

TEXTE D'ALAIN-GUILLAUME MARCOTTE-FOURNIER

DIFFÉRENCIATION CURRICULAIRE, SÉGRÉGATION SCOLAIRE ET RÉUSSITE DES ÉLÈVES: ANALYSE MULTINIVEAU EN CONTEXTE SCOLAIRE QUÉBÉCOIS

Introduction

Au Québec, les mesures visant à favoriser la persévérance scolaire s'inscrivent dans un ensemble de politiques publiques mises sur pied afin de favoriser la réussite pour tous et l'égalité des chances en éducation. Parallèlement à la mise sur pied de ces mesures, dont la Stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA), la concurrence entre les écoles secondaires s'est accrue (Lessard et LeVasseur, 2007; Tondreau et Robert, 2011). Dans plusieurs milieux, cette concurrence a mené à l'organisation de projets pédagogiques particuliers (PPP) ayant pour la plupart des mécanismes de sélection sur la base des résultats scolaires ou de l'intérêt des élèves (gouvernement du Québec, 2007). Pour l'étude, l'offre des (PPP) est considérée en tant que différenciation curriculaire. Dans le cadre des recherches en éducation comparée, certains auteurs ont mis en exergue que la ségrégation scolaire occasionnée par la différenciation curriculaire avait des effets négatifs sur la réussite des élèves (Felousiz et Charmillot, 2013). Cette étude vise donc à analyser la ségrégation scolaire qui découle de la différenciation curriculaire et ses effets sur la réussite des élèves en contexte québécois. Au Québec, peu d'études recensées ont documenté la ségrégation scolaire.

Cadre d'analyse

Les critères retenus pour l'étude de la ségrégation scolaire sont issus des travaux de Grafmeyer (1994) et de Merle (2012). Selon Grafmeyer (1994) pour qu'un groupe soit considéré comme étant ségrégué il doit être séparé physiquement du reste de la population et cette séparation doit avoir des effets négatifs sur ce groupe. Pour Merle (2012), la ségrégation scolaire se manifeste de différentes façons : selon le sexe, le rendement scolaire, le statut socioéconomique et l'appartenance ethnique. Pour l'étude, la répartition des élèves au sein des groupes-classes et des établissements est établie en fonction de leurs caractéristiques individuelles. Ces caractéristiques sont la présence de la cote d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) attribuée à l'élève et le niveau de défavorisation sociale et matérielle de ce dernier établi en fonction du lieu de résidence selon l'atlas de défavorisation du ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS).

L'analyse de la ségrégation scolaire est effectuée selon divers angles, entre les écoles et entre les groupes-classes d'une école. Lorsque le l'analyse interétablissement montre que certaines écoles sont caractérisées par une proportion d'élèves issus de milieux défavorisés plus importante que d'autres écoles, Charmillot (2013) associe ces différences à des facteurs géographiques. En ce qui concerne l'analyse intraétablissement, les différences observées, lorsqu'on compare la composition des groupes-classes, s'expliquent davantage par les options maison mises en place dans certains milieux où sont formés des groupes-classes d'élèves qui évoluent parfois de façon séparée des autres élèves de l'école (Van Zanten 2009). Certains auteurs parlent alors de l'existence d'une école à l'intérieur d'une école (within-school) (Duru-Bellat 2003). Ainsi la ségrégation scolaire peut être opérée au niveau de l'école, au niveau du groupe-classe ou aux deux niveaux simultanément.

Méthodologie

L'analyse repose sur un échantillon de 968 élèves de deuxième secondaire répartis dans quatre écoles appartenant à la même commission scolaire. Pour chacun de ces établissements, on retrouve un choix de PPP et un parcours régulier.

Afin de poursuivre ses études dans un PPP, l'élève doit pour la majorité des cas répondre à des exigences scolaires définies et certains frais liés à ces programmes doivent être assumés par les familles. Le tableau 1 issu de l'article de Marcotte-Fournier, Bourdon, Lessard et Dionne (2016) présente les différents PPP offerts dans ces écoles et les conditions d'admission qui y sont liées.

Tableau 1 : PPP offerts dans les quatre écoles

École	РРР	Examen d'entrée	Exigences	Frais annuels (\$)
Α	Sport 1			≥ 500
	Sport 2			N. d.
В	Enrichissement	☑		≥ 500
С	Arts	☑		< 500
	Sports	☑		≥ 500
	Enrichissement	☑		< 500
D	Arts 1	☑		< 500
	Arts 2			≥ 500
	Enrichissement 1			< 500
	Enrichissement 2	☑		aucun

Il est à noter que les groupes formés dans ces écoles sont généralement fermés, c'est-à-dire que peu importe la matière enseignée, la composition du groupe-classe reste la même. Cette composition est dans la plupart des cas déterminée en fonction du PPP dans lequel l'élève est inscrit. Au total, les élèves sont répartis dans 38 groupes-classes dont, 17 du régulier (sans PPP), et 21 associés à un PPP. De plus, l'une des quatre écoles à l'étude obtient un soutien financier supplémentaire via la mesure SIAA étant donné le fait qu'on y retrouve une forte concentration d'élèves issus de milieux défavorisés.

La répartition interétablissement et intraétablissement des élèves selon leurs caractéristiques individuelles a été mesurée en utilisant les quotients de localisation en fonction de deux variables dichotomiques, soit le fait d'avoir une cote EHDAA et le fait d'être issue d'un milieu défavorisé. La variable dichotomique obtenue selon le niveau de défavorisation a été construite selon les critères établis du MSSS pour les lieux de résidence situés dans une aire géographique considérée comme étant à forte concentration de pauvreté. Le calcul du quotient de localisation repose sur la comparaison du taux d'élèves ayant une caractéristique particulière qui se retrouvent dans un groupe (exemple, dans un groupe-classe) sur le taux de ces élèves dans l'ensemble de la population (exemple, l'école dont fait partie ce groupe-classe).

Pour l'analyse de l'effet de la composition des groupes-classes sur la réussite des élèves, une modélisation multiniveau est réalisée à partir d'un examen de mathématique standardisé administré par la commission scolaire à la fin de l'année 2013-2014. Les études s'intéressant à l'influence de l'environnement scolaire sur les élèves doivent considérer plusieurs niveaux (Bressoux, 2007). Le premier niveau est la plus petite division du système à l'étude sur laquelle on peut faire des hypothèses concernant l'influence de variables prédictives. Dans le cas de cette étude, le premier niveau est l'élève (n = 968 élèves). Le niveau supérieur concerne le regroupement dont fait partie l'élève auquel on peut appliquer une variable prédictive propre à ce niveau. Le deuxième niveau est le

groupe-classe (n = 38). Par la suite, il est important de considérer que ces groupes-classes sont euxmêmes nichés dans des regroupements plus vastes, les écoles, et ainsi de suite. Toutefois, étant donné le nombre insuffisant d'écoles dans la commission scolaire (n = 4), les variables applicables à ce niveau ne sont pas considérées. Cette modélisation cible les variables individuelles et les variables du groupe-classe qui influencent la note obtenue à cet examen.

Pour le premier niveau d'analyse, l'élève, les variables individuelles retenues sont le rendement initial en mathématique (échelle de 0 à 100), qui est le résultat à l'examen standardisé de mathématique à la sixième année du primaire, le sexe de l'élève (0=garçon; 1=fille), le fait d'avoir une cote d'élève handicapé, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) (0=sans cote; 1=avec cote) et le centile de défavorisation matérielle et de défavorisation sociale associé au lieu de résidence de l'élève (échelle de 0 à 100, la valeur la plus élevée représentant le plus haut niveau de défavorisation). Les centiles de défavorisation matérielle et sociale sont issus des données géographiques produites par le ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec (MSSS) et sont appariés aux données scolaires à partir du code postal de résidence des élèves.

Pour le second niveau, les variables permettant de caractériser les groupes-classes dans lesquels sont situés les élèves sont les moyennes des centiles de défavorisation matérielle et sociale du groupe-classe (échelles 0 à 100), le fait d'être dans un groupe-classe associé à un PPP (0=non; 1=oui), la moyenne du rendement initial en mathématique (échelle de 0 à 100) et l'hétérogénéité scolaire initiale du groupe-classe. Cette hétérogénéité initiale est mesurée selon l'écart-type calculé en compilant l'ensemble des résultats que les élèves du groupe-classe ont obtenus à la fin de l'élémentaire en mathématique. Ainsi, plus l'écart-type est élevé et plus le groupe-classe est considéré comme initialement hétérogène.

Résultats

La présentation des résultats se décline en deux sections. En premier lieu est présentée la répartition des élèves issus des milieux défavorisés et des élèves ayant une cote EHDAA afin de dresser un portrait de la répartition intraétablissement et interétablissement des différents groupes. En deuxième lieu sont présentés les modèles de l'analyse multiniveau afin de déterminer les facteurs individuels et du groupe-classe étant associés à la réussite de l'examen de mathématique de deuxième secondaire.

Le tableau 2 présente la répartition des élèves étant issus de milieux défavorisés et ayant une cote EHDAA entre les écoles de la commission scolaire à l'étude.

Tableau 2 : Répartition interétablissement des élèves

	Quotient de localisation			
École	Élèves issus d'un milieu défavorisé	Élèves ayant une cote EHDAA		
Α	0,70	0,67		
В	2,60	1,23		
С	1,80	0,99		
D	0,22	1,10		

Les données du tableau 2 indiquent le rapport entre le taux des élèves présents dans l'école sur le taux de ces élèves présents dans la commission scolaire. Une valeur près de 1 indique que le taux de l'école est identique à celui de la commission scolaire alors qu'une valeur près de 2 indique que la proportion d'élèves dans l'école est deux fois supérieure à la proportion mesurée au sein de la commission scolaire dont fait partie cette école. Les résultats montrent des contrastes importants quant à la répartition des élèves issus de milieux défavorisés, deux écoles, B et C, ayant des proportions nettement supérieures à celle de la commission scolaire. La répartition des élèves ayant une cote EHDAA est plus uniforme entre les écoles.

Les tableaux 3 à 6 présentent la répartition des élèves entre les groupes-classes à l'intérieur des écoles en faisant la distinction entre les groupes-classes qui ne sont pas associés à un PPP et ceux qui sont associés à un PPP.

Tableau 3 : Répartition intraétablissement des élèves pour l'école A

	Groupe-classe	Quotient de localisation		
PPP		Élèves issus d'un	Élèves ayant une	
		milieu défavorisé	cote EHDAA	
Sans PPP	a	0,50	5,14	
	b	0,99	0,62	
	С	1,09	2,01	
Avec PPP	d	0,50	0,00	
	e	1,33	0,00	
	f	1,38	0,55	
	g	0,99	0,00	
	h	1,19	0,00	

Tableau 4 : Répartition intraétablissement des élèves pour l'école B

		Quotient de localisation		
PPP	Groupe-classe	Élèves issus d'un	Élèves ayant une	
		milieu défavorisé	cote EHDAA	
Sans PPP	a	1,56	2,11	
	b	1,34	0,31	
	С	1,25	2,78	
Avec PPP	d	0,44	0,00	
	e	0,56	0,28	

Tableau 5 : Répartition intraétablissement des élèves pour l'école C

	Groupe-classe	Quotient de localisation		
PPP		Élèves issus d'un milieu défavorisé	Élèves ayant une cote EHDAA	
Sans PPP	а	1,16	1,20	
	b	1,30	0,77	
	С	1,61	1,20	
	d	1,11	3,75	
Avec PPP	e	1,07	0,67	
	f	0,00	0,00	
	g	0,58	0,00	
	h	1,16	0,00	
	i	0,39	0,86	

Tableau 6 : Répartition intraétablissement des élèves pour l'école D

		Quotient de localisation		
PPP	Groupe-classe	Élèves issus d'un	Élèves ayant une	
		milieu défavorisé	cote EHDAA	
Sans PPP	a	0,00	2,70	
	b	0,00	0,70	
	С	0,00	2,02	
	d	1,47	2,36	
	е	1,66	1,13	
	f	3,18	1,09	
	g	0,00	5,76	
Avec PPP	h	2,94	0,00	
	i	0,00	0,00	
	j	0,00	0,00	
	k	5,21	0,00	
	I	0,00	0,00	
	m	0,00	0,00	
	n	1,53	0,35	
	0	0,00	0,70	
	р	0,00	0,00	

Les quotients de localisation intraétablissement présentent des contrastes lorsque l'on compare les groupes-classes sans PPP et avec PPP au sein d'une même école. Pour les élèves issus des milieux défavorisés, les résultats montrent que dans les écoles ayant une proportion importante de ces élèves, école B et C, la répartition des élèves issus d'un milieu défavorisé est inégale au sein des groupes-classes, ceux-ci étant majoritairement présents au sein des groupes-classes n'ayant pas de PPP. La répartition des élèves ayant une cote EHDAA présente des contrastes dans les quatre écoles lorsqu'on compare les groupes-classes sans PPP et avec un PPP. Un grand nombre de groupes-classes ayant un PPP ont un quotient de « 0 » (15/21groupes-classes avec PPP) alors que plus de la moitié des groupes-classes sans PPP ont des valeurs de quotient supérieures à « 2 » (9/17 groupes-classes sans PPP).

Le tableau 7 présente les coefficients de régression ayant permis de déterminer l'association entre les variables individuelles, le niveau 1, ainsi que les variables du groupe-classe, le niveau 2, sur le rendement à l'examen de mathématique. Il présente la progression des modèles utilisés, A à E, afin de cibler les variables qui sont davantage associées au rendement (Marcotte-Fournier, 2015).

Tableau 7 : Coefficients de régression des variables du premier et deuxième niveau

Variables	Modèles: β _x (coefficient de régression) et (E. S.) (Erreur standard)				
	A : β _x (E.S.)	B: β _x (E.S.)	C: β _x (E.S.)	D: β _x (E.S.)	E: β _x (E.S.)
Effets fixes					
-Constante Variables niveau 1 -Sexe (0 : garçon) -Note initiale -Cote EHDAA (0 : sans cote) -Centile matériel	56,79 (2,20)**	(1,41)** 2,36 (1,02)* 1,01 (0,05)** 3,10 (1,69)	56,18 (3,27)**	56,02 (1,23)** 2,16 (1,02)* 0,97 (0,05)**	1,01 (0,06)**
-Centile social Variables niveau 2 -Moyenne note initiale -Hétérogénéité scolaire initiale -Moyenne centile matériel -Moyenne centile social -Vocation (0 : sans vocation) -Moy. note initiale*Rés. initial		-0,05 (0,02)* -0,01 (0,02)	1,09 (0,33)** -0,28 (0,65) -0,26 (0,14) -0,22 (0,15) 1,10 (5,63)	-0,04 (0,02) 0,28 (0,16) -0,31 (0,11)**	-0,04 (0,02) 0,27 (0,15) -0,29 (0,11)** 0,02 (0,01)*
Effets aléatoires					
-Variance interclasse (τ_{00}) -Variance interclasse expliquée -Variance intraclasse (σ^2) -Variance intraclasse expliquée	173,43 (42,12) a 253,43 (11,79) a	57,77 (15,57) a 0,67 155,36 (8,13) a 0,39	32,42 (9,81) 0,81 253,47 (11,79) a 0,00	41,38 (11,14) a 0,76 155,96 (8,11) a 0,38	37,81 (10,82) a 0,78 153,10 (8,21) a 0,40
Déviance	8164,9	6159,1	8109,5	6151,0	6143,2

En se basant sur les coefficients du modèle final, le modèle E, la variable de l'élève étant principalement associée à son rendement est le résultat obtenu à l'examen de mathématique de sixième année. Dans ce cas, plus le résultat à la fin du primaire est élevé, meilleur est le rendement en deuxième secondaire. La variable sexe est aussi associée au rendement, les filles ayant obtenu un meilleur résultat. La variable du groupe-classe associée au rendement est la moyenne de défavorisation matérielle. Le modèle E ayant intégré à la fois les variables individuelles et celles du groupe-classe, les coefficients de ce modèle indiquent qu'à caractéristiques individuelles semblables, dans ce cas-ci le résultat initial, le sexe et le centile de défavorisation matériel, l'élève placé dans un groupe ayant un niveau de défavorisation matérielle plus élevé est pénalisé quant au rendement à l'examen de mathématique.

Discussion

À la lumière des contrastes de quotients de localisation observés, les résultats confirment la présence de dérives possibles liées à l'offre grandissante des PPP dans les écoles secondaires au Québec. Celles-ci ont été documentées par le Conseil supérieur de l'éducation (gouvernement du Québec, 2007), notamment l'exclusion des élèves issus des milieux défavorisés et une répartition inégale des élèves ayant une cote EHDAA au sein des écoles. Au Québec, alors que s'accentue la pression sur les écoles privées afin qu'elles incluent davantage d'élèves ayant une cote EHDAA, la question se pose à savoir quelle est la part d'inclusion qui est accordée via les groupes-classes ayant un PPP au sein des écoles publiques. Pour la répartition des élèves selon leur niveau de défavorisation, les contrastes entre les écoles sont considérables, deux écoles sur quatre (B et C) ayant des proportions importantes de ces élèves. Au sein de ces deux écoles, ce sont les groupes-classes sans PPP qui accueillent en très grande partie ces élèves. En effet, une analyse plus en profondeur révèle que 55 % des élèves issus d'un milieu à forte concentration de pauvreté de la commission scolaire se retrouvent dans les sept groupes-classes sans PPP de ces écoles. Comme nous l'avons mentionné plus tôt, l'organisation des PPP étant davantage effectuée selon un modèle de groupes fermés, la mise sur pied de PPP dans ces milieux illustre bien l'effet de l'école à l'intérieur d'une école.

