre compréhension du modèle est inspirée en bonne partie des travaux de Livian et Herreros (1994), Juhem (1994), ainsi que de Derouet et Dutercq (1997 ; 1998).

³¹ Les fonctions d'ordre civique se rattachent notamment à la notion de *bien commun* puisque l'éducation est considérée comme tel. À cet égard, le Conseil Supérieur de l'éducation a conclu dans un rapport que l'État doit assumer un rôle fondamental quant à l'organisation, au financement et à la gouverne d'un système d'éducation parce que celui-ci ne saurait être confié à la seule responsabilité des individus, des familles ou de groupes privés (CSE, 1999)

côté, le *monde marchand* met au centre de ses principes les notions qui servent à définir les lois du marché : être concurrentiel, capter la clientèle, réussir une affaire, obtenir le meilleur prix, tirer profit d'une transaction. On repère ici un élément fondamental du monde marchand : « être le meilleur dans son marché » et dans une situation qui nous intéresse directement, compte tenu de l'élément d'opportunité qu'offre la publication d'un palmarès, par exemple, « *l'opportunisme, s'il permet de vendre, gagner, loin de faire déchoir, illustrera la capacité à être responsable dans ce monde marchand* » (Amblard, H., Bernoux, P., Herreros, G. et Livian, Y, 1996).

Dans le même ordre d'idée, Derouet et Dutercq (1997), dans leur texte sur les transformations structurelles des établissements scolaires en France, citent Robert Ballion pour son concept de *consommateurs d'école*, qu'il introduit pour expliquer le phénomène apparu au début des années 1980, alors qu'en France on assiste à l'introduction graduelle d'une *référence marchande* en éducation, conjointement avec l'utilisation accrue d'une vision consumériste de la part des parents dans leurs décisions en matière d'éducation. Ballion explique d'ailleurs certains aspects de cette référence au monde marchand³² alors que le modèle civique a longtemps été dominant en éducation :

Elle [la référence marchande] amène en tout cas la prolifération d'objets nouveaux, des palmarès d'établissement qui paraissent dans les magazines, voire dans les quotidiens nationaux et régionaux jusqu'aux plaquettes publicitaires de plus en plus somptueuses que diffusent les établissements, en passant par les différents types de démarchage ou d'opérations portes ouvertes qui ont pour but d'attirer les subventions et les élèves. [...] Le développement de cette référence s'effectue sur des terrains divers : choix des parents surtout mais celui-ci suppose *deux conditions*, soit la déssectorisation du secteur public et l'information sur les performances des établissements (ibid, 1997, p. 61.)

Il s'agit donc, lors de l'analyse des entrevues, d'entrevoir ce genre de discours et/ou d'actions nous permettant d'établir, s'il y a lieu, à quelle justification le discours ou l'action se rattache. Il ne sera toutefois pas question de se prononcer d'une quelconque façon sur le fait qu'il s'agisse ou non d'une action marchande (à portée individualiste) ou civique (pour l'intérêt collectif). Cette assertion semble s'accorder aux objectifs de Boltanski et Thévenot :

³² La notion de *monde* renvoie au modèle théorique employé par Boltanski et Thévenot dans De la justification. (Paris, Gallimard, 1991).

La perspective que retiennent L. Boltanski et L. Thévenot relève, selon les auteurs eux-mêmes, d'une sociologie non critique. En effet, le parti pris qu'ils affichent de s'en tenir aux justifications des acteurs –recueillis par entretiens lors d'enquêtes de terrain –pour comprendre la nature des dispositifs dans lesquels ils déploient leurs actions relève de la volonté épistémologique de ne pas douter de la pertinence du jugement de celui qui s'exprime sur ce qu'il fait, sur ce qu'il vit. (...) Dans ce sens, le chercheur se référant aux Économies de la grandeur adopte une position que l'on peut qualifier de compréhensive, au sens Wébérien du terme» (...) «le sociologue n'a pas compétence à désigner le sens de ce qu'il analyse par-delà celui qui lui est signifié. Il se contente de rassembler les pièces –les témoignages-, de les ordonner et d'en donner une lecture globale (Amblard et al., 1996, p. 106.)

2.2.1. La compétition en éducation : efficacité industrielle et image de qualité

À la distinction fort utile entre les mondes civique et marchand s'ajoute celle entre les mondes marchand et industriel, puisque nous tirons de ce dernier la notion d'*efficacité*. Celle-ci semble essentielle à la fois pour se distancer des autres, en situation de rivalité, dans le monde marchand de même que pour offrir à la collectivité les preuves de la valeur du produit (Boltanski et Thévenot 1991), c'est-à-dire, dans les cas qui nous concernent, l'institution ou plutôt le programme pédagogique de celle-ci. De même, on retrouve cette distinction dans Derouet et Dutercq (1997) qui l'utilisent pour lever le voile sur les nécessités conflictuelles des établissements en France³³. Ce sont les auteurs Boltanski et Thévenot, qui nous fournissent une définition conceptuelle de l'*efficacité* qui pourrait s'appliquer aux institutions d'enseignement, renvoyant à des notions du monde industriel :

Cette fonctionnalité s'exprime dans une organisation et implique à la fois une articulation synchronique avec d'autres êtres et une liaison temporelle. L'*efficacité* s'inscrit en effet dans une liaison régulière de cause à effet. Le bon *fonctionnement* des êtres prolonge le présent dans un *futur*, ouvrant ainsi la possibilité d'une *prévision*. La forme de coordination industrielle soutient ainsi une équivalence entre des situations présentes et des situations à *venir* et constitue une temporalité (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 254)

Ainsi, nous pouvons dire, à la lumière de ce que les auteurs avancent sur l'*efficacité*, que les parents recherchent, lors du choix de l'école pour leur enfant, la *garantie* que l'école qu'ils vont choisir permette à l'enfant la possibilité d'une scolarité « de qualité » représentée par la

³³ Voir citation en page 36.

« cote élevée » de l'établissement, la garantie d'un « placement social », de même que la possibilité, pour l'enfant, d'améliorer ses chances de parvenir à la même situation socio-économique que ses parents, voire de la dépasser. Les écoles sont amenées à se servir des *prévisions* qui peuvent être faites de leur fonctionnement antécédent, de même que de leurs réussites antécédentes (placement et réussite sociale de quelques finissants de renommée). C'est ici que l'impact d'un classement des écoles comme le Palmarès de l'*Actualité* intervient, alors que la méthode de calcul du classement impute une large part de la note à la référence industrielle de l'efficacité de l'établissement, c'est-à-dire aux résultats des élèves aux épreuves ministérielles.

2.2.2. Pluralité des principes et registres de l'action dans les établissements.

Comment saisir alors la cohérence des établissements? On doit, pour ce faire, opérer deux niveaux d'analyse : le premier s'intéresse au niveau idéologique des débats qui s'y opèrent pour dégager le sens, des missions, des principes directeurs, des moyens utilisés de même que des aspirations de chaque établissement. Le second questionne les objets et les dispositifs, les méthodes et les équipements qui sont requis ou même construits pour atteindre les objectifs et les missions que les écoles se fixent.

Tout comme Derouet qui établit la pluralité de mondes qui cohabitent au sein d'un même établissement, il s'agit ici de comprendre comment les acteurs saisissent l'établissement : « *tantôt l'établissement est considéré comme une unité de service public, tantôt comme une communauté solidaire, tantôt comme un service marchand* » (Op. Cit. p. 14.). De là, nous comprenons que, même à l'intérieur d'un établissement, il est difficile d'établir un consensus sur l'éducation et la notion de bien commun s'y rattachant. Le modèle civique dont il est question lorsque l'on parle du modèle traditionnellement associé à l'éducation est entendu comme service public. « *Le principe directeur du modèle civique reste toujours le même, c'est l'intérêt général, la volonté générale. Ce qui est juste, c'est-ce qui correspond au plus haut niveau de généralité. C'est ce principe qui a présidé à la construction d'un service public national* ». (Op. Cit, 1998, p. 35)

L'élaboration du projet éducatif d'ensemble des écoles semble s'assimiler à la logique d'une entreprise qui aurait à vendre ses services, à satisfaire une clientèle, à assurer sa promotion et à viser la *qualité totale* (Op. Cit. 1997). Ainsi, peut-on se surprendre d'entendre un directeur d'école privée parler de satisfaction de la clientèle, de réponse aux demandes précises des parents en matière d'encadrement et des moyens encourus pour atteindre la « qualité totale » correspondant à un discours s'apparentant à un dirigeant d'entreprise (registre industriel). Cette qualité se présentant autant sous la forme des résultats des étudiants aux examens uniformes que sous la forme institutionnelle, lorsque l'établissement satisfait les standards de performance et d'efficacité éducative :

Tout un vocabulaire et un jargon issus de l'entreprise a pu ainsi pénétrer l'école sans le moindre recul critique : « Contrats d'objectifs », « outils d'évaluation », « compétences transversales ». (...) à l'image de la communication et du management moderniste, il s'agit pour l'école de construire, gérer et dynamiser sa propre image », « mobiliser et valoriser les acteurs », comme si l'enseignement était devenu un simple bien marchand qui, comme tel, devait être promu sur le marché de la formation auprès des parents et des enfants consommateurs et des chefs d'entreprise. (Le Goff, 1995 dans Derouet et Dutercq, 1998).

La référence marchande se distingue toutefois de la référence à l'efficacité industrielle :

[...] dans la mesure où la justice y est définie par la capacité à mobiliser le client et non par une définition objective de la qualité du produit. Elle ne s'interroge pas en premier lieu sur la réalité de l'efficacité de l'établissement. L'image lui suffit et il peut quelquefois y avoir des décalages sensibles entre l'image marchande et la mesure industrielle des performances. (Derouet et Dutercq, 1998, p. 49.)

C'est le constat que l'on tente ici de démontrer, à l'instar de Ball et Van Zanten (1998) en Angleterre et en France : celui du décalage entre la qualité d'une école et l'image de qualité de celle-ci, alors que les institutions sont désormais forcées d'afficher « leurs plus beaux atours » lors de la période d'inscription des élèves finissants du primaire. En France, le développement de la référence marchande a nécessité la conjonction de deux conditions³⁴ : La déssectorisation du secteur public et l'information sur les performances des établissements. Sur le dernier point, mentionnons que les instruments se sont raffinés au cours des années, parvenant à proposer aux parents de véritables indicateurs de la « valeur ajoutée » de chaque

³⁴ Aujourd'hui a peu près remplies selon les auteurs.

établissement. Par ailleurs, la limitation de ce genre de palmarès tiendra toujours l'interprétation superficielle qu'en fait la majorité des familles (Derouet et Dutercq, 1997) se bornant à une comparaison du pourcentage global de réussite au baccalauréat. « *Ces réserves renforcent donc la prévalence de l'image marchande des établissements scolaires, ce qu'ont bien compris nombre de directeurs d'écoles privées ou publiques* », note Derouet et Dutercq (1998, page 23.).

Le constat est clair et mérite d'être exploré plus en détail. Ainsi apparaît-il souvent plus économique et plus rentable de promouvoir une *image* qui soit de qualité qu'un programme ou d'une programmation qui soit digne d'un tel qualificatif: « *on met en avant certains équipements d'une utilité parfois discutable mais qui rencontrent un écho favorable dans l'opinion* » (Ibid, p. 50). Nous aurons donc l'occasion de savoir si ce constat s'avère justifié dans les cas à l'étude dans cette enquête. Le cadre d'analyse de Boltanski et Thévenot nous fournit donc une entrée de principe, en quelque sorte, dans l'analyse des registres marchand et industriel pour les besoins de notre analyse de la tendance à la marchandisation dans le secteur de l'éducation au Québec.

2.3. L'approche de Ball et Van Zanten sur la logique de marché « par nécessité »

L'apport de l'approche de Ball et Van Zanten consiste entre autre à faire ressortir les logiques à l'œuvre dans cette dérégulation/régulation : *l'éthique contextualisée* (Ball et Van Zanten, 1998) des acteurs de premier plan comme les directeurs d'écoles et les responsables académiques des écoles nous permet notamment d'y voir, dans cette mise au pas néolibérale, qu'il n'y a pas qu'imposition d'un cadre de régulation, puisqu'il y a aussi des logiques d'action *individuelles* qui interfèrent dans les processus de décisions quant à la programmation et de l'avenir d'une institution donnée. Cookson (1989) traite du même phénomène, aux États-Unis en employant le concept d'« agent actif » (« *active agency* »), alors qu'il révèle que les établissements contournent les contingences de la compétition entre les écoles d'élites américaines par le biais de ces agents actifs, c'est-à-dire les responsables des communications des grandes écoles, qui consacrent beaucoup de temps et d'énergie à

leurs relations publiques afin d'attirer de nouvelles clientèles et ainsi dépasser le rapport à la culture d'élites.

L'opposition entre dérégulation et régulation mérite que l'on s'attarde aux concepts. *Dérégulation* parce que l'État consent à libérer de leurs contraintes, non sans limites toutefois comme on libère les marchés industriels des lois-cadres et des monopoles d'État, les institutions d'enseignement pour stimuler la concurrence entre elles, laissant celles-ci dans une liberté qui semble plus contraignante qu'émancipatrice, tant les obligations (trouver le financement, élaborer, implanter et rendre public le projet éducatif « local », etc.) prennent de l'importance dans la gestion des établissements. La *régulation* quant à elle est opérée par le marché, qui dicte en quelque sorte ce que l'école doit être et doit offrir en fonction d'une demande qui est *orientante* : ce n'est plus l'État qui décide ce que doit être l'offre d'éducation mais bien la clientèle qui est d'une certaine façon en position de force parce qu'elle consent à y envoyer son enfant et devient l'objet de convoitise des établissements (Ball et Van Zanten, 1998).

Van Zanten dénote, dans les efforts consentis par l'État, un souci d'une « *diffusion souterraine d'une logique de concurrence* » (Ibid, 1998, p. 52). Combinée à une pression grandissante des « vœux parentaux », cette diffusion souterraine d'une logique de compétition force les établissements, et donc les chefs de direction, à pourvoir à la nécessité d'établir des stratégies de promotion de l'école, ne serait-ce que pour maintenir l'« effectif minimal de survie institutionnelle ». C'est ce dont il est question lorsqu'elle parle de l'*éthique contextualisée* des chefs d'établissement, confrontés à cette nécessité d'outrepasser les idéaux pédagogiques avec des devoirs d'efficacité et d'efficience. (Op. Cit. 1998). On voit d'ailleurs poindre, en Angleterre, une transformation notable des actions des institutions vers la production d'une *image de qualité* : retouche sur le logo et les couleurs; brochure de présentation de luxe; consultation; marketing; journées portes ouvertes opérées à la façon de *foires commerciales* où l'on vous vend un produit (c'est-à-dire le succès immédiat et futur de votre enfant en accédant à cet établissement).

Pour une typologie des établissements à l'étude.

Il s'agit aussi de savoir comment cette situation se traduit *dans les décisions*, ou si nous avons affaire à ce qui semble être un usage du marketing « par nécessité », c'est-à-dire que les directions d'établissements sont confrontées à une pression, émanant de la situation de marché, qui les forcent à adopter une stratégie soit de *survie*³⁵ (pour les écoles moins bien cotées) ou plutôt, pour les écoles dites en position dominante, une stratégies de distanciation à l'égard des autres écoles, notamment par la *diversification du programme éducatif* permettant un positionnement sur plusieurs «marchés» éducatifs concurrents (programme sport-étude, douances, musique, science, école internationale, etc.) dans la course aux élèves «à valeur ajoutée». Nous nous sommes inspiré des travaux de Ball et Van Zanten (1998) pour construire un appareil conceptuel permettant de catégoriser les écoles dans une typologie d'établissements selon leur situation respective au sein du marché scolaire québécois et leurs différentes stratégies et actions orientées, justement par rapport à cette situation sur l'échiquier scolaire récent.

Le choix des quatre cas à l'étude, explicité au prochain chapitre, sera fondé sur cette typologie de façon à cerner la situation de l'institution en fonction des actions ou des stratégies opérées. L'hypothèse de l'institutionnalisation de la régulation marchande au sein du processus décisionnel des institutions se confirmera dès lors que les stratégies et les actions observées se rapprochent des stratégies typifiées évoquées dans le tableau ci-dessous. À ces quatre types d'établissement se greffent des situations respectives et des stratégies visant à dépasser ou maintenir ce positionnement (notamment selon le classement des écoles secondaires de l'IÉDM). Voici donc le tableau de notre typologie des établissements qui servira lors de l'analyse des cas :

³⁵ Ball et Van Zanten parlent en terme de stratégies pour maintenir l'«effectif minimal de survie institutionnelle».

Tableau 2.3.
Typologie des établissements selon leur situation dans le marché
et leurs stratégies de concurrence

Types	Situations institutionnelles	Stratégies
Survie institutionnelle	- Situation précaire - Baisse des admissions/baisse de la cote, etc.	- Baisse des critères d'admission - Création de nouveaux programmes
Repositionnement stratégique	- Marché saturé - Augmentation de la concurrence - Impossibilité de «répondre» à la demande	- Publicité plus forte - Recherche de nouveaux marchés
Distanciation stratégique	- Bien positionné déjà mais veut «dépasser l'autre» - Une admission toujours plus serrée de par le nombre croissant d'admissions (les élèves dit à «valeur ajoutée»)	- Investissement massif (image de qualité) - Réponse systématique aux demandes
Statut quo	Situation générale de l'établissement stable et enviable.	- Refus de se plier aux demandes ponctuelles des clientèles - Enseignement « classique »

Premièrement, l'établissement de type « survie institutionnelle » se trouve dans une situation précaire impliquant une diminution des admissions et une baisse de la cote dans le classement, le forçant à abaisser ses critères d'admission et refonder une stratégie d'attraction reposant sur la création de nouveaux programmes. Le deuxième type est aussi un cas où la situation est relativement fragile : son marché est saturé et l'établissement subit la concurrence sans avoir la possibilité de s'ajuster adéquatement à la demande. Il intensifie donc sa stratégie publicitaire afin de s'ouvrir à de nouvelles clientèles. En troisième lieu, nous retrouvons le type opérant une « distanciation stratégique », alors que l'établissement se porte déjà bien et est en voie de se classer encore parmi les meilleurs au prochain classement. Il a donc le loisir de resserrer ses critères d'admission et ainsi augmenter le ratio d'élèves dits à *valeur ajoutée*. Il répond à la demande de ces « meilleurs élèves », par une programmation « à la carte » et des investissements massifs lui permettant de perpétuer son niveau d'excellence. Le dernier type représente les établissements émérites du système, c'est-à-dire ceux dont la qualité fait référence et qui peuvent résister aux pressions du marché et aux transformations qui s'y rattachent puisque leur situation est déjà stable et enviable, reposant sur une continuité dans un enseignement d'excellence qui transcende les époques et les modes.

Chapitre III: éléments de méthodologie

Pour saisir l'étendue de l'*institutionnalisation* de la régulation marchande en éducation, plus particulièrement dans l'enseignement secondaire dans le cas qui nous concerne, nous nous proposons d'opérer une *étude de cas* qui portera principalement sur quatre écoles de niveau secondaire. La recherche effectuée est une étude de cas empirique de type qualitatif qui s'appuie à la fois sur des entrevues auprès d'acteurs des établissements concernés, sur des observations des actions de visibilité entreprises par les établissements scolaires, ainsi que sur l'analyse du contenu du support matériel produit par les écoles pour mousser leur candidature auprès des parents, soit les publicités dans les médias, les fascicules d'information remis lors des portes ouvertes, de même que l'énoncé du projet éducatif³⁶ ainsi que les informations recueillies sur les sites Internet de chaque école. Enfin, une source complémentaire sera utilisée, soit les archives de la commission scolaire de Montréal (CSDM). Les procès verbaux de certaines assemblées, au cours desquelles la création des programmes à vocation scientifique et/ou particulière au sein du réseau public des écoles secondaires a été discutée, ont été traités. Cela permettra d'extraire et d'analyser le discours des acteurs lors des débats sur la perspective à adopter face à la concurrence.

3.1. Le choix des établissements à l'étude

Un choix d'écoles a été fait en fonction de la typologie issue des travaux de Ball et Van Zanten (1998) présentée au chapitre deux. Nous avons ensuite cerné un échantillon de quatre écoles, au départ, en fonction de trois dimensions : la vocation proposée par l'école (musique, concentration scientifique, etc.), le secteur (privé/public), le rang de l'école dans le classement de l'IÉDM (afin de lier ses stratégies à son rang dans le classement). Les deux premiers types d'établissement qui ont attiré notre attention sont en quelque sorte antagoniques, quoique les deux cherchent à rallier le même « marché » d'étudiants, selon une logique de clientèle « typée », soit les bons élèves³⁷. Le premier établissement est une *école privée*, se positionnant très bien dans le classement des écoles secondaires du Québec, publié

³⁶ Décrété obligatoire depuis 1999 par le Ministère de l'Éducation. (MEQ, 2000).

³⁷ Van Zanten parlerait en terme d'élèves à valeur ajoutée (Van Zanten, 2000), compte tenu de la valeur qu'ils ajoutent à l'établissement en venant s'y instruire, du fait qu'ils disposent déjà des qualités et aptitudes que l'établissement désire prodiguer par son enseignement.

par l'IEDM³⁸. Le Collège Jeanne-D'Arc³⁹ s'est toujours positionné, au fil des classements effectués, dans les premières places. Sa réputation d'institution d'enseignement privé d'excellence (appellation présente dans ses prospectus) et les résultats de ses élèves aux épreuves ministérielles en font une des institutions les plus reconnues et les plus « en demande » dans la région métropolitaine de Montréal. La seconde école, l'école Marie-Claire, fait partie des établissements publics qui ont la particularité d'offrir un programme d'enseignement enrichi pour une catégorie d'élèves qui répond à des critères précis. Son classement ne la place pas parmi les premières places dans le palmarès⁴⁰ et sa très forte chute mérite une analyse des stratégies qui seront opérées, s'il y a lieu, pour un redressement de la situation.

L'objectif de ce dernier choix est simple : explorer les logiques d'action et de décision des écoles publiques confrontées au phénomène d'« exode des cerveaux » du public vers le privé, dans une perspective comparative. Le programme enrichi de l'école secondaire publique Marie-Claire provient des projets appuyés par le gouvernement du Québec, au tournant des années 80 (Berthelot, 1988), qui avaient pour but de freiner cet exode. Le Collège Jeanne-D'Arc est l'établissement d'excellence opérant selon nous une stratégie de *distanciation stratégique* (Ball et Van Zanten, 1998), du fait de sa position enviable et l'effet d'entraînement que celle-ci provoque sur les demandes d'admission. Le deuxième établissement se situe dans le type dit en situation de *survie institutionnelle*, caractérisé par une baisse de sa position dans le classement et une chute de popularité, c'est-à-dire une baisse de la demande (en nombre d'inscriptions) par rapport au nombre de places effectives.

³⁸ Sans sanctionner pour autant ce classement, celui-ci nous est toutefois fort utile du fait de son importance, semble-t-il, tant aux yeux des établissements que de la population qui ne disposent pas d'autres sources de référence, pour l'instant, en ce qui a trait à l'évaluation de la qualité des établissements.

³⁹ Les noms des établissements seront fictifs afin de préserver la réputation ou la notoriété de ceux-ci, de même que l'anonymat des acteurs répondants. Tout comme Deslauriers (1987) le soutient, nous croyons que le chercheur se doit de conserver une certaine préoccupation éthique face à l'impact possible de son rapport de recherche sur la réputation tant des individus que des institutions concernées.

⁴⁰ Le palmarès, qui se distingue du classement comme tel, regroupe uniquement les 100 premières places et attirent généralement plus l'attention médiatique que l'ensemble du classement des 464 écoles du Québec.

De même, les activités de deux autres écoles ont été observées, soit le Collège St-Joseph, qui témoigne d'un établissement en situation de perte de popularité et qui a opté pour un repositionnement stratégique, afin de retrouver une certaine stabilité d'admission et donc financière. Un quatrième établissement, le Collège St-Barthélémy, jouit quant à lui d'une situation fort enviable basée sur une notoriété et une tradition d'excellence en éducation et opère quant à lui une stratégie que nous nommons simplement le *Statu quo*, du fait qu'il ne recherche aucun nouveau marché ou renouvellement de programmation car la « recette » est éprouvée et a fait ses preuves, tant au niveau de la popularité que de la qualité des étudiants sortants. Le terrain d'enquête dans lequel s'inscrivent les cas est évidemment strictement urbain, nous permettant ainsi de procéder à l'étude de la régulation marchande dans un contexte de concurrence puisqu'il s'agit bien là d'un *phénomène fortement urbain* où les établissements en position dominante peuvent se permettre d'être encore plus sélectifs (i.e. à la recherche de l'élève « à valeur ajoutée », basée sur des critères selon la qualité sociale de l'enfant et surtout de ses parents). Nous présentons ici la typologie des établissements présentée au chapitre II, mais cette fois avec les établissements sélectionnés en fonction de celle-ci :

Hors-texte 3.1.

Types de stratégie et établissements à l'étude

Types	Cas
Survie institutionnelle	École publique Marie-Claire Rang :280/102
Repositionnement stratégique	Collège privé St-Joseph Rang :13/7
Distanciation stratégique	Collège privé Jeanne D'Arc Rang : 1/1
Statu quo	Collège privé St-Barthélémy Rang :1/1

Le premier chiffre des rangs désigne le rang dans le classement des écoles secondaires produit par l'IÉDM (2003). Le second désigne la moyenne du classement de l'école dans les quatre éditions du classement de l'IÉDM.

3.2. La cueillette des données

3.2.1. Les entretiens

La première source d'informations de cette enquête qualitative est constituée d'entrevues effectuées auprès de membres de la direction des établissements (responsable aux communications, responsable des projets éducatifs, direction, etc.) et autres agents qui interviennent, de près ou de loin, dans les décisions portant sur les stratégies et les actions des écoles. Comme il est question de saisir les logiques et les registres d'actions (Boltanski et Thévenot, 1991) des institutions publiques et privées, l'enquête par entrevue est toute désignée puisqu'elle permet d'obtenir des informations sur les actions réalisées, les représentations que se font les interviewés de ces actions ainsi que les motifs de leur mise en œuvre. Cela nous permet, selon Laperrière, de « *localiser les éléments d'incohérence dans le discours : tensions, paradoxes et contradictions, [...] afin d'en élaborer des hypothèses explicatives* » (Laperrière, A. (1985) In Gauthier, B., p. 92). De même, Laperrière évoque la valeur de cette méthode pour relever les structures de discours et les tensions inhérentes parce que :

[...] Ces éléments d'incohérence dans le discours des répondantes (...) sont particulièrement précieux pour la chercheuse car ils indiquent des fissures dans le système ou la carapace idéologique de ces dernières : ces fissures correspondent soit à des articulations complexes, soit à des fêlures fondamentales dans la structure de la situation. [...] Elles ouvrent, en outre, un nouveau palier, plus fondamental, de compréhension sur les contradictions du système. (Ibid, p. 97.)

Les entretiens de type semi directif, inspirés de la méthodologie de l'école de Chicago ont donc été préférés pour cette recherche parce que, accompagnés d'observation, ces entretiens « *nous permettent de cerner systématiquement les paramètres et la dynamique de situations sociales encore peu connues* » (Laperrière, 1980, p. 93). Ces entretiens portent généralement sur la perception qu'a l'acteur de la situation sociale en jeu, de même que l'évolution de cette situation. Les entretiens se sont déroulés dans une forme relativement inchangée au fil de l'enquête, et comportaient quatre blocs thématiques portant sur la situation de l'établissement : (1) la description de la situation générale de l'établissement, (2) les orientations et la philosophie de l'établissement face à sa vocation et sa situation dans

l'échiquier scolaire, (3) le projet éducatif ainsi qu'un bloc (4) sur les changements des logiques d'action opérés récemment s'il y a lieu. Les sous-questions ne sont pas posées lors des entretiens. Elles servent d'aide-mémoire. N'en reste pas moins que le chercheur s'assure à chacun de ces entretiens que les éléments de réponse à ces sous-questions soient présents.

Hors-texte 3.2.1.

Grille d'entretien : thèmes et sous-thèmes

A : la situation de l'école

- La **situation générale** de l'institution (établissement, clientèle, type de programme);
- La situation de l'établissement **par rapport aux autres** (palmarès, classement, proximité, à l'intérieur d'un marché particulier ? etc.).

B : les orientations

- **Les orientations de fond** qui appuient le projet éducatif et/ou qui ont menés aux **transformations** (*hypothèse*) que l'on peut observer dans celui-ci ainsi que dans le **cadre** d'enseignement de l'école;
- **Les buts** principaux qui ont orientés les décisions quant aux transformations de la **forme** (ex : Transformation du **cadre** éducatif permettant notamment de se positionner dans un *marché ciblé*;
- La question des **contenus** : changements? nécessité de les revoir? obligation du MEQ mais liberté sur les contenus?
- Orientation *personnalisée* du **programme éducatif**.

C : le projet

- Existence de **changements, récents** ou non, en ce qui a trait à la forme du projet éducatif ou du programme de l'école. Quels sont-ils? Si non pourquoi;
- Les **motivations** associées à ces changements (quels **buts** sont poursuivis par les transformations.) À quelle **logique** répondent-elles :
 - **Motivation externe?** : - demande de la clientèle effective/clientèle possible, suivi des modifications ou des nouveautés des autres écoles concurrentes.
 - **Motivation interne?** : besoins réels de l'institution (immobilier, développement technologique, renouvellement du parc d'ordinateurs, obligation ministérielle avec la réforme) .

D : les changements : les méthodes de décision et d'action

- Mesure des besoins : sondage/firmes marketing/brainstorming de la direction/équipe particulière/changement de direction/de personnel?
- Compréhension de la nécessité des changements : suggestion/influence extrascolaire/intra scolaire?
- Quels budgets consacrés aux changements, aux innovations?

3.2.2. Les observations

L'objet principal du volet observation est l'ensemble des événements *Portes Ouvertes* des écoles. Entendues comme le phénomène le plus médiatique et factuel des stratégies à l'œuvre (notamment entendue selon Ball comme de « véritables foires commerciales où l'on vend un service » (Ball et Van Zanten; 1998)), celles-ci témoigneront en quelque sorte des actions entreprises par les établissements et la teneur de la stratégie opérée par l'établissement. Elles nous serviront de plus à mettre en relation le discours des institutions et l'application concrète des décisions prises en fonction de ces discours. Il s'agit de faire l'observation des portes ouvertes qui sont en quelque sorte une *ouverture* au public de l'institution qui dévoile ainsi les modalités de son programme éducatif et de l'organisation générale de l'institution devant faire la preuve qu'elle remplit vraiment son rôle et ses objectifs envers les élèves qui y séjournent et ceux qui s'y inscriront. (voir Hors-texte 3.2.2.)

Une *observation directe systématique* suppose une prédétermination des unités ou catégories d'observations formulées en terme de comportement (voir la grille d'observation 3.2.2.). Nous nous référons à la définition qu'en donne Laperrière puisque celle-ci assigne à l'observation directe « *le but de décrire, de façon exhaustive, les composantes objectives d'une situation sociale donnée (lieux, structures, objets, instruments, personnes, groupes, actes) pour ensuite en extraire des typologies* » (Laperrière dans Gauthier, 1984, p. 230). Le chercheur y opérant une distanciation par rapport à la situation et aux acteurs. Une recherche exploratoire a été faite, au moyen de deux entretiens auprès de directeurs de deux autres écoles et cette exploration nous a permis de fixer les catégories de la grille d'observation (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin ; 1990). Le choix de recourir à ces deux méthodes que sont l'entretien et l'observation nous permet de valider l'un par l'autre et vice-versa. Comme le souligne Boutin, les liens entre les entretiens et l'observation sont intrinsèques et permettent une adéquation judicieuse des résultats. À cet effet, la méthode de l'entretien peut donc être considérée, non seulement utile, mais également complémentaire à celle de l'observation participante : elle est nécessaire lorsqu'il s'agit de recueillir des données valides en ce qui concerne les croyances et les opinions des sujets de la recherche.

Certains auteurs, comme Werner et Schoepfle (1987, p. 78), soulignent que l'entretien peut contribuer à contrer certains biais propres à l'observation participante. [...] L'entretien permet à l'observateur participant de confronter sa perception de la signification attribuée aux événements par les sujets à celle que les sujets expriment eux-mêmes. (Boutin, 1997)

Malgré le fait que le chercheur de la présente recherche ne s'inscrit pas dans la situation en tant que « consommateur » puisqu'il n'a tout simplement pas d'enfants pour qui il doit magasiner son éducation (!), n'en reste pas moins que cette enquête demeure de type « participante » parce que le chercheur s'est momentanément inséré dans le jeu des Portes Ouvertes sous le manteau d'un parent, si on peut dire, et a suivi le tracé d'exploration créé pour les parents, leur permettant d'explorer les différentes facettes des écoles et leurs multiples composantes. Toutefois, toutes les observations ont été exécutées chaque fois avec l'autorisation préalable des responsables des relations publiques du collège ou de l'école.

Hors-texte 3.2.2.

Grille d'observation et cueillette des données

<p>A) Investissements et valorisation de l'institution (interne)</p> <p>1- Visibilité des programmes/ nouvelles concentrations/précisions sur le projet éducatif. 2- Présentation des installations (nouvelles acquisitions et présence de l'investissement). 3- Présentation des bons élèves (anciens et présents), des bons « produits ».</p>
<p>B) Relation au marché (externe)</p> <p>4- Visibilité du classement (rapport au palmarès), du rang ou de la progression de l'école depuis. 5- Visibilité de la stratégie de positionnement (que fait-on pour surpasser les concurrents). 6- Présence et/ou présentation de partenaires publicitaires ou financiers.</p>
<p>C) Modalité d'accès à l'institution</p> <p>7- Normes de sélection, entrevues avec les parents (sélection de la qualité sociale). 8- Présence de la direction, dynamisme de médiatisation ou stratégie de positionnement. 9- Contingent (les élèves déjà présents) et contingence (modalités d'admission).</p>

3.2.3. Analyse de contenu

Pour appuyer notre démarche d'exploration des registres d'actions et des stratégies des établissements, nous procédons aussi à une analyse documentaire sur l'ensemble des supports matériels et des publicités des écoles de l'échantillon. Les fascicules d'information, les fiches signalétiques des établissements, les encarts publicitaires des établissements ainsi que la plupart des manifestations de ceux-ci sur un support médiatique quelconque (quotidiens principaux, journaux de quartier, panneaux-réclames, site Internet, etc.) ont été retenus et sont considérés comme faisant partie à part entière du discours des institutions, vantant les qualités, la tradition, l'esprit à l'égard de l'éducation. De même, les sites Internet des établissements seront considérés pour notre recherche, en tant que discours médiatiques permettant de se faire connaître autrement que par le traditionnel bouche-à-oreille. Par souci de simplifier l'analyse, la grille d'analyse documentaire se greffe à la grille d'observation étant donné que nous y recherchons sensiblement le même type de manifestation médiatique et de stratégies de visibilité.

3.3. Apports et critiques de la recherche

Déjà, à cette étape de la rédaction du mémoire, nous pouvons traiter des limites d'un tel travail. Premièrement, le peu d'entrevues, dû d'une part à une contrainte de temps et, d'autre part, à une contrainte institutionnelle⁴¹ ne nous permet pas de généraliser la situation à l'échelle de la province ni non plus de nous permettre une théorie d'ensemble de l'introduction graduelle de la logique marchande et industrielle en éducation. Il s'agissait, à prime abord, d'une étude exploratoire. Deuxièmement, le choix de la perspective des institutions, par opposition à celle des clientèles, simplifie la présente recherche mais n'en sacrifie pas moins l'aspect global du phénomène de la marchandisation en éducation. En effet, l'absence d'entrevues auprès des parents⁴² limite en quelque sorte l'analyse du phénomène dans sa globalité. La présente recherche n'évalue donc ni le « pouls » de la population à l'égard des stratégies de visibilité des établissements, ni leur rapport avec la

⁴¹ Le fait que les intervenants soient peu disponibles ou très occupés mais aussi que ces mêmes intervenants cumulaient parfois deux ou trois fonctions faisant partie de celles qui étaient visées par les entretiens (responsables des communications, responsables aux programmes éducatifs, etc.)

⁴² Et donc de ceux qui visitent, analysent et choisissent effectivement les établissements en fonction de leurs critères personnels, familiaux et culturels (Bourdieu, 1964; 1971).

logique de mise en rang des établissements en fonction des notes des élèves aux examens communs. Nous ne faisons donc pas ici référence à des acteurs qui peuvent s'inscrire dans une logique de marché pour le choix de l'école de leurs enfants.

Troisièmement, la proximité de la recherche par rapport à la temporalité de l'objet d'étude fait que celle-ci peut avoir tendance à donner dans la prospective, c'est-à-dire que nous sommes tentés de voir dans ce phénomène des éléments qui se transformeront dans le futur parce que certaines des questions posées ne peuvent trouver réponse avant que la situation ne se régularise ou même ne s'aggrave. Or, le chercheur ne peut qu'évoquer la plausibilité (Deslauriers, 1987) de ses conclusions sur la réalité du phénomène, en examinant comment les acteurs éducatifs tiennent compte d'une accentuation des relations de marché. L'objectif est donc d'explorer le phénomène sans toutefois qualifier la tendance dans une perspective généralisable à l'ensemble du système d'éducation québécois, ni même de la société en général. En effet, les éléments de réponse sont appelés à se transformer dans un futur proche. Notamment, l'application récente de la loi 180 sur l'autonomie des établissements en 2000⁴³ nous pousse à y voir parfois des conséquences qui sont peu démontrables pour le moment et qui ne le seraient qu'après des recherches longitudinales permettant de dégager les tendances.

⁴³ CSE, 2000.

Chapitre IV : Présentation des établissements : situations et vocations

4.1. L'école Marie-Claire

4.1.1. Bref historique de l'école.

L'histoire de l'école secondaire Marie-Claire s'apparente à celle des collèges d'enseignement catholique implantés au Québec et happés par le système d'éducation public: à l'origine, elle est un pensionnat des Dames du Sacré-Cœur installées au Québec dès 1842, au moment où le diocèse de Montréal, avec Mgr Bourget en tête, incite les communautés franco-européennes à s'établir au Québec et à stimuler le développement de cette colonie française (Pelletier, 1994).

Dans la foulée du rapport Parent et de la création du ministère de l'Éducation, l'institution, ou plutôt l'édifice⁴⁴, sera achetée par la Commission des Écoles Catholiques de Montréal afin d'y créer une école secondaire pour les enfants du quartier. Cet achat coïncide avec la période des politiques de gratuité et d'accessibilité aux études secondaires. Le Collège Marie-Claire a subi d'ailleurs une diminution importante du nombre d'élèves lors de l'abolition, en 1968 (Pelletier, 1994), du cours classique et de la création des CÉGEPs, qui dispensent dorénavant le cours collégial. De même, la CÉCM, devant l'augmentation importante de ses effectifs, adopte une politique d'association avec les institutions privées d'enseignement⁴⁵ et le collège Marie-Claire fait partie de ceux-là. En 1969, les Sœurs sont contraintes à vendre leur collège, et en 1971, elles ratifient le contrat de vente avec la CÉCM⁴⁶. L'institution devient dès lors publique alors qu'elle accueille quelques 1800 élèves.

⁴⁴ Le couvent et le pensionnat ont été la proie des flammes en 1929 et, suite à la rénovation de ceux-ci, la congrégation a dû notamment faire face à une crise financière et à des obligations d'ajustement avec le format d'enseignement des écoles privées associées à la CECM. Par la suite, et ce jusque dans les années soixante, période de sa conversion en établissement public, la bâtisse servit à des œuvres de charité et des ateliers de formation comme des cours commerciaux pour les filles (Pelletier, 2001.)

⁴⁵ Commission des Écoles Catholiques de Montréal, Service des projets scolaires, *Institutions associées avec la CECM 1967-1968*, Montréal, 1968.

⁴⁶ La Commission scolaire déboursa à l'époque plus de deux millions pour le rachat de l'institution et de toutes ses installations. (Pelletier, Ibid.)

L'école s'est profondément transformée, notamment à la suite de la réforme de l'éducation dans les années 1960 et de sa conversion en institution publique au début des années 1970. « *De sélective et vouée à l'instruction d'une élite sous les religieuses, elle devient par la suite plus accessible, réalisant l'objectif premier de la réforme qui est de démocratiser l'éducation* » (Pelletier, 2001, page 35).

L'école grandit et son développement « *se confond avec l'évolution de la société québécoise* » (Ibid, p. 48), alors qu'elle participe à l'objectif de démocratiser l'éducation au Québec. Elle est passée, au cours de son histoire, d'une institution chrétienne vouée à l'instruction d'une élite à une institution plus accessible et vouée à répondre aux besoins diversifiés des communautés ethniques et culturelles qui s'installent dans le quartier. Au début des années quatre-vingt, les voies allégées, régulières et enrichies sont abolies dans la pédagogie du ministère de l'Éducation et l'école Marie-Claire emboîte le pas. C'est dans ce contexte que naît un projet d'enrichissement du curriculum, créé de toutes pièces par un groupe d'enseignants pour qui un bon nombre d'élèves, doivent être stimulés davantage que ne l'offre la programmation académique officielle.

4.1.2. Vocation de l'école : l'idée d'une pédagogie différenciée

En 1981, l'abolition des voies allégées, régulières et enrichies laissait en quelque sorte, selon certains enseignants, un vide pédagogique pour les élèves dits forts. L'idée de besoins spécifiques pour ceux-ci étant conforme aux objectifs généraux du cadre pédagogique en vigueur à l'époque dans *L'école québécoise* (MEQ, 1971), l'école Marie-Claire demande à un groupe de professeurs de travailler à un projet d'enrichissement éducatif. Ce projet s'élabore dans un contexte difficile car « *l'école [Marie-Claire] vivait alors une diminution dramatique de clientèle, un phénomène dont ne souffrait nullement des institutions privées installées dans la même zone* » (École [Marie-Claire], Montréal, 1988, p.3.). Pour remédier à la situation, on envisage la possibilité d'offrir aux élèves doués l'accès à un enseignement mieux adapté, répondant davantage à leurs capacités intellectuelles et aux attentes des parents. « *Il fallait affronter ces concurrents sur leur propre terrain, c'est-à-dire en s'intéressant à la clientèle constituant la moyenne supérieure de la courbe normale* » (Ibid, Page 3). Le processus d'élaboration du projet de douance débute dès 1983 avec l'accord du

comité d'école. Le terme de douance disparaîtra après certaines remarques d'enseignants associés au projet qui perçoivent une certaine attitude de suffisance de la part des élèves sélectionnés. L'acronyme DÉFI (Développement de l'Élève et Formation Intégrale) fait son apparition et consacre le caractère particulier du projet (Pelletier, 1994, p. 50). C'est ainsi que depuis 1984, l'école dispense le programme régulier et, en réponse à la demande de nombreux parents, elle offre aux élèves doués du territoire de la CSDM la possibilité de poursuivre des études secondaires « adaptées à leurs besoins » tout en fréquentant une école du secteur public.

La présence d'enseignants « *dynamiques et compétents* », l'existence d'un projet d'établissement fort, et l'ambition de répondre aux besoins d'une clientèle stimulante sont autant de facteurs qui ont présidé à la création du projet **DÉFI**, aux dires de Pelletier (2001). L'esprit de ce secteur se manifeste par un curriculum dit enrichi en diversité, en complexité, en densité et en profondeur. De plus, il est adapté aux rythmes d'apprentissage des élèves qui sont répartis en groupes stables. Cette volonté de nourrir le besoin d'excellence des jeunes élèves doués à l'intérieur du secteur public se traduit, encore aujourd'hui, par la qualité des apprentissages qui y sont effectués.

Pour y être accepté en tant qu'élève et pour y rester, un certain nombre d'exigences relatives au rendement et aux attitudes doivent être respectées, à l'instar des collèges privés qui sélectionnent leurs étudiants. Toutefois, le mode de sélection diffère des pratiques habituelles en vertu du fait que l'examen d'entrée est original, c'est-à-dire que ce sont les professeurs chargés de projets du DÉFI qui ont créé l'examen d'admission et qui le modifient annuellement. En effet, les collèges privés font appel en grande majorité (et de plus en plus d'écoles publiques à vocation particulière emboîtent le pas) à une firme de consultants en éducation⁴⁷ qui produit un examen standardisé conçu pour évaluer les habiletés scolaires, les connaissances générales et les compétences des postulants.

Pour continuer dans le programme, l'élève doit conserver une moyenne d'au moins 70%, et ce dans chacune des disciplines au curriculum (des services d'aide et de soutien sont offerts aux élèves qui en ont besoin). L'élève doit en outre présenter des attitudes et comportements

⁴⁷ La firme Brisson, Legris et associés. <http://www.brissonlegris.qc.ca>

favorables au travail qui se fait dans la classe. Des grilles d'observation des attitudes sont complétées afin d'identifier les élèves à qui l'on doit offrir des mesures d'aide à ceux qui peinent à conserver le niveau acceptable pour rester dans le programme⁴⁸. C'est d'ailleurs ce que tentent de montrer les acteurs de l'école par rapport aux établissements privés qui constituent en quelque sorte leurs plus proches compétiteurs.