Pour l'analyse multiniveau, la diminution de la variance interclasse obtenue à la suite de l'introduction des variables du groupe-classe dans le modèle est comparable à celle mesurée par Dumay et Dupriez (2009) dans leur étude. Dans ce cas, les auteurs concluent qu'à caractéristiques individuelles similaires, un élève gagne à être scolarisé dans un milieu ayant des conditions plus favorables, effet considéré toutefois modeste par ceux-ci. L'interprétation des résultats de l'analyse multiniveau soutient que les contrastes de composition des groupes-classes observés ont un effet délétère sur le rendement des élèves notamment lorsqu'ils sont scolarisés dans les groupes-classes ayant les niveaux de défavorisation les plus élevés. Ceci appuie les travaux de Monseur et Crahay (2008) qui avancent que, à l'école, l'effet de la ségrégation selon le niveau socioéconomique est plus important que l'effet de la ségrégation selon le rendement scolaire.

Position de l'auteur

À la suite du dépôt du mémoire, plusieurs présentations des résultats de l'étude ont été faites lors de différents évènements. Ceci a permis de nombreux débats au sujet de la mixité sociale et scolaire à l'école entre différents acteurs de l'éducation, directions d'école, enseignants, délégués syndicaux et technicien en organisation scolaire. Ma position actuelle est influencée par l'ensemble de ces discussions. Lors des échangent, peu d'acteurs ont remis en question le fait que la sélection qui s'opérait amenait des contrastes dans la composition des groupes-classes. Aussi, à l'instar de plusieurs de mes collègues, j'observe un profond malaise à l'idée que l'accès aux PPP soit réservé seulement à certains élèves et que d'autres, laissés pour compte, ne bénéficient pas de la mise en place de ces projets stimulants. Par contre, l'idée de se mobiliser pour une réorganisation scolaire afin de réduire l'effet pénalisant pour les élèves qui sont placés dans les groupes-classes les moins favorables ne fait pas consensus. Alors que certains de mes collègues ainsi que moi-même sommes tout à fait en accord avec l'idée de mieux répartir les élèves performants, présentant des modèles positifs, au sein des groupes-classes d'autres y sont plus réticents. Les arguments avancés par ceux-ci concernent entre autres le fait qu'une telle organisation pourrait rendre les PPP moins attrayants et amener certaines familles à quitter l'école. Le fait que certains membres de l'équipe craignent d'éventuelles conséquences négatives d'une démarche visant la réorganisation des groupes-classes dans le but de la réussite scolaire du plus grand nombre illustre bien le paradoxe de la mission éducative de l'école dans un contexte de concurrence scolaire. De mon point de vue, pour qu'une démarche concernant l'amélioration de l'éducation au Québec soit complète, les solutions envisagées doivent considérer l'effet délétère de l'organisation actuelle des PPP sur la réussite des élèves les plus vulnérables.

Références

- Bressoux, P. (2007). L'apport des modèles multiniveaux à la recherche en éducation. Éducation et didactique, 1 (2), 73-88.
- Charmillot, S. (2013). Ségrégation et inégalités scolaires: Le cas de l'enseignement secondaire à Genève. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse.
- Dumay, X. et Dupriez, V. (2009). Contexte d'établissement et apprentissage des élèves. *In* X. Dumay et V. Dupriez (dir.), *L'efficacité dans l'enseignement: Promesses et zones d'ombre* (p. 103-122). Bruxelles: De Boeck.
- Duru-Bellat M. (2003). Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives, Paris, UNESCO
- Felouzis, G. et Charmillot, S. (2013). School tracking and educational inequality: A comparison of 12 education systems in Switzerland. *Comparative Education*, 49 (2), 181-205.
- Gouvernement du Québec (2007). Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : Diversifier en toute équité. Québec : Conseil Supérieur de l'Éducation.
- Grafmeyer, Y. (1994). Regards sociologiques sur la ségrégation. *In* J. Brun et C. Rhein (dir.), *La ségrégation dans la ville: Concepts et mesures* (p. 85-118). Paris: L'Harmattan.
- Lessard, C. et LeVasseur, L. (2007). L'école publique généraliste est-elle en train de voir sa vocation transformée? *McGill Journal of Education*, 42 (3), 337-354.
- Marcotte-Fournier A. G. (2015). Différenciation curriculaire, ségrégation scolaire et réussite des élèves : analyse multiniveau en contexte scolaire québécois, Mémoire de maitrise, Université de Sherbrooke, Sherbrooke
- Marcotte-Fournier A. G., Bourdon S., Lessard A. et Dionne P. (2016). Une analyse des effets de composition du groupe-classe au Québec : influence de la ségrégation scolaire et des projets pédagogiques, *Éducation et Sociétés*, *38*, 139-155.
- Merle, P. (2012). La ségrégation scolaire. Paris: La Découverte.
- Monseur, C. et Crahay, M. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires: Une comparaison internationale. *Revue française de pédagogie, 164,* 55-65.
- Tondreau, J. et Robert, M. (2011). L'école québécoise (2e éd.). Anjou: Éditions CEC (1re éd. 1997).
- Van Zanten, A. (2009). « Le choix des autres » Jugement, stratégies et ségrégations scolaires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5 (180), 24-34.

TEXTE DE GABRIEL ROMPRÉ¹

GRANDES ENQUÊTES SUR LES EFFETS DE LA MIXITÉ SOCIALE ET EXEMPLES DE POLITIQUES PUBLIQUES À L'INTERNATIONAL

¹Chercheur indépendant

On demande au système d'éducation de jouer plusieurs rôles complexes et parfois contradictoires. Il doit d'abord offrir à tous un niveau de formation de base qui va permettre aux élèves de devenir des citoyens responsables à l'âge adulte. Cependant, il est également censé identifier les élèves les plus prometteurs pour les diriger vers les professions exigeant un degré élevé de spécialisation. Comme ces dernières sont généralement les mieux rémunérées et les plus socialement valorisées, les familles sont incitées à entrer en compétition pour maximiser les chances de leurs enfants de les occuper. Pourtant, l'école est aussi appelée paradoxalement à lutter contre cette volonté de ses usagers parce qu'on lui demande d'être garante du caractère méritocratique de nos sociétés libérales et démocratiques en accordant à tous les enfants une chance égale de réussir ou en d'autres mots, de gommer les différences découlant du contexte familial et socioéconomique des élèves.

En d'autres mots, on demande aux écoles d'assurer la justice sociale et la légitimité de notre société tout en maximisant la performance des élèves sans prioriser clairement une mission sur l'autre. C'est faire peser énormément de responsabilités sur les épaules d'une seule institution. Dans ce contexte, il n'est pas étonnant de constater que les écoles n'ont pas été complètement à la hauteur du défi qu'on leur a confié. Depuis les années 1950, des dizaines de grandes enquêtes quantitatives ont révélé une forte corrélation entre les circonstances socioéconomiques d'un élève, ses résultats scolaires et le niveau de diplomation qu'il atteint. Bien sûr, cet effet varie selon les pays et les époques, mais malgré toutes les politiques de démocratisation de l'éducation, il semble malheureusement persister. Les enfants de familles riches performent toujours mieux à l'école que les enfants de familles pauvres.

Plusieurs coupables potentiels ont été identifiés. On a ainsi découvert que les parents qui avaient eu peu de contacts positifs avec le système scolaire étaient moins à même d'aider et de soutenir leurs enfants, que les enfants pauvres ont tendance à avoir pour enseignants des maîtres moins expérimentés et que les parents qui n'ont pas fréquenté l'université ont tendance à surestimer les coûts de l'enseignement supérieur et d'en sous-estimer les retours.

Toutefois, c'est un autre phénomène qui fait l'objet des débats les plus féroces, aussi bien dans l'arène publique qu'au sein de la communauté scientifique: **les effets de composition**, c'est-à-dire l'influence de la composition d'une classe sur les performances académiques d'un élève donné. Les chercheurs se demandent si un élève va mieux performer quand ses camarades obtiennent des bons résultats ou si, au contraire, ses notes vont souffrir du fait qu'il soit placé dans une école ou une classe dans laquelle ses camarades performent moins bien.

Il s'agit du type de question qui anime les chercheurs, mais qui a depuis longtemps été réglée dans la tête de la plupart des parents pour qui il est évident que la composition de la classe joue un rôle important dans le succès de leur enfant que l'on formule l'idée d'un point de vue positif (émulation, stimulation) ou négatif (éloignement des « mauvaises influences »). Ils sont donc parfois prêts à déployer des ressources importantes pour que le public des écoles que leurs enfants fréquentent réponde à leurs critères. Certaines familles vont déménager près d'une école qui leur convient (on évite ainsi la mixité des quartiers pour éviter la mixité des écoles), d'autres vont avoir recours à un

réseau d'écoles privées ou encore à des écoles à projets pédagogiques particuliers (écoles internationales, programmes de sports-études).

Ces parents ont-ils raison de déployer autant d'efforts pour influencer l'environnement de leurs enfants? Est-ce que les résultats scolaires des enfants les plus désavantagés sur un plan socioéconomique sont heurtés par le fait de se retrouver concentrés dans les mêmes classes et les mêmes écoles? Après un rapide tour d'horizon des débats ayant cours au sein de la recherche, nous traiterons des études qui se sont penchées sur la question et nous présenterons certaines politiques publiques qui se sont attaquées à la question de la mixité socioéconomique sur le plan scolaire à l'international.

Les méthodes d'analyses

Il n'est pas facile d'isoler l'effet de composition. Comme nous l'avons souligné, il existe un lien entre le niveau socioéconomique de la famille d'un enfant et ses résultats scolaires. Mécaniquement, le niveau moyen de performance d'une école située dans un quartier défavorisé sera donc inférieur à la moyenne des écoles indépendamment de la qualité de l'enseignement qu'on y retrouve. Un élève performant pourrait en effet y obtenir d'excellents résultats. C'est d'ailleurs le fondement de la critique adressée aux palmarès des écoles qui ont été publiés au Québec par le *Journal* et le magazine *L'Actualité*. On ne peut donc pas répondre à la question de l'existence ou de l'ampleur des effets de composition à partir de ces seules informations. Il est nécessaire de séparer les caractéristiques individuelles des élèves de celles provenant de leur environnement.

C'est malheureusement plus facile à dire qu'à faire. La méthode la plus populaire pour établir une relation entre deux variables dans les recherches quantitatives en sciences sociales est la régression linéaire. Elle permet de savoir si une variable dépendante (comme les résultats scolaires) a une relation avec plusieurs variables indépendantes (comme le nombre d'années de fréquentation de l'école par les parents, le niveau de revenu, le nombre de frères et sœurs, etc.) et de quantifier la relation. Toutefois, la régression linéaire suppose que les résultats des individus à l'étude sont indépendants les uns des autres et qu'ils ne subissent pas d'effet collectif affectant leurs résultats. La méthode n'est donc pas d'un grand secours lorsqu'il est nécessaire de déterminer l'influence d'une caractéristique de l'environnement comme le nombre d'années d'expérience d'un enseignant ou la composition sociale d'un groupe sur les résultats individuels d'un élève.

Heureusement, les chercheurs ont mis au point une méthode statistique qui permet de distinguer la variation de la variable dépendante qui est due à un niveau d'analyse (l'individu par exemple) de celle relevant de niveaux supérieurs. Par exemple, dans le monde de l'éducation, l'élève se trouve dans une classe qui est elle-même dans une école située dans un quartier. Il est possible d'introduire des variables à chacun de ces niveaux d'analyse et de comprendre l'effet qu'elles peuvent jouer sur le plan individuel. Cette méthode s'appelle l'analyse multiniveaux (parfois appelée aussi hiérarchique).

Malgré ces avancées, il demeure difficile de calculer l'ampleur de l'effet de composition sur les résultats des élèves pour plusieurs raisons. D'abord, le chercheur doit disposer de banques de données très importantes où l'on retrouve des données collectées à tous les niveaux étudiés. Celles-ci sont rares. De plus, parce que les élèves changent de classe chaque année, il est important de mesurer l'effet de composition sur un seul cycle scolaire. L'effet de composition apparaîtra alors faible, mais puisqu'il se cumule chaque année, l'écart qui se creuse progressivement peut avoir des effets significatifs à long terme sur les résultats. Nécessairement, plus l'effet mesuré est petit, plus il est difficile à distinguer du bruit introduit dans les données par les erreurs de mesures. Finalement, les systèmes scolaires varient beaucoup dans leur façon de récolter des données. Par exemple, en

Angleterre, les autorités utilisent une variable administrative binaire pour déterminer le statut socioéconomique d'un élève selon qu'il a droit, ou non à un repas subventionné. La mesure manque alors de précision et les données risquent d'être faussées.

En raison de ces difficultés méthodologiques, les résultats au sein de la littérature scientifique divergent beaucoup, certaines études notent l'existence d'un effet de composition important et d'autres non. Cette ambiguïté a permis aux politiciens de toutes les allégeances de rejeter l'idée de construire des politiques publiques pour favoriser la mixité sociale. Toutefois, pour toutes les raisons que nous avons mentionnées plus haut, la qualité des études varie énormément. En les passant globalement en revue en effectuant une méta-analyse (en d'autres mots une analyse des études publiées sur un sujet donné), les chercheurs ont remarqué que plus les recherches pouvaient compter sur des données de qualité, plus elles concluaient à l'existence d'un effet de composition important (Van Ewijk et Sleegers, 2010; Seilstrom et Bremberg, 2006; Thrupp, Lauder et Robinson, 2002). En se basant sur les données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves, le fameux PISA, les chercheurs de l'OCDE concluent également que les différences que l'on remarque entre les écoles sont largement expliquées par le niveau de mixité socioéconomique qu'on y retrouve (OCDE, 2007; OCDE, 2018). Les doutes émis sur l'existence de l'effet de composition sont donc de plus en plus rares. La recherche actuelle indique que la concentration d'élève en difficulté dans les mêmes classes nuit globalement aux résultats académiques et à la persévérance scolaire de ceux-ci.

La symétrie de l'effet de composition

Puisqu'il existe bel et bien un effet de composition, le choix des parents de séparer le plus possible leurs enfants des publics les moins performants sur le plan académique pourrait sembler, en apparence, justifié. Toutefois, la plupart des études tendent à montrer que l'effet de composition ne s'applique pas de façon uniforme sur tous les élèves : il semble peser fortement sur les résultats des élèves qui éprouvent déjà des difficultés, mais il épargne ceux qui performent bien en classe. En d'autres mots, les résultats scolaires d'un enfant qui n'éprouve pas de difficulté particulière à l'école ne seront pas affectés par les résultats de ses camarades, mais l'inverse n'est pas vrai.

Une étude du Centre national pour les statistiques en éducation aux États-Unis (2015) a ainsi conclu que les résultats scolaires des élèves blancs n'étaient pas affectés par la proportion d'élèves afro-américains (dont le statut socioéconomique est en moyenne inférieur à celui de leurs camarades) au sein de leur école, mais que la performance de ces derniers était très affectée par leur présence au sein d'écoles ghettoïsées. Sund (2007) note pour sa part en Suède que tous les élèves se voient avantagés par l'inclusion d'un élève performant dans leur classe, mais que l'effet était beaucoup plus important pour les élèves confrontées aux plus grandes difficultés. Rangvid (2007) obtient des résultats similaires au Danemark et Duru-Bellat en France (2003).

Les recherches dans ce domaine ne sont pas unanimes, certains chercheurs notent parfois des effets négatifs sur les élèves performants pour certaines matières précises (par exemple : Perini, 2012 pour la Suisse). Toutefois, globalement, la littérature scientifique montre que les publics les plus défavorisés sont ceux qui peuvent le plus bénéficier d'une augmentation de l'hétérogénéité des classes sur un plan académique et que les élèves les plus performants en souffriraient peu ou pas du tout, augmentant ainsi la performance globale du système d'éducation.

Ce résultat peut paraitre surprenant, mais il concorde avec le fait que l'école en général joue un rôle moins central dans le succès des élèves issus de familles favorisées. En effet, celles-ci tendent à s'impliquer plus étroitement dans le cheminement scolaire de leurs enfants, elles peuvent plus facilement aider à l'heure des devoirs et elles peuvent fournir des ressources supplémentaires au besoin sous la forme d'activités parascolaires ou de tutorat. Le contexte scolaire joue un rôle

beaucoup plus important chez les élèves qui ne peuvent pas obtenir à la maison les ressources qui ne lui sont pas offertes à l'école.