4.1.3. Une double concurrence pour l'école Marie-Claire.

Concrètement, le projet DÉFI s'insère donc, dès son démarrage, dans une relation de concurrence avec les établissements du secteur privé des environs alors que, comme nous l'avons mentionné précédemment, le projet de douance découlait de mesures prises pour enrayer une perte de popularité de l'école au moment où les établissements privés avoisinant enregistraient des augmentations de clientèle. La particularité de ce projet de douance vis-à-vis des autres au sein de la CÉCM réside notamment dans le fait que l'école fut une institution privée jusqu'au début des années soixante-dix et que, aux dires d'un acteur directement impliqué dans la création et le maintien du secteur DÉFI, la réputation de qualité serait restée intacte, en dépit du changement radical de la vocation de l'institution au tournant des années soixante :

J'ai l'impression qu'on fonctionne un peu sur une réputation que je dirais surfaite... y'a beaucoup de choses qui ont changées, mais on dirait que la renommée, elle, est restée intacte. (Responsable pédagogique, école Marie-Claire)

L'école Marie-Claire semble donc avoir joui d'une bonne réputation de longue date. Toutefois, sa situation au cours des dernières années a été marquée par une importante baisse de clientèle avec une diminution importante du nombre de demandes d'admission d'élèves « extraterritoriaux » qui a dramatiquement chuté, selon les coordonnateurs du projet. Cela serait en partie dû à la prolifération de cheminements particuliers émanant d'écoles publiques des quartiers d'origine voulant, tout comme l'école à l'étude, tirer leur épingle du jeu dans la situation de concurrence actuelle pour l'accueil des élèves qui passent au secondaire.

⁴⁸ Source : Site Internet de l'établissement.

On remarque d'ailleurs une chute importante dans le classement (voir le tableau 3.3.1.) à la dernière année de l'analyse. L'école Marie-Claire n'est toutefois pas, faut-il le rappeler, une école qui s'insère dans le type d'établissement d'excellence puisqu'elle compte dans ses rangs une importante partie d'élèves dans le secteur régulier. Celui-ci est d'ailleurs, aux dires de la directrice, la principale occupation de l'école. On peut y voir une certaine ambivalence de l'école, alors que DÉFI est un programme créé pour attirer des élèves doués vers l'établissement de façon à susciter en quelque sorte une valeur ajoutée. D'un autre côté, le régulier « *qui est très régulier* », affirment les responsables, « tire » l'établissement vers le bas du classement. Nous devons toutefois ajouter pour l'analyse que l'école se situe dans un environnement immédiat économiquement faible mais que, dans un même temps, celle-ci est située au sein d'un quartier qui est classé « favorisé ». Le revenu moyen des résidents ne permet pas de souscrire aux programmes d'aide aux écoles défavorisées. Contexte difficile dans ce cas alors que, comme mentionné, le secteur Défi n'arrive plus, en outre, à attirer des élèves dits « extraterritoriaux ». Ainsi, l'école Marie-Claire s'est classée cette année-là au 280^e rang du classement des écoles secondaires de l'Institut Économique de Montréal, tandis qu'elle se maintenait en moyenne au 100^e rang dans les classements précédents⁴⁹ :

Cette année on a dégringolé d'une centaine de rang. La vision que j'ai de cette situation c'est que y'a à peu près dix ans, on allait chercher beaucoup d'élèves qui provenaient de l'extérieur de notre bassin initial. Les extra-territoriaux. Ils nous venaient des métros Laurier, Sherbrooke, etc. ils venaient ici parce qu'ils avaient entendu parler de nous autres. On en a encore mais beaucoup moins, parce que les autres secteurs de Montréal ont compris la « game » pis eux autres aussi ont des projets très originaux orientés vers les besoins des clientèles et tout ça. [...] On a un DÉFI qui est peut-être plus essoufflé qu'avant. On a des éléments très forts qui étaient chez nous qui quittent pour le privé. On a moins d'élèves extra-territoriaux qui sont de très bons candidats. Donc on a été drainé de nos très bons candidats. (Ibid, école Marie-Claire.)

La vision qu'ils ont du palmarès et de ses effets possibles sur l'organisation de l'éducation et la relation entre les écoles, en étant tout de même lucide sur la connaissance du palmarès par les parents et l'usage que ceux-ci en font, n'est pas pour autant négative. Les coordonnateurs du projet DÉFI témoignent toutefois de l'impact qu'une telle mise en rang a eu sur leur projet

⁴⁹ Sur 453 écoles. Source : www.iédm.org.

tout en soulevant l'apport bénéfique qu'elle peut avoir sur l'ensemble du monde de l'éducation :

Le secteur DÉFI a perdu des plumes, notamment parce que les extra-territoriaux sont durs à aller chercher, dur à rejoindre, dur à convaincre, alors on a un DÉFI qui n'est pas aussi fort qu'il a déjà été. Mais en même temps le palmarès amène des questions dans le milieu qui sont très saines pour les gens en éducation. On se questionne sur le rendement de nos élèves et même les statistiques qui nous reviennent des épreuves ministérielles fait que, bon on peut y mettre quelques bémols sur les chiffres, mais rien n'empêche qu'ils sont là et que ça amène des réflexions qui sont bonnes. [...] Les gens ne les interprètent pas toujours de la bonne manière, dans les écoles privées tous les élèves sont choisis, nous on ne les choisit pas (au secteur régulier). (Op. cit.)

La vision qu'ils ont de la situation précaire de leur établissement au sein du marché scolaire des environs et de l'aspect concurrentiel de la situation de ce type d'école est teintée d'humilité bien au fait de leur relative perte de vitesse des dernières années. La directrice dira d'ailleurs, lors de la soirée porte ouverte, que l'école a ajusté l'horaire des examens d'admission pour ne pas entrer en conflit d'horaire avec les examens des collèges privés des environs :

On répond rapidement aux acceptés et il y a un envoi postal aux autres. [...] Nous sommes tous un peu en compétition et nous savons que vous devez faire d'autres examens dans d'autres milieux. Et c'est pour ça que nous avons adapté nos dates en fonction des autres examens. En même temps aussi, c'est vous permettre de faire des choix. (Allocution de la directrice aux Portes ouvertes, école Marie-Claire)

En somme, nous avons ici l'exemple d'un établissement qui, aux premiers abords, semble lutter pour une place dans le marché de l'enseignement à Montréal. Une place qui, aux dires de ses acteurs de premier plan, lui était réservé, en quelque sorte, jusqu'à il y a trois ou quatre ans alors que la situation enviable de l'école émanait d'un désir soutenu (du moins au niveau secondaire) de la part de la CÉCM de contrecarrer l'exode des bons élèves du primaire vers des institutions privées (CÉCM, 1985). À cela s'ajoute aussi l'effet d'une double concurrence, soit celle déjà évoquée et dont la présence a généré le projet de DÉFI, mais aussi une nouvelle forme, celle entre les écoles publiques qui luttent pour attirer une clientèle douée et intéressée à cheminer dans un projet particulier qui allie et l'ouverture de l'esprit aux sciences et le dépassement de soi. En effet, nous assistons depuis bientôt une dizaine

d'années, mais de façon beaucoup plus marquée depuis cinq ans, à un foisonnement de programmes particuliers émanant des écoles publiques soucieuses de conserver les « bons » élèves, voire d'éviter l'exode vers le privé (Baby, 2003).

4.2. Le Collège Jeanne-D'Arc

4.2.1. Bref historique de l'établissement

Le second collège a aussi été créé par une congrégation religieuse désirant instruire les jeunes du quartier attenant à leur résidence, de même que les novices qui se préparent pour entrer dans leurs rangs. Institution privée fondée au milieu des années 1920 et reconnue comme établissement subventionné pour fin d'intérêt public depuis bientôt quarante ans, le collège s'est graduellement bâti une réputation d'excellence et d'enseignement de qualité.

Le Collège Jeanne-D'Arc fêtera d'ailleurs son 50^e anniversaire cette année en grande pompe et prévoit une série d'investissements d'infrastructure pour célébrer cet anniversaire et surtout exercer conjointement une stratégie de visibilité soulignant le caractère historique et traditionnel de l'établissement. Le directeur en poste dira d'ailleurs, lors de l'entretien, que la préparation aux célébrations inclut la production d'une vidéo « *qui va servir à toutes sortes de scènes pour illustrer le collège* » (Directeur du Collège Jeanne-D'Arc).

4.2.2. Vocation du collège Jeanne-D'Arc : une éducation de l'élite avec des filières multiples

Offrant le cours classique et confessionnel, à l'instar de la majorité des collèges privés subventionnés et reconnus comme institution d'intérêt public (LIP, 1968), le Collège Jeanne-D'Arc s'est tourné, il y a bientôt une dizaine d'années, vers une approche pédagogique multipliant les filières et les possibilités de cheminement pour les élèves qui sont acceptés. Aux prises avec une concurrence importante de la part de collèges des environs, notamment un de ceux-ci modifiant sa charte pour passer d'un collège pour filles à un collège mixte, le conseil d'administration décide en effet de passer à l'action et fournir à tous une éducation qui soit modelée sur les intérêts et les passions des élèves. Naît alors l'approche dite « par concentrations », avec pour objectifs de centrer les apprentissages des élèves vers leurs

passions respectives pour dépasser la simple formation scolaire et chercher à mobiliser et à engager subjectivement les élèves dans leurs études :

[...] Parce que ça fait un puissant moteur pour la réussite. Je pense que c'est beaucoup une préoccupation des parents de dire quand mon enfant va à l'école je veux qu'on s'occupe de l'ensemble des facettes de son développement, pas juste l'aspect purement scolaire [...] On veut que les élèves se passionnent, peu importe quoi, mais qu'ils se passionnent. (Directeur du Collège Jeanne-D'Arc).

La décision de s'en remettre à une approche par concentrations relève aussi de plusieurs facteurs, notamment de la perte de vitesse de l'institution au chapitre du nombre d'élèves recrutés au tournant des années 90, de façon à rapprocher l'image du collège de celle d'une institution à vocation particulière, l'institution faisant le pari de la spécialisation pour attirer des jeunes qui veulent se consacrer particulièrement à un sport ou une activité artistique.

4.2.3. Une double facilité pour le Collège Jeanne-D'Arc.

Le collège connaît présentement une période de prospérité particulière. « *C'est rendu qu'on fait un satisfait (admis) pour quatre insatisfaits (refusés), notre gros problème en ce moment, c'est la limite de nos installations* » (directeur du Collège Jeanne-D'Arc). Il fait partie des cinq premiers établissements dans le palmarès de l'Institut Économique de Montréal depuis les cinq dernières années. Cette particularité a fait en sorte de lui fournir au cours des dernières années une publicité gratuite du simple fait que les médias diffusent en quelque sorte les résultats année après année en mentionnant toujours les résultats des écoles « championnes », notamment et surtout les premières du palmarès. Cet état de fait permet certainement au collège de minimiser l'investissement en publicité et en marketing, s'en remettant à la publicité gratuite fournie par un classement et une visibilité favorable dans les médias. Le directeur y voit d'ailleurs une occasion d'économies de temps et d'argent en marketing et en stratégie de visibilité pour se concentrer sur des investissements massifs en technologie de pointe. Une mise en marché « agressive » serait d'ailleurs selon lui inutile du fait que le collège fait maintenant un satisfait pour quatre insatisfaits, bien qu'il ait récemment accepté un plus grand nombre d'élèves. « *Cette année on avait 500 élèves de plus que l'année dernière* » (directeur du Collège Jeanne-D'Arc) :

C'est sûr qu'on n'a pas de stratégie agressive parce que si on en avait une, par exemple cette année on a dû décider pour le nombre de publicités qu'on a diminué d'année en année, parce que un moment donné c'est beau mais y'a des limites. On en fait un effort parce que ça fait partie d'une stratégie de visibilité, parce qu'attirer les élèves c'est une chose, mais y'a aussi la visibilité du collège qu'on veut garder intacte. Il faut trouver un certain équilibre mais c'est sûr que je n'ai pas tendance à ce que l'on soit agressif à l'heure actuelle.
(Directeur du Collège Jeanne-D'Arc)

L'établissement maintient une certaine publicité mais seulement pour afficher l'horaire des examens d'entrée. Fait particulier, ce collège est le seul dont la gamme de publicité ne comporte aucun slogan, aucune forme d'explication sur la qualité de l'établissement et de son programme. Est seulement présente la mention selon laquelle le collège s'est classé au meilleur rang des écoles secondaires aux examens du ministère de l'Éducation l'année précédente, dans le classement du palmarès des écoles secondaires de l'Actualité⁵⁰. Le collège connaît donc une situation de double facilité. En effet, le collège se permet en quelque sorte d'utiliser les résultats mais surtout l'attention médiatique générée par ses résultats au palmarès pour mousser l'approche de ses examens d'admission mais en réduisant de façon importante les montants consentis à la stratégie de visibilité et de marketing. À l'inverse, par exemple, du troisième collège qui, comme nous le présentons un peu plus loin, a été contraint de revoir ses stratégies, son image auprès du public et même sa programmation pour attirer de nouvelles clientèles, ayant été aux prises avec de sérieuses baisses d'effectifs au cours des dix dernières années, tout en se classant tout de même dans les vingt premiers établissements au classement de l'IEDM. *« Oui c'est sûr, le palmarès, on s'en sert aussi, je l'ai dit aux parents lors des examens d'admission. C'est sûr mais maintenant ce n'est pas que ça le collège. »* (ibid.)

Le Collège Jeanne-D'Arc a définitivement le vent dans les voiles et voit l'avenir bien loin des compressions en éducation et de la baisse démographique, à laquelle certains collèges et écoles secondaires relient la baisse de leurs effectifs respectifs. Comme le ferait l'école Marie-Claire. Le directeur ne s'en cache pas et nous explique d'ailleurs les projets en vue pour le collège qui voit sans cesse augmenter sa popularité aux examens d'admission :

⁵⁰ « Meilleurs résultats aux examens du Ministère de l'éducation cette année » Publicité du Collège Jeanne-D'Arc dans les grands journaux en 2002 et 2003.

Notre plus gros problème c'est la limite de nos installations physiques parce que dans [le quartier] ça se développe beaucoup y'a des projets comme les condos à côté, tout ça y'a beaucoup de construction et ça amène beaucoup d'étudiants [...] on veut construire de nouvelles installations en août donc agrandir le collège comme développement c'est ça qui s'en vient donc on parle d'un gymnase triple, une salle de musculation, un studio de danse [...] On a aussi un programme d'agrandissement pour ajouter à nos installations sportives parce qu'on a présentement une entente avec la ville de Montréal pour occuper le centre sportif [...] derrière le collège [...] (ibid.)

Le collège investit aussi énormément dans les technologies de l'information et de communication :

Je pense qu'il y a peu d'écoles qui sont aussi développées que ce programme-là (robotique informatisée) ici, parce que c'est pour nous important et ça correspond à quelque chose qu'on veut donner à nos élèves. On a des laboratoires informatiques extrêmement bien équipés tout récemment. Donc on a un certain nombre de ressources parce qu'on juge que, dans une optique d'offrir le meilleur service possible aux élèves en 2003, bien ça prend ça. (ibid.)

4.3. Le collège Saint-Joseph, retour aux sources ou renouveau pédagogique?

4.3.1. Bref historique de l'établissement

Le collège Saint-Joseph est une institution qui jouit d'une réputation particulièrement enviable depuis plus de cent ans. Fondée en 1869, cette institution privée a été créée par une congrégation établie à Montréal depuis 1835 mais aussi aux États-Unis et qui a fondé une multitude d'établissements d'enseignement, tant au Québec, qu'aux États-Unis et dans le monde (Rumilly, 1969, p. 62). Le collège Saint-Joseph a longtemps été une institution qualifiée « d'élite », alors qu'elle drainait une importante partie des élèves venant des régions environnantes, de par son pensionnat qui composait plus de la moitié de l'effectif du collège. Son rayonnement à l'extérieur de Montréal et sa réputation dans le réseau scolaire montréalais en ont fait un établissement d'excellence fort d'une tradition éducative solidement ancrée dans des préceptes à la fois religieux et modernes. « *L'esprit ne sera point*

cultivé au détriment du cœur »⁵¹, dira le père fondateur à ses frères à l'ouverture de l'institution.

4.3.2. Effritement de la réputation ou tendance généralisée?

C'est au terme des années quatre-vingt dix que les choses se bousculent pour le collège. En moins de deux ans, le nombre de groupes de secondaire I (et donc le nombre d'admissions) passe de huit à trois⁵². Le collège, qui semblait bien loin de la situation de survie pendant des années, a dû faire face à une situation difficile importante. La perception du conseiller pédagogique semble interférer ici avec l'hypothèse que c'est la parution du palmarès qui aurait provoqué une chute de popularité de certains collèges de renom et donc une baisse dans les demandes d'admissions. Selon ce conseiller, tous les collèges des environs connaissent des difficultés dans le recrutement et dans les admissions : *«non [ce n'est pas le palmarès] parce que toutes les écoles ont connu une baisse à ce moment-là, mais nous ça été plus sévère. Et là ça va dépendre de la perception, il y en a qui vont dire c'est la faute de la nouvelle direction de l'époque, non c'est la conjoncture, non c'est parce que ça coûte cher, la situation était pas favorable, parce que le collège est un des plus cher»* (Conseiller pédagogique et responsable aux communications, Collège St-Joseph.). La direction, qui venait tout juste de se « laïciser » à la suite du départ du dernier directeur religieux, a entrepris des démarches pour reconsidérer l'image mais surtout la formule de l'institution. Il reste que la situation du collège est passée d'excellente à précaire à cette époque et que le conseil d'administration a procédé à une foule d'opérations, tant au niveau marketing « *Il y a eu des recommandations qui avaient été faites pour renouveler l'image du collège[...] il fallait arrêter de montrer le bâtiment (la tradition) et plutôt montrer des élèves, donc la publicité a changé et même le logo a changé* » qu'à l'interne pour revoir la formule : *« On est passé d'un horaire à 5 jours à un horaire à 6 jours comme dans bien des écoles. Ça permettait une plus grande souplesse dans l'utilisation des locaux» [...] « avant il y avait des activités dirigées obligatoires à partir de 15h30. Là maintenant ils ont remplacé ça par des activités facultatives et parascolaires après l'école, donc à partir de 15h30 et en dehors des*

⁵¹ Lettres circulaires (no 36) du révérend Père [...], fondateur de la Congrégation [...], 1998, p.113.

⁵² Source : propos d'un enseignant recueillis au collège lors de l'observation des portes ouvertes.

heures prescrites par notre projet éducatif, mais l'année prochaine ça va être à partir de 16h ».

4.3.3. Une nouvelle image rajeunie doublée d'une tradition bien présente.

L'institution revient graduellement vers la maxime de fondation et tente par tous les moyens de susciter un nouvel engouement pour son programme. Pour ce faire, les responsables pédagogiques font le pari de la tradition : «...*qui vise la formation intégrale et l'excellence pédagogique.* » (Rumilly, 1969, p 201). Pour renouveler son image, la direction joue définitivement la carte de la tradition, mais celle-ci est doublée d'une modernité accessible et ouverte, c'est-à-dire que la publicité s'effectue sous un double discours : le fascicule possède un côté pour les parents, avec la rigueur, le sérieux et l'importance d'une bonne éducation telle que celle proposée par le collège. De l'autre côté du fascicule accordéon, tout comme le bonhomme Mini-Wheat qui montre son côté sérieux (nutritif) et de son autre côté sucré (bon goût), le collège expose le côté amusant, sportif et « cool » des études.

La tradition c'est bien beau mais fallait inciter les jeunes à triper sur le collège parce que là c'est moins les parents que les jeunes qui choisissent le collège. C'est le dépliant d'un côté t'as l'info pour les jeunes de l'autre pour les parents. Pour les jeunes, t'avais des messages comme « **le monde t'attend** », « **le sport pour du succès** » « **fais les bons choix** » et pour les parents tu avais un texte plus institutionnel (ibid.)

Ce dernier point révèle une transformation importante du rapport qu'ont les établissements avec la publicité. Désormais, il faut prendre en compte le fait que les jeunes ont leur mot à dire dans le choix d'école et cette particularité fait partie intégrante de la stratégie de visibilité du collège. Nous verrons toutefois que le collège ne néglige quand même pas la tradition et l'excellence, alors que tous ses fascicules d'information ainsi que ses publicités ont comme slogan « *former l'esprit, le cœur et le corps* », c'est-à-dire que rien de l'aspect intégral de l'éducation ne sera mis de côté au profit d'une facette de ce que l'étudiant veut faire (du sport, du théâtre, etc.). Par exemple, le volet communautaire (bénévolat, levées de fonds, etc.) fait partie intégrante du cheminement de tous les élèves et pas seulement, comme c'est le cas, par exemple au Collège Jeanne-D'Arc, réservé à la concentration en éducation internationale (sciences humaines). De même, tous peuvent opter pour un sport (plus de 35 équipes sportives de compétition) ou une production artistique (théâtre, défilé de mode,

improvisation, danse, etc.) sans pour autant avoir à choisir une concentration précise. Nous verrons d'ailleurs, dans le prochain chapitre, comment le Collège St-Joseph se positionne non seulement en concurrence mais aussi contradiction avec le Collège Jeanne-D'Arc qui, de son côté, privilégie le développement de l'élève dans une facette en particulier, c'est-à-dire que l'élève doit choisir une concentration (sport, arts, sciences, éducation internationale).

4.4. Le Collège St-Barthélémy : réfractaire au modernisme ou réussite dans la simplicité de la formule?

4.4.1. Bref historique de l'établissement

Fondé en 1928 par une communauté religieuse prestigieuse et dirigé, depuis une vingtaine d'années, par une corporation laïque, le Collège St-Barthélémy a hérité d'une tradition pédagogique d'esprit humaniste qu'il dit conserver à l'intérieur des structures nouvelles de l'enseignement secondaire et collégial du Québec. Ce Collège a longtemps fait figure de collège « d'élite » alors que nombre de ses diplômés se sont retrouvés dans les positions dominantes, tant politique que dans le monde des affaires et du notariat au Québec.

4.4.2. Une école d'élite accessible à tous?

Ce collège ne semble pas, sinon très peu, porté vers des stratégies de visibilité et de concurrence vis-à-vis des autres collèges du même secteur. Rappelons que ce collège au sein de notre corpus d'analyse représente un *statu quo* au niveau de ses actions de visibilité et de marketing tant sa situation au sein du marché scolaire est enviable. Sa tradition d'excellence fait son chemin et la direction opte pour la simplicité, voire un ascétisme certain en matière de visibilité et de publicité lors des périodes de demandes d'admission et d'examens. Le Collège St-Barthélémy n'en a pas moins modifié sa vision de la concurrence et des efforts à faire en matière de publicité et le palmarès est pour sa direction un élément qui a grandement changé le paysage du marché éducatif dans le secteur privé. Le directeur académique voit d'ailleurs d'un œil circonspect l'influence d'un tel classement sur les agissements des clientèles, tout en réitérant l'immobilisme de la tradition de son collège :

Le palmarès et la question des plans de réussite, qui sont de la même philosophie, ont changé beaucoup de choses au niveau de l'administration et du marketing ici, même si on a toujours été imperméable à tout ça. [...] En effet,

c'est une donnée qui influence les parents et il faut désormais en tenir compte, parce qu'on est dans un marché. Mais on ne va sûrement pas changer l'orientation du collège pour ça! (Directeur académique, Collège St-Barthélémy).

Le rang obtenu à ce classement de l'IEDM n'est pas, pour ce directeur, une panacée, alléguant qu'il n'en tient pas à grand-chose pour dégringoler de plusieurs dizaines de rangs à ce classement fondé sur les notes des élèves obtenus aux examens du MEQ. Il amène l'idée d'une certaine précarité, un côté éphémère au classement d'une école ou d'une autre. Le fait que cela a une influence désormais chez les clientèles ne permet plus à ce genre d'institution de ne pas s'en occuper :

Avant, ce n'était pas si grave qu'un ou deux étudiants échouent dans une matière aux examens du Ministère, l'important pour nous était que ces étudiants-là accomplissent leurs rêves et se dépassent dans ce qu'ils aiment et qu'on leur inculque des valeurs d'authenticité et d'excellence dans les dimensions de l'être humain que nous jugeons les plus importantes pour la société. Mais maintenant il suffit d'un seul échec pour qu'une école ne prenne une débarque dans ce classement, alors il faut faire attention. (Directeur académique, Collège St-Barthélémy).

Il souligne enfin, au sujet du rapport au palmarès et à la compétition, qu'en dépit du fait que son collège se positionne toujours très bien dans ce classement, celui-ci est en quelque sorte à la merci de ce genre de mise en rang entre les écoles du fait du nombre restreint d'étudiants. En effet, un échec sur 800 n'a pas la même portée qu'un échec sur 2000 étudiants.

Au cours des dernières années, pour moderniser son image de collège d'élite et « *pour soutenir l'action pédagogique dans le domaine des sciences et des technologies de l'information et des communications* »⁵³, le collège a investi des sommes considérables dans ses infrastructures et ses équipements⁵⁴, de façon à proposer un espace éducatif qui soit tout aussi bien tourné vers l'avenir que vers le passé et la tradition. Enfin, du point de vue de l'accessibilité, mentionnons que le collège St-Barthélémy publicise sur son site Internet la liste des bourses institutionnelles ainsi que les bourses émanant d'une dizaine de fondations

⁵³ Source : Site Internet du Collège.

⁵⁴ « Du côté des sciences, les laboratoires de biologie et de chimie ont été entièrement rénovés et dotés d'équipements modernes, permettant d'offrir en plus d'un enseignement de qualité, un environnement encore plus propice à l'apprentissage de ces disciplines. Des laboratoires informatisés modernes et fonctionnels le remplacement de plus de 275 ordinateurs à l'été 2003 » Ibid.

et fonds privés. Notamment, des bourses de groupes financiers connus tels Jean Coutu, la famille Trudeau, le groupe BCE, font partie du groupe de bourses disponibles pour étudier à cet établissement privé d'enseignement secondaire.

Chapitre V : Analyse des cas

5.1. La stratégie du « retour-image »

Nous avons, pour notre chapitre d'analyse, séparé les éléments en deux principales sections. Selon la typologie de Boyer et Hollingsworth (1996) présentée au chapitre II, rappelons que nous avons délimité deux formes d'actions et de stratégies qui sont orientées en fonction du rapport qu'ont les établissements 1) entre eux et vis-à-vis de la clientèle à capter et 2) vis-à-vis du classement et de leur propre performance. Le premier rapport s'exprime de façon horizontale, c'est-à-dire au sein d'un marché éducatif (cf. tableau 2.1.) dans lequel les agents actifs (Coockson, 1989), dans ce cas-ci les établissements ainsi que leur direction respective, semble entretenir une relation de concurrence entre eux. Ainsi, nous cherchons à savoir, dans les études de cas qui nous concernent, si la qualité et les notions d'excellence et d'idéal pédagogique comme déterminants de la valeur de l'école s'effacent pour laisser place à *l'image* de qualité (Ball et Van Zanten, 1998) et la notion de performance, à l'image de la réussite, de celle-ci afin de se rendre attrayante aux yeux d'une clientèle de « qualité »? Pour ce faire, nous avons procédé à une analyse comparative entre les écoles sous trois principales composantes de l'action des établissements: 1) les outils de promotion et de publicité, 2) l'image de l'institution en général et les stratégies conséquentes et 3) la nature du projet éducatif de chacun.

5.1.1. Les publicités

Les publicités sont en quelque sorte le premier contact avec les clientèles, si ce n'est du bouche à oreille préalable. Elles font désormais partie intégrante de l'image des écoles. Dans le premier chapitre, nous avons proposé que le palmarès de l'IEDM produit une sorte de publicité gratuite en traduisant la performance des écoles en rang dans un classement. Du reste, la publicité tacite que l'on voit dans les journaux et les revues spécialisées prend de l'importance pour opérer le premier contact avec la clientèle et communiquer de précieuses informations (notamment la date des portes ouvertes) quant aux moments de mise en relation.

Le cas du Collège Jeanne-D'Arc

Tout d'abord, nous avons posé, dans notre problématique, la question à savoir si le classement des écoles secondaires dans le palmarès de l'IEDM favorisait l'image de qualité de certaines institutions scolaires, du moins celles qui se positionnaient dans les meilleures places, au point où celles-ci s'en servent dans leur publicité, amenant les autres institutions publiques et privées moins bien classées à choisir d'autres stratégies afin de redorer leur image et ainsi attirer la clientèle? Nous prenons pour illustrer cette situation le cas du Collège Jeanne-D'Arc qui se classe au premier rang depuis trois années et qui ne présente aucun slogan dans ses publicités, comparativement à tous les autres établissements. En revanche, il présente, dans toutes ses publicités, la mention : « *Meilleure moyenne aux épreuves du Ministère* ». Cette seule mention devient en fait le slogan. Le palmarès est donc pris en compte par cet établissement puisqu'il semble prendre beaucoup d'importance, aux yeux des parents. Les autres établissements en général rivalisant d'ailleurs d'originalité pour susciter un intérêt chez les clientèles lors de l'élaboration des slogans et des stratégies médiatiques. Ainsi, et ce à chaque année à l'approche de la période d'inscription et de portes ouvertes des écoles secondaires, on voit apparaître des slogans faisant miroiter un avenir garanti de bonheur et de prospérité à l'enfant qui accède à l'institution : « *Grandir avec son collègue; réussir ensemble* », « *l'avenir en tête; dans vingt ans elles seront aux commandes* » « *former le cœur, l'esprit et le corps* » « *un collège centré sur l'avenir de votre fille* », « *tout pour réussir dans la vie est ici* », etc.

Ainsi, le cas de ce collège semble faire exception dans le paysage des collèges privés qui rivalisent de slogans évocateurs depuis quelques années. Le directeur du collège souligne cependant un relâchement au niveau de l'agenda médiatique et de la stratégie agressive car, selon lui, la publicité semble se faire toute seule, notamment par son programme sportif dans toutes les compétitions sportives, de même que son positionnement enviable dans le palmarès:

Ce qu'on fait comme effort de marketing c'est seulement notre publicité avant les examens d'admission dans les médias : les journaux de quartier, les journaux nationaux, comme la Presse, le Devoir et les quartiers qu'on dessert. Ce sont des publicités pour les portes ouvertes. [...]

[...] Nos programmes sportifs sont présents dans toutes les compétitions importantes au niveau scolaire alors n'importe qui s'intéresse au sport voit bien que le Collège Jeanne-D'Arc est pratiquement partout. Donc un jeune qui s'intéresse à la musique va voir que tout ce qui est harmonie scolaire, là aussi le Collège Jeanne-D'Arc est présent partout. Le génie en herbes, et bien on gagne partout. C'est sûr que ça fait boule de neige, c'est sans compter aussi le bouche à oreille. [...] Tout cela sans compter *les publicités intéressantes qu'on peut avoir relativement par exemple, aux résultats aux épreuves uniques tel que publié par le magazine L'Actualité.* (Directeur, Collège Jeanne-D'Arc)

Il relativise toutefois l'importance de ce dernier, évoquant avant tout la qualité des installations et des programmes enrichis de l'école ainsi que l'importance accordée par les parents à ces dimensions dans le choix d'une école, et non sur la performance :

Le palmarès de *L'Actualité* nous apporte de la publicité gratuite, même si moi je suis conscient que les résultats scolaires c'est juste un aspect de la vie au collège et quand un parent choisi une école c'est pas juste ça qui les intéresse. Entre autre c'est sûr que c'est un aspect mais ce n'est pas tout. Quand un parent vient me voir, je sais que ce n'est pas leur question, ils ne me posent pas de question là-dessus!! Ils posent des questions sur l'encadrement des élèves, sur les activités offertes. (Directeur, Collège Jeanne-D'Arc)

Les parents ne posent pas de questions sur la performance de l'école : ils le savent! Lors des observations des Portes ouvertes pour les fins de ce mémoire, il fut très révélateur de voir quelques dizaines de parents se promener littéralement... avec leur magazine *L'Actualité*. Il est clair que les questions ne fusent pas au sujet d'un établissement bien positionné. De même, à la question à savoir si le fait de jouir d'une position enviable permettait en quelque sorte de mettre la pédale douce pour ce qui est de la publicité et de la visibilité du collège, le directeur s'exprime ainsi :

Moi je ne voudrais pas avoir plus d'élèves. On est rendu à un niveau critique, parce que c'est rendu qu'on fait trois insatisfaits pour un satisfait. [...] c'est sûr qu'on n'a pas de stratégie agressive. Cette année on a du décider pour le nombre de publicité qu'on a diminuées d'année en année, parce qu'à un moment donné c'est beau mais il y a des limites. Ça nous permet de faire de l'investissement en haute technologie. On fait un effort parce que ça fait partie d'une stratégie de visibilité parce qu'attirer les élèves c'est une chose, mais il y a aussi la visibilité du collège qu'on veut garder intacte. On ne peut pas, sous prétexte qu'on a déjà beaucoup de candidats, arrêter de publier dans les journaux, parce qu'on doit s'assurer que la population connaisse nos services. Il faut trouver un certain équilibre mais c'est sûr que je n'ai pas tendance à ce

que l'on soit agressif à l'heure actuelle parce que notre visibilité est à un point maximum grâce à nos résultats dans ce palmarès. (Directeur, Collège Jeanne-D'Arc)

Le Collège St-Joseph : un budget important consacré à la publicité

Le cas du Collège St-Joseph est intéressant, au niveau de la stratégie de publicité parce que, affaibli par une demi-décennie de chute importante de sa popularité, ses dirigeants ont choisi de modifier leur stratégie publicitaire. Comme nous l'avons explicité au chapitre précédent, ils ont complètement revu l'image de l'école dans ses publicités, auparavant axées sur la tradition « *inscrite dans la pierre de la bâtisse* » et opter pour une couverture plutôt jeune et ouverte. Nous y décelons une réelle évolution dans la mentalité, forcée par la conjoncture. L'intérêt pour notre analyse est que cette décision a été prise aussi avec l'aide d'une firme de publicité :

Quand la clientèle a baissé il y a eu des recommandations d'un rapport disant qu'il fallait moderniser l'approche. Pas mettre de côté la tradition mais miser sur le modernisme, les élèves. Lâcher la brique parler des jeunes, diversifier vos approches. Alors en 1986 tu vois le collège, ici tu vois le petit changement, c'est des élèves. Ici tu revois le collège (en 1990), tu vois l'école encore avec la phrase « où l'exigence est de tradition ». Ici tu vois l'école encore et la colonne et c'est l'année où ça va planter. Alors là (en 1997) il fallait arrêter de montrer le bâtiment –la tradition –et plutôt montrer des élèves, ici la publicité a changé et même le logo a changé. Après ça j'ai réalisé que je travaillais plus qu'eux à revoir et corriger leurs textes et ils nous chargeaient des prix de fous. (Responsable aux communications, Collège St-Joseph)

Le Collège St-Joseph tentera aussi d'élaborer une approche à double volet, alliant la tradition au modernisme incarné par l'établissement, dans ses publicités captant en quelque sorte l'attention des deux récepteurs, les parents et les enfants, ceux-ci ayant dorénavant leur mot à dire dans le choix de leurs études secondaires, selon l'interviewé :

Dans le dépliant publicitaire, d'un côté tu as l'info pour les jeunes de l'autre pour les parents. Pour les jeunes, c'est des messages comme « *le monde t'attend* » et « *le sport pour du succès* » « *fais les bons choix* » et pour les parents tu avais un texte plutôt institutionnel. Sur l'image on est passé de la « colonne » aux élèves. On a raffiné ça, après ça on est allé à un autre dépliant dans lequel on dit « *beaucoup plus qu'une année d'étude* ». Et là c'est une compagnie spécialisée qui l'a fait.

Là on a adopté une nouvelle approche sur la couverture on avait 4 jeunes et on disait « *savoir être différent* » là c'est 2 beaux gars et 2 belles filles et là c'est *une pub dans filles d'aujourd'hui* et là on a établi le même principe qui est « *savoir être différent* ». Et l'année passée on a voulu montrer tout. » ... « il y a aussi que l'approche est passée de très grosse à beaucoup plus souple, mais il ne faut jamais oublier qui on est. Il faut défendre une tradition de 135 ans. Mais on s'adresse à des jeunes alors faut savoir leur parler fait que ce n'est pas simple. En faisant ce dépliant-là je pense être arrivé à un bel équilibre. (Responsable aux communications, Collège St-Joseph)

Les responsables aux communications de ce collège ont revu leur agenda publicitaire dans son entité, modifiant même le territoire et le type de journaux dans lequel il fallait annoncer, pour capter de nouvelles clientèles et aussi pour en délaissier d'autres, comme les « extraterritoriaux » qui venait étudier comme pensionnaires :

Avant on était seulement dans *l'actualité, les affaires, la presse, le devoir*. Je suis le premier à être allé au journal de Montréal. Il y a un cahier de l'enseignement privé tout le monde est là donc pourquoi pas? Notre marché est dans La Presse, et dans Le Devoir mais on y va une fois. On va sur les panneaux, dans le métro. On a déjà été à la radio mais on n'y va plus. Dans les journaux de la rive sud avant mais on n'y va plus ça donne rien. La dernière fois qu'on l'a fait c'est qu'on voulait attirer des pensionnaires et ça n'a rien donné. On va dans les journaux de quartier : Outremont, ville Mont-Royal, ville St Laurent. Aussi je suis allé dans le bottin vietnamien! Mon annonce est en français et en vietnamien. On a beaucoup d'asiatique ici, c'est une communauté qui est importante. Les élèves [vietnamiens] sont performants, on est une des rares écoles à publier là-dedans. (Responsable aux communications, Collège St-Joseph)

Le Collège St-Joseph a effectivement modifié sa stratégie et s'est aussi positionné dans ce que l'on pourrait appeler une *dimension locale*, c'est-à-dire que, ne pouvant plus compter sur la venue d'enfants des élites traditionnelles des régions qui viennent au collège pour sa renommée, il s'est tourné vers la clientèle de proximité. Celle-ci, notamment regroupée dans le quartier où il est situé, est multiethnique et majoritairement composée de familles à faible revenu. Ce collège a créé une banque de bourses attribuables notamment aux élèves faisant partie des équipes d'élite du collège.

Coût de la publicité pour le Collège St-Joseph : plus de 60 000\$ selon le directeur aux communications. Et cela sans compter le coût des dépliants hauts en couleur et fait de papier glacé haute définition et disponibles pour tous dans certains kiosques répartis dans la ville et

dans les salons d'exposition pour les collèges privés. Un investissement que le responsable évalue à environ 40 000\$. Le Collège St-Joseph est le collège qui dépense le plus dans ses publicités. Du moins depuis la fin des années 90, moment de la baisse importante de sa popularité qui semblait supportée par une notoriété d'excellence et de tradition. Dans l'ensemble, le Collège St-Joseph remontait la pente depuis sa chute importante de popularité que l'on situe en 1997. Il bénéficie lui aussi d'une situation enviable au niveau des demandes d'admission : « *...l'année passée aux portes ouvertes on a eu 2200 personnes et plus de 1000 élèves qui se sont inscrits aux examens d'admission pis là-dessus on en a gardé 360 en plus des élèves en 2, 3, 4 et 5 secondaire* » (ibid.). Tout compte fait, ce collège rejoint le Collège Jeanne-D'Arc dans le calcul de trois insatisfaits pour un satisfait au niveau des admissions.

L'école Marie-Claire et la publicité: autopsie d'une impossibilité institutionnelle?

Les stratégies publicitaires de l'école Marie-Claire sont assez simples à expliciter : elles sont quasi-inexistantes par définition pour une école publique. Nous pourrions qualifier leurs actions par une aspiration à une visibilité minimale, et ce au sein même du quartier. En effet, les responsables du projet se doivent tout de même d'en faire et encore une fois, l'investissement humain prend toute son importance dans le projet, alors que les professeurs, les parents et même les élèves sont sollicités aux fins de la visibilité qui demeure, somme toute, plutôt locale et ciblée :

Il y a une école primaire près d'ici l'école [...] où ils font déjà une sélection au primaire pour l'admission. Ça c'était notre vache à lait. On recevait énormément d'élèves de là. Et plus les années passent, moins on en a. Alors on a eu l'idée de faire un partenariat où on utilise nos élèves de secondaire 4 qui ont un projet d'engagement communautaire et social en DÉFI, et on leur demandait 25 heures de travail à faire dans une entreprise communautaire, et plusieurs d'entre eux vont à l'école Fernand-Seguin pour épauler des plus jeunes qui montent un kiosque à l'exposition scientifique. Nos grands [élèves de secondaire 5] sont là pour accompagner un plus petit dans son projet. Et ça fait en sorte que le petit parle avec ses parents, avec ses amis de DÉFI. Bon c'est un peu l'approche qui est de vendre notre produit DÉFI. Avec l'école [...] où ils ont aussi une sélection pour les élèves de 5^e et 6^e pour un projet d'immersion en anglais, on a cherché à établir un partenariat mais qui n'a pas évolué. Mais qui fait partie de nos projets l'an prochain avec les profs d'anglais de DÉFI.

Pour ce qui est de la publicité effective dans la presse écrite, on remarque l'effet contraire du Collège Jeanne-D'Arc, alors que les dépenses encourues et décidées par les responsables enlèvent de l'argent auparavant destiné à des projets particuliers (et mêmes réguliers ou prévus dans l'horaire) : « *On a une publicité dans un journal de quartier, on sait que c'est rien à comparer aux écoles privées, ça nous coûte pas plus de 2000\$. C'est un budget qui est décidé par la directrice et c'est à peu près le seul montant mais ça crée un débalancement dans les dépenses relatives aux élèves. L'affiche on l'a créée nous même et ça passe dans un petit journal de quartier mais pas dans les grands quotidiens de Montréal* ». Débalancement qui est tout le contraire dans le cas du Collège Jeanne-D'Arc, alors que la baisse notable dans les dépenses encourues par la publicité permet d'investir dans d'autres dépenses comme la technologie de même que les projets particuliers destinés aux étudiants (voyages éducatifs, multimédia, conférenciers vedettes, etc.).

Enfin, l'école Marie-Claire profite d'un système de bouche à oreilles mis en branle par la commission scolaire et qui permet de faire parvenir à tous les autres établissements de l'information.

On y va par l'Intranet de la commission scolaire qui s'appelle *Adagio*. Donc la majorité des écoles primaires le reçoivent. On envoie des lettres dans toutes les écoles primaires. Et on s'assure que chaque enfant va recevoir l'information. Il y a une soirée d'information. C'est un système qui nous a amenés généralement une possibilité d'ouvrir 4 groupes des fois 3.

Au sujet du classement des écoles secondaires et de sa relative importance aux yeux des parents, les responsables pédagogiques de l'école Marie-Claire disent se faire poser la question régulièrement, notamment sur le pourquoi de la chute notable de l'école d'une centaine de rang en 2002. Nous pouvons postuler en quelque sorte qu'une place relativement haute dans ce classement des écoles secondaires tend à indiquer aux clientèles que « tout va bien » mais que, dans le cas inverse, une position précaire ou basse indique qu'il y a un problème à régler et incite à être inquisiteur vis-à-vis des responsables.

En somme, le cas de l'école Marie-Claire nous fait voir l'impossibilité, en quelque sorte, pour une école secondaire publique de se vouloir compétitif dans « la cour des grands », celle de

l'image publique générée par les supports médiatiques et les relations qu'entretiennent les collèges avec le public. Le budget n'y est pas pour attirer une clientèle séduite par l'image de qualité étalée par les établissements privés dans leurs publicités hautes en couleur. Une publicité est présente dans les limites du secteur, mais tout de même discrète compte tenu du budget et de la contrainte institutionnelle de l'établissement. Publicité qui est sciemment dirigée vers un public cible susceptible d'être tenté par l'expérience du projet DÉFI et la qualité de celui-ci, sans le déboursé d'une scolarité dans un établissement privé.

Le Collège St-Barthélémy : sobriété et discrétion d'une école de renom.

Le Collège St-Barthélémy ne publie pas de discours. Son mutisme est son discours. Sa réputation est son discours. Ses murs sont son discours. En effet, le collège St-Barthélémy peut se targuer d'avoir une des plus grandes réputations d'excellence et de formation de l'élite depuis plus de cent ans, alors que les plus grandes personnalités québécoises et canadiennes-françaises y ont été formées. Sa posture traditionnelle de collège d'élite fait que non seulement il ne promet pas la lune dans sa publicité, il ne fait en outre aucune publicité autre que la simple mention de l'horaire des examens.

On a des personnes qui sont responsables du marketing et notre publicité on la fait au niveau local, dans les quartiers d'où viennent nos élèves. Mais on ne publiera jamais le fait qu'on est premier ou quoi que ce soit. (Directeur du premier cycle, collège St-Barthélémy)

Les publicités sont dénuées de slogans et d'étalement de superlatifs à l'égard du programme. N'y sont présentes que les informations relatives à l'événement Portes Ouvertes et aux sessions d'examens d'admission.

5.1.2. Les Portes Ouvertes

Les journées Portes ouvertes, en particulier pour les écoles secondaires, sont le moment pour chacune d'elles d'exposer leurs plus beaux atours afin d'attirer une clientèle de choix. Soumises à une avalanche de publicités qui mettent en valeur l'investissement matériel comme discours non-verbal, les clientèles se créent un véritable agenda de visite et il n'est pas rare que les parents et les enfants visitent deux ou même trois établissements dans la même journée. Les parents doivent se faire une idée de l'établissement par eux-mêmes et au-

delà de l'image que les publicités renvoient. C'est le nerf de la guerre pour les établissements : réussir à démontrer, disons physiquement, que ce qu'ils ont présenté dans les publicités, de même que ce qui fait sa renommée, est bel et bien existant.