Les politiques publiques de renforcement de la mixité dans le monde

De nombreux pays en sont arrivés à s'intéresser à la mixité socioéconomique dans les écoles, mais la raison qu'ils ont eue de le faire et la manière dont ils se sont attaqués au problème varient énormément selon l'histoire et le contexte des systèmes scolaires. Dans cette section, nous présenterons et contextualiserons les initiatives mises de l'avant dans quelques grands systèmes d'éducation à travers le monde.

Les États-Unis

Il est impossible de discuter de la question de la mixité dans les écoles sans aborder le cas des États-Unis où le prisme d'analyse majeur est, bien entendu, la question de l'origine raciale. En effet, la ségrégation des écoles du sud du pays était un pilier central des lois *Jim Crow* et de la doctrine du soidisant *Separate but equal* qui légalisait la ségrégation des populations afro-américaines. La décision Brown versus Board of Education rendue par la Cour suprême du pays en 1954 qui a rendu la pratique illégale est l'un des moments charnières de la lutte pour les droits civils.

Cet épisode est bien connu, même au nord de la frontière, mais cette décision a été suivie de plusieurs autres jugements affirmant non seulement les dangers de la ségrégation raciale, mais mettent également de l'avant des mesures pour y mettre fin. En 1971, la Cour suprême a en effet établi que les Cours fédérales avaient le droit d'obliger les districts scolaires à modifier la composition des écoles en transportant des élèves dans des établissements situés à l'extérieur des quartiers ségrégués. Cette pratique, nommée le busing, s'est répandue dans les années 1970 et 1980, mais elle s'est butée immédiatement à une résistance populaire et légale tenace. Presque immédiatement, le pouvoir des cours s'est vu restreint en empêchant, par exemple, le transport d'élèves de districts scolaires en districts scolaires. Des municipalités et des parents se sont engouffrés dans cette faille légale pour lancer des initiatives de redécoupage des districts pour que la ségrégation s'exerce à ce niveau plutôt qu'à celui des écoles. À Boston, les plans de busing ont même donné lieu à des émeutes très violentes.

Dans les districts touchés par les plans de déségrégation, le mouvement de déplacement des populations blanches vers les banlieues semble s'être renforcé, un phénomène surnommé le *white flight*. Dans les villes où le déplacement vers les banlieues était moins avantageux, on note une augmentation des inscriptions dans les écoles privées.

Sur le plan légal, le nombre de districts placés sous supervision judiciaire chute rapidement dans les années 1990 et les juges mettent maintenant rarement en place de nouveaux mandats. Des décisions de la Cour suprême en 2012 et en 2017 limitent maintenant sévèrement l'utilisation de critères raciaux pour élaborer des plans de déségrégation.

On peut noter une diminution notable de la ségrégation raciale des écoles aux États-Unis dans les années 70 et 80, mais le niveau d'intégration connait son apogée en 1988 alors que 44% des étudiants noirs fréquentent une école où la majorité des élèves sont blancs. À partir de cette date, un lent processus de reségrégation se met en marche. En 2011, 23% des étudiants afro-américains fréquentent des écoles où la majorité des élèves sont blancs, un retour au taux que l'on retrouvait en 1966. Ce n'est pas dans les états du sud que le problème le plus criant se situe, ce sont dans les états du nord comme New York, l'Illinois et le Maryland où les niveaux de ségrégation sont les plus élevés (*The New York Times*, 2018).

Ces évolutions ont conduit les réformateurs déplorant ces évolutions à élaborer d'autres stratégies. D'abord, sur un plan légal, plutôt que de mettre l'accent sur le critère racial, les plans de déségrégation modernes touchent plutôt aux caractéristiques socioéconomiques, un indicateur fortement corrélé aux États-Unis avec l'origine ethnique, mais qui a jusqu'ici passé le test des tribunaux. Les méthodes utilisées pour améliorer l'intégration varient. Elles incluent le redécoupage des districts scolaires trop homogènes, la mise sur pied de programmes pédagogiques particuliers qui tiennent compte de critères socioéconomiques et l'attribution de places dans les écoles sur la base de loteries. Selon la *Century Foundation*, 4 millions d'élèves vivent aujourd'hui dans des districts scolaires où des plans explicites d'intégration incluant des caractéristiques socioéconomiques font force de loi (Potter, Quick et Davis, 2016).

L'une de ces initiatives a cours à Cambridge, en banlieue de Boston, la métropole où se sont déroulées les pires émeutes contre les plans d'intégration. La ville de 100 000 habitants a mis en place un système de choix pour les élèves et leur famille qui sont invités à indiquer leurs écoles de prédilection par ordre de préférence. Le district vise d'abord à respecter les choix des familles, mais il s'est également donné comme directive de ne pas avoir d'écoles où le taux d'élèves défavorisés est de 15% supérieur à la moyenne du secteur. L'objectif a été largement atteint sans rencontrer de résistance populaire trop forte; depuis l'implantation du programme, le taux de scolarisation dans le secteur privé a même diminué (Kahlenberg, 2010).

Des analyses plus critiques du cas de Cambridge montrent cependant que les résultats des élèves les moins performants n'ont pas sensiblement augmenté à la suite de l'intégration des populations (Fiske, 2012). Ce résultat est peut-être dû à la multiplication des classes à programme pédagogique particulier. Comme au Québec, les directions d'écoles publiques ont mis en place ces parcours différenciés pour améliorer l'attractivité de leur établissement en contexte de concurrence pour la clientèle. Cependant, si les contacts entre les élèves engagés dans les programmes particuliers et le reste de la population de l'établissement sont trop rares, il y a un risque que la ségrégation diminuée entre les écoles soit reproduite à l'intérieur de celles-ci, diminuant d'autant les gains en termes d'équité.

La Belgique

En Belgique, la question de l'intégration des populations se pose différemment. En effet, la liberté de choisir l'établissement d'enseignement de ses enfants a été établie dès la fondation du pays en 1830 et elle est largement protégée par la constitution. Les écoles conservent un large niveau de liberté par rapport aux différents gouvernements du pays et il existe un quasi-marché de l'éducation où les établissements rivalisent entre eux pour attirer la clientèle la plus « désirable » (Delvaux et Maroy, 2009).

Il en résulte un système d'éducation où la performance des élèves n'est pas au rendez-vous selon les enquêtes internationales et où les résultats des élèves les moins performants sont particulièrement préoccupants. Le haut niveau de ségrégation qu'on observe particulièrement en ce qui concerne l'enseignement secondaire a été pointé du doigt en tant que cause potentielle.

Le gouvernement a donc choisi de réagir, mais il n'a pas le pouvoir d'obliger les élèves à fréquenter une école en particulier. Il a donc choisi d'agir sur deux fronts.

D'abord, il s'est attaqué à l'asymétrie de l'information. En effet, les périodes d'inscription et les procédures d'enrôlement variaient énormément d'école en école ce qui avait pour résultat d'avantager les parents très au fait des complexités du système au détriment de familles qui n'avaient

eu que peu de contact avec le système scolaire ou qui étaient issues de l'immigration. En 2007, le gouvernement a agi en uniformisant les périodes d'inscription et en imposant un formulaire d'inscription unique. En 2008, puis de nouveau en 2010, le gouvernement décide d'aller plus loin en intervenant directement dans le choix des parents. En effet, ceux-ci sont invités à indiquer plusieurs choix d'écoles dans l'ordre et les autorités s'efforcent d'accorder leur premier choix au plus grand nombre de familles en tenant compte de facteurs sociaux, un peu comme dans le cas de la ville de Cambridge.

Malheureusement, les initiatives de promotion de la mixité ne semblent pas avoir porté leurs fruits en Belgique. On constate en effet que l'indice de similarité, une mesure de la ségrégation, n'a chuté que modestement, passant de 17,6% en 2006 à 16,9% en 2013 (RTBF, 2014). Face aux nouvelles règles, écoles et parents semblent avoir ajusté avec succès leurs stratégies.

Le cas belge montre que l'implantation de règles favorisant la mixité est loin d'être aisée. En contexte de concurrence entre les établissements, les familles vont continuer à rechercher l'école possédant la meilleure réputation et ils risquent de trouver des moyens de parvenir à leurs fins.

La France

Dans l'hexagone, la logique de libre choix belge est renversée. Les autorités publiques attribuent une école à des élèves en fonction de leur emplacement géographique. L'espace de choix est donc considérablement réduit. Le système n'avait pas été pensé pour favoriser la mixité sociale, mais bien pour rendre plus facile la planification des ressources, il a cependant acquis une fonction de garant de la diversité avec la démocratisation de l'éducation. Il est donc très difficile pour les parents d'avoir recours à l'évitement scolaire et de choisir l'école de ses enfants.

Cet exemple nous permet cependant d'éclairer deux éléments importants. D'abord, il y a bien sûr un lien entre la mixité sociale des quartiers et celle des écoles où elles se situent. L'imposition de l'établissement scolaire ne risque de favoriser la mixité que si le bassin dans lequel les élèves sont sélectionnés est lui-même mixte. En d'autres mots, si les quartiers sont déjà très ségrégués et que l'on impose le choix de l'école locale, celle-ci sera également, de façon mécanique, très ségréguée. On risque alors « d'enfermer » les élèves dans des espaces de relégation.

En 2007, le gouvernement a décidé de s'attaquer à ce problème en procédant à l'assouplissement de la carte scolaire, c'est-à-dire en autorisant des exceptions à l'imposition de l'école locale en prenant compte de divers facteurs. L'objectif était d'éviter l'enfermement décrit ci-haut, mais les clientèles qui ont le plus profité des assouplissements ont été, sans surprise, les familles les plus favorisées demeurant toujours dans les quartiers populaires. L'effet sur les niveaux de ségrégation s'est donc révélé négatif (Oberti et Rivière, 2014).

Conclusion

Les écoles sont soumises à un niveau élevé d'examen de la part du public et des autorités en raison des rôles fondamentaux et variés qu'elles sont appelées à jouer. Leur importance dans la reproduction sociale tout particulièrement les place dans une situation inconfortable où les autorités publiques cherchent parfois à les transformer en instrument de la méritocratie alors que les familles tendent à consolider leur position au sein de la société en s'assurant d'avoir accès à des parcours éducatifs privilégiés.

La composition socioéconomique ou raciale de la classe et de l'école est l'un des leviers d'influence sur les résultats scolaires sur lequel les familles ont le plus grand niveau de contrôle. Dans ce contexte, on comprend la vive résistance qu'ont suscitée les tentatives de mettre en place des mesures pour favoriser la mixité sociale au sein des écoles. Les familles sont prêtes à consacrer des ressources importantes au succès de leur enfant; elles sont prêtes à déménager, à s'informer, à créer de fausses adresses à partir de boîtes postales fantômes, à camper devant les écoles pour s'inscrire à temps, à payer des tuteurs pour préparer des examens d'entrée ou même à tenter d'influencer directement les règles d'admission. Face à des usagers très déterminés, le système bureaucratique ne fait souvent pas le poids et le capital politique nécessaire au déploiement de réformes significatives se révèle le plus souvent prohibitif pour les gouvernements.

Malgré la résistance des familles, l'existence des effets de composition est avérée et l'on sait qu'il est possible d'augmenter les performances globales du système d'éducation et son équité en décloisonnant les populations. Les difficultés ne devraient donc pas détourner les autorités de l'objectif de mixité sociale.

Les initiatives internationales montrent qu'il n'existe pas de recette miracle pour arriver à une solution. Toute mesure doit être profondément intégrée à l'histoire et au fonctionnement particulier du système. Il est tout de même possible de distinguer quelques étapes essentielles. Le premier pas reste de reconnaître l'existence du problème et de le mesurer à l'aide d'indicateurs fiables et robustes. Le second est de faire comprendre aux parents que la mixité sociale n'est pas un jeu à somme nulle où leurs enfants sont appelés à se sacrifier pour le bien-être collectif. Le troisième est peut-être d'agir sur les causes profondes du problème, c'est-à-dire la conviction qu'il existe réellement des établissements scolaires mieux pourvus et plus aptes à contribuer au succès de leurs élèves.

Références

- Delvaux, Bernard, et Christian Maroy (2009). <u>Justice scolaire et libre choix de l'école : le débat récent en Belgique francophone</u>, *éthique publique*, 11 (1).
- Duru-Bellat, Marie (2003). <u>Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire</u>, *Carrefours de l'éducation*, 2 (16).
- Fiske, Edward B. (2002). <u>Controlled Choice in Cambridge, Massachusetts</u>, dans *Divided we Fail: Coming together through Public School Choice*, New York, Century Foundation Press.
- Harris, Fred et Alan Curtis (2018). The Unmet Promise of Equality, The New York Times.
- Kahlenberg, Richard D. (2010). <u>Combating School Segregation in the United States</u>, dans J. Bakker, E. Denessen, D. Peters, et G. Walvaren (dir.), *International perspectives on countering school segregation*, Antwerpen (Belgique), Garant.
- Oberti, Marco et Clément Rivière (2014). <u>Les effets imprévus de l'assouplissement de la carte scolaire</u>, *Politix* 107 (3).
- Organisation pour la coopération et le développement économique (2007). *No More Failures : 10 steps to equality in education*. Rapport dirigé par Simon Field, Malgorzata Kuczera et Beatriz Pont.
- Organisation pour la coopération et le développement économique (2018). Éducation GPS : Review of Education Policies. Disponible en ligne: http://gpseducation.oecd.org/Home (consulté le 3 septembre 2018).
- Rangvid, Beatrice Schindler (2007). <u>Living and Learning Separately?</u>: <u>Ethnic Segregation of School Children in Copenhagen</u>, *Urban Studies* 44(7).
- RTBF (2014). Les effets du décret inscriptions sur la mixité sociale sont minimes. Disponible en ligne : https://bit.ly/2oEcHDs (consulté le 3 septembre 2018).
- Perini, Lionel (2012). Peer Effects and School Design: an Analysis of Efficiency and
- Equity, IRENE, Working Paper No. 12-01, Neuchâtel, Université de Neuchâtel.
- Potter, Halley, Kimberly Quick et Elizabeth Davies (2016). À New Wave of School Integration, rapport présenté à la Century Foundation. Disponible en ligne: https://bit.ly/2Q2lv2f (consulté le 3 septembre 2018).
- National Center for Educational Statistics (2015). *School Composition and the Black-White Achievement Gap*. Publié par les É.-U. Department of Éducation.
- Sund, Krister (2007). Estimating Peer Effects in Swedish High School Using School,

 Teacher, AMD Student Fixed Effects, Working Paper N°. 8/2007 publié par l'Insitut suédois de recherche sociale.

TEXTE DE MARC-ANDRÉ DENIGER¹

LA MIXITÉ SOCIOÉCONOMIQUE: ENTRE SOI OU « BRASSAGE » SOCIAL ANALYSE CRITIQUE ET PISTES D'INTERVENTION SUR LES INÉGALITÉS SCOLAIRES DE NATURE ÉCONOMIQUE

¹ Université de Montréal

Introduction: Mixité et inégalité scolaire

Toute réflexion sur la mixité scolaire est corollaire du problème central des inégalités scolaires. La mixité, ou la non-mixité des établissements scolaires, sont à la fois parties prenantes des problèmes et des solutions en matière d'égalité, de justice et de réussite scolaires.

Pour aborder cette question et répondre aux interrogations soulevées par les participants à la conférence, je ferai d'abord quelques rappels sur les inégalités scolaires ainsi que sur le poids du social et la part de l'école dans leur explication. Cela fournira de meilleures assises aux réponses à vos questions que je tenterai de formuler par la suite.

Enfin, je tâcherai de clore sur une touche d'optimisme en mettant de l'avant ce qui me semble être des solutions de rechange prometteuses.

Qu'entend-on par inégalité scolaire?

Pour comprendre la dynamique des inégalités scolaires, il me semble capital de rappeler qu'elles couvrent quatre dimensions essentielles : l'accès à l'institution, le traitement des élèves par l'école, la réussite scolaire et, ultimement, l'insertion socioprofessionnelle. Or, certains constats s'imposent sur notre « manière québécoise » de poser le problème : 1) Plusieurs d'entre nous persistent à réduire le débat à la dimension de l'accessibilité, ce qui peut certes être compris par son ancrage historique, mais qui minimise l'importance des autres facteurs explicatifs de la sélection sociale exercée par l'école; 2) À l'autre extrême du spectre, nous avons peut-être négligé le fait que les acquis liés à la scolarisation se matérialisent de manière très variable pour les divers groupes sociaux (par exemple, la stagnation des écarts salariaux malgré la forte scolarisation des filles ou encore les grandes difficultés d'insertion en emploi pour les membres les plus scolarisés de certaines communautés culturelles); 3) Une préoccupation centrale pour la réussite scolaire a émergé vers la fin des années 80 pour devenir une priorité nationale qui s'est, de mon point de vue, progressivement enfermée dans un discours psychologisant quasi hégémonique, ce qui; 4) forme l'arbre qui cache la forêt des inégalités de traitement, occulte les relations entre le traitement et le succès, cette partie négligée relevant du rôle de l'école, l'enfant négligé de la famille. Nous reviendrons plus loin sur certains de ces éléments d'analyse.

Par ailleurs, il est essentiel de se rappeler que les inégalités scolaires sont diachroniques : elles évoluent sous diverses formes et à des rythmes variés à travers le temps. Ainsi les principales inégalités sociales auxquelles fut confronté le système d'éducation québécois ont historiquement eu trait aux classes sociales, au sexe (filles c. garçons), à la langue et à l'origine ethnique. Toutefois, ces enjeux ont connu une évolution différenciée au fil du temps. Ainsi, nous pouvons affirmer que le progrès positif de la scolarisation des filles fut, sans contredit, l'un des principaux acquis de la réforme de l'éducation de la Révolution tranquille. Par ailleurs, le déclin de la société industrielle, qui s'est amorcé durant les années 80, a révélé un nouveau problème devenu aujourd'hui préoccupant : celui de la faible scolarisation, de la désaffection ou de la difficile persévérance scolaire d'une fraction significative de garçons qui trouvait jadis leur salut dans des emplois peu qualifiés

aujourd'hui disparus. Le « problème des garçons » a ainsi émergé, ou plutôt il s'est ainsi exacerbé (puisqu'il existait déjà), sous la pression d'une réduction du volume des emplois disponibles, qui, à son tour, a contribué à une « pression forcée » à persévérer à l'école, ce qui n'est pas sans effets sur l'engagement et la motivation envers les études.

L'autre évolution significative est observable au chapitre de la langue et de l'origine ethnique. Les plus vieux d'entre nous se souviennent que la société québécoise de la Révolution tranquille était marquée par de graves écarts socioéconomiques et scolaires entre les francophones et les anglophones; inégalités linguistiques auxquelles se superposaient de manière grossièrement schématique les religions et les classes sociales (francophones/catholiques/pauvres c. anglophones/protestants/nantis). Cet autre élément central de l'état des rapports sociaux de notre société a également évolué pour le mieux, à un point tel qu'il est aujourd'hui difficile de l'expliquer aux jeunes Québécois, pour qui c'est chose du passé. Toutefois, rien n'étant parfait, des écarts de réussite entre les jeunes anglophones et francophones demeurent encore observables aujourd'hui.

Par ailleurs, la transformation de la composition ethnique de la société québécoise qui s'est accélérée au début des années 80 et, surtout, le changement de proportion entre anglophones et allophones ont progressivement fait émerger une nouvelle préoccupation pour la problématique de la diversité ethnoculturelle à l'école. Vous remarquerez à quel point la question de la langue vient ici encore se superposer à l'origine ethnique, rappelant ainsi que les causes des inégalités constituent rarement des vases clos.

Donc, les choses ont changé, des progrès ont été enregistrés et de nouveaux enjeux ont émergé, mais toujours au sujet des mêmes rapports sociaux fondamentaux.

Par contre, il y a peu de variations en ce qui a trait aux inégalités socioéconomiques qui nous préoccupent aujourd'hui. À ce chapitre, les enjeux se sont progressivement déplacés du seuil de l'école au sein de l'institution scolaire et de l'accès au succès. Dit autrement : ceux qui n'accédaient pas à l'école jadis sont aujourd'hui ceux qui, en large majorité, n'y réussissent pas. Pire encore, les inégalités de classes semblent s'être aggravées sous l'impulsion d'une stratification accrue du système scolaire.

Le poids du social et la part de l'école

Ces deux dernières observations illustrent à quel point le poids de l'origine sociale demeure déterminant, mais également que les effets de la mixité ou de la non-mixité sociale des établissements jouent un rôle déterminant dans l'accroissement ou la réduction de ces mêmes inégalités. Pour bien comprendre et agir sur cette profonde imbrication de facteurs sociaux et scolaires, il est impératif de mettre notre analyse en perspective à l'aune des connaissances scientifiques sur le sujet. Ainsi, pour ne pas « frapper sur les mauvais clous », il convient de se rappeler la règle du 50-30-20. Cela veut dire que 50 % des inégalités scolaires seraient attribuables à l'origine sociale, 30 % aux « effets école », trop souvent évoqués sans faire les importantes nuances qui s'imposent quant aux éléments les constituant, et 20 % aux caractéristiques psychosociales des enfants.

Ainsi, nous savons depuis longtemps (le début des années 60 en fait) que la réussite scolaire est fortement corrélée avec divers indicateurs relatifs à l'origine sociale (statut social, origine ethnique, revenu des familles, profession et scolarité des parents, etc.). Ces « facteurs sociaux » ont un poids considérable dans l'explication de l'échec ou de la réussite; jusqu'à 50 % de la variance selon les

études ². Par contre, il est plus difficile de savoir comment l'inégalité d'origine influence concrètement la construction d'inégalités scolaires (Meuret et Morlaix, 2006), ce qui nous rappelle une vieille règle statistique selon laquelle il y a une différence majeure entre le fait d'établir une corrélation et notre capacité d'en expliquer les rouages (c'est-à-dire comment ceci explique-t-il cela ?). Cette prédominance du social a longtemps été utilisée pour justifier une sorte de fatalité : l'école ne peut pas régler tous les problèmes sociaux, et les enseignants ne peuvent pas être blâmés. Pourtant, cela n'a jamais empêché les enseignants de valoriser le rôle compensatoire de l'école et leur désir de combler les écarts d'origine, ce qui revêt une importance capitale au primaire. Cette volonté fut maintes fois constatée et réitérée par de nombreux témoignages et travaux scientifiques : même si les enseignants ne peuvent pas tout faire, ils n'abandonnent pas leurs conceptions égalitaristes, ce qui est, selon moi, une composante essentielle de leur éthique professionnelle. Les problèmes adviennent devant les échecs répétés, faute de moyens appropriés ou en raison d'une utilisation inappropriée des moyens. Ce « courage éthique » des enseignants et des enseignantes ne saurait détaxer la responsabilité des politiques sociales dans d'autres domaines afférents et l'impérieuse nécessité de créer une cohérence plus forte entre les interventions dans le domaine de l'éducation et celles des autres domaines assurant le bien-être des collectivités (santé, services sociaux, logements, accès à la culture, développement du capital social des enfants et des familles, etc.). Ceci exige aussi une réflexion sur les rôles attribués respectivement à l'individu, à la famille, à l'école et aux autres institutions sociales. Pour citer mon ancien collègue Antoine Baby : « L'école ne peut pas devenir le site d'enfouissement sanitaire de tous les problèmes sociaux. »

La « part de l'école », quant à elle, expliquerait jusqu'à 30 % de la problématique qui nous préoccupe. Les facteurs scolaires, ou « effets de contexte », se ramifient en deux grandes branches : les « effets établissement » (composition du public scolaire, inertie de l'offre, tonalité sociale de l'établissement, pratiques de traitement des difficultés scolaires, orientations hâtives, etc.) et les « effets maître » (adéquation des pratiques pédagogiques, qualité des planifications et des prestations, qualité de la gestion de classe, utilisation appropriée des TIC et de l'évaluation à des fins d'apprentissage, etc.). Or, il est important de rappeler qu'au sein de cette seconde famille de variables, les effets établissement priment nettement les effets maître et que, parmi les effets établissement, prévaut la composition (hétérogène) du public scolaire. Cette primauté du « school mix » est indéniable et solidement documentée, d'où l'importance de votre réflexion sur la mixité. Sans pour autant nier l'importance de la relation pédagogique, ceci remet en cause l'obsession récente pour les « best practices » (par exemple, les travaux de Hattie qui décortiquent une « fraction d'une partie minoritaire » du 30 % jusqu'à créer un certain aveuglement sur le reste). À ce chapitre, il est donc évident que l'intérêt pour les effets de la composition du public scolaire et la recherche d'un traitement efficace des difficultés scolaires devraient primer la quête du « maître efficace ». Pourtant, c'est précisément le contraire qui se produit : la responsabilisation individuelle des maîtres l'emporte sur une analyse adéquate des « effets de systèmes » pour expliquer les inégalités de traitement, ces effets ne semblant plus exister. Pourtant, de nombreuses recherches soutiennent la conclusion selon laquelle les trajectoires scolaires « perdantes » se profilent très tôt dans le cheminement des élèves et sont perpétuées, voire aggravées, par des effets de systèmes qui relèvent d'un traitement inadéquat des difficultés scolaires et de ce que nous avons nommé une « bienveillance morbide ». Dans notre système scolaire, l'inadaptation individuelle prévaut encore et toujours sur une explication et une solution systémiques aux « problèmes scolaires ». Ceci contribue d'ailleurs à la perpétuation de ce qui constitue à mes yeux

² C'est le rapport Coleman qui a établi ces proportions en 1966. Elles furent réajustées à la suite de la dispute méthodologique qui opposa Coleman à Jencks, ce dernier estimant qu'un biais méthodologique avait exagérément minimisé la part de l'école. Depuis ce temps, cette dernière est estimée à environ 30 % dans les divers travaux. La meilleure synthèse sur l'importance relative des divers facteurs explicatifs des inégalités fut publiée par Duru-Bellat (2002).

le plus grand paradoxe du système d'éducation québécois : il est globalement efficace, relativement égalitaire, mais ne sait pas comment faire avec les « pas pareils ».

Cette individualisation des causes du problème de l'échec scolaire se reflète également dans la dernière famille des variables explicatives, soit celles liées aux caractéristiques (intellectuelles, cognitives, comportementales) des enfants. En effet, il est plutôt paradoxal de noter qu'au cours des années, la vaste majorité des politiques d'éducation ont tablé sur ces variables minoritaires (20 % de la variance au maximum) pour expliquer les problèmes scolaires et intervenir à leur sujet. Il en va de même pour les pratiques d'adaptation scolaire qui sont encore largement orientées vers l'adaptation de l'enfant « déficitaire » à l'école et non l'inverse, c'est-à-dire l'adaptation de l'institution scolaire à une diversité de personnes et de besoins. La principale constatation que nous devons faire ici est que nous sommes « enfermés » dans une logique d'individualisation des problèmes sociaux qui, au cours des dernières années, s'est davantage rétrécie en une approche de médicalisation des problèmes scolaires (Deniger, 2012).

Comment une inégalité d'origine sociale devient-elle scolaire puis redevient-elle sociale?

Si cette critique s'avère fondée, comment expliquer, du moins sommairement, la « mécanique systémique » des inégalités scolaires ? Petit rappel : il est bien question d'effets de systèmes et non d'intentions malveillantes ou encore de complots hourdis par quelque élite. En fait, l'inégalité d'origine devient progressivement scolaire pour redevenir sociale en fin de parcours.

Si nous adoptons une thèse « culturaliste » des inégalités, notre point de départ serait, pour paraphraser Orwell, que tous les hommes sont nés égaux, sauf que certains sont nés plus égaux que d'autres... Ainsi, il existerait, à la ligne de départ, des écarts entre l'héritage social et le bagage culturel des enfants de condition modeste et les attentes et les exigences de la culture de l'école correspondant davantage à un autre habitus de classe. Ces inégalités d'origine sont présentes dès l'entrée à l'école et se manifestent dès les premières années de scolarisation, d'où l'importance à accorder à une intervention précoce. Ces écarts se creuseront et se sédimenteront très tôt en cours de trajectoire scolaire. Ainsi, sans que cela soit inéluctable, l'influence de l'origine sociale peut rapidement se transformer en inégalités de rendement scolaire et en une progression discontinue des parcours de formation (redoublement, intervention orthopédagogique, classes spéciales, etc.) et, conséquemment, en écarts de « valeurs scolaires » (étiquetage hâtif des bons et des mauvais élèves).

Dès la fin du cycle primaire, la hiérarchisation des élèves en fonction des rendements ou des performances scolaires jouera un rôle déterminant dans leur future orientation, au point de vue tant institutionnel que familial. C'est précisément alors que se présentera un moment clé de la sélection scolaire, produit d'une combinaison entre la « valeur scolaire », la hiérarchie des institutions scolaires et l'offre différenciée de filières scolaires qui agiront en interaction dans les « choix » faits par l'élève et sa famille et dans son orientation par l'école.

Ainsi, la valeur assignée par l'école pourra, à son tour, influée sur les anticipations et les aspirations scolaires des élèves et de leur famille, sur le choix de la future école et sur les choix d'orientation et de carrière posés par les élèves (auto-sélection).

Et c'est ainsi qu'une inégalité d'origine sociale, devenue inégalité de valeur scolaire, se traduit en inégalité d'orientations scolaire et professionnelle. Ultimement, cette sélection s'effectuant dans les choix de filières scolaires se reflétera dans une distribution hiérarchique des diplômes et des places sur le marché de l'emploi.

Puis la boucle sera bouclée : les inégalités d'origine sociale, devenues scolaires, redeviendront sociales.

Ce processus de sélection scolaire, souvent réduit à une agrégation de choix individuels, n'est pas sans incidence sur la hiérarchie du système scolaire. En particulier, il contribue à ce que vous pourriez nommer une non-mixité du système scolaire ou, dit autrement, à une homogénéisation des publics scolaires, ce qui n'est pas sans effets néfastes sachant que la composition sociale d'une école a une influence déterminante sur l'apprentissage et le succès des élèves. Par ailleurs, la « concentration » des élèves en difficulté contribuerait à une inertie de l'offre, c'est-à-dire que dans de tels établissements, l'orientation des élèves serait contrainte par les filières existantes et les places disponibles. Or, il s'avère que les élèves moyens ou plus faibles sont davantage influencés par cette contrainte. Par exemple, les élèves d'origine populaire dont le rendement est faible renoncent plus facilement à la filière générale quand l'offre d'autres formations professionnelles est abondante, peu importe si ces mêmes filières sont qualifiantes ou non. Ils seront ainsi orientés vers des filières de relégation scolaire. Enfin, une non-mixité du public scolaire aura un effet de tonalité sociale de l'établissement, c'est-à-dire que celui-ci adaptera ses pratiques d'orientation à son public majoritaire, ce qui aura des effets délétères sur le niveau d'attente des élèves et de l'établissement et sur la qualité de l'offre scolaire.

En réponse à vos questions

Ces enjeux de fond ayant été abordés, je tenterai maintenant de répondre à vos questions au meilleur de mes capacités et en évitant de me répéter inutilement.

Q1. Quels sont les effets sur a) les élèves de milieux défavorisés; b) les élèves performants sur le plan scolaire et les élèves dits doués; c) les élèves handicapés et en difficulté scolaire, de la mixité socioéconomique en termes de :

- a) persévérance aux études, de réduction du décrochage scolaire et de réussite;
- b) taux de diplomation;
- c) socialisation des jeunes (attitudes et valeurs) et de vivre-ensemble;
- d) réduction des écarts de réussite scolaire entre différents groupes d'élèves en fonction de leurs origines sociales ou de leur genre ?

Si vous vous fiez aux quelques pages qui précèdent, vos questions pourraient être inversées, c'est-àdire qu'il faudrait d'abord s'interroger sur les effets néfastes induits par la non-mixité et la stratification accrue du système scolaire, pour ensuite s'interroger sur les bienfaits possibles d'un renversement de la situation.

Ainsi, il faut se rappeler que la composition du public scolaire, ou « school mix », constitue le facteur le plus probant, parmi ce qu'il est convenu de nommer les effets école, pour expliquer l'échec ou la réussite des élèves. Les autres « facteurs école » seraient beaucoup moins influents (en particulier les effets maître). Il est donc clair que la segmentation du public scolaire « tire par en bas » les élèves en difficulté qui seraient réunis dans une même école et dans une même classe. Or, cette ségrégation scolaire semble effectivement s'être produite, particulièrement en milieu urbain (Deniger, 2015b). Une preuve à contrario est observable lorsqu'on analyse les résultats des écoles secondaires publiques uniques en région, puisque celles-ci regroupent tout le monde et ne sont pas marquées par cette réification des publics scolaires (par exemple, voir la performance de l'école secondaire de Port-Cartier dans les palmarès successifs des écoles secondaires).

Par contre, l'analyse de la stratification du système scolaire québécois me semble incomplète dans la mesure où elle se résumerait à trois strates : 1) l'école privée; 2) l'école publique « écrémée » (international, vocations ou projets particuliers); 3) l'école publique des esseulés, où se concentrent massivement des élèves en difficulté. De plus, les dernières années ont donné lieu à la « structuration » d'une quatrième strate qui semble passer sous le radar des analystes. En effet, à Montréal du moins, la pression syndicale pour faire face aux difficultés des élèves a mené à la création de classes homogènes constituées d'élèves en difficulté, ce qui est à la fois contraire à tout entendement en matière d'inclusion scolaire et contribue à exacerber le problème de la stratification en un système homogène. Il me semble évident qu'une telle réalité nuit aux effets positifs habituellement recherchés dans la composition de l'école et de la classe (effet Pygmalion, effets d'émulation positifs entre pairs, maintien d'attentes élevées, etc.); effets qui ne se limitent pas au seul rendement des élèves, mais qui agissent également sur leur comportement (il y a peu de chances que la concentration de « tannants » dans une même classe les amène soudainement à devenir calmes) et leur socialisation (compréhension des valeurs et des normes de l'école et adhésion à celles-ci, acquisition du métier d'élèves, etc.).

Q.2. Quelles sont les répercussions de la ségrégation scolaire, tant au privé qu'au public, sur la composition des classes, la persévérance scolaire et la réussite éducative (instruction, socialisation et qualification) ?