Le Collège Jeanne-D'Arc :

Lors de l'observation des portes ouvertes du Collège Jeanne-D'Arc, les élèves du collège sont mis à contribution. Postés partout au fil du tracé que les visiteurs doivent suivre, ils et elles s'évertuent à garantir que l'école qu'ils visitent présentement est le bon choix : « *Vous ne le regretterez pas ! Ici votre enfant va être heureux!!!* » clame une jeune fille plusieurs fois lors de notre passage avec un groupe de parents.

Les options les plus bénéfiques pour le retour-image (Laval 2003) souhaité sont présentées dès le début du « parcours »: les locaux dédiés à l'option informatique et réseautique ainsi que ceux en technologie et robotique sont des passages obligés pour les visiteurs. L'investissement technologique est d'ailleurs, selon le directeur, une valeur sûre pour se « distancer » de ses concurrents :

C'est comme un plan de match mais à moyen terme. L'objectif c'est d'être toujours à la fine pointe ça c'est clair et aussi d'aller au maximum de nos possibilités de développement. Notre objectif c'est d'améliorer constamment les services qu'on offre aux élèves, par exemple, les technologies de l'information et des communications. Je pense qu'il y a très peu d'écoles qui sont aussi développées que ce programme-là ici. Pour nous c'est important et ça correspond à quelque chose qu'on veut donner à nos élèves. On veut être à l'affût des nouvelles technologies et être, si possible, les premiers à pouvoir les offrir aux élèves qui décident d'étudier ici. [...] On a des laboratoires informatiques extrêmement bien équipés. Donc oui on a un certain nombre de ressources [pour attirer les clientèles] parce qu'on juge que ça prend ça, dans une optique d'offrir le meilleur service possible aux élèves en 2004. (Directeur du Collège Jeanne-D'Arc)

On comprend ici que le Collège Jeanne-D'Arc se doit de développer et de maintenir un haut niveau d'innovation technologique pour se maintenir au-dessus de la masse des écoles, et ce en attendant un *retour-image* (Laval, 2003). Dans son cas, l'investissement massif en technologie de l'institution parvient à générer en quelque sorte une image permettant d'attirer

une clientèle séduite par la présence marquée de matériel et d'innovation technologique et l'utilisation de ceux-ci dans l'éducation de leur enfant. En fait, c'est un peu le cas de tous les établissements privés à l'étude, dont les salles d'ordinateurs et autres salles multimédias étaient pratiquement les attractions principales de leur journée Portes Ouvertes. En effet, les visiteurs s'y sont attardés longuement au Collège Jeanne-D'Arc mais tout autant au Collège Saint-Joseph. Ces salles où les rangées d'ordinateurs ultramodernes et pourvus de plusieurs postes d'impression, de scanner et autres supports informatiques dernier cri, sont fièrement exhibés par les collèges. Quant au collège St-Barthélémy, celui-ci expose sur son site Internet sa salle d'ordinateurs en faisant mention du renouvellement de son parc d'ordinateurs afin de démontrer l'intérêt que la direction porte à l'importance de suivre la vague de modernisation du parc technologique. Ces salles font partie intégrante du discours non verbal, des collèges, soucieux d'exhiber leur investissement en technologie. Le Collège Jeanne-D'Arc poussera d'ailleurs la note en mettant à l'avant plan son nouvel investissement : un écran tactile sur le mur sur lequel des étudiants manipulent les objets tridimensionnels qu'ils ont créés par ordinateur. L'impact de cet investissement technologique est retentissant : les visiteurs s'attardent, ébahis devant les prouesses des démonstrateurs, et devant la singularité de l'appareil qui témoigne du caractère « à jour » de l'institution. Le responsable du local et de la concentration *Informatique et multimédias* dira plusieurs fois son discours, à mesure que déferlent les vagues de visiteurs, en répétant constamment que « *ça a coûté 16 000\$ dollars ça!* ». Ce dernier élément mérite une attention particulière : le retour-image recherché est important par rapport au coût de celui-ci, témoignant de l'investissement massif en technologie et de la relative prospérité du Collège Jeanne-D'Arc. De même, bien en vue près des laboratoires informatiques, un panneau informe que le collège est pourvu d'un système de gestion de la réseautique de type *CISCO*. Le panneau informe de plus que le Collège Jeanne-D'Arc en est le premier utilisateur en éducation au Québec. Mentionnons enfin l'attention particulière accordée par les visiteurs au laboratoire de technologie et robotique, où une quinzaine d'ordinateurs sont jumelés à des robots qui s'activent à la demande des élèves-démonstrateurs. L'effet image est réussi.

Les concentrations en sport sont aussi à l'honneur lors de la journée Portes Ouvertes. Dans le grand Hall d'entrée du collège, les responsables des équipes posent fièrement devant la montagne de trophées réunis sur une table de présentation. Les trophées sont bien en

vue avec les photos des équipes et quelques entraîneurs sont disponibles pour répondre aux questions. Un parent sera d'ailleurs quelque peu déçu de la réponse de l'un d'eux : au Collège Jeanne-D'Arc, il n'y a pas de sports parascolaires mais bien une concentration dans laquelle l'élève participe à l'une ou l'autre des équipes d'élite du programme sport-étude. On ne note pas vraiment de visiteurs à ces kiosques parce que les recrues des équipes avaient rendez-vous au pavillon des sports pour le recrutement, c'est-à-dire pour les sélections pour faire partie des équipes d'élite.

Toujours dans le Hall d'entrée du collège, l'orchestre symphonique du collège divertit les visiteurs, alors qu'à chaque pause, le chef d'orchestre mentionne que les options classiques et jazz sont possibles dans la concentration arts et que les élèves sont recrutés. Mettant l'accent sur l'aspect compétitif de la concentration Musique, il dira à chaque pause que ses musiciens participent à plusieurs concours durant l'année, qu'ils aspirent à être les meilleurs au pays et qu'« *on leur souhaite la médaille d'or!* (sic)».

Au sortir du Hall, on nous attire presque imperceptiblement vers le côté de la pièce où près de quinze ordinateurs portables dernier cri sont utilisés pour expliquer aux visiteurs qu'ils sont branchés sur le site de l'école et que celui-ci sert non seulement à informer le public et les parents du calendrier des événements, il sert en outre à télécharger les notes de cours de certains professeurs ainsi qu'à surveiller en temps réel la progression des résultats de leurs enfants.

De même, un mur des « célébrités » fait partie de la fin de la présentation. Il est tapissé de photographies des personnes les plus illustres qui ont étudié dans l'établissement. Le cheminement des visiteurs dans le collège culmine d'ailleurs à la grande salle de réception de l'institution, dont le mur principal est littéralement tapissé de photos de célébrités québécoises ayant terminé leurs études secondaires à ce même collège. La présentation démontre la volonté de l'établissement de maximiser l'image de qualité de l'établissement en empruntant en quelque sorte le prestige et le capital symbolique privé (Bourdieu, 1971) de personnes consentantes. Or, ce procédé utilisé par l'école tend à vouloir exprimer que ce prestige semble issu du fait que la personnalité a étudié dans les murs de l'établissement, et non parce que c'est une personne d'exception qui s'est distingué dans la société de par ses

talents, sa personnalité ou sa persévérance dans son domaine. Symbole de la diversité et de l'approche par concentration diversifiée, les individus présents sur le mur des célébrités proviennent de différents milieux comme la politique, les affaires, les arts et le sport professionnel. Véritable « placement de produit » pour l'institution, on peut voir dans ce mur des célébrités une technique de marketing qui assimile la renommée issue de l'établissement à celle du cheminement particulier et exceptionnel de ces anciens élèves. L'établissement s'accapare la notoriété publique des individus à son profit, espérant le transfert, aux yeux des visiteurs, d'une symbolique image de qualité et d'une garantie, pour les clientèles intéressées, d'un futur prometteur et prospère pour l'enfant qui sera admis au collège. Comme figure de proue du mur, démesurément grande par rapport aux autres, la photo du présent maire de Montréal témoigne de la présentation « à jour » des célébrités du collège pour les besoins des portes ouvertes, et non pas la simple mise en valeur des personnes célèbres qui ont gradué au fil des ans au collège.

Enfin, dans la portion « académique » de la visite, le Collège Jeanne-D'Arc opte pour une stratégie particulière : faisant le pari que les parents connaissent ou croient connaître les qualités du programme académique, notamment par la lecture des résultats des élèves du collège aux examens du ministère de l'Éducation, les responsables des Portes ouvertes ont décidé d'exhiber tout ce qu'il y a d'« extra », et ce dans chaque discipline. Ainsi, le kiosque du programme d'anglais fait état des possibilités pour les élèves d'obtenir des bourses d'études américaines (*scholarship*) pour étudier l'anglais, sans même parler du programme, du niveau des cours, etc. Un panneau mentionne un partenariat déjà établi avec six universités dont l'Université de Kent au Colorado. Au kiosque du cours de latin, on fait état de la possibilité d'un voyage à Rome et, enfin, comme dernier exemple, on mentionne au kiosque du cours d'économie la visite de grandes entreprises⁵⁵ ainsi que la section *jeunes entreprises*. Les visiteurs sortiront finalement par la porte principale, tout juste après avoir contourné une maquette, dévoilée en grande première, des trois projets d'agrandissement immobilier. « *On veut construire de nouvelles installations en août pour agrandir le collège : Un gymnase triple, une salle de musculation, un studio de danse, etc. parce que*

⁵⁵ Le Collège Jeanne-D'Arc fait d'ailleurs état d'un partenariat avec la compagnie *Price waterhouse* pour la visiter.

notre plus gros problème c'est la limite de nos installations physiques » dira d'ailleurs le directeur du Collège Jeanne-D'Arc lors de l'entrevue.

Le Collège Saint-Joseph

Les Portes Ouvertes du Collège St-Joseph sont aussi hautes en couleur. Elles sont toutefois manifestement moins organisées comme de véritables tours guidés que comme des visites libres, alors que les visiteurs peuvent déambuler librement dans le collège, contrairement au Collège Jeanne-D'Arc, où les visiteurs doivent suivre les flèches et les rubans. Cet aspect cadre en quelque sorte avec le retour aux origines par l'établissement évoqué au chapitre IV. Les Portes Ouvertes donnent l'impression que la direction veut profiter de cet événement qui prend beaucoup d'importance aux yeux des parents, mais dans une relative sobriété. Après avoir voulu exhiber le renouveau moderniste du collège au cours des dernières années, le Collège St-Joseph semble revenir au slogan *« où l'exigence est de tradition »* et met un accent définitif sur la qualité de la programmation académique et des installations et non sur la liste des « extras », c'est-à-dire les possibilités autres qu'académiques de chaque matière. Ainsi, cet accent sur la programmation et l'académique se traduit, dans les Portes ouvertes par la présence très marquée des enseignants, dans la salle d'entrée qui est en fait le clou de la visite. Des kiosques sont établis pour chaque matière et plusieurs enseignants de tous les niveaux y sont présents et discutent du programme pour chaque matière. L'accent porté sur le profil académique et la rigueur du projet éducatif est frappant. *« Nous ici on devance la réforme en géographie »*; *« ici les profs de français travaillent plus fort sur les règles et la construction des textes »*; *« ici, pour les mathématiques tous les élèves font de l'enrichi »*; *« En français, on fait des dictées chaque semaine »* peut-on entendre au gré de notre passage près des kiosques. Les parents en redemandent et en sortent un peu ébahis tant la recette semble rigoureuse et gagnante.

La présentation du département des sports (élément extrêmement important pour le collège, à la fois dans son image mais aussi dans sa philosophie⁵⁶) est empreint d'une certaine sobriété, malgré l'importance du programme de sport du collège : le directeur des sports est présent au

⁵⁶ *« Former le cœur, le corps et l'esprit »* est un de leurs slogans les plus importants depuis quatre ans.

kiosque pour parler des modalités d'accès et des différents points à respecter pour faire partie de l'une ou l'autre des équipes d'élite. Une vidéo est projetée, présentant des championnats ou des événements sportifs dans lesquels le collège était représenté. De plus, les banderoles de championnat et les trophées récoltés au cours des années sont aussi exposés. Le collège tend à relativiser l'importance des programmes de sport d'élite au sein de l'établissement. Avec 32 équipes d'élite, ce collège serait en droit de s'autoproclamer établissement de sport-étude. Or les membres de la direction refusent de faire passer le sport avant les autres matières, idem pour les sportifs avant les bons élèves : *« Il y a des élèves qui bénéficient d'une bourse, soit pour la musique, soit pour l'équipe de football mais pour le football c'est les [nom de l'équipe] qui payent, chaque année les anciens font un tournoi de golf, ils ramassent 7000 ou 8000\$ et ils permettent à des jeunes de jouer au football et de fréquenter l'école. Les jeunes doivent répondre à des critères. Si tu arrives et tu fous le bordel, hé bien ta bourse va prendre le bord et toi aussi. Alors il y a un minimum à respecter. »*. (Directeur des communications, Collège Saint-Joseph). Le Collège St-Joseph met d'ailleurs beaucoup d'importance sur la visibilité de son programme de sport, alors que celui-ci est très présent dans l'horaire de l'étudiant (à tous les jours) et pas seulement pour les équipes d'élite.

Ainsi, les kiosques et la présence des responsables académiques semblent suffire pour démontrer le sérieux et la rigueur du programme. Pas d'étalement des investissements en vue, ni de fanfare qui entonnent l'hymne du collège. L'accent sur la rigueur académique est perceptible alors que le collège revient sur sa relative notoriété basée sur l'excellence (*« où l'excellence est de tradition »*).

Les parents cheminent pendant les portes ouvertes avec leurs enfants accompagnés par des élèves-guides qui tentent de répondre du mieux qu'ils peuvent aux questions pressantes des parents et des enfants. Le Collège St-Joseph possède tout de même un bâtiment impressionnant dont l'architecture semble témoigner d'un passé classique et prospère de la Congrégation à l'origine de l'établissement.

À ce sujet mentionnons d'ailleurs que le collège, aux dires du responsable aux communications, a cherché à se départir de l'image de « vieux collège » qui semblait lui

coller à la peau au cours des dernières années. L'on se rend compte toutefois, au regard des affiches et des encarts publicitaires, que cet établissement joue la carte de la tradition « dans la pierre » depuis deux ans, après avoir concentré ses publicités sur les jeunes et le caractère moderne de l'institution. Ce changement, rappelons-le, concorde avec la venue d'un nouveau directeur il y a deux ans et dont la manière de faire, aux dires de certains enseignants rencontrés à l'école, cadrerait beaucoup mieux que le précédent avec la mission et la philosophie du collège.

Le Collège St-Barthélémy

Au Collège St-Barthélémy, les Portes ouvertes s'inscrivent directement en contradiction avec la définition que donne Ball et Van Zanten (1998) des Portes Ouvertes, entendues comme de « véritables foires commerciales ». La sobriété est de mise, alors que ces Portes ouvertes se résument en fait à des kiosques d'informations et d'inscription aux épreuves d'admission. Il n'y a pas de chemin tracé sur le plancher en direction des salles d'ordinateurs, seulement une dizaine d'élèves regroupés près des kiosques pour répondre aux questions. Les autres élèves étant en classe ou occupant un emploi du temps « normal » d'une journée à l'école. Il n'y a pas de fanfare du collège pour présenter la qualité sonore de l'orchestre de l'école. Le directeur du premier cycle voit tout de même d'un bon œil la présentation d'une journée Portes ouvertes mais indique tout de même un certain relativisme à l'égard de cette technique de « vente » :

«... pour nous les Portes ouvertes, c'est très important, parce que le plus grand vendeur pour le collège, c'est les élèves (...) mais jamais on ira montrer quoi que ce soit qui ne cadre pas avec notre mission avec la posture du collège, on va pas aller jongler et faire des courbettes devant des parents pour les attirer chez nous parce que c'est le fun de venir ici. Les gens qui viennent nous voir aux portes ouvertes sont déjà conscients du sérieux de notre institution et on ne cède pas à cette mode [des Portes ouvertes] » (Directeur académique, Collège St-Barthélémy).

En fait l'essentiel de la communication du projet éducatif au Collège St-Barthélémy se fait par l'utilisation des portails Internet. En somme, on y remarque une grande sobriété dans la mise en valeur de l'établissement et de ses installations. On peut déjà avancer qu'en quelque sorte, ce collège ne met pas l'accent sur l'image et le paraître du fait qu'il s'adresse à une clientèle « établie » ou plutôt bien au fait de la qualité réelle de l'établissement centenaire.

L'École Marie-Claire

Enfin, la dernière journée Portes Ouvertes nous amène à l'école Marie-Claire dont le projet DÉFI tente en quelque sorte de ramener ou de garder une clientèle douée qui est attirée par la qualité d'autres écoles secondaires, dont les écoles privées. Qualifiée de précaire par le responsable du projet, la situation du secteur de douance de cette école publique ne justifie pas non plus une opération Portes Ouvertes haute en couleur et dont l'image léchée pourrait concurrencer les autres opérations évoquées. Ce que l'on dénote, c'est la mise en valeur de *l'investissement humain* par l'école Marie-Claire. Celle-ci doit toutefois, pour attirer un minimum d'aspirants, jouer le jeu de séduction envers les clientèles. La polyvalente se tourne vers la publicité afin de mettre en valeur l'école et plus particulièrement son projet DÉFI. En effet, lors des rencontres de parents, de même que dans les encarts publicitaires dans le quartier et les écoles primaires environnantes, les responsables du projet et les parents témoins du projet DÉFI émettent un discours résolument ancré dans une logique marchande alors qu'ils se doivent de vendre non seulement la qualité de leur programme mais aussi les avantages de celui-ci par rapport aux autres établissements, surtout privés, qui concurrencent le projet. S'adressant aux élèves ayant des capacités scolaires plus élevées que la moyenne dans toutes les facettes de leur personnalité et de leurs aptitudes, les participants-témoins jouent la carte du prix versus la qualité de l'enseignement, en opposition aux autres collègues: « *C'est rentable de venir ici* » clame un parent dans un témoignage lors des portes ouvertes de l'établissement; « *moi je ne suis pas allé au privé et ça ne m'a pas empêché d'être cadre dans une grosse boîte* » poursuit-il.

Cela nous amène à un détail intéressant qui concerne l'élaboration du rapport aux autres dans le discours des institutions. Selon un parent qui participait aux Portes ouvertes de DÉFI comme témoin devant toute la salle, l'attrait du privé n'est pas nécessairement fondé : « *Le privé, ça ne règle pas tout!* » dira-t-il. Le témoignage évoque en fait la nécessité, pour ce type d'institution, de contrer la croyance qui semble de plus en plus répandue à l'effet que la scolarité au privé est automatiquement garante d'un futur prospère et intéressant. Cela semble être une lutte de tous les instants pour le secteur public, alors que même les Commissions scolaires se mettent de la partie et investissent des sommes importantes pour capter ou

simplement retenir une clientèle qui lorgne vers le privé⁵⁷. Ainsi, c'est le cas de l'école Marie-Claire et de son programme de DÉFI qui doit sans cesse démontrer son attrait *par rapport* aux autres, attrait *par rapport* aux concurrents, et donc, forcément attrait *par rapport* aux établissements privés qui attirent la même clientèle. Cette particularité engendre comme conséquence des stratégies de mise en valeur qui sont alignées par rapport à cette altérité. C'est ainsi que, dès le début de la présentation, la directrice fait part aux parents du fait qu'elle comprend la situation dans laquelle ils sont et les rassure quant à son entière compréhension. Elle ajoute du même souffle que les examens d'admission sont placés en fonction des examens des autres établissements des environs (la plupart, privés) « *pour que chacun ait vraiment la chance de choisir (...). On comprend que vous devez faire d'autres examens alors on s'ajuste avec l'horaire des autres collèges* » (Directrice, allocution d'ouverture, école Marie-Claire). C'est aussi la compréhension de la situation des parents qui évoluent dans un environnement concurrentiel et qui doivent se tailler une place (pour l'enfant) et qu'il faut opter pour une stratégie diversifiée, stratégie qui consiste donc à multiplier les présences de l'enfant à ces examens.

À l'école Marie-Claire, nous remarquons pour la première fois un rapport aux autres établissements qui oriente ses stratégies et son discours en fonction de son rang- officiel et symbolique- à la fois dans le palmarès mais aussi, selon ce qu'il en ressort dans les décisions des clientèles, son rang dans le choix effectif des clientèles. C'est donc dans une attitude concurrentielle que la directrice émettra ce commentaire, mais sous la perspective d'un établissement dit de « second tour » découlant d'une attitude de soumission et, si l'on peut dire, d'un certain fatalisme à l'égard de la situation hiérarchique de l'école, tant dans le palmarès que dans les décisions des clientèles.

La présentation Portes Ouvertes du projet DÉFI a pour objectif de mettre en valeur l'investissement humain nécessaire à sa concrétisation, tant du côté des enseignants et des

⁵⁷ Nous avons noté au chapitre I que neuf commissions scolaires des régions de Québec et de Chaudière-Appalaches ont décidé en 2003 de se lancer dans une offensive publicitaire de quelques centaines de milliers de dollars pour arrêter la saignée vers le privé. Contrariées par des pertes de clientèle de l'ordre de 16 % entre ce passage critique du primaire au secondaire, ces écoles publiques ont alors adopté une méthode connue du secteur privé : faire mousser leurs mérites auprès des acheteurs, vanter leurs atouts par la publicité. (Chouinard, 2003)

responsables que des élèves qui seront sélectionnés pour y participer. Présenter l'éventail de l'investissement matériel n'est pas l'apanage de l'école Marie-Claire. Il est carrément inexistant, à l'instar de plusieurs écoles publiques de la CSDM. Les organisateurs de la soirée indiqueront le chemin vers de la salle d'informatique mais celle-ci ne sera pas le clou de la soirée : une salle de sous-sol fournie en ordinateurs classiques, beiges et quelque peu désuets accompagnés de peu de matériels informatiques supplémentaires. Les responsables doivent alors concentrer l'animation de la journée Portes Ouvertes sur la qualité des intervenants et l'investissement humain dont le projet bénéficie, ne serait-ce que pour en assurer la simple survie. Environ trois cents personnes sont présentes lors de la soirée Portes Ouvertes. Au menu : les organisateurs ont simplifié la recette et on présente les bons éléments de chaque niveau du programme, de même que des anciens élèves, dont une ancienne étudiante au CÉGEP en sciences et un étudiant en sciences politique de l'UQAM. Ceux-ci vont, à tour de rôle sur l'estrade et parlent de leur expérience au défi : « *ce que je remarque ici, c'est la qualité des profs* »; « *moi j'aime ça on est vraiment poussé* »; « *Moi j'ai découvert des choses que j'aimais faire que je savais même pas* ». Ainsi, c'est l'élément et l'investissement humain qui est mis en valeur lorsqu'on présente les raisons pour s'inscrire au projet DÉFI : les meilleurs profs, les plus motivés et les plus motivants, présentés par les élèves témoins; les applications concrètes de ce qui est appris en sciences, etc.