Bien que la réponse à cette question soit déjà largement abordée dans les pages précédentes, il me semble essentiel d'approfondir un effet néfaste que mes collègues et moi avons identifié à la suite de travaux répétés sur les pratiques d'adaptation scolaire en milieu montréalais (Deniger, Germain, Lemire, 2017)³. Il semble en effet que la conjugaison de la concentration des élèves en difficulté avec la perpétuation de pratiques d'adaptation scolaire prouvées inefficaces, mais coulées dans le béton de la « culture de l'école » ait donné lieu à une « bienveillance morbide », c'est-à-dire à une baisse des attentes à l'endroit des élèves en difficulté et à leur orientation vers des interventions menant à l'impasse, toujours dans le but de les aider (bienveillance), mais les cantonnant plus souvent qu'autrement dans leur marginalité (morbide).

Q.3. Quelles sont les logiques conduisant les parents à redouter la mixité scolaire, notamment à l'école secondaire ? Pourquoi plusieurs parents redoutent-ils la mixité scolaire à l'école secondaire alors qu'ils semblent l'accepter à l'école primaire et au cégep ?

Du point de vue de la sociologie de l'éducation, le « choix des options et des écoles », pour ceux qui en ont le luxe, se construit habituellement en fonction de : 1) la recherche d'avantages compétitifs dans un système scolaire massifié (par exemple, la croyance selon laquelle un diplôme de tel établissement confèrera un avantage réputationnel); 2) la sélection des élèves et la composition des publics scolaires, qui ont évidemment une relation étroite avec le rendement des élèves auquel est assimilée la qualité de l'école, même si cette perception est biaisée (c'est-à-dire que les « bonnes écoles » sont habituellement bonnes parce qu'on y concentre les « bons » élèves alors que les indicateurs les plus classiques assimilent essentiellement la qualité aux résultats des élèves); 3) la quête d'une homogénéité sociologique (homogamie structurale) chez plusieurs parents; 4) l'offre d'options et de programmes créant des attraits spécifiques (un autre avantage perçu sur le plan de la compétition scolaire); 5) certaines variables influentes bien que relativement intangibles telles que le « prestige » de l'établissement ainsi que la perception du climat de l'école, de la discipline et de la qualité d'encadrement; 6) la qualité perçue des services complémentaires (aide, soutien, accompagnement apportés aux élèves en difficulté et offres enrichissantes sur le plan parascolaire).

³ Nos principaux constats à ce chapitre sont résumés à l'annexe 1.

D'un point de vue montréalais, cela me semble aller comme suit. L'accès accru à l'éducation a engendré une concurrence entre des groupes traditionnellement favorisés et de nouveaux groupes qui ont accédé à l'institution. Une fois l'institution « ouverte », le problème d'inégalité d'accès s'est transformé en un problème d'inégalité de succès, et les inégalités se sont déplacées du seuil au sein de l'école. Ce système massifié a engendré une nouvelle concurrence entre groupes sociaux qui ont cherché à se « distinguer socialement » par le choix d'établissements ou de programmes scolaires. L'accès à l'école privée est devenu un élément essentiel, mais pas le seul, de cette nouvelle distinction sociale dans un contexte de quasi-marché concurrentiel en milieu scolaire. Cet élan a été cristallisé par l'émergence d'un discours sur la meilleure qualité du privé, qui s'expliquerait essentiellement par un meilleur encadrement, une meilleure discipline et une meilleure qualité d'enseignement. Évidemment, les données existantes soutiennent difficilement ces mêmes affirmations, mais en matière de choix, la perception semble primer les faits, ce qui n'est pas étonnant (les perceptions dominant souvent les faits). S'ajoute à ce phénomène, la pression de parents instruits recherchant une distinction dans le projet scolaire spécifique de leurs enfants, ou une participation (ou un pouvoir, c'est selon) accrue à la gouvernance scolaire, mais au sein du système public, conciliant ainsi leurs stratégies de distinction sociale avec leurs idéaux démocratiques et leur portefeuille. S'ajoute un enjeu « non-dit », l'ultime tabou scolaire, qui relève d'une quête d'homogamie structurale ou, dit autrement, du fait que plusieurs parents cherchent les « pareils à eux » et veulent surtout éviter « les différents » sur les plans économique, racial et religieux, entre autres (Deniger, 2015b).

Q.4. Comment proposer des programmes (ex.: concentration hockey, danse, robotique, musique, etc.) qui répondent aux besoins et aux intérêts des élèves sans tomber dans la sélection et la ségrégation?

La qualité de l'offre scolaire est le second facteur relevant de l'école, après la composition du public scolaire, qui peut expliquer le succès ou l'échec des élèves. Donc, je suis tout à fait d'accord pour que nous accordions une importance cruciale à cet aspect qui devrait toutefois S'APPLIQUER À TOUS. Ainsi, je suis pour l'existence de projets pédagogiques spécifiques, mais je m'oppose à la sélection par les notes. D'ailleurs, cette même sélection semble largement relever d'une sorte de « biais québécois » qui impose les notes comme critères de sélection, ce qui existe très peu ailleurs et même pas toujours chez nous, y compris pour les écoles internationales. Je préconise donc d'offrir ces mêmes programmes de manière plus générale et d'éviter la sélection par les notes.

Mais le maintien d'une offre de qualité n'est pas qu'une question de principe. Cela comporte également des exigences pratiques et professionnelles telles qu'une attention accrue pour des objectifs liés à « l'amélioration de l'école », le maintien d'un climat propice à l'apprentissage et à l'engagement des élèves, un suivi étroit du cheminement des élèves et une culture de développement professionnel soutenant l'amélioration des pratiques pédagogiques, une forte cohésion du continuum des apprentissages et une réorientation des pratiques de remédiation scolaire (Deniger, 2015a).

Q.5- Comment les systèmes éducatifs performants reposant sur la mixité sociale produisent-ils une réduction des inégalités ⁴ ?

Si ces systèmes sont effectivement performants sur le plan de l'accès à l'éducation, leurs défauts relèvent logiquement des inégalités de traitement, en particulier la stigmatisation et l'étiquetage des élèves, les orientations hâtives vers des filières de relégation scolaire et les pratiques inefficaces d'adaptation scolaire. J'insisterai fortement sur le fait que les inégalités de traitement sont négligées au Québec alors qu'elles sont un point central dans la question de la progression des élèves. Ceci viserait à répondre à ce qui me semble constituer le paradoxe essentiel du système scolaire

⁴ J'ai pris la liberté de modifier l'ordre des trois dernières questions pour rendre le texte plus fluide.

québécois : il est globalement égalitariste, mais la prise en charge des « pas pareils » ou des élèves en difficulté laisse grandement à désirer.

Ces critiques sont corroborées par les connaissances dont nous disposons au sujet des systèmes performants. En effet, ces derniers partagent comme caractéristiques communes : 1) leur forte mixité scolaire soutenue par des limitations relativement strictes des possibilités de choix sur le territoire; 2) l'hétérogénéité des publics et l'homogénéité des parcours au sein des établissements; 3) de longs troncs communs de formation et l'absence d'orientations hâtives vers des options et des filières au prestige et au potentiel variables; 4) une forte insistance sur la remédiation des problèmes scolaires souvent conçue dans des approches de services décloisonnées (école, santé, logement, services sociaux) et sur de petites bases territoriales (quartier, commune).

Q.6. Quelles sont les interactions entre les inégalités socioéconomiques et d'autres inégalités, notamment celles associées au genre des élèves et à leur appartenance socioculturelle ?

Comme je l'ai déjà mentionné, les différentes formes d'inégalités ont toujours été combinées de diverses façons, qui ont varié à travers l'histoire. Toutefois, certaines nuances et critiques s'imposent ici. D'abord, s'il est vrai qu'il existe, particulièrement à Montréal, une forte imbrication entre pauvreté et ethnicité, il faut éviter la généralisation et l'amalgame qui nuisent à une compréhension plus fine du phénomène (situation variant selon les groupes culturels et les générations d'immigrants). De plus, je trouve que nous manquons de rigueur et de sérieux pour expliquer les écarts de réussite entre les garçons et les filles et qu'il serait temps que les experts soient rappelés à l'ordre et cessent de prôner publiquement des solutions simplistes inspirées du socio-biologisme ou d'une conception naturaliste des inégalités sociales (les filles sont comme ceci, les garçons comme cela). Enfin, mes travaux récents, et surtout mon enseignement à de jeunes futurs maîtres, m'auront permis de prendre conscience que nous n'accordons pas assez d'importance à la condition des jeunes homosexuels à l'école, qui est une cause majeure de marginalisation au sein de celle-ci.

Q.7. Quel bilan peut-on faire des politiques d'éducation en milieux défavorisés ? Quelles actions se sont attaquées aux facteurs identifiés comme jouant un rôle déterminant dans la réussite scolaire et éducative des élèves provenant de milieux défavorisés ? Avec quel succès ? Comment des politiques éducatives visant l'amélioration de la réussite éducative des élèves issus de population à risque produisent-elles des résultats positifs ?

Pour résumer, je dirais que la réflexion critique et la quête de solutions au sujet de cette dernière question devraient porter sur les enjeux suivants : 1) la conception du problème de la pauvreté et de l'égalité des chances en éducation; 2) les objectifs et les moyens d'action des politiques; 3) le mode de gestion de l'intervention; 4) la répartition des rôles et des responsabilités entre les acteurs concernés; 5) l'évaluation des interventions entreprises (Deniger, 2012).

Une conception à revoir

Depuis 40 ans existe une tension entre une idéologie visant à compenser des déficits individuels, largement dominante aux plans politique et pratique, et une idéologie de lutte à la pauvreté centrée sur l'adaptation de l'école à son milieu : la justice scolaire et, plus récemment, l'inclusion (marginale et faiblement mise en pratique). Malgré sa quasi-hégémonie, les résultats de l'approche compensatoire demeurent historiquement mitigés, et ses effets stigmatisants persistent.

Mon propos ne prône pas le rejet complet du rôle compensatoire de l'école. Il dénonce toutefois l'hypercentration sur l'élève qu'il a engendrée et l'individualisation des problèmes scolaires qui s'en

est suivie. Dit autrement, cette approche a contribué à détaxer l'institution scolaire dans sa contribution à la sélection sociale et à la déresponsabiliser eu égard aux solutions à apporter. En contrepartie, si l'option de l'école adaptée à son milieu est souhaitable, sa traduction en des formes concrètes de pratiques éducatives et d'organisation scolaire demeure complexe et fort peu explorée. Cette redéfinition du modèle d'intervention en milieux défavorisés constitue sans contredit l'un de nos grands défis d'avenir.

Une cohérence à assurer

Pour relever ce défi, il faudra porter une attention particulière à la pertinence, à la clarté et à la cohérence des orientations générales, des objectifs et des moyens d'action qui ont souffert de graves lacunes au cours des cinquante dernières années. Voici le relevé des principales lacunes de nos politiques éducatives aux chapitres de la rationalité et de la qualité de leur conception :

- Le paradoxe des moyens dissociés des finalités: certains moyens d'action perdurent dans le temps, malgré des changements majeurs sur le plan des orientations des politiques, comme si ces mêmes manières de faire pouvaient convenir à toutes les fins (indépendamment d'orientations plus individuelles ou communautaires).
- La difficulté récurrente à définir de façon opérationnelle et cohérente les orientations politiques favorisant une ouverture de l'école à son milieu (passe difficilement le cap du discours d'intention).
- L'oscillation continue de la philosophie d'intervention des politiques entre une approche spécialisée (par exemple, centrée sur un problème spécifique des élèves) et une approche multimodale du problème (tenir compte de l'élève, de sa famille, de l'école, de la communauté, des micro, macro et exo systèmes, etc.).
- L'absence de cadre théorique éprouvé : Comment le problème est-il posé et compris ? Sur quel diagnostic repose l'intervention proposée ? Cette conception s'appuie-t-elle sur des connaissances scientifiques éprouvées ?
- L'absence de cadre directeur des politiques d'intervention : Quelles sont les caractéristiques d'un bon projet ? Quels sont les résultats escomptés, les indicateurs et les critères retenus pour l'évaluation ?
- L'hiatus entre les orientations, les objectifs, les moyens privilégiés pour agir et l'attribution des ressources à cette fin.
- La faible cohérence externe, soit l'absence de liens et de stratégies intégrant des mesures politiques dans d'autres domaines d'intervention (emploi, revenu, fiscalité, logement, politique familiale).

Plusieurs réflexions et actions peuvent être entreprises afin de remédier à ces lacunes, par exemple :

- Clarifier les théories fondatrices, les objectifs, les priorités et les résultats attendus.
- Faire des choix fondés et conciliables sur le plan des orientations fondamentales des politiques.
- S'assurer du caractère opérationnel des objectifs mis de l'avant, en expliciter les résultats escomptés et prévoir les mécanismes et les indicateurs nécessaires à l'évaluation de l'atteinte de ces mêmes objectifs et résultats.
- Préciser et diversifier la nature des résultats attendus et des priorités (strictement quantitatifs ou également qualitatifs ? Exclusivement l'augmentation du rendement scolaire et des taux de diplomation ou d'autres dimensions du métier d'élève, de l'insertion ou de l'adaptation psychosociale ? Et qu'en est-il de l'amélioration de l'école comme objet d'intervention ?).
- Ne pas fonder les interventions exclusivement sur le sens commun et s'appuyer davantage sur les connaissances scientifiques.
- Connaître et faire connaître les « bonnes pratiques » ne suffit pas à engendrer les changements souhaités. Il faut accompagner cette connaissance accrue de stratégies adéquates de gestion du changement.

- Ne pas reproduire ou reconduire des approches dont l'efficacité n'a pas été clairement démontrée, ou encore celles s'étant avérées inefficaces.
- Réfléchir aux effets pervers potentiels des interventions et y remédier, le cas échéant.
- Se préoccuper des dédoublements (par exemple, des projets d'intervention en milieux défavorisés se superposant aux ressources accordées aux EHDAA) et de la dispersion des ressources (un trop grand nombre d'écoles désignées sous l'effet de la concurrence pour l'appropriation des ressources, par exemple).

Un meilleur équilibre à trouver

Le champ de l'intervention en milieux défavorisés fut historiquement marqué par un mouvement entre une centralisation ou une décentralisation de la conception et de la gestion des interventions et des ressources. À juste titre, les instances régionales et locales revendiquent leur part des responsabilités et des pouvoirs en matière de sélection des projets et de gestion des ressources. On fait également valoir l'importance des expertises du milieu pour adapter les formules proposées aux besoins spécifiques de l'école. En contrepartie, l'engouement pour une valorisation de l'intervention locale fait souvent fi des risques associés à une gestion déconcentrée de l'intervention (peu de preuves de son efficacité réelle, danger de dispersion des ressources, concurrence indue entre les établissements, multiplication des projets spéciaux qui peuvent faire double emploi, etc.).

De plus, le type d'approche sélective qui fut préconisée au Québec pour l'attribution des ressources a fait de la définition de la méthode de désignation des écoles défavorisées un enjeu de concurrence politique et a engendré des pressions pour accroître le nombre des écoles désignées au risque d'entraîner une dispersion des ressources et des problèmes d'équité. À ce chapitre, le défi majeur de la gouverne du système éducatif demeure de créer puis de conserver un équilibre entre l'attribution centralisée et équitable des ressources et la reconnaissance des meilleures initiatives locales, des pratiques les plus efficaces et efficientes.

En outre, cette tension politique entre la centralisation et la décentralisation des décisions et de la gestion a donné lieu à une multiplication et à une superposition des paliers d'expertise, de contrôle et d'intervention, contribuant ainsi à une bureaucratisation de ce champ d'intervention. Cette bureaucratisation a engendré une certaine confusion dans le partage des rôles et des pouvoirs entre les divers acteurs du système éducatif, qui se traduit particulièrement par certaines incohérences sur plan de la coordination. Ce « phénomène bureaucratique » s'est accompagné d'une multiplication des intervenants et de la montée d'un pouvoir technoscientifique, par la montée d'une « république des intervenants ». Tout cela fait en sorte que l'arène politique de l'éducation semble aujourd'hui caractérisée par un certain néo-corporatisme et par des heurts entre des logiques d'actions concurrentes qui ne servent pas toujours les finalités premières des politiques.

En dépit de ces enjeux et de ces problèmes récurrents, que d'aucuns qualifieront de lancinants, plusieurs autres pistes sont aujourd'hui connues et solidement documentées. En voici quelques-unes :

- Indépendamment du choix de l'approche privilégiée (plus ou moins décentralisée), une débureaucratisation de ce champ d'intervention et une simplification de l'organigramme s'imposent (clarifier le partage des rôles, des pouvoirs et des responsabilités liés aux mécanismes de reddition de comptes).
- Il est impératif de soulever de nouveau l'épineuse question de nature politique concernant les inégalités sociales telles que vécues à l'école : Comment faire en sorte que le bien commun motive les actions des acteurs et l'emporte sur les intérêts particuliers ?

- Il faut chercher un équilibre renégocié entre les initiatives émanant de l'autorité centrale (top-down initiative) et celles émergeant des milieux locaux (bottom-up); un nouvel équilibre inspiré des connaissances acquises sur les facteurs contribuant au succès de l'implantation.
- Malgré certains échecs qui ont marqué l'imaginaire, nous savons que les réformes ambitieuses réussissent mieux que les efforts ciblés pour s'attaquer aux inégalités scolaires.
- Il est vrai d'affirmer que la gestion du changement au niveau local constitue un élément clé du succès de nos entreprises, mais certaines conditions doivent en favoriser le succès. Ainsi, les initiatives locales doivent être fondées sur des approches ayant fait leurs preuves et des connaissances scientifiques éprouvées. Cela ne suffit toutefois pas à garantir l'adhésion et l'engagement des acteurs du monde scolaire. La planification et la gestion des changements au sein des établissements constituent le complément essentiel. En d'autres termes, se centrer sur le « what works » en négligeant le « how the hell does it works » est voué à l'échec, car les nouveautés proposées se briseront inéluctablement sur l'écueil de la « grammaire de l'école ».
- L'équilibre recherché entre des exigences et des prescriptions politiques centralisées (top-down) et le succès de leur implantation locale sera grandement facilité par l'implication des enseignants et des enseignantes dans l'élaboration et la réalisation des stratégies d'implantation, un soutien suffisant et continuel, un leadership partagé, la formation continue des acteurs du monde scolaire ainsi que l'adoption d'une organisation du travail et de modes de gestion et d'allocation des ressources visant à soutenir l'implantation locale.

Une évaluation à renforcer

Par ailleurs, l'absence ou le manque d'objectivité des évaluations des politiques et des pratiques entretiennent une vacuité historique qui fait en sorte qu'on répète certaines erreurs ou qu'on reproduit des formules dont l'efficacité n'est pas éprouvée ou, pire encore, dont l'inefficacité est démontrée. Cette « vacuité historique » de l'évaluation des politiques d'intervention en milieux défavorisés a des implications pratiques significatives : la méconnaissance des approches pédagogiques efficaces en matière d'intervention auprès des élèves issus de milieux défavorisés, par exemple. De plus, peu de cas semblent faits de la parole des premiers concernés (les élèves et leurs parents) dans ces travaux, ce qui perpétue une vision institutionnelle ou experte du problème et laisse perplexe. En outre, la nécessaire évolution des politiques et des pratiques se heurte à un malheureux mélange de mauvaises expériences passées et d'une « résistance historique » contre l'évaluation dans les milieux scolaires.

Ces leçons du passé suggèrent des préceptes propices à l'édification d'une nouvelle culture commune de l'évaluation :

- Fonder l'évaluation sur les notions d'efficacité, d'efficience et d'équité à des fins de qualité et de justice, plutôt que de performance.
- Axer en partie le travail sur la qualité de la formulation et de l'implantation des politiques et des programmes.
- Opter pour la mixité des méthodes (quantitatives et qualitatives) d'analyse des effets des interventions.
- Préconiser une participation active, représentative, mais aussi substantielle des participants.
- Promouvoir les approches évaluatives soutenant l'habilitation des milieux et l'amélioration des écoles.
- Évaluer dans une perspective de pilotage et d'ajustement plutôt que pour s'assurer de la simple mesure des résultats, de la performance et du rendement;
- Lier plus étroitement l'évaluation au développement professionnel.

En guise de conclusion: des solutions possibles du macro au micro

Donc, nous avons vu que sur le plan macro (c'est-à-dire, sur le plan des politiques) les solutions à envisager pourraient se construire sur les quatre assises suivantes :

La conception à la base des politiques doit être revue pour mieux définir ce qui relève du « poids du social » et les actions pouvant être entreprises à ce chapitre, ainsi que pour mieux comprendre « la part de l'école », son rôle dans la réussite et l'échec scolaires et les actions les plus prometteuses à ce sujet.

Une meilleure cohérence interne et externe des politiques, particulièrement en ce qui a trait à : la rationalité entre les objectifs, les moyens et la distribution des rôles; le développement d'une culture d'amélioration propre à l'école en lieu et place de la logique actuelle dictée par des injonctions externes; la révision des modes de gestion du changement et de reddition de comptes conséquente à une optique de « school improvement ».

Un meilleur équilibre à trouver dans la conception et la mise en œuvre des politiques, qui passe par l'adoption d'approches hybrides impliquant les principaux artisans et, conséquemment, une reddition de comptes qui se voudrait davantage collégiale (c'est-à-dire professionnelle) que bureaucratique.

Une évaluation à revoir qui vise : l'appropriation par les acteurs de l'école de leurs objectifs d'amélioration; utilise l'évaluation aux fins de pilotage du changement; requiert le développement d'une « culture des données » chez les intervenants.

Mais que devrait-il en être des autres niveaux de l'action et des autres acteurs du monde scolaire ? Quels devraient être les rôles et les priorités de chacun ? Quelles sont les conditions propices à un système scolaire, à une école et à une classe à la fois efficace, équitable et juste ? Sur quoi se concentrer pour ne pas perdre le cap et lancer des initiatives vouées à de meilleures chances de succès ?

Les quelques lignes qui suivent proposent un résumé schématique des principales conclusions de mes travaux à ce sujet (Deniger, 2014, 2015b).

Quel est le rôle de la commission scolaire?

- Le cœur de l'action de l'institution : se doter d'une vision pédagogique institutionnelle promue, partagée et incarnée comme assise du modèle de l'action.
- Concevoir sa propre efficacité en fonction de cette même vision.
- Donner un sens moral à son action, c'est-à-dire véhiculer une conception éthique du rôle des divers acteurs concernés et expliciter les liens entre des objectifs d'efficacité et une conception de l'équité et de la justice sociale.
- Se doter d'une **stratégie d'implantation** à la fois précise et structurée de cette vision pédagogique.
- Clarifier les rôles et les responsabilités, ce qui implique : 1) d'identifier et d'éliminer les doublons; 2) de départager ce qui est essentiel et superflu dans la tâche de chacun afin de mettre en œuvre la nouvelle théorie de l'action institutionnelle; 3) de départager les limites des mandats de chacun (par exemple, les CP ne sont pas des adjoints); 4) de réduire certains volets de la tâche pour en valoriser d'autres (comme le temps pour assumer des responsabilités pédagogiques pour une direction).
- Réduire la bureaucratie inutile, améliorer la qualité des encadrements professionnels et résoudre l'adéquation organisationnelle entre : 1) la simplification et l'adaptation des structures en fonction d'une théorie cohérente de l'action en faveur de la réussite; 2) la distinction claire des rôles et des responsabilités; 3) le soutien actif et soutenu au progrès de la pédagogie et de la gestion des établissements; 4) le resserrement des procédures d'encadrement professionnel en tant que remède aux découplages organisationnels.

- Promouvoir et soutenir une nouvelle **culture de développement professionnel** en tenant compte des enseignements des expériences fructueuses à ce chapitre.
- Réfléchir aux implications pratiques du projet pédagogique institutionnel et gérer les ressources conséquemment.
- Cultiver la **collaboration** et gérer les obstacles, les résistances ou les inquiétudes.

Que sait-on sur l'école juste et efficace et ses caractéristiques ?

- Vision claire et partagée (qu'entend-on par justice, efficacité, équité et apprentissage ?) :
 - o Connaissance du milieu d'origine et de la culture des élèves
 - o Capacité des établissements de construire une politique d'ensemble et de se mobiliser autour d'un projet
 - o Participation des parents et de la communauté
 - Constance dans l'application
- Offre scolaire diversifiée et de qualité
- Adaptation de la formule au public scolaire de l'établissement
- Attentes élevées à l'endroit des élèves et non une réduction des attentes
- **Hétérogénéité**, déségrégation des groupes (rappel : les élèves plus faibles gagnent deux fois plus à fréquenter une école au public favorisé que les bons élèves ne perdent)
- Concentration sur l'apprentissage et les acquis de base :
 - Valorisation du travail scolaire (partagée par les élèves et les parents)
 - Adoption de pratiques éprouvées
 - Évaluations fréquentes des progrès des élèves
 - Utilisation optimale du temps scolaire (apprentissage c. discipline) et faible absentéisme
- Climat de sécurité et d'ordre (paisible) :
 - Clarté des règles, des droits et des responsabilités pour les élèves
 - o Relations respectueuses entre les acteurs de l'école
 - Constance dans l'application des règles
- Climat de collaboration et travail d'équipe :
 - o Qualité des relations entre les enseignants et les acteurs de l'école
 - o Ouverture et participation des parents et de la communauté
- Culture de développement professionnel :
 - Le rôle des centres de développement pédagogique (CDP) ou des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) doit être clairement défini
 - o Leurs **objectifs** de travail doivent être limités et orientés vers les assises de la stratégie pédagogique (progrès des élèves, qualité de la gestion et efficacité des établissements)
 - o Leur travail doit s'inscrire dans une perspective de **constance** de la réflexion et des actions
 - Les actions doivent s'inscrire dans le cadre du travail régulier et être soutenues par des suivis individuels nécessaires, y compris en classe
 - La démarche de la communauté doit s'appuyer sur des données pertinentes et profiter de l'éclairage des connaissances scientifiques
 - Les actions doivent viser des résultats

Aux chapitres de la classe, de l'enseignement et de la pédagogie, les conditions propices sont :

- Conviction en la mission égalitaire de l'école et actions conséquentes
- Connaissance du processus d'apprentissage et du caractère approprié des pratiques pédagogiques en fonction des besoins des élèves
- Participation active et structurée au développement professionnel

- Engagement actif dans le suivi des apprentissages et l'amélioration de l'école
- Adoption de pratiques pédagogiques **éprouvées** et répondant à la **diversité** des besoins des élèves (variété des approches, différenciation, enseignement individualisé, utilisation des projets)
- Forte **structuration** de l'enseignement
- Réduction de la taille du groupe accompagnée d'interventions pédagogiques appropriées
- **Hétérogénéité** du public scolaire de l'école et des classes ainsi que restriction des classes homogènes à problèmes spécifiques
- **Gestion efficace de la classe** (maximiser le temps d'apprentissage, maintenir un rythme continu, différencier, minimiser les ruptures, utiliser la rétroaction, la métacognition, l'autorégulation, etc.)
- Gestion du temps en classe est un paramètre crucial
- Attention portée aux « peer effects » :
 - Rôle stigmatisant des hiérarchies : la répartition par niveau affecte fortement les attitudes et les comportements des élèves
 - Tend à renforcer les différences initiales, par exemple la dégradation progressive de l'attention ou la pression pour réduire les exigences
 - o Empêche de développer les comportements et les codes culturels requis pour réussir à l'école
- Attention portée à l'étiquetage (labelling) : les éducateurs élaborent des représentations et des attentes qui s'ancrent par l'assignation à tel ou tel groupe selon la réputation des élèves, indépendamment de leurs compétences effectives
- Maintien d'attentes élevées et prise de conscience des effets d'attentes : attentes des enseignants fondées sur des représentations stéréotypées en fonction du sexe, de l'appartenance sociale ou ethnique et de la valeur scolaire attribuée à l'élève (par exemple, la tendance à sous-estimer le potentiel des enfants issus de milieux défavorisés)
- Évaluation et soutien des apprentissages (se servir de l'évaluation pour faire apprendre, communiquer et rendre l'élève actif)
- Accepter de faire partie du problème et de la solution (éthique professionnelle)
- Éviter l'attribution externe des difficultés et de l'échec scolaires, qui sont trop souvent justifiés par des facteurs liés à l'environnement familial et culturel
- Éviter la notation et l'évaluation en fonction des attentes et d'une **représentation normative** du groupe :
 - Types d'outils utilisés (formatif ou sommatif, grille d'observation, auto-évaluation, examen à développement, situations réelles et concrètes, etc.)
 - Moyens utilisés pour faire le suivi avec l'élève et les parents (types de bulletin, portfolio, bilan de fin de cycle, etc.)

Sur le plan de l'organisation scolaire, ceci implique :

- Ratio maître/élèves approprié et adaptation des pratiques
- Intervention précoce auprès des élèves en difficulté et attention particulière aux problèmes de lecture
- Formation des groupes et groupement des élèves dans une optique d'inclusion scolaire (cycles, années, looping, multiâge, etc.)
- Décloisonnement intra et inter cycles
- **Planification intégrée** et coordonnée des activités d'enseignement-apprentissage par la direction et les enseignants en fonction des buts à atteindre de façon à améliorer les résultats des élèves
- Établissement et soutien de **communautés de développement professionnel** et d'un esprit de travail collégial

Au chapitre de la gestion de l'établissement, ceci implique :

- Créer et maintenir les **conditions** préalablement exposées
- Assume un **leadership** moral, éthique et de justice sociale
- Créer et maintenir un **climat** propice à l'apprentissage et accorder une attention particulière aux obstacles à l'apprentissage
- Faire émerger et maintenir une vision claire et partagée de l'apprentissage et de la réussite
- Déterminer des **objectifs** clairs (SMART) de réussite et des **stratégies** adéquates pour les atteindre
- Mobiliser les acteurs autour d'une stratégie d'amélioration de l'école établissant des liens entre les résultats obtenus par les élèves et les pratiques de l'école en matière d'innovation, d'enseignement et d'évaluation
- Promouvoir un leadership partagé, responsabiliser les acteurs et leur demander de rendre des comptes
- Promouvoir et soutenir une culture de développement professionnel en lien avec les objectifs d'apprentissage et l'amélioration des élèves en plus de s'investir dans son propre développement professionnel
- Maintenir un haut niveau de communication et de collaboration
- · Gérer les ressources en fonction des cette vision et de ces objectifs
- Assurer une analyse et un suivi réguliers des progrès des élèves et de la gestion de l'établissement (efficacité et efficience) en utilisant adéquatement les données pertinentes
- S'assurer de la qualité de l'enseignement et des apprentissages
- Exiger un haut niveau de qualité d'enseignement
- Assurer un encadrement professionnel des enseignants et des professionnels
- Élaborer et soutenir une stratégie substantielle sur le plan des relations école-famille-communauté

Références

Archambault, J. et Harnois, L. (2006). Diriger une école en milieu défavorisé : des caractéristiques des écoles performantes, provenant de la documentation scientifique. PSEM, MELS.

Coleman J. S. et al. (1966). Equality of Educational Opportunity. Washington dc, Government Printing Office.

Deniger, M.A. (2015a). *Concevoir une école juste et efficace*. Webinaire offert par *ContinuUM* : le service de formation continue de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Deniger, M.A. (2015b). L'école montréalaise a besoin d'un traitement au cycle délicat. Conférence grand public prononcée dans le cadre des activités du 50^e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Deniger, M.A. (2014) Les inégalités scolaires : le poids du social et la part de l'école. Conférence prononcée dans le cadre d'une journée de formation organisée par la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys et reproduite sous forme de film par le programme « Une école montréalaise pour tous ».

Deniger, M.A. (2012). Les politiques québécoises d'intervention en milieux scolaires défavorisés : regard historique et bilan critique. *Revue française de pédagogie, nº 178.*

Deniger, M.A., Germain, L. et Lemire, V. (2017). La part de l'école dans l'inclusion scolaire ou la construction des inégalités scolaires. Groupe de recherche sur l'éducation en milieux défavorisés, pour la Commission scolaire de Montréal.

Duru-Bellat, M. (2002). Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes. Paris, PUF.

Fullan, M. et Hargreaves, A. (1996). What's Worth Fighting for in Your School? New York, Teacher College.

Jencks C. (1972). *Inequality : A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York, Basic Books.

Meuret, D. et Morlaix, S. (2006). L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle ? *Revue française de sociologie*, vol. 47, p. 49-79.

Muijs, D. *et al.* (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas - A Review of Research Evidence, *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 15, n° 2, p.144-175.

Whitaker, T. (2004). What Great Teachers Do Differently? USA, Eye On Education.

Annexe 1

Synthèse des principaux constats sur les lacunes des pratiques d'adaptation scolaire

Voici une brève synthèse de nos constats en matière d'adaptation scolaire qui ne sont pas sans lien avec le maintien d'importantes inégalités de traitement dans notre système scolaire.

Les constats les plus récurrents

- Offre de services très variable selon les établissements; manque de structures et de procédures claires; responsabilités dispersées créant des iniquités.
- Méconnaissance des mesures adaptatives et de leurs modalités d'utilisation.
- Peu de services alloués aux élèves à risque (codes 10 et 12).
- Méconnaissance des autres pratiques et des autres modèles de services EHDAA.

Des croyances et des conceptions pédagogiques à questionner

- La persistance d'une forme scolaire traditionnelle qui distingue systématiquement l'enseignement du traitement des difficultés.
- Le niveau 1 de la RAI semble absent.
- On fait revivre aux élèves en difficulté des activités et un fonctionnement de classe identique à ceux du système qui a échoué avec eux : on reproduit la classe régulière dans les classes d'adaptation scolaire.
- Cette injonction à « faire comme les autres » révèle une drôle de conception de la justice où égalité de traitement et équité se confondent. Le fait d'accorder un traitement différencié est souvent perçu comme injuste pour les autres.
- L'accent est mis sur les faiblesses des élèves beaucoup plus que sur leurs forces.
- Cette manière de voir engendre un paradoxe, celui d'attendre un niveau de performance plus élevé pour ces élèves : on attend qu'ils réussissent l'ensemble des apprentissages avant de progresser au niveau suivant, ce qui n'est pas le cas pour les élèves dits « normaux ».
- L'estime de soi et la motivation priment toutes les autres explications des difficultés scolaires.
- La répétition de cette forme scolaire ne relève pas de mauvaises intentions de la part des intervenants, mais donne parfois lieu à des renforcements positifs biaisés, c'est-à-dire qu'on surestime pour motiver.