Par la suite, on fait venir deux parents sur l'estrade pour conforter les visiteurs et amener une touche plutôt « extérieure » à la présentation. Ceux-ci témoignent de l'expérience de leurs enfants de même que de leur propre perception du projet : « *Ce qui m'impressionne, c'est la qualité des élèves du secteur DÉFI, ainsi que l'organisation de la pensée qu'ils développent ici* »; « *Le fait de la sélection des élèves forme chez ceux-ci une cohésion interne forte et des amis qui ont des intérêts communs* »; « *Les profs poussent plus ici* ». Sur la qualité du programme, ces mêmes parents évoquent la qualité de celui-ci « *en dépit* » du fait que ce soit un programme public. On sent que les témoignages convergent sur le fait que la promotion sociale existe aussi sans déboursier le prix d'un collège privé. Ce même parent de deux enfants qui sont présentement dans le programme DÉFI en remettra, il dira pas moins de huit fois qu'avec DÉFI « *Toutes les portes sont ouvertes!* », et que « *c'est rentable de venir ici!* ».

Par la suite, un autre parent prend quant à lui une posture clairement fondée sur la concurrence. Il s'en prend aux autres collèges, privés pour la plupart, du quartier qui rivalisent pour les mêmes élèves dotés de capacités supérieures à la moyenne. Il étale la qualité de l'un au détriment de l'autre, la qualité de la marchandise de l'un par rapport au caractère plus tape-à-l'œil de l'autre :

Quand je suis venu ici avec mon fils, j'étais sceptique et je voulais ce qu'il y avait de mieux pour mon enfant [...] Quand j'ai visité le [nom d'un collège privé avoisinant], ça m'a tout de suite frappé aux yeux de voir que c'était le royaume du paraître! Ah oui tout était beau, frais peinturé, mais les élèves que j'y voyais étaient tous ternes, pas seulement à cause de leur habit mais parce qu'ils étaient cordés, ils faisaient ce que l'on leur disait, et pas ce qu'ils aimaient [...] Les autres écoles impressionnent par le contenant, ici c'est une compression des apprentissages permettant 1 période sur 4 de cours optionnels pas disponible au régulier (parent témoin, école Marie-Claire)

De même, la qualité des enseignants est utilisée aussi par les parents et fait partie des concepts forts pour motiver les parents à choisir l'école Marie-Claire. Le matériel informatique n'est pas mis en valeur, comme nous l'avons dit précédemment, mais le père qui témoigne en fait mention, cette fois à propos des cours et la qualité de ceux-ci, tout en persévérant sur les perspectives d'avenir des élèves en DÉFI: « *l'informatique, les élèves en font beaucoup et l'informatique, ça c'est utile pour la carrière!!!* ».

Alors que les autres collèges rivalisent de fascicules d'information hauts en couleur et en papier glacé (à l'exemple des écoles britanniques et françaises observées dans Ball et Van Zanten, 1998), des catalogues de style « dossier » comprenant à l'intérieur toutes les fiches nécessaires pour faire « LE » choix, l'école Marie-Claire ne peut se permettre de tels procédés pour informer la clientèle. La directrice de l'école fait donc la tâche elle-même, lors des Portes Ouvertes et explique le programme ainsi que les avantages d'un tel format. « *C'est un curriculum bonifié* » « *c'est un programme accéléré et donc avec des compressions* » « *c'est un programme par thème, par projet* ». Elle explique aussi le cheminement de l'élève au cours des cinq années qu'il complète, et ce par niveaux : « *ce que l'on souhaite développer primordialement chez l'enfant, c'est la méthode, en secondaire I, le consensus en secondaire II, les capacités critiques en III, l'aspect engagement communautaire en IV et enfin,*

l'autonomie en V pour le passage au CÉGEP » (Directrice, école Marie-Claire). En somme, nous sommes face à une école dotée d'un projet novateur de qualité qui rivalise tant bien que mal dans la « cour des grands », le marché des établissements privés qui attirent une clientèle « à valeur ajoutée ». L'école Marie-Claire y joue ses cartes avec la passion de ses enseignants et des moyens financiers inexistant.

5.2. Le rapport à la performance

Nous avons convenu au chapitre II que les établissements entretiennent deux formes de rapport aux autres institutions. Dans la section précédente, nous avons traité du rapport horizontal avec les autres établissements, c'est-à-dire que ceux-ci se posent sur un pied d'égalité au sein d'un marché, où les clientèles disposent d'une capacité de choix et d'information susceptible de leur permettre de choisir un établissement en fonction de l'image de qualité que celui-ci donne par rapport à un autre. Nous avançons aussi l'idée que ces mêmes établissements entretiennent aussi un rapport vertical, c'est-à-dire qui est orienté selon un classement, du meilleur au moins bon érigé en fonction des résultats des élèves aux épreuves uniformes du ministère de l'Éducation. Ce rapport vertical est établi moins par rapport aux autres établissements que par rapport à sa propre performance. En ce sens que ce rapport génère des stratégies qui sont non seulement en fonction des autres établissements en situation de concurrence, elles sont générées en outre en fonction d'un but précis, soit de s'améliorer dans sa performance afin, ultimement, de dépasser ou distancer les autres et capter des clientèles dont les décisions sont induites par les indications générées par un tel classement des écoles.

Les conséquences de ce genre de classement sont difficilement démontrables, du moins dans le cas québécois qui nous concerne étant donné qu'il s'agit d'un produit relativement jeune. Nous avons toutefois présenté les travaux d'Adnette, Bougheas et Davies (2000) qui soutiennent, dans une étude de la situation en Grande-Bretagne et aux États-Unis que la seule présence d'un classement des écoles et l'usage de celui-ci par les parents a suffi à renforcer les hiérarchies préexistantes entre les écoles plutôt que de les atténuer comme le clamaient ses promoteurs. L'application de ces résultats à la situation du Québec est difficilement envisageable, sans une recherche approfondie et ce n'est pas l'objet du présent mémoire. Ce

que nous tentons d'évoquer, c'est à quel point les mises en rang selon la performance des écoles engendrent des stratégies qui sont davantage axées sur les notes obtenues (et donc la performance des élèves de chaque école aux épreuves uniformes) que sur la qualité du programme et de la formation dispensée dans chaque collège.

Bien que le projet DÉFI de l'école Marie-Claire tende à chercher le même type d'élèves dit fort ou supérieur à la moyenne dans ses notes, ses responsables refusent de léguer à une compagnie privée le soin de préparer leurs examens⁵⁸, dont la manière de faire ne correspond pas aux objectifs de recrutement de l'école. Ce qu'ils recherchent, ce n'est pas un élève plus fort que les autres, c'est un enfant qui va vouloir se surpasser et être passionné par ce qu'il fait. Lors de l'entrevue, le responsable pédagogique est très clair sur les raisons de refuser un examen standardisé qui serait le même que celui des écoles privées :

On construit l'examen selon le profil qu'on cherche. Moi ça fait 20 ans donc je sais ce qu'on cherche. Moi je ne vois pas comment quelqu'un d'autre pourrait comprendre ce qu'on cherche et d'aller faire une sélection moi j'y crois pas. On ne veut pas un élève qui est juste bon à l'école, on veut plus que ça. [...] Nous ce qui est important pour nous c'est d'aller chercher un élève qui a du potentiel. C'est plus qu'un bon élève parce qu'il faut qu'il vive la compression. Ça prend une volonté d'aller plus loin.

5.2.1. Le projet pédagogique comme publicité tacite?

Dans la section précédente, nous avons évoqué le rapport qu'entretiennent les établissements avec leur image, notamment par le biais de leur publicité mais aussi par leurs événements Portes Ouvertes qui permettent aux clientèles intéressées de voir l'institution au-delà du discours publicitaire et du « bouche-à-oreille ». Toutefois, les parents ne font pas que suivre la tendance ou faire confiance aux slogans accrocheurs tout en prenant appui sur les résultats dans le palmarès. Bien des parents vont s'intéresser au projet éducatif des écoles souhaitées et vont scruter bien attentivement celui-ci, tout en établissant quels sont les besoins, les désirs et les passions de l'enfant et cherchant une certaine adéquation du programme de l'école à ceux-ci ainsi qu'aux aspirations mêmes des parents pour leur enfant.

⁵⁸ Tout comme nous l'avions démontré au chapitre IV.

Dans le cas de certaines écoles privées, on tend à se plier de façon quasi-systématique aux demandes des parents et des élèves, dans une logique clientéliste totalement affirmée. C'est le cas du collège Jeanne-D'Arc notamment, où l'on tend à accepter et appliquer dans la programmation toutes les suggestions formulées par les parents dans une logique *d'école à la carte* (Laval, 2003). Cette perspective est notamment confirmée par le directeur général de l'institution, soutenant que la concurrence est très forte du côté des établissements privés en ce qui a trait aux besoins précis des clientèles ainsi qu'à la capacité de réponses rapides à ces besoins. Il affirme en outre que l'institution de renom a comme objectif de se maintenir dans la faveur constante des clientèles et vouloir surpasser les autres : « *on veut se maintenir dans les meilleurs, c'est sûr* » (Directeur, Collège Jeanne-D'Arc). Ce format de programmation a notamment pour conséquence de créer des filières des plus variées, allant du programme sport-étude en patin artistique au programme d'art culinaire, et ce dans l'esprit de capter toutes les clientèles possibles. Certaines filières tendent à se concentrer sur la compétition et la visibilité du collège dans la province par l'entremise de ses équipes d'élite, notamment la filière de Génies en herbe, permettant à des étudiants de se soustraire de certaines matières moins « productives » comme la géographie et le bénévolat⁵⁹.

Comme nous l'avons signalé dans le quatrième chapitre, le Collège Jeanne-D'Arc ne présente aucun slogan dans ses publicités. Il présente toutefois sa programmation, quelques-uns de ses profils ainsi que la mention « *meilleurs résultats aux épreuves ministérielles* ». Le directeur est formel quant à l'approche du collège à l'égard de la programmation : « *Il y a un élément qui est constant depuis plusieurs années c'est que ici il y a une place importante à la tradition, donc, on ne fait pas des ajustements avec les modes passagères* ». Or, le collège, malgré son discours sur les filières et les changements à la programmation au gré des demandes parentales, semble résolument tourné vers une stratégie « d'école à la carte » afin de répondre, selon les responsables de l'institution, aux demandes d'une clientèle de plus en plus exigeante. Il dira d'ailleurs, quelques secondes plus tard, le contraire du discours officiel, renvoyant au processus de décision de la haute direction :

[...] Mais en même temps, il y a une ouverture sur la modernité, sur tout ce qui pourrait augmenter la qualité des services aux élèves. Cela fait partie de la

⁵⁹ Le bénévolat est par ailleurs réservé aux filières en sciences humaines.

culture du collège. Le Comité de direction se donne comme mission de rester ouvert à toutes les suggestions qui peuvent nous venir des parents [...] ça fait partie de la culture du collège. Et les parents savent que quand ils nous arrivent avec des suggestions, on répond, on fait des sondages et si ça correspond à un besoin c'est sûr qu'on va offrir ce qu'ils demandent. Ça ne prend pas beaucoup de temps pour préparer quelque chose. On peut même prendre des risques de l'offrir si on croit que ça va intéresser une future clientèle. (Directeur, Collège Jeanne-D'Arc)

La tradition du collège fait en sorte qu'il ne cède pas facilement aux modes passagères en matières d'éducation. Toutefois, la culture de celui-ci fait que le comité de direction tend à répondre aux demandes actuelles de la clientèle en matière de programmes et de concentration, ce qui oblige à des arbitrages constants entre tradition et modernité.

S'ouvrant aux tendances actuelles et soucieux d'offrir aux clientèles les programmes présents dans les collèges qui lui font concurrence, le dit collège a en effet créé l'année dernière son programme *d'éducation internationale*. Celui-ci est en fait la filière de sciences humaines existant au collège depuis plus de dix ans et dont on a modifié le nom pour jouir de la notoriété de la marque de commerce⁶⁰. Les demandes des parents sont fortes pour ce type d'établissement et l'appellation d'éducation internationale est bien présente dans la publicité du collège, sans toutefois détenir l'accréditation de l'association des écoles internationales. C'est ce que nous identifions comme étant le passage vers une *image de qualité*, renvoyant en quelque sorte aux parents une image découlant d'un type d'école qui a fait ses preuves mais dont l'appellation est contrôlée au niveau international (et dont le collège ne fait pas partie). Le Collège Jeanne-D'Arc tente donc de profiter de l'appellation d'une marque de commerce garante d'une qualité confirmée au niveau international mais surtout garante d'une attraction confirmée d'une clientèle de choix.

Une éducation complète pour tous?

Dans la section de son site Internet relatif à son projet éducatif, le collège présente une particularité qui tend à démontrer un aspect de ses stratégies de visibilité et de la

⁶⁰ Le terme « marque de commerce » peut sembler surprenant dans le monde de l'éducation. N'en reste pas moins que la marque « Éducation internationale » est une marque déposée bénéficiant du soutien et de la sanction de l'Organisation du Baccalauréat International. <http://www.ibo.org/ibo/>

démonstration de son efficacité éducative. Dans la publicité générale de son site Internet à l'attention des futures clientèles, une kyrielle d'avantages et de qualités à propos de son projet pédagogique sont présentés, affirmant d'entrée que l'élève qui y est admis sera en mesure de développer ses aptitudes générales au sein d'une « formation adaptée ». Voici un extrait de la présentation de son projet éducatif, présent sur le site Internet :

Pour mieux répondre aux défis que la société de demain lui posera, l'élève doit par une formation audacieuse et équilibrée, s'approprier les technologies de pointe dans le but de mieux maîtriser l'information, se munir d'une vive connaissance des problèmes écologiques, des ressources et des solutions qu'exigent la préservation et la sauvegarde d'une saine qualité de vie, proclamer, face à la montée de la violence et de l'intolérance, un humanisme fondé sur les valeurs humaines universelles, sur l'ouverture aux autres et sur la recherche de compromis constructifs de cohabitation, préserver la créativité et l'expression artistique de ses sentiments, développer ses qualités athlétiques par la discipline et l'entraînement.

L'image de ce discours est saisissante : l'adolescent qui complète sa formation secondaire au sein de ce collège en sort non seulement rempli d'une formation complète et adaptée à ses passions, il en tire en outre des compétences qui vont bien plus loin qu'une simple éducation secondaire de base ponctuée d'activité parascolaires. Cette vision d'une formation complète et enrichissante est toutefois tronquée et présentée comme étant disponible à tous : en fait, aucun élève ne pourra compléter cette formation digne des grandes traditions humanistes par le simple fait que les concentrations sont organisées de façon à être séparées par des cloisons étanches qu'aucun élève ne peut dépasser. L'affirmation de ces objectifs éducatifs, présente sur le site Web du collège, s'adresse à tous mais l'on doit « saucissonner » la phrase en quatre concentrations que l'élève ne peut, en aucun cas, cumuler au cours de ses études.

Ainsi, lorsque l'on dit que l'élève « *...doit par une formation audacieuse et équilibrée, s'approprier les technologies de pointe dans le but de mieux maîtriser l'information, se munir d'une vive connaissance des problèmes écologiques, des ressources et des solutions qu'exigent la préservation et la sauvegarde d'une saine qualité de vie* », il s'agit uniquement des élèves qui auront choisi, pour le 2^e cycle complet (de la troisième à la cinquième secondaire), la concentration « science » qui regroupe trois profils : génies en herbes, informatique et sciences biologiques. Deuxièmement, l'élève qui pourra « *proclamer, face à*

la montée de la violence et de l'intolérance, un humanisme fondé sur les valeurs humaines universelles, sur l'ouverture aux autres et sur la recherche de compromis constructifs de cohabitation » est uniquement celui qui s'inscrit dans la concentration dite d'éducation internationale (sciences humaines). Par la suite, « *préserver la créativité et l'expression artistique de ses sentiments* » ne s'adresse, on le devine, qu'à ceux qui choisissent le profil art-étude. Enfin, « *développer ses qualités athlétiques par la discipline et l'entraînement* » sera uniquement l'apanage de ceux qui auront été sélectionnés par les équipes compétitives de l'établissement. Ces concentrations ne sont pas cumulables, juxtaposables ni même interchangeables.

C'est avec les observations aux portes ouvertes de l'établissement que nous avons pu juger des détails concernant cette éventualité présente dans le discours pédagogique du collège. Au questionnement précis et soutenu d'un parent devant un groupe d'environ dix visiteurs, un professeur interrogé sur la possibilité de changer de concentration maintenait le discours de l'institution, à savoir qu'il est toujours possible de changer si l'élève n'est pas heureux dans ce qu'il fait parce que l'important est que l'enfant « *se passionne pour ce qu'il fait [...] et que ça fait un puissant moteur de motivation vers la réussite* » (Directeur du Collège Jeanne-D'Arc). Après quelques minutes, et sous le questionnement insistant du même parent sur la validité d'un changement au fil de la scolarité, l'enseignant « avouera » que, en réalité, c'est extrêmement difficile, voire impossible de changer de concentration au cours du cycle en entier « *vu le retard occasionné par les pré-requis de cheminement de chaque concentration* ».

5.2.2. Le Collège St-Joseph et l'éducation totale

À l'instar du Collège Jeanne-D'Arc, le Collège Saint-Joseph met énormément d'importance, dans ses publicités, sur le fait que l'établissement prodigue non seulement une éducation de qualité mais que celle-ci soit fournie à travers un programme qui s'occupe du jeune sous toutes les facettes de sa personnalité et de son développement. Son dernier slogan étant « *Former le cœur, l'esprit et le corps* », disions-nous au chapitre précédent. C'est sous cette bannière humaniste que le Collège St-Joseph axe sa programmation (et sa publicité), afin de démontrer que c'est au sein de cette institution que l'enseignement est empreint d'humanisme

et d'intégrité. En outre, on y présente l'aspect intégral de la formation des jeunes en vantant l'importance qu'ils mettent dans l'activité physique comme complément essentiel au développement de la personnalité, et on vante les exploits des trente-cinq équipes sportives d'élite du collège qui font la renommée de l'institution.

Le responsable aux communications du Collège St-Joseph évoque peu le rapport qu'a le collège face au palmarès. Toutefois, il déplore que certains de ses concurrents soient tentés d'éliminer quelques éléments de base d'une éducation complète pour ensuite créer des cours extrascolaires payants pour compléter cette éducation. Comme expliqué au chapitre précédent, le Collège St-Joseph coûte le plus cher parmi les cas à l'étude et s'inquiète du fait que le classement des écoles secondaires ne mesure que le coût de base de la formation dans les critères d'évaluation, alors que son collège met de l'importance sur beaucoup de détails, *compris* dans le prix de base, et menant à une éducation de qualité :

Quand les parents vont au [Collège Jeanne-D'Arc], par exemple, où il n'y a pas d'études intégrées dans la programmation, ils voient que ça coûte mettons 1900\$ y'arrivent ici c'est 2700\$, ils voient pas que dans le 2700\$ y'a des études mais à ce collège par exemple ils ont des études supplémentaires à raison de 300\$ pour 45 heures. Nous on en prévoit plus de 200 heures pendant l'année, intégrées dans l'horaire. [...]

Tu fais le calcul [...] C'est des frais afférents et le palmarès il s'est développé avec les années, il disait coût de base, coût de ci coût de ça, alors les écoles développent des services parascolaires pour garder captif la clientèle. Et aussi pour générer des revenus à réinvestir dans l'infrastructure ou dans les activités, alors, c'est dur à dire à quel point ça nous désavantage mais c'est là [...] (Responsable aux communications, Collège St-Joseph).

5.2.3. L'institutionnalisation de la performance à même la programmation : Le cas du Collège Jeanne-D'Arc

L'analyse particulière du cas du Collège Jeanne-D'Arc démontre en outre une forme de gestion résolument orientée vers l'intégration de la performance comme mode de positionnement. Notre enquête a d'ailleurs révélé que le collège avait, pour cette année scolaire, mandaté un conseiller pédagogique pour scruter systématiquement les résultats des élèves aux épreuves uniformes, et ce pour chaque question, de façon à orienter

l'enseignement de l'an prochain directement en fonction des réponses à obtenir à ces examens.

On a engagé quelqu'un comme agent pédagogique pour procéder à une analyse systématique des résultats [aux examens du Ministère], item par item de nos élèves à chacune des questions de l'épreuve unique. Dans les écoles publiques, je n'ai pas vu ça beaucoup! Parce qu'on veut vraiment comprendre ce qui s'est passé et même si on est dans une position enviable, il faut savoir où sont les faiblesses de nos élèves pour essayer de les travailler davantage. On voulait savoir les taux de réussite à chacune des questions [...]. Ça peut nous dire que par exemple sur tel type de questions, nos élèves ont été extrêmement forts, donc on continue dans ce sens-là mais tel type de questions, comme certains critères de correction du ministère en français écrit par exemple, nos élèves ont eu des résultats plus faibles et on sait pourquoi ça s'est passé et on va le corriger en insistant davantage dans les enseignements et dans les pratiques avant chaque examen etc. (directeur, Collège Jeanne-D'Arc)

On en vient donc, dans ce collège, à *institutionnaliser la nécessité de performer* lors de ces épreuves comme nécessité intrinsèque de l'établissement (« *on veut se maintenir dans les premiers* » dira ensuite le directeur) afin d'obtenir des résultats toujours élevés dans le classement. On peut y voir une ressemblance avec le cas de la Grande-Bretagne où, dans certaines institutions résolument tournées vers l'approche performante pour attirer les clientèles (mais aussi pour garder certaines subventions à la performance), l'enseignement est uniquement axé sur les examens et les techniques pour les passer, éliminant de cette façon les cours dont les résultats sont inutiles au rang (Ball et Van Zanten, 1998; Adnette, et al, 2000).