Des modèles de services à remettre en question

- La méconnaissance des parcours scolaires des élèves et absence d'un système de suivi global.
- Une iatrogénèse : une organisation des services qui l'emporte sur les besoins des enfants, voire qui dicte ou dirige les diagnostics et l'évaluation des besoins en fonction de ce qui existe.
- · La pensée magique du redoublement.
- Des classes homogènes, certes, mais pas si spéciales : les classes spéciales regroupent les enfants en difficulté, mais n'adaptent pas l'enseignement. On reconduit dans les classes spéciales les approches de la classe régulière.
- Une improvisation : un protocole d'intégration ou de prise en charge des difficultés ne semble pas exister.
- Un certain attentisme règne : posture d'attente de diagnostics et d'évaluations avant d'intervenir.
 On essaie d'expliquer les difficultés plutôt que de trouver comment rendre l'apprentissage accessible à ces élèves.
- Le caractère inéluctable des filières de relégation scolaire : l'organisation scolaire ne semble pas permettre le retour des enfants en classes régulières.

Annexe 1

Synthèse des principaux constats sur les lacunes des pratiques d'adaptation scolaire

- Une surdose d'interventions : il y a répétition des mêmes interventions sans que les nombreux intervenants en soient conscients.
- Le paradoxe des ressources: plutôt qu'un manque de ressources, nous avons observé une abondance de ressources (humaines et financières) sans les résultats escomptés.
- Le système actuel dissimule en partie les difficultés : les parents et les enfants ne connaissent pas explicitement les difficultés de ces derniers (ignorance des diagnostics, des cheminements et des décisions) et ne semblent pas informés adéquatement de leurs droits.
- Un dialogue de sourds : les parents cherchent un soutien dans leur rôle d'éducateur de la part de l'école, alors que les acteurs de l'école résument la relation avec les parents à un problème de communication.

TEXTE DE FRANÇOIS LAROSE¹

POLITIQUES D'ÉDUCATION EN MILIEU DÉFAVORISÉ: UNE PERSPECTIVE « ÉCOLOGIQUE ».

DE L'INTERVENTION PRÉCOCE AUX MESURES CORRECTIVES EN MILIEUX SCOLAIRES ET TERRITORIALITÉ, EFFETS SUR LA MIXITÉ SOCIALE ET SCOLAIRE.

¹ Université de Sherbrooke

Avant-propos

Dans le texte de présentation générale de ce « panel » portant sur la mixité socioéconomique, on mentionnait que « les parents sont devenus des consommateurs d'école, soumettant celle-ci à leurs stratégies familiales de défense et promotion de leurs valeurs et intérêts et l'abordant comme un bien privé et non pas ou de moins en moins comme un bien public, devant assurer une formation de base commune à toutes et à tous, ainsi qu'un vivre-ensemble dans la diversité. » (p. 1) Nous avons donc opté pour une réflexion concernant les deux questions, ou blocs de questions suivantes :

- a. Quel bilan peut-on faire des politiques d'éducation en milieu défavorisé? Quelles ont été les actions qui se sont attaquées aux facteurs identifiés comme jouant un rôle déterminant dans la réussite scolaire et éducative des élèves provenant de milieux défavorisés? Avec quel succès? Comment des politiques éducatives visant l'amélioration de la réussite éducative des élèves issus de populations à risque produisent-elles des résultats positifs?
- b. Quelles sont les interactions entre les inégalités socioéconomiques et d'autres inégalités, notamment celles associées au genre des élèves et à leur appartenance socioculturelle?

La réponse à ces questions se situe dans la complexité. Elle ne peut être considérée de façon isolée, cadrée de façon limitée au sein de l'univers scolaire, mais nous semble devoir être abordée sous un angle écologique². Cela, en tenant compte de ce qui qualifie l'école selon les écosystèmes territoriaux dans laquelle elle s'implante, ce qui implique aussi l'ordre d'enseignement. Cependant, pour des motifs de gestion de l'espace de rédaction, dans ce document, nous ne traiterons pas directement des effets de programmes sur les inégalités de genre ou associées à l'origine ethnolinguistique.

Bref retour historique

Bien qu'en apparence, sur le plan des populations scolaires ciblées, les politiques ainsi que les pratiques gouvernementales ou scolaires peuvent sembler être apparues de façon relativement aléatoire et quelque peu anarchique, à tout le moins quant aux ordres d'éducation ou d'enseignement auxquels elles se sont adressées, une perspective un tantinet plus internationale y fait apparaître une certaine logique. A priori, dans la majeure partie des pays industrialisés, les mesures « compensatoires » quant aux effets de la défavorisation socioéconomique sur le risque de retard, d'inadaptation scolaire puis de désertion sont apparues dans l'univers de l'intervention éducative précoce (IEP). Il s'agit à l'origine de mesures visant la compensation des déficits de stimulation développementale affectant la petite enfance chez les populations de milieux socioéconomiques faibles (MSEF). Ces mesures combinaient la fréquentation de milieux socioéducatifs externes à la famille et l'intervention de même nature auprès des parents. Elles ont migré, en ce qui concerne leur logique formelle, vers le milieu scolaire et ses cycles de formation.

² Ou écosystémique selon les préférences de dénomination variant d'un réseau ou d'un secteur de l'intervention scolaire et sociale à l'autre.

1. Les interventions en amont de la scolarisation formelle

Dans un texte relativement récent, l'auteur (Déniger, 2012) trace un bref historique des politiques québécoises visant à compenser les inégalités sociales d'origine et à assurer l'égalité des chances en éducation au Québec. Notre trajectoire « nationale », à cet égard, se calque historiquement sur son équivalent étatsunien, la conception de l'intervention précoce que reflétait le projet *Passe-Partout* dès 1978, par exemple, reprenant directement la logique de la myriade d'interventions développées chez nos voisins du sud dans le cadre de la constellation « *Head Start* » (1965) ainsi que du *Perry School Program* (1962-1967). Tout comme notre version nationale incarnant la logique « préventive » et « compensatoire » des retards développementaux associés à la défavorisation socioéconomique, ces programmes s'adressaient à des populations, souvent marginalisées et généralement ciblées sur le plan ethnoculturel³.

Néanmoins, contrairement aux initiatives québécoises ou canadiennes, les versions originales étatsuniennes ont été largement évaluées au regard des effets longitudinaux sur leurs bénéficiaires, à la fois sur le plan de l'intégration scolaire et de la persévérance ainsi que de l'intégration socioéconomique sur des périodes allant de 15 à 40 ans. Globalement, les effets de ce type de programme d'intervention précoce sont bénéfiques et augmentent réellement les probabilités de persévérance scolaire et d'intégration sociale harmonieuse des jeunes (Bailey, Sun et Timpe, 2018; Puma, Bell, Cook et Heid, 2010). Cependant, des études récentes reprenant l'ensemble des données évaluatives recueillies sur les divers projets de type *Head Start* font ressortir d'importants critères de variabilité dans les effets à court, moyen et long termes auprès des jeunes bénéficiaires après leur entrée en contexte scolaire formel (maternelle 5 ans et plus).

De façon générale, le bilan que tracent Gibbs, Ludwig et Miller (2014), à l'instar de l'étude que nous avions menée sur les impacts de mesures d'intervention précoce au Québec sur l'intégration et la performance scolaires des jeunes de populations vulnérables dans la région montréalaise (Terrisse, Lefebvre et Larose, 2000) ou des travaux concomitants de Pagani, Larocque, Tremblay et Lapointe (2003) ainsi que de Lapointe, Tremblay et Hébert (2005), a produit certains résultats stables. Certes, l'intervention précoce à cet égard augmente les probabilités de « school readiness » chez les jeunes bénéficiaires, mais on ne peut identifier de prédicteurs (relation causale, linéaire ou non linéaire) entre la fréquentation de divers types de mesures, qu'elles soient non scolaires (exemple, Passe-Partout) ou périscolaires (exemple, la maternelle 4 ans) et des profils de performance scolaire stables au primaire. À plus forte raison, l'attribution d'effets lors de trajectoires scolaires au secondaire s'avère à peu près impossible. En fait, les effets sont systématiquement « dilués » dès le second cycle du primaire.

La majeure partie des études longitudinales portant sur les effets de fréquentation de mesures directes (exemple, la maternelle 4 ans) ou indirectes (autres dispositifs de type *Head-Start*) identifient des impacts positifs à long terme de ce type d'intervention, cependant elles sont mesurées sous l'angle de l'effet sur le « capital social ». En bref, à long terme, si on ne peut leur attribuer d'effet direct sur l'augmentation du rendement et de la performance scolaires des jeunes bénéficiaires, les études de cohortes en perspective longitudinale constatent en général des taux de complétion d'études jusqu'à la diplomation légèrement supérieurs ainsi que des fréquences de mésadaptation sociale et de difficultés économiques moindres à long terme chez les jeunes bénéficiaires que chez leurs pairs de milieux socioéconomiques faibles (MSÉF) comparables n'en ayant pas bénéficié (Bailey, Sun et Timpe, 2018).

2. Les interventions auprès de l'enfant et de sa famille d'âge scolaire primaire et secondaire
On constate deux types d'approches distinctes dans les pays industrialisés en matière d'intervention

³ Cela, de façon plus évidente cependant aux É.-U. qu'au Canada, par exemple.

en prévention de la difficulté scolaire ou en soutien à la réussite et à la persévérance scolaire chez les jeunes de populations vulnérables. La vulnérabilité prenant plusieurs formes, nous ne traiterons ici que de celle qui s'associe au statut socioéconomique des familles et des individus ⁴. La nuance de « labélisation » tient compte ici de la concomitance fréquemment rencontrée entre origine ethnoculturelle et défavorisation socioéconomique dans certains pays et des choix organisationnels qui en résultent sur le plan des mesures adoptées. Dans la majeure partie des pays francophones, et nous y intégrons tant la France, la Belgique, la Suisse romande que le Québec, on associe à degrés variables défavorisation socioéconomique et territorialité. On cherche ainsi à cibler les infrastructures scolaires en fonction de caractéristiques sociologiques et éducatives des familles des enfants fréquentant diverses écoles. Cela dans le but de permettre d'agencer diverses mesures de réduction du risque d'échec ou de mésadaptation scolaires précoces au sein des institutions d'enseignement primaire ou secondaire. Ainsi, pour illustration de telles mesures, au Québec la réduction du ratio enseignant. e. s/élèves dans les écoles dont les cotes de seuil de faible revenu (ISFR) combinées à celles milieu socioéconomique (IMSE) est égale ou supérieure à un rang de 8 sur 10 ou encore l'offre de classes de maternelle 4 ans dans ces écoles correspondent à cette logique territoriale « préventive ».

Dans cet esprit, en France, dès les années 1980, on assista à la création des Zones d'éducation prioritaires (ZEP), en Belgique on procéda à l'établissement d'un système fort complexe de classement des populations scolaires par filières, origine socioéconomique, etc., mais en tenant toujours grand compte de la territorialité. La Suisse romande, sous diverses formes, opta pour un système relativement similaire à celui des ZEP soit le réseau d'enseignement prioritaire (REP). D'une façon générale, ces logiques de structuration des mesures compensatoires destinées aux élèves provenant de populations vulnérables présentent un certain nombre de caractéristiques communes à celles adoptées au Québec. On les qualifie généralement de politiques d'éducation prioritaire (PEP) d'une façon systématique en ce qui concerne l'enseignement primaire, et d'une façon plus éparse ou variable en ce qui concerne le secondaire, ces politiques présentent un certain nombre de points communs :

- Elles s'inscrivent dans un projet plus vaste de réorganisation de l'école, particulièrement, mais non exclusivement au primaire (autonomie partielle des établissements, réorganisation des structures hiérarchiques, notamment du rôle des directions d'école, créations de structures « représentatives » semblables à nos conseils d'établissements, etc.);
- Elles s'établissent en concomitance avec des réformes curriculaires correspondant à la transition vers une logique de compétences;
- Elles favorisent la diminution du nombre d'élèves par classe en comparaison avec les ratios en vigueur dans les écoles qui ne sont pas ciblées;
- Elles favorisent la différenciation pédagogique et l'individualisation relative de l'intervention par la présence stable de personnel non enseignant spécialisé dans l'école afin de permettre l'opérationnalisation de diverses formes de plans d'intervention adaptés.

Si l'exemple français des ZEP s'avère plutôt un contrexemple associé à une dynamique de « création de ghettos scolaires » concentrant du personnel peu chevronné et fort instable, notamment en ce qui concerne les enseignant.e.s (Hache, 2017; Rochex, 2006), les tierces expériences nationales en matière de PEP n'ont pas non plus permis l'observation d'impacts particuliers, directs ou stables sur la persévérance et la réussite scolaires ⁵ (Rochex et Francia, 2010; Soussi, 2016).

⁴ Pour une définition tenant compte de l'évolution du construit de vulnérabilité mis en relation avec celui de résilience, cf. Bouzeriba (2013).

⁵ Qualification des « clientèles » en fonction des taux de diplomation.

Dans l'étude européenne sur les PEP, Rochex parle dans sa conclusion de « no evidence-based policies », et ce, pour plusieurs raisons : des réticences de la part des différents acteurs, des données très différentes selon les administrations, mais aussi et surtout des difficultés à mettre en évidence ce qui est le fait dans ces PEP. Les effets de ces politiques sont, on l'a vu, très variables. Dans un certain nombre de cas, on observe des effets à court terme qui ne durent pas au fil des années; dans d'autres cas, elles ont des effets positifs sur certaines dimensions (sociales par exemple), mais pas sur d'autres (acquisitions scolaires). Les moments d'implantation de ces politiques peuvent aussi jouer un rôle : ainsi, certains programmes d'intervention précoce se sont avérés bénéfiques; dans d'autres cas, les effets ont été considérés comme médiocres, voire inexistants. Plusieurs raisons peuvent expliquer ces échecs ou le succès, parfois mitigé, de certaines PEP : le découpage des zones, les ressources limitées, le type d'objectifs, les pratiques pédagogiques, etc. Ainsi, le ciblage prend parfois en compte des établissements regroupant des élèves à risque, mais également d'autres élèves et par ailleurs, tous les élèves à risque ne sont pas automatiquement pris en compte dans les mesures. Par ailleurs, compte tenu de l'ampleur du phénomène, les ressources attribuées sont le plus souvent insuffisantes 6.

(Soussi, 2016, p. 37)

La dernière partie de l'énoncé de Soussi reflète une caractéristique commune aux dynamiques scolaires dans l'ensemble des pays industrialisés durant la dernière décennie : la réduction des financements et l'instabilité des politiques ainsi que des mesures d'intervention compensatoires de la part des États, en tant que conséquences des logiques de la « nouvelle politique publique ». L'impossibilité d'évaluer de façon rigoureuse les impacts scolaires des mesures de type PEP, ici comme ailleurs, en a été et en est encore tributaire. L'instabilité des domaines ou des zones d'application des diverses mesures compensatoires, ce fut le cas notamment de la courte durée de programmes expérimentaux au Québec, tel le programme Famille, école, communauté, réussir ensemble (FECRE) ou de la dilution par non-reconnaissance de la spécificité de l'ordre d'enseignement auquel s'adressait la mesure Agir autrement lors de sa généralisation à la fois au primaire et au secondaire en sont des exemples.

Néanmoins, des variantes de ces politiques hors de l'univers francophone, ciblant des mesures moins générales, plus spécifiques, ont donné ou produisent des résultats. Ainsi, au Portugal, l'offre de curricula diversifiés à l'intérieur de regroupements scolaires territoriaux, avec implication réelle des ressources communautaires, a permis l'amélioration du climat scolaire et la réduction significative de l'absentéisme résultant de l'augmentation de la complétion des études (incluant la diplomation) chez certaines populations territoriales vulnérables (Demeuse, Frandji, Greger, et Rochex, 2008). Des initiatives similaires, mais non systématiquement évaluées, adoptées au Québec dans le cadre de regroupements locaux ou régionaux visant à soutenir la réussite et la persévérance scolaires, semblaient pouvoir générer des résultats similaires. Cependant, une partie importante de ces entités, impliquant généralement les commissions scolaires et les acteurs économiques des milieux, n'ont pas survécu à la vague de restriction budgétaire de la période allant de 2012 à 2016.

En Grande-Bretagne, le programme dit « *Excellence in Cities* », implanté par le gouvernement travailliste de 1997 à 2007 et fortement « relativisé » par les gouvernements conservateurs subséquents, présenta aussi des effets concrets sur le plan de la réussite et de la persévérance scolaires chez les plus vulnérables (Kendall, O'Donnell, Golden, Ridley, Machin, Rutt, McNally, Meghir,

⁶ Le soulignement est du fait de l'auteur de ce texte et non de Soussi.