5.2.4. L'école publique dans la cour des grands?

Dans le cas de l'école publique, les entrevues tendent à infirmer la tendance des établissements en situation de survie à abaisser ses standards et critères de sélection pour attirer une clientèle plus nombreuse. Ainsi, en dépit de la situation précaire du projet, le comité qui s'occupe du secteur de douance refuse en effet catégoriquement de se plier aux demandes et d'abaisser ses standards d'admission et de rétention en dépit d'une perte sévère de popularité et d'admission. L'école admet la moitié des demandes mais le quart seulement accepte l'admission. L'école remplit donc la moitié de sa capacité et de son niveau de survie, en refusant catégoriquement de se plier aux demandes. Ils croient finalement en leur programme et en sa capacité de surmonter le « creux ». À la question de savoir s'il était prêt,

ou plutôt tenté, à abaisser les standards pour attirer plus d'élèves en DÉFI (parce qu'en situation de survie), le responsable est catégorique :

On ne pourrait pas parce qu'au fil des ans on s'est développé une expertise locale. On arrive à compléter tout le programme prescrit par le ministère, en bas du temps prescrit. Donc les élèves doivent être très rapides pour rester ici. Et en plus on a un programme local qui est monté de façon très solide et serré par nos enseignants [...] Et si on voulait abaisser nos critères d'admission, l'élève ne passerait pas au travers. Ça nous obligerait à revoir tout le curriculum au complet. Tout le programme. Au final, et je pense qu'on y perdrait. (Responsable du programme DÉFI, École Marie-Claire)

Cette école publique, avec vocation de douance, ne tend pas non plus vers cet absolu de la demande solennelle des parents, alors que l'offre éducative émerge presque uniquement des passions des enseignants qui y participent et qui sont sanctionnées par le comité DÉFI. Ils organisent toutefois une journée d'étude lors de laquelle les représentants du conseil d'établissement, les enseignants impliqués ainsi que quelques parents se concertent sur le cheminement entrepris par le projet de même que sur les avenues possibles dans le futur. Le projet de DÉFI est orienté en fonction d'une mission, celle de former des jeunes selon une pédagogie dite totale et intégrale⁶¹. Les décisions sont donc prises en tenant compte de cet absolu qui tend beaucoup plus vers une pédagogie active de dépassement de soi, et non vers des objectifs de visibilité accrue et d'un positionnement maximal au sein d'un classement.

Les valeurs universelles intégrées et complétées dans la performance : le projet d'intégration à Marie-Claire.

Les valeurs pédagogiques humanistes sont bel et bien présentées dans les publicités du Collège Jeanne-D'Arc mais impossibles à cumuler au sein de l'établissement. Comme nous l'avons vu plus haut, ces mêmes valeurs font partie intégrante du programme DÉFI de la polyvalente Marie-Claire. Le projet avait d'ailleurs comme base l'intégration à même l'enrichissement de ces valeurs humanistes et universelles. Cela explique le fait que le projet DÉFI donne à tous ses participants la possibilité d'appliquer ces valeurs, et ce à toutes les étapes de la programmation. La globalité du projet et le côté novateur de ce projet ne font pas de doute. Dans un article paru dès 1989 sur le projet et sa portée scientifique, on y fait

⁶¹ DÉFI étant d'ailleurs l'acronyme de Développement de l'Élève et Formation Intégrale.

mention de la difficulté et donc des efforts à faire à propos de la concertation de la part des enseignants de même que leur implication totale pour mener à bien le projet :

Cette expérience vécue dans le cadre d'une école secondaire traditionnelle exige la réunion de plusieurs conditions. Du temps doit être prévu à l'horaire et le projet confié à un enseignant intéressé. [...] L'enseignant de musique collabore également au plan du principe et de certains avis techniques. Ces personnes doivent donc se parler, se concerter, se mettre d'accord. Il faut au départ un goût commun d'aborder des démarches nouvelles d'apprentissage. (Dimensions, 1989)

Le conseiller pédagogique interviewé témoigne d'ailleurs de cette difficulté, en ajoutant celle de toujours vouloir aller au devant des tendances éducatives mais tout en refusant catégoriquement de se plier aux demandes de la clientèle (entendons ici les parents). La difficulté devient triple lorsqu'on y ajoute les limites déjà évoquées et générées par la double vocation de l'établissement. Tous ces éléments contribuent à donner du fil à retordre aux enseignants impliqués dans le projet, qui semble toujours en situation de survie, notamment avec le budget consenti au projet qui nécessite des acrobaties de la part de tous : *«[...] mais la récompense est belle à voir chez les élèves : un accroissement de la signification des objectifs poursuivis et, par là, de la motivation à apprendre. C'est énorme de voir ça chez l'enfant, pour nous les enseignants»* (Conseiller pédagogique, École Marie-Claire).

5.2.5. Le pari de la performance pour attirer une clientèle : le cas du Collège St-Barthélémy

Comme nous l'avons vu dans le cas de l'école Marie-Claire, on retrouve certains éléments au Collège St-Barthélémy qui nous pousse à conclure à un refus systématique de se plier aux requêtes des clientèles. De son côté, en effet, on remarque un refus systématique d'obtempérer aux demandes des parents parce que ça ne correspond pas à la philosophie du collège. L'intégrité du programme est important pour lui parce qu'il répond à une mission. Par exemple, le latin n'a pas été remplacé par l'espagnol parce que le latin est bien plus qu'une simple langue à apprendre.

Souvent les parents vont arriver ici avec des idées de l'extérieur et qui ne cadrent pas nécessairement avec ce qu'on fait, ou qui ne s'insère pas dans notre tradition. Ces gens sont souvent mal informés et n'ont pas la liste de ce que l'on offre déjà [...] donc, on ne cède pas si facilement à la pression des parents. [...]

Un parent avait émis le commentaire que c'était *niaiseux* (sic) d'enseigner le Latin et pas l'Espagnol, mais c'est ne pas avoir compris notre mission et c'est quoi que ça apporte le Latin au plan intellectuel. Le Latin, ça aide pour la philosophie, l'Espagnol et même les mathématiques. Juste avec ça on n'est déjà plus dans le registre des autres écoles qui acceptent toutes les demandes des parents. Moi je me demande au fait: répondre au marché, c'est être en tête d'un palmarès ou offrir une formation de qualité? Et jusqu'à quel point tu y tiens? Alors là moi, j'en reviens à la mission du collège. Il y a même des parents qui viennent nous voir pour nous comparer au collège [St-Joseph] et à [Jeanne-D'Arc]. (Directeur général, Collège St-Barthélémy).

Le Collège St-Barthélémy s'inscrit donc dans un statu quo définitif parce que ses dirigeants ont confiance en leur programme, synonyme de qualité et d'accomplissement. C'est, selon eux, un programme qui a fait ses preuves au fil des années. La qualité est intégrée dans la tradition, par opposition à la qualité intégrée dans l'infrastructure et l'investissement technologique. Toutefois, pour attirer une clientèle dont l'intérêt est plus versé, justement vers la reddition de compte et la performance des élèves, on fait miroiter que pas moins de 100% des élèves à ce collège vont réussir leur scolarité du secondaire dans les délais prescrits, via les résultats d'une étude présentée sur son site Internet.

Pour nous le souci de l'excellence, ça ne veut pas dire d'être en première place du palmarès, l'excellence c'est que l'élève développe au maximum ses capacités. On arrive en premier malgré le fait qu'ils nous enlèvent beaucoup de point pour un paquet d'affaires. (Ibid.)

Faisant le pari d'un registre industriel quant à la performance de ses élèves comme base de sa visibilité, le Collège St-Barthélémy opte pour une stratégie axée sur la performance « quantifiée » : le projet éducatif, à lire sur le site Internet, est composée principalement de deux parties : l'une d'elles explique les visées et la mission que se donne le collège face à sa clientèle. La deuxième partie étale quant à elle pas moins de vingt graphiques des plus explicites quant aux performances des élèves sortants du collège, et cette mise en rapport avec les données de l'ensemble des écoles secondaires du Québec et aussi et surtout par rapport aux concurrents directs, soit les « autres » établissements privés⁶² : pourcentage de réussite aux examens (98% ; pourcentage de retard (1.2%), etc. En somme ce collège est tout aussi axé vers la performance, sans que cela se retrouve dans les discours de manière ostentatoire.

⁶² Source : Fascicule du Projet éducatif du Collège [St-Barthélémy] dans son site Internet.

Ainsi, nous avons brossé le portrait des actions et des stratégies posées par les établissements cernés par cette étude, au cours des années scolaires 2002-2003 et 2003-2004, afin d'en dégager certaines variantes et mais aussi certaines ressemblances entre les différents types de stratégies selon le type d'école et de situation au sein du marché scolaire précédemment postulé. Il ne nous reste plus qu'à en dégager des conclusions en regard des objectifs initiaux et de la question de recherche qui ont dirigé ce mémoire.

Conclusion

«Si dans l'approche proposée par Raymond Boudon dans *l'inégalité des chances*, les acteurs de l'éducation sont présentés comme des acteurs rationnels, l'agrégation de leurs actions apparaît toujours susceptible de produire des effets pervers, à l'opposé parfois de la démocratisation souhaitée ».

Agnès Van Zanten,
L'école, l'état des savoirs, 2000

Cette étude a permis de comprendre, dans une certaine mesure, l'introduction de la régulation marchande et les pratiques qui lui sont associées dans les écoles secondaires québécoises. Nous avons analysé le comportement des institutions scolaires secondaires confrontées, d'un côté, à une pression grandissante de l'État qui impose des standards d'efficacité et de performance, et de l'autre, celle des parents et des enfants prestataires de leurs services. Ceux-ci revendiquent tout aussi cette performance, dans une perspective de rentabilité sur l'investissement consenti à l'éducation de leurs enfants. En voulant analyser l'institutionnalisation d'une forme de coordination des actions découlant de la logique marchande, nous avons remarqué que cette logique – fondée sur les relations de concurrence et sur les évaluations coûts/bénéfices – semble de plus en plus prégnante au sein du système scolaire et des établissements en particulier, certains de ceux-ci cherchant à se *positionner stratégiquement* sur le *marché de l'éducation*. Nous avons procédé à *l'analyse des dispositifs et ajustements locaux* qui traduisent en pratique l'introduction des principes marchands au sein même des établissements.

Rappelons dès maintenant notre question de recherche : *Conjointement avec le développement d'une logique compétitive au sein d'un marché de l'enseignement, formalisée notamment par l'usage de campagnes de publicité et la production d'un classement des écoles secondaires (le palmarès des écoles secondaires de L'I.É.D.M.), comment les institutions scolaires intègrent-elles cette logique de concurrence, à même leurs actions pédagogiques, administratives et communicatives?*

Attendu que les rapports marchands sont une nouvelle réalité au sein du système d'enseignement secondaire, nous pouvons dire que nous assistons en quelque sorte à un

changement de vitesse, avec la publication annuelle d'un classement des écoles fondé sur les performances relatives des élèves regroupés par école. Nous remarquons une volonté explicite, de la part de nombreux acteurs et institutions, d'introduire des rapports de concurrence dans la régulation des systèmes scolaires. Ainsi, on assiste à la mise en place d'un *rapport au marché*, notamment avec la clientèle qui est médiatiquement martelée par les résultats au classement de l'IÉDM et le palmarès des «écoles les plus performantes». Ce rapport oblige les établissements à revoir les critères qui ont traditionnellement orienté et fondé les efforts consentis au projet éducatif et à la vocation pédagogique, pour plutôt se tourner vers une tendance strictement orientée par la demande « sociale » et ce que les « clients » (tous ceux admissibles mais surtout ceux identifiés comme étant susceptibles d'importer une « valeur ajoutée » à l'établissement) souhaitent avoir comme éducation. En même temps, nous remarquons que les stratégies sont très différenciées.

Le Collège Jeanne-D'Arc décrit une tendance vers *l'école à la carte* (c'est-à-dire qu'on cherche à répondre aux demandes et on les traite comme telles dans le but de satisfaire les clients), tout comme les cas observés en Grande-Bretagne (Ball, 1997; Adnett et al., 2000). L'on se rend compte rapidement qu'il opte, bien à l'opposé de son discours sur la tradition et la forte résistance aux modes, pour une attitude très ouverte aux demandes et aux propositions des parents. Les responsables académiques étudient systématiquement les propositions « *lorsqu'il y a une demande* », ce qui conduit à la création de plusieurs cheminements scolaires. Le cas de ce collège nous fait voir de plus un détail intéressant à l'effet que certaines écoles établissent un type de programmation en fonction d'objectifs précis, notamment celui de se positionner parmi les meilleurs établissements. Ainsi, des sommes sont allouées à un conseiller pédagogique qui scrute les résultats des élèves aux épreuves uniformes dans le but d'améliorer la performance des élèves aux prochains examens, on comprend que l'établissement est résolument tourné vers une conception de l'éducation fondée sur un registre industriel, lui-même intégré à un registre marchand plutôt que vers une conception humaniste ou civique (Boltanski et Thévenot, 1991). Le rapport à la performance est clair dans ce cas-ci, à la fois dans le discours de l'institution et de ses acteurs et dans ses orientations stratégiques.

Quant au Collège St-Joseph, on y décèle une tentative de retour à la tradition, dans l'image et dans la programmation, alors qu'une tentative de rajeunir l'image générale du collège a été mise en oeuvre vers la fin des années 1990. Le collège avait alors fait face à une importante baisse des inscriptions et « la tradition dans la pierre » ne semblait plus avoir la « cote » auprès des clientèles. Ainsi, après une période relativement difficile pour le collège, celui-ci opte pour une stratégie marchande systématique, axée sur le marketing et une certaine cure de rajeunissement proposée par une firme de marketing, qui n'a pas obtenu les résultats escomptés, selon la direction : élaboration de son projet éducatif – de façon plus moderne – en fonction de ce que la clientèle demandait et non en fonction de la mission, de la tradition et de la vocation du collège, changement d'uniformes (moins stricts), horaire s'apparentant plus à celle d'une polyvalente, fin des périodes d'études obligatoires, nouveau logo, slogans percutants, etc. La direction et les responsables des relations publiques procèdent finalement à une remise en question de l'approche intensive de la firme de marketing, engagée à « *des prix de fous* », et optent pour une stratégie visant à revenir aux valeurs humanistes et intégrales au moyen d'un enseignement plutôt « global » que le collège veut pourvoir et promouvoir. Ils joignent la tradition à l'actuel : « *on montre la bâtisse, mais on montre aussi les élèves* ». Les enseignants n'y échappent pas non plus, alors que les Portes ouvertes ont été l'occasion pour ce collège de démontrer leur implication pédagogique à la recherche de l'excellence et du dépassement de soi. Une telle dualité aurait pu sembler contradictoire mais elle semble porter fruit, notamment selon la direction, tout autant que la stratégie du Collège Jeanne-D'Arc, comme en font foi notamment les résultats de l'institution au dernier classement de l'IEDM (le collège se classe premier, ex æquo avec le Collège Jeanne-D'Arc, le Collège St-Barthélémy ainsi que huit autres collèges privés du Québec)⁶³.

Par contre, une telle donnée nous permet-elle vraiment d'en tirer des conclusions? En effet, difficile de saisir ou d'affirmer si cette nouvelle position dans le classement est le fruit d'une nouvelle formule pédagogique, de travail plus assidu sur les pratiques sur des examens antérieurs ou plutôt de la réussite des stratégies publicitaires visant à attirer de meilleurs élèves. Valider notre hypothèse au moyen des résultats au classement de l'IEDM équivaldrait selon nous à jouer le jeu de cet Institut de recherche qui tend, par cette

⁶³ IÉDM, 2005.

production statistique sur les résultats des élèves de cinquième secondaire, à détourner les débats sur la qualité en éducation vers une approche qui soit plus basée sur une certaine forme de reddition de compte. Ce collège s'inscrit tout à fait dans le type d'institution opérant un repositionnement stratégique, cherchant à se « sortir » d'une situation difficile marquée par une concurrence accrue et une baisse de popularité. Malgré tout, ce collège semble revenir à un enseignement traditionnel selon des idéaux avec lesquels les enseignants (ceux interviewés sommairement) semblent d'accord. Dans ce cas-ci, rigueur (leur slogan était « *Où l'excellence est de rigueur* ») rime ici avec rigidité dans la formule pédagogique moins diversifiée que celle du Collège Jeanne-D'Arc.

Le cas du Collège St-Barthélémy n'a pu nous permettre d'affirmer explicitement la dynamique marchande et stratégique, puisque ce collège exécute un *statu quo* certain dans ses stratégies publicitaires et dans sa programmation pédagogique. Ce cas a démontré la résistance d'un établissement dont la réputation est déjà confirmée et qui se concentre sur sa mission et la qualité de son programme. De plus, il se positionne dans un *statu quo* qui tranche d'avec les deux autres écoles privées à l'étude de même qu'avec l'école publique, avec qui il partage parfois l'esprit quant au rapport au palmarès et le choix de ne pas modifier le projet pédagogique en fonction des demandes des clientèles et de leurs désirs. Pour le directeur des activités pédagogiques, il n'en est pas question puisque ça ne répond pas à la philosophie du collège, alors que les clientèles qui font ces demandes amènent des idées « *de l'extérieur qui ne sont pas les nôtres* », notamment la demande d'enseigner l'Espagnol plutôt que le Latin. Le Collège St-Barthélémy ne cède pas à la pression des parents qui sont, selon ses responsables, « *mal informés* ». Le Collège St-Barthélémy reflète définitivement la « ligne dure » en regard des demandes parentales, s'en remettant à sa mission de fournir un enseignement de qualité à l'élite de la population.

L'école Marie-Claire, dans son cas, dit avoir les mains liées par son appartenance au réseau public et aux contraintes institutionnelles qui y sont associées. Celle-ci met en œuvre un marketing minimal par obligation en dépit des contraintes monétaires. Typifiée « en situation de survie », ses agents actifs n'ont qu'un avantage à démontrer aux clientèles potentielles :

l'investissement humain. Ainsi, le projet DÉFI de l'école Marie-Claire, qui a fait ses débuts en tant que projet-pilote de douance au public visant à freiner l'exode des bons étudiants vers le privé au sortir du primaire, s'inscrit dorénavant en concurrence directe, pour attirer les bons élèves, avec les collèges privés qui rivalisent d'images et de projets « captivants ». Ce projet, pour démontrer son potentiel aux clientèles ciblées et pour améliorer sa formule, ne dispose pas d'une aide de la commission scolaire, pourtant partenaire principal au début du projet. Le rapport à la performance est une source d'inquiétude pour les responsables du projet DÉFI. Les parents sont désormais au fait de la situation « verticale » de l'établissement, soit la chute d'une centaine de rangs au classement de l'année 2003. Rappelons qu'aux Portes ouvertes, un parent a demandé ouvertement à la directrice si la *cote* de l'école était cumulative (le DÉFI et le secteur régulier). Il s'inquiétait de savoir si son enfant devrait traîner le « boulet » de la cote de l'établissement en général ou seulement la cote des élèves regroupés dans les groupes fermés du projet DÉFI.

On en vient donc, dans ce genre d'établissement à un questionnement persistant: résister ou s'inscrire dans la logique de marché? En effet l'école publique doit-elle s'adapter au marché généralisé de l'éducation, alors que les établissements privés semblent avoir la "cote" auprès des clientèles, désormais prêtes à déboursier d'importantes sommes pour avoir accès à une scolarité de qualité? C'est la question que l'on se pose lorsqu'on sait que l'école Marie-Claire a effectivement décidé d'opérer une stratégie marketing, modeste mais bien présente, dans le but de faire valoir son *offre attractive*, une offre qui a pour but d'inciter les parents à opter pour cette école et ce programme en particulier. Pour le projet DÉFI et ses responsables, les deux avenues, de prime abord opposées (résister ou s'adapter), semblent difficiles à exécuter, tant la mission civique de l'école (l'éducation pour tous) et son caractère public (l'obligation de gratuité scolaire par rapport aux coûts du projet) entrent en ligne de compte. De fait, les acteurs doivent malgré tout réconcilier les deux options, avec des compromis qui allient, d'une part, une rigueur particulière dans l'examen d'admission (ne voulant pas se plier aux examens d'admission standardisés comme toutes les autres institutions qui sélectionnent leurs

élèves sur la base de leurs résultats à ces examens⁶⁴) pour obtenir des élèves « à valeur ajoutée et, d'autre part, le fait de jouer le jeu de la concurrence en présentant son projet à la manière d'un événement Portes Ouvertes au cours duquel des parents viennent témoigner de la grisaille des collèges privés environnants, de la supercherie de leur projet éducatif « à la carte » et autres aspects négatifs des écoles concurrentes au projet DÉFI. Les responsables refusent catégoriquement de se plier aux demandes des parents « *à moins d'une unanimité avec les enseignants et les parents* » et d'abaisser leurs critères de sélection pour accroître le nombre d'admission. Le cas de l'école publique infirme donc l'hypothèse proposée par la typologie de Ball et Van Zanten (1998), sur les établissements en situation de survie. Les responsables du projet fondent leur raisonnement sur la valeur philosophique et sociétale de ce projet et feront tout pour ne pas le travestir vers une approche plus « ouverte » aux demandes parentales et ainsi détourner les visées de rigueur et de dépassement de soi qui ont précédé la création du projet.

L'application des registres marchands et industriels en éducation

Le Collège Jeanne-D'Arc incorpore définitivement le registre industriel au fil de ses publicités et de ses stratégies marchandes, en mentionnant notamment la performance de ses élèves aux épreuves uniformes, symbole d'efficacité de l'enseignement aux yeux de plusieurs. Il s'attribue, par le fait même, cette performance puisqu'il appose à toutes ses fiches publicitaires ses résultats obtenus au palmarès de l'*Actualité*. Quant au collège St-Barthélémy, celui-ci tend aussi à élaborer sa stratégie de marketing sous un registre industriel, présentant d'ailleurs une analyse statistique des résultats de ses élèves, sur son site Internet, par rapport aux autres collèges privés ainsi qu'à l'ensemble des établissements du Québec, tout en gardant une certaine réserve quant à l'étalement de ses caractéristiques, puisque sa réputation n'est plus à faire selon ses acteurs. Quant au référent marchand, et si l'on se fit à Derouet et Dutercq (1997)⁶⁵, celui-ci semble bel et bien implanté dans le système

⁶⁴ Le questionnement est important ici lorsque l'on sait que les examens d'admissions (et les critères de sélection s'y rattachant) sont non seulement normalisés mais aussi émanant du ressort privé (une firme-conseil privée crée et supervise les examens pour chaque école).

⁶⁵ « Elle [la référence marchande] amène en tout cas la prolifération d'objets nouveaux, des palmarès d'établissement qui paraissent dans les magazines, voire dans les quotidiens nationaux et régionaux jusqu'aux plaquettes publicitaires de plus en plus somptueuses que diffusent les établissements, en

de l'éducation au Québec alors que toutes les écoles secondaires semblent emboîter le pas aux écoles privées pour rivaliser de Portes ouvertes et de projets éducatifs diversifiés. Si l'on ne peut conclure toutefois à l'émergence d'un marché de l'éducation dans le cas des écoles secondaires au Québec, notamment en tenant compte de l'historique des collèges privés qui rivalisaient grosso modo pour la même clientèle, la différence réside désormais dans le fait que des écoles publiques s'insèrent dans cette relation de concurrence avec le secteur privé, rivalisant de projets attrayants et novateurs pour ladite « contre-attaque du public ». Par contre, le cas de l'école publique présenté dans ce mémoire ne démontre pas cette relation directe. Du reste, les agents actifs de celle-ci, particulièrement les responsables du projet DÉFI, sont conscients de cette dynamique et insistent sur le fait qu'ils ont « *perdu des plumes* » ces dernières années alors que les écoles tant publiques que privées rivalisent de programmes particuliers ou enrichis, toujours à la recherche de nouvelles clientèles douées ou « performantes » et qui ne sont plus confinées à l'école de quartier déterminée par la carte scolaire.

On ne peut donc pas confirmer d'emblée l'hypothèse dans tous les cas à l'étude, tant les projets éducatifs ne reflètent pas nécessairement ce que les consommateurs réclament. Il en résulte toutefois des modifications à la programmation des établissements qui laissent entrevoir une possibilité de choix pour ceux-ci à même le programme de chaque école. C'est là que nous touchons à quelque chose de particulier : la notion de choix. En effet, ce que les clientèles demandent n'est pas tant un projet éducatif particulier individualisé (le contraire ferait une école par enfant, tout comme l'*Émile* de Rousseau!), et d'avoir le choix *entre* les écoles. Ils semblent demander aux écoles un choix de programmation à *même* l'école de leur choix : un choix incorporé dans un autre choix. Une famille choisit donc une école dans laquelle il lui sera possible de choisir. Le Collège Jeanne-D'Arc reflète notamment cette tendance alors que l'institution développe une multitude de profils permettant à l'élève de

passant par les différents types de démarchage ou d'opérations portes ouvertes qui ont pour but d'attirer les subventions et les élèves. (...) Le développement de cette référence s'effectue sur des terrains divers : choix des parents surtout mais celui-ci suppose deux conditions, soit la déssectorisation du secteur public et l'information sur les performances des établissements » Derouet et Dutercq, 1997, p. 61.

choisir, dès le début de sa scolarité, une discipline qu'il affectionne particulièrement et qui lui permet de se dépasser, au gré de ses talents et de ses passions.

Le Palmarès des écoles secondaires et le rapport des établissements à la performance

Ainsi, l'ensemble des résultats de notre recherche, de même que d'autres éléments importants qui ont parsemé l'actualité de l'éducation, comme par exemple les achats de publicité par des commissions scolaires partout au Québec pour valoriser les institutions publiques, nous semblent des preuves manifestes que des acteurs de tous les niveaux du monde scolaire se concentrent maintenant sur les résultats et les façons de les mesurer ... voire de les atteindre! En effet, une polémique, au cours de l'année 2004, autour de poursuites au civil contre le directeur d'une école secondaire privée de la région de Montréal, accusé d'avoir falsifié des résultats d'élèves aux épreuves uniformes a semé un sérieux doute quant à la validité d'un tel classement, du moins la validité du système de calcul. Un tel acte de falsification par un directeur d'école impose, en tant que société, un questionnement quant aux conséquences d'un tel classement. Sous l'objectif d'améliorer la qualité effective du système d'éducation en général, une telle production peut amener des agents actifs – et sanctionnés par le ministère de l'Éducation – au sein du système à poser des actes illégaux dès que l'attrait du gain, dans ce cas-ci des gains en rangs au sein d'un classement (et donc un gain de popularité auprès d'une clientèle qui s'informe des institutions via le classement de l'IEDM), est considérable. L'incident, isolé selon le ministère de l'Éducation, nous conduit à ce questionnement : la qualité effective des établissements d'enseignement est-elle mesurable par le biais des résultats des élèves? Encore faut-il prendre en considération le fait individuel, c'est-à-dire la possibilité que des individus en poste tentent de prendre le succès d'une institution pour mérite personnel et que cela se traduise en de telles falsifications en modifiant, selon le contexte, sa propre éthique. C'est ce que Ball et Van Zanten (1998) désignent lorsqu'ils parlent de *l'éthique contextualisée* des acteurs de l'éducation, selon des cas observés en Grande-Bretagne et en France (Voir section 2.3.). Il s'agirait alors de se poser la question : le facteur humain en éducation est-il mesurable? L'IEDM aurait-il simplifié ce questionnement philosophique par le biais de la valeur ajoutée et de l'effet établissement dans son système de calcul de la note des établissements?

Le mémoire souligne enfin deux principaux constats. Premièrement, la situation précaire de l'école Marie-Claire et du Collège St-Joseph rend en partie compte des stratégies publicitaires et de la présentation du projet éducatif. Les deux établissements opèrent une stratégie de publicité de façon plus intensive dès que le nombre d'élèves diminue. Par contre, leur contexte institutionnel respectif les différencie dans leur capacité à générer et mettre en œuvre des stratégies plus ou moins développées. Les deux institutions insistent sur les *personnes*, l'implication des acteurs et le caractère humain et humaniste des projets éducatifs qui prônent à leur façon le développement complet et intégral de l'individu.

Deuxièmement, les deux institutions en position dominante jouent le jeu de la concurrence et du rapport à la performance mais de deux manières fort différentes. En premier lieu, le Collège St-Barthélémy est plus sobre dans ses stratégies publicitaires, jugeant qu'il n'a pas besoin d'en faire puisque sa réputation « ancestrale » d'enseignement de qualité à l'élite n'est plus à refaire. Il bénéficie en quelque sorte d'une publicité gratuite de par sa réputation et son projet pédagogique « classique ». Il publie en même temps, sur son site Internet, les résultats statistiques de ses performances vis-à-vis des autres collèges privés et de l'ensemble des écoles du Québec. De son côté, le Collège Jeanne-D'Arc fonctionne clairement à la concurrence dans ses stratégies de visibilité. Dans son cas, c'est la publication du classement des écoles secondaires qui lui fournit une publicité gratuite, de même que l'attention médiatique portée sur les écoles au sommet du palmarès à chaque année. Son discours explicite sur l'excellence et sa programmation divisée en concentrations lui permet en outre d'attirer une clientèle qui recherche ces éléments au sein d'une formation. La réponse aux demandes des parents est fondée sur l'existence d'un curriculum très diversifié et très ouvert aux propositions. Par contre, le projet éducatif regroupe l'ensemble des objectifs de chaque concentration alors que ces objectifs sont impossibles à atteindre chez un seul élève. La sélection des élèves s'effectue en outre en fonction des capacités physiques, pour les équipes sportives d'élite, et permet à l'institution de rayonner dans les compétitions sportives de haut niveau.

Comment interpréter ces différences? Tout d'abord, la notoriété historique de certains de ces établissements semble jouer une part importante et inversement proportionnelle dans

l'ampleur de la stratégie publicitaire. De plus, notamment dans le cas du Collège St-Barthélémy, une localisation géographique près des quartiers très favorisés et traditionnellement occupés par l'élite intellectuelle, politique et économique, rend une stratégie publicitaire d'ampleur moins utile alors que la publicité tend à se faire toute seule, à même l'habitus de la population avoisinante au même titre qu'une auto-sélection (Bourdieu, 1964) s'effectuant au sein de la clientèle. C'est aussi le cas du Collège St-Joseph, situé à proximité de ces mêmes quartiers. Par contre, celui-ci attirait traditionnellement des clientèles habitant au-delà de son secteur, notamment grâce à son pensionnat et à un certain rayonnement provincial de la congrégation fondatrice. L'apport de ces clientèles éloignées a chuté drastiquement au fil de la dernière décennie et a forcé l'établissement à fermer son pensionnat, à refonder son projet éducatif et à revoir sa stratégie de visibilité, désormais plus « locale ». Inversement, un collège situé dans un secteur mixte de classes moyennes, pauvres et aisées se doit d'aller chercher, au-delà de sa contrainte géographique, des élèves susceptibles d'apporter une valeur ajoutée à l'établissement. Le cas du Collège Jeanne-D'Arc témoigne de cette situation, à la fois dans sa situation géographique et son histoire tout de même récente.

Quant à l'école Marie-Claire, celle-ci a longtemps profité de l'attraction que son projet de douance avait auprès des élèves « extra-territoriaux ». L'ouverture de nouveaux projets novateurs dans d'autres secteurs de la ville a sévèrement amputé la clientèle de ce projet et le rayonnement de l'école à travers la commission scolaire et le réseau secondaire n'est plus ce qu'il était. La situation fragile du projet ne semble pas sur le point de se résorber, si l'on considère le manque structurel de ressources financières et la décision de ses responsables de ne pas orienter le projet en fonction des demandes de la clientèle, ce que semble induire le gouvernement dans sa gestion de l'appareil éducatif. Toutefois, difficile de discerner ici ce qui est préférable : le choix de résister à la tentation de souscrire aux principes de la concurrence en éducation est-il vraiment garant d'une qualité d'enseignement intègre et respectueuse des valeurs éducatives relatives au bien commun de l'ensemble des citoyens ? Ce mémoire s'est donc intéressé aux conséquences de la concurrence développée récemment par les écoles secondaires selon une perspective microsociologique et strictement institutionnelle. L'analyse visait quatre écoles et ne peut donc mener à des conclusions

relatives à l'ensemble des écoles secondaires privées et publiques du Québec. Une recherche plus large et exhaustive sur d'autres écoles publiques permettrait de saisir selon nous les conséquences réelles de cette forme de régulation de l'appareil éducatif basée sur les résultats. Les conséquences nous semblent complexes alors que plusieurs acteurs de différents niveaux y sont confrontés et ce travail aura permis, selon nous, d'éclairer la recherche dans un terrain somme toute encore peu exploré. Une analyse des répercussions sur la profession enseignante et les acteurs « à la base » du système scolaire nous apparaît essentielle alors que ceux-ci semblent les plus touchés. Déjà, des chercheurs ont repéré en Europe mais aussi en Amérique du Nord des systèmes d'inspection et d'évaluation de l'enseignement par les résultats des élèves (cette fois regroupés par groupes-classes et donc par enseignants) et des procédures de sanctions/récompenses (notamment par une échelle salariale modifiable) et de mutation pour les enseignants jugés « moins performants » ont été créées à cet effet. Le phénomène semble bel et bien ancré et il nous semble tout à fait probable d'en voir quelques caractéristiques poindre dans le paysage québécois d'ici quelques années.

Bibliographie

Adnette, Nick, Spiros Bougheas, et Peter Davies. 2000. "Market-based reforms of public schooling : some unpleasant dynamics". *Economics of Education Review*. No 21 Nottingham, Pergamon. p. 323-330.

Amblard, Henri et alii. 1996. *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris, Seuil.

Aronowitz, Steve et Henry Giroux. 1993. *Education still under siege, second edition*. Toronto, OISE press.

Apple, Michael. 1990. *Ideology and curriculum*. New York : Routledge.

Baby, Antoine. 2003. *Aux palmarès, la palme de l'inanité*. Note de conférence, ACFAS.

Ball, Stephen J. et Agnès Van Zanten. 1998. « Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britanniques ». *Éducation et sociétés, «l'éducation, l'État et le local*. De Boeck Université. No 1.

Ball, Stephen J. et Diane Reay. 1997. "Spoilt for choice: the working classes and educational market". *Oxford Review of Education*, 23, p. 89-101.

Ballion, Robert. 1982. *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock.

Beauchemin, Jacques, Gilles Bourque et Jules Duchastel. 1995. « Du providentialisme au néolibéralisme: de Marsh à Axworthy. Un nouveau discours de légitimation de la régulation sociale », *Cahiers de recherche sociologique*, no 24, pp. 15-47.

Beaudelot, Christian, Establet, R. 1975. *L'école capitaliste en France*. Paris, Maspéro.

Bernatchez, Jean. 2001. *Contextualisation et analyse comparée (du point de vue des enjeux) des contrats de performance des universités québécoises*. Communication à la Société canadienne pour l'étude de l'enseignement supérieur (CSSHE/SCEES).

Berthelot, Jocelyn. 1988. *L'école privée est-elle d'intérêt public*. Sainte-Foy. Centrale de l'enseignement du Québec.

_____. 2002. *Convictions démocratiques et menaces marchandes : analyse de l'opinion des membres votants des conseils d'établissement des écoles francophones : rapport de recherche*. Québec. CSQ.

Blais, Jean-Guy. 2003. « la validité d'une mise en rangs des écoles secondaires du Québec à partir des résultats des élèves aux épreuves du ministère de l'éducation ». *Option, CSQ*, no 22, automne 2003.

- Boltanski, Luc et Laurent Thévenot. 1991. *De la justification; les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.
- Bourdieu, Pierre. 2001. *Langage et pouvoir symbolique*. Paris, Éd. Du Seuil.
- _____. 2000. *Contre-Feux 2*. Paris, Raisons d'agir.
- _____. 1998. « L'essence du néolibéralisme » dans *Le Monde diplomatique*, mars, p. 3.
- _____. 1998. *Contre-Feux*. Paris, Raisons d'agir.
- _____. 1989. *La noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Les Éditions de minuit.
- _____. 1964. *Les héritiers*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- Boutin, Gérald. 2000. *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy, PUQ.
- Bowles, Samuel, et Herbert Gintis. 1976. *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradiction of economic life*. New York : Basic books.
- Boyer, Robert. 1996. *State and market : a new engagement for the 21st century*. In Boyer, Robert et Drache, D. 1996. *State against markets. The limits of globalization*. New York. Routledge.
- Brunet, Jean-Pierre et Luc Brunet. 2001. *Les paradoxes en éducation*. Outremont, Éd. Logiques.
- Broadfoot, Patricia. 1996. *Education assessment and society*, Buckingham, Philadelphia, Open University Press.
- Bulle, Nathalie. 2000. *Sociologie et éducation*. Paris, PUF.
- Bush, G. W. 2001. *No Child Left Behind*, U.S. Department of Education, Washington, D.C.
- Charlot, Bernard. 1987. *L'école en mutation*, Paris, Payot.
- _____. (éd.) 1998. *L'école et le territoire, nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, A. Colin.
- Chouinard, Marie-Andrée. 2003. « L'école publique contre-attaque ». *Le Devoir*, 26 septembre, p. A3.
- _____. 2003b « La revanche de l'école publique ». *Le Devoir*, 28 septembre, p. A1.

_____. 2004. « L'argent destiné aux profs a servi au matériel scolaire ». *Le Devoir*, 24 avril, p. A1.

Cookson, Peter. 1989. « Des agents actifs ou les processus de reproduction culturelle dans les écoles d'élite aux Etats-Unis. ». *Sociologie et sociétés*, vol. XXI, no 2, octobre 1989, p. 47-61.

_____. 1994. *School Choice*. London: Yale University.

Corriveau, Luc et M. St-Germain. 1997. *Transformation des enjeux démocratiques en éducation*. Montréal. Éditions Logiques.

Conseil supérieur de l'Éducation. 2001. *La gouverne de l'éducation : logique marchande ou processus politique? : Rapport annuel sur l'État et les besoins de l'éducation, 2000-2001*. Sainte-Foy, CSE.

_____. 1993. *La décentralisation en éducation - Situation et conditions de développement*, Québec, 42 p.

_____. 1996. *Pour un nouveau partage des pouvoirs et des responsabilités en éducation*, rapport annuel 1995-1996, Québec.

_____. 1992. *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*, rapport annuel 1992-1993, Québec.

Coleman, James et T. Hoffer. 1987. *Public and Private High Schools*. New York, Basic Books.

Crozier, Michel et Eric Friedberg .1977, *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.

CSDM. 1988. Rapport synthèse sur le projet (1984-1988) de l'école [Marie-Claire], Montréal, Delamotte, É. 1998, *Une introduction à la pensée économique en éducation*. Paris, PUF.

Delvaux, Bernard. 2005. « Méthode de définition des espaces d'interdépendance entre écoles ». *Les Cahiers du Cerisis*, No 24, janvier 2005.

_____. 2001. Régulation : un concept dont l'utilisation gagnerait à être... régulée ? Communication aux *Journées d'études sur la régulation des systèmes d'enseignement*, Réseau Analyse Pluridisciplinaires des Politiques Educatives, 26-27 mars 2001, Paris.

_____. 2002. *La difficile revalorisation de l'enseignement qualifiant*, Louvain, n°127, avril 2002, pp. 15-18.

Derouet, Jean-Louis et Yves Dutercq. 1997. *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris INRP.

_____. 1998. *L'établissement est-il l'avenir du système éducatif*. INRP, Paris.

Desjardins, Pierre-David et Pierre Doray. 2004. « *Les bons d'éducation, panacée ou illusion?* » L'annuaire du Québec 2004, Fides, Montréal.

Deslauriers, Jean-Pierre. 1991. *Recherche qualitative. Guide pratique*, Montréal, McGraw-Hill (collection Théma).

Dixon, Keith. 1998. *Les évangélistes du marché. Les intellectuels britanniques et le néo-libéralisme*. Éd. Raisons d'agir, Paris.

Doray, Pierre et Christian Maroy. 1995. « Les relations éducation-travail : quelques balises dans un océan conceptuel. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXI, no 4. p. 661-688.

_____. (dir). 2003. *Les relations entre économie et éducation, vers de nouvelles régulations ?* Paris, L'Harmattan.

Dubet, F, Olivier Cousin et J.-P. Guillement. 1989. « Mobilisation des collèves et performances scolaire », *Revue française de sociologie*, 30 (2).

Dupriez, Vincent et Christian Maroy. 1999. *Politiques scolaires et coordination de l'action*. GIRSEF, no. 4, nov. 99.

Dupriez, Vincent et Christian Maroy. 2001. « *Redéfinition de la place de l'établissement et régulation du système scolaire en Belgique francophone* », Acte de colloque, Paris, 26 mars 2001.

Durkheim, Émile. 1938. *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Presses universitaires de France.

Duru-Bellat, Marie. 2001. « Politiques éducatives et analyse des inégalités de quelques vertus heuristiques des comparaisons franco-britanniques », *Revue Française de Pédagogie*, No 135, avril-juin, pp. 19-28.

Gauthier, Benoît. 2000. *Recherche sociale; de la problématique à la collecte de données*, Sainte-foy : les Presses de l'université du Québec.

Gewirtz, Steve, Stephen Ball et Robert Bowe. 1995. *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.

Gintis, Herbert. 1995. "The political economy of school choice". *Teachers College Record*, Vol 96, no 3.

Gorard, Stephen. 1997. "Market Forces, Choice and Diversity in Education: The Early Impact" *Sociological Research Online*, vol. 2, no. 3.

Hayek, Friedrich. 1993. *La route de la servitude*. PUF/Quadrige, Paris.

Hess, Frederick. 2002. "Revolutions at the margins: the impact of competition on urban school systems". *Teacher college record*. Vol 104, no 4. Columbia.

Laperrière, Anne. 1985. « Le rôle de l'analyse dynamique et la compréhension du social », In Gauthier, B. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. PUQ, p. 91-98.

Laval, Christian et Louis Weber. 2002. *Le nouvel ordre éducatif mondial*. Paris, Éd. Nouveaux regards. 143 pages.

_____. 2003. *L'école n'est pas une marchandise. Le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris, Éd. La Découverte. 336 pages.

Legendre, Reynald. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin-Montréal, Eska-Paris.

Lemelin, Clément. 1998. *L'économiste et l'éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

Lemieux, Vincent. 1995. *L'étude des politiques publiques. Les acteurs et leur pouvoir*, Ste-Foy, Presses de l'Université Laval.

Lessard, Claude, Émile Ollivier et Brigitte Voyer. 1998. « L'égalité des chances en éducation au Québec: du volontarisme au renoncement ». *Éducation et sociétés, «l'éducation, l'État et le local* ». Bruxelles, De Boeck Université. No 1. p 59-80

Lessard, Claude., André Brassard, et Jacques Lusignan. 2002. *Les tendances évolutives des politiques éducatives en matière de structures et de régulation, d'imputabilité et de reddition de comptes, Les cas du Canada (Ontario et Colombie-Britannique), des États-Unis (Californie), de la France et du Royaume-Uni*, Université de Montréal, Montréal, LABRIPROF-CRIFPE.

Meuret, Denis. 2000. « Établissements scolaires : ce qui fait la différence. » *L'année sociologique*. 50(2) : pp. 545-556.

Oplatka, Izhar. 2004. « The characteristics of the school organization and the constraints on market ideology in education: an institutional review". *Journal of Education Policy*, Vol. 19, 2, pp 143-161.

Pelletier, Guy. 1998. *L'évaluation institutionnelle de l'éducation : défi, ouverture, impasse*. Montréal, Éditions de l'AFIDES.

Petrella, Ricardo. 1997. « La formation au futur : les pièges de l'économie dérégulée, libéralisée, privatisée, compétitive. », *Revue des sciences de l'éducation* XXIII : p. 91-100.

Popkewitz, Thomas et Lynn Fendler. 1999. *Critical theories in education*. New York : Routledge.

Reay, Diane. Et Stephen J. Ball. 1997. « Spoilt for choice : the working class and educational market », *Oxford Review of Education*. 23 : 89-101.

Reboul, Olivier. 1992. *La philosophie de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France (collection Que sais-je? Numéro 2441).

Rumilly, R. 1969. *Cent ans d'éducation: le Collège Notre-Dame : 1869-1969*, Montréal, Fides.

Spring, Joel. 1998. *Education and the rise of the global economy*. New York, LEA Publishers.

Van Haecht, Anne. 1998. « Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques? », *Éducation et sociétés*, No 1, pp. 21-46.

Van Zanten, Agnès (dir.). 2000. *L'école, l'état des savoirs*. Paris, La découverte.

_____. 1998. « Les parents et la régulation des systèmes d'enseignement : l'exemple du choix de l'école en Angleterre ». *Dossiers d'éducation et formations (Les)*, n101, Juin.

Witte, John. 2000. *The Market Approach to Education*, New Jersey, Princeton University Press.

Zilberberg, Jacques. 1998. « Domination, mobilisation, chaos : l'État et l'école au Québec. » *Éducation et sociétés*, « l'éducation, l'État et le local. Bruxelles, De Boeck. No 1.

Association des cadres scolaires du Québec. 2001. *L'évaluation des établissements d'enseignement primaire et secondaire au Québec : un dispositif d'interaction complémentaire : état de la question, tendances, pistes d'action*. Sainte-Foy.

Gouvernement du Québec. 2004, *Indicateurs de l'Éducation – Édition 2004*, Québec, ministère de l'Éducation, 144 p.

_____. 2003, *Indicateurs de l'Éducation – Édition 2003*, Québec, ministère de l'Éducation, 140 p.

_____. 1997, *Prendre le virage du succès – L'école tout un programme*. Énoncé de politique éducative, Québec, ministère de l'Éducation, 40 p.

_____. 1996, *Rapport final de la Commission des États Généraux sur l'Éducation*, Québec, ministère de l'Éducation, 90 p.

_____. 2001. *Loi sur le ministère de l'Éducation (Loi 60)*, L.R.Q. c. M-15.

_____. 2001. *Loi sur l'enseignement privé*, L.R.Q. c. E-9.

_____. 1997. *Loi 180 modifiant la Loi sur l'instruction publique*.

OCDE. 1989. *L'éducation et l'économie dans une société en mutation*. OCDE, Paris.

OCDE. 1996. *L'économie fondée sur le savoir*. OCDE, Paris.

OCDE. 1992. *Système éducatif : quelle efficacité?* OCDE, Paris.