⁷ https://fr.scribd.com/doc/57396435/Programme-Famille-Ecole-Communaute-Reussir-Ensemble-FECRE

⁸ http://www.gres-umontreal.ca/download/rapport fr-4mo.pdf

Stoney, West et Noden, 2005). Fait intéressant, le programme tenait compte des conditions spécifiques aux populations fragilisées selon qu'elles se situent en zones rurales ou urbaines.

Tout comme ce fut le cas ici avec « *Agir autrement* », le programme était au départ prévu pour l'intervention au secondaire, mais les résultats positifs enregistrés, notamment sur le rendement et la persévérance scolaires des jeunes de quartiers défavorisés, entraînèrent sa généralisation au primaire. Les mesures ciblaient des objectifs adaptés selon les milieux scolaires (gestion participative; soutien à la gestion des comportements et de la conduite des élèves, soutien au personnel enseignant, modification des pratiques enseignantes et soutien à l'apprentissage des élèves en difficulté, notamment par l'intégration systématique, encadrée et soutenue de divers dispositifs technologiques).

À cet effet, la mesure était couplée à une généralisation et à une systématisation de la formation continue des divers personnels scolaires ainsi qu'à l'accès continu aux services de soutien et d'évaluation du développement technologique offert par le *British Educational Communications and Technology Agency* (BECTA). L'organisme, doté d'un budget d'exploitation substantiel⁹, fut aussi fondé en 1997 et liquidé par le gouvernement conservateur en 2011. La mesure avait comme autre caractéristique, cette fois assez similaire à la pratique des « équipes locales » propres au programme *FECRE* sous nos latitudes, de miser sur l'interdisciplinarité professionnelle entre intervenant.e.s dans et hors l'école et d'associer les parents étroitement au « design » ainsi qu'à l'évaluation des mesures de nature pédagogique caractérisant le « projet particulier » de chaque école. Dans le cas du programme *Excellence in Cities* tout comme dans celui de *FECRE*, la logique d'implantation et de gestion du programme se voulait écologique (Boulanger, Larose, Larivée, Couturier, Mérini, Blain, Cusson, Moreau et Grenier, 2011) et intégrative. Cependant, dans le premier cas, la durée du programme et le caractère systématique de son implantation, notamment au secondaire, permirent d'identifier des impacts directs sur le rendement scolaire des élèves ainsi que sur leur persévérance scolaire (Demeuse, Frandji, Greger et Rochex, 2008).

3. Territorialité, intervention socioscolaire et solutions transversales

Bien que la majeure partie des politiques s'adressant à la prévention, précoce ou non, du risque de retard, de mésadaptation scolaire, d'échec scolaire précoce et d'inadaptation sociale en contexte scolaire en MSÉF ne semble guère avoir d'effet sur la mixité au sein des institutions¹⁰, et vice-versa, quelques exemples d'efficacité « intrasociale » s'appliquant à des institutions à clientèles présentant des indices de défavorisation élevés méritent d'être soulignés. Ainsi, dans une recension critique des écrits portant sur les pratiques de collaboration-école-famille-communauté (Larivée, Bédard, Couturier, Kalubi, Larose, Pierre et Blain, 2017), un certain nombre de points permettant d'optimiser cette collaboration tout en influençant la probabilité de persévérance et de réussite scolaires, notamment, mais non exclusivement auprès des populations dites « à risque », ressortaient. Parmi ceux-ci, trois nous intéresseront en particulier:

- Favoriser l'établissement de réseaux sociaux durables entre les différents acteurs de la famille (enfants, parents, grands-parents, etc.), de l'école (élèves, enseignants, directions et autres personnels) et de la communauté (membres; intervenants; personne-ressource; responsables d'association; responsables d'institutions ou responsables d'organismes éducatifs, communautaires, culturels, municipaux, politiques, etc.).
- Identifier tous les acteurs concernés, directement ou indirectement, par la persévérance et la réussite scolaires: les élèves; les parents; les personnels des établissements scolaires; les

⁹ Les coûts d'investissement en infrastructures et dispositifs technologiques dans les écoles ainsi que le soutien spécialisé aux personnels enseignants et l'évaluation systématique et continue des programmes implantés représentèrent 1.5 milliard de livres sterling entre 2002 et 2011.

¹⁰ Nous y reviendrons en section conclusive.

- personnels d'organismes, d'associations ou de ressources communautaires; les représentants ou les personnels de diverses institutions (économiques, politiques, etc.); etc.
- Organiser une discussion entre tous les acteurs permettant de définir la collaboration EFC (identifier ses caractéristiques, ses attributs ainsi que les conditions de son émergence et de sa pérennité).

Dans le cadre d'une expérience passée, en l'occurrence une étude évaluative concomitante à l'établissement d'un partenariat actif de type Famille, communauté, école, l'inversion de l'ordre d'apparition des parties prenantes dans la nomenclature n'étant pas, ici, innocente, le rôle moteur du secteur communautaire dans la construction d'un partenariat de gestion éducative du scolaire ressortait tout particulièrement dans les facteurs de réussite en MSÉF (Larose, Bédard, Couturier, Larivée, Lenoir, Lenoir et Terrisse, 2010). À cet égard, le dépassement des fonctionnements « en silo » et l'établissement d'un lieu de travail (gestion) commun à l'ensemble des intervenants des divers réseaux, mais aussi des parents, ainsi que l'identification de cibles et de projets conjoints consécutifs permettaient l'émergence d'une forme d'interdisciplinarité professionnelle fonctionnelle au regard de la mise en œuvre et de l'évaluation de plans de réussite « incarnés ».

Le processus permit la réduction du caractère prescriptif de la relation entre les professionnels des réseaux formels (éducation, santé, services sociaux) à l'égard des parents de MSEF concernés et, conséquemment, la création d'une zone d'actualisation de leurs compétences réelles, en appui sur la fonction de médiation des gens du communautaire. On y constata une hausse impressionnante de l'implication parentale correspondant à une forme « d'empowerment » à la fois individuel et collectif qui, à son tour, diminua fortement la relation « client-expert » qui caractérise normalement l'intervention clinique, dans et hors du milieu scolaire, à l'égard des jeunes et de leur famille.

De façon plus particulière, dans le cadre d'une tierce recherche évaluative menée par rapport aux effets de l'intervention d'un organisme communautaire du Centre-Sud auprès de l'enfant et de sa famille, dans et hors du contexte scolaire, nous en arrivions à des constats similaires (Larose, Bédard, Couturier, Grenon, Béland, Larivée et Vincent, 2018).

Quelques ingrédients favorisent l'efficacité de l'intervention, incluant la modification des rapports intrascolaires entre intervenant.e.s soit entre les personnels enseignants ou non enseignants, les professionnels des tiers réseaux formels (ex. travailleurs sociaux ou logopèdes) ou communautaires (exemple, La Relance, mais aussi le Centre de pédiatrie sociale en communauté, Centre-Sud), les élèves et leurs parents. Au chapitre de ces derniers, la durée de l'organisme et la stabilité des personnels, au cœur du tissu social du quartier (un demi-siècle), mais aussi la trajectoire adaptative, tant sur le plan de l'offre de service que des fondements épistémologiques de l'intervention dans la durée (cf. figure 1).

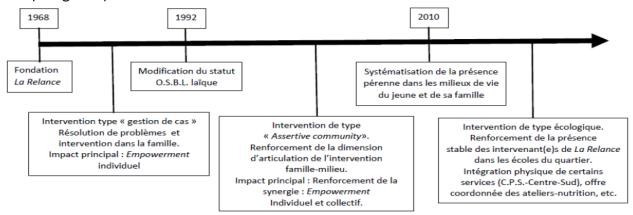


Figure 1: Caractéristiques de l'évolution du profil d'intervention de La Relance (1968-2017)

Ajoutons la capacité d'articuler une intervention clinique différenciée, mais dépassant la simple résolution de problèmes et s'articulant de façon concertée à une intervention socioéducative fondée sur l'offre de formations « à la carte » liant directement les besoins exprimés par les jeunes et leur famille à leur capacité de construction commune de compétences autonomes. Dans ce sens, on retrouve, au cœur de l'intervention de l'organisme, une logique émancipatrice fort proximale de la pédagogie de la libération fondée sur le développement de la conscience critique (Freire, 1974; Giroux, 2016). Il s'agit d'ailleurs ici d'une constante qui caractérise, par exemple, la majorité des interventions en alphabétisation populaire s'adressant à des populations adultes (Conseil supérieur de l'éducation, 2016) ou enfantines (Binazzi, 2016) dans une perspective « d'empowerment individuel et collectif » (Le Bossé, 2003). Il y a là un processus permettant de soutenir de façon concomitante et articulée le processus d'autonomisation de l'enfant et celui de sa famille, transformant le parent en agent actif, apte à interagir de façon proactive et articulée avec les divers intervenants apparaissant dans les divers écosystèmes qu'il est appelé à traverser au quotidien, plutôt qu'attendre « la leçon et le mode d'emploi » de l'intervention corrective qu'il devra adopter en continuité de l'intervention des professionnels, peu importe le sujet, le milieu ou l'objet d'émergence du problème (cf. figure 2).

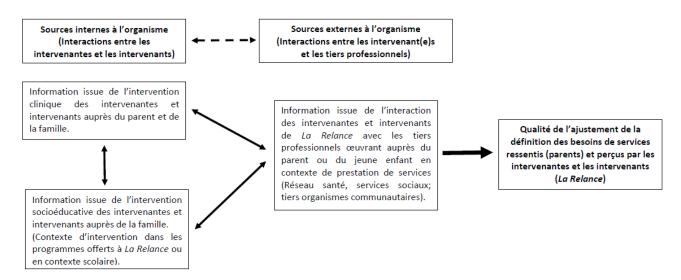


Figure 2: Modélisation des processus d'interaction permettant l'ajustement de la définition des besoins selon les parents et les intervenant. e. s.

Enfin, dernier ingrédient clé de la recette, l'intégration de l'intervention et la capacité du communautaire à investir à la fois le quartier et le milieu scolaire, offrant une présence physique stable et durable dans ce dernier tout en présentant une offre de services complémentaires compensatoire, là où les contraintes de système ou simplement de financement, ne le permettent pas. Dans ce cas, l'intervention socioéducative, de nature écologique, se présente non pas en simple intermédiaire de la prolongation du travail scolaire en milieu familial, mais bien en valeur ajoutée à la capacité de soutien scolaire au développement et à l'apprentissage enfantin. Ainsi, dans ce cas, l'organisme communautaire intervient certes dans les murs des écoles du quartier par l'offre de services complémentaires articulés à l'intervention éducative ou de nature psychoéducative que les personnels scolaires déploient au quotidien, par exemple via le service d'aide aux devoirs intégré ainsi que par l'offre d'activités parascolaires centrées sur le développement de l'autonomie et des compétences sociales des élèves tels les « Clubs Jeunesse ». Elle permet aussi l'identité propre de l'institution scolaire¹¹ en lui offrant, par exemple, l'accès aux infrastructures permettant la réalisation

¹¹ Cette intervention articulée entre les personnels scolaires et une intervenante spécialisée de l'organisme permet d'ailleurs la qualification de la particularité de l'offre pédagogique de l'école, comme en fait foi la déclaration de la page d'accueil internet de l'École Jean-Baptiste-Meilleur : « Notre couleur à nous? C'est la cuisine, la nutrition et la santé ».

d'ateliers de cuisine-nutrition. Ces derniers se réalisent de façon intégrée au curriculum avec participation des personnels enseignants, mais s'offrent aussi de façon complémentaire, hors périodes de classe, aux parents et aux familles du quartier.

En substance, le modèle déployé permet donc l'articulation concertée de l'intervention clinique auprès de l'enfant et de sa famille, dans les murs de l'organisme, mais aussi, hors de ceux-ci, au sein même de la famille, en accompagnement de l'adulte ou de l'enfant lors de la fréquentation des tiers services des réseaux formels, publics et parapublics ainsi qu'à l'intérieur d'un milieu de vie particulièrement important pour l'enfant... l'école. L'accompagnement permet, enfin, aux professionnels de l'organisme communautaire d'assurer, non seulement une fonction de formation, de liaison ou de compensation auprès du jeune et de l'adulte, mais aussi, et surtout, une fonction de médiation et de traduction entre les parties, ainsi qu'un lien physique entre les composantes de l'écosystème de l'adulte et de l'enfant, dans une perspective mésosystémique (cf. figure 3).

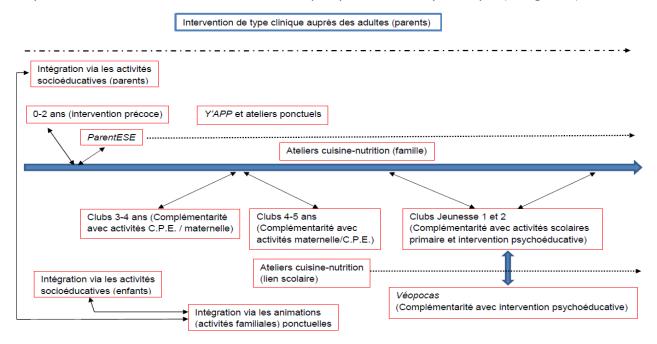


Figure 3 : Modélisation de l'intéressement (perspective temporelle) et de l'évolution de l'intervention articulée parents/enfants.

4. En guise de conclusion : La mixité sociale en environnement scolaire, rêve, réalité ou simplement enjeu rhétorique?

Aux deux questions posées d'emblée en début de texte, soit :

- Quel bilan peut-on faire des politiques d'éducation en milieu défavorisé?
- Comment des politiques éducatives visant l'amélioration de la réussite éducative des élèves issus de population à risque produisent-elles des résultats positifs?

Les réponses demeurent mitigées. D'une part, les politiques d'éducation en milieux défavorisés, prises comme des cadres « *mur à mur »*, ne permettent généralement pas le constat d'effets majeurs ou durables sur le plan de la réussite scolaire des élèves ciblés. D'autre part, en ce qui concerne la réussite éducative, ici définie en tant que finalité distincte de la précédente :

[...] vision large de la réussite, qui transgresse les frontières scolaires et englobe autant la réussite personnelle que professionnelle. On la mesure surtout par des indicateurs d'ordre qualitatif, encore peu documentés (Lapostolle, 2006, p. 7). Elle se décline selon quatre axes : 1) l'atteinte de l'estime de soi et de la confiance en soi; 2) la capacité de vivre en société dans le respect de soi et des autres; 3) l'acquisition d'une capacité d'intégration scolaire et, enfin; 4) la

capacité de déployer un projet personnel mobilisant l'ensemble de ses compétences et des ressources présentes dans son environnement (Glasman, 2005; Valentin, 2009).

(Larose, Couturier, Bédard, Larivée, Boulanger et Terrisse, 2013, p. 33)

les programmes d'IEP ainsi que certains types de mesures s'adressant au milieu scolaire, lorsqu'ils s'inscrivent dans la durée et impliquent directement le milieu familial ainsi que les ressources présentes dans l'environnement social (communauté) du jeune semblent avoir des effets. Ces derniers, plus ou moins marqués sur le plan des trajectoires scolaires des élèves, semblent contribuer réellement à la capacité d'adaptation sociale et d'intégration économique des jeunes. Pour autant que la recherche permette de disposer de données probantes (fondées sur des études longitudinales réelles, comme ce fut le cas d'*Excellence in Cities* ou sur des méta-analyses substantielles comme ce le fut pour les effets des programmes de la constellation *Head Start*) il y a contribution au capital social via le capital humain¹² dont disposent les populations de milieux défavorisés sur le plan socioéconomique. Concernant ce dernier propos, il reste d'ailleurs à déterminer si le principe de mobilité sociale ascendante prévalant dans la définition même du rôle de l'école dans nos contrées peut garantir ou, à tout le moins, permettre le maintien dudit capital humain « bonifié » dans l'environnement territorial dont le « capital social » est ciblé.

Les conditions communes qui en ressortent sont généralement :

- La stabilité des contextes scolaires créés (notamment via la réduction des ratios enseignant. e. s /élèves), des contextes curriculaires permettant l'augmentation de la variété de l'offre des dispositifs et des stratégies d'intervention éducatives à l'échelon de l'école ainsi que le décloisonnement de cette dernière par rapport aux tiers acteurs œuvrant « hors les murs ».
- Ces programmes impliquent la mise en œuvre d'une interdisciplinarité professionnelle réelle, intégrative, et la capacité de création, de gestion et d'évaluation conjointe à la fois du projet éducatif des institutions de l'ensemble des « parties prenantes » que celles-ci soient reconnues (réseaux formels de l'éducation, de la santé et des services sociaux par exemple) ou non reconnues (réseau communautaire).
- Ils impliquent aussi la stabilité du financement offert à l'échelon local et son inscription économique dans la durée (indexation réelle des enveloppes budgétaires).
- Enfin, ces programmes, à l'instar d'*Excellence in Cities* par exemple, s'inscrivent d'une certaine façon dans une logique du « *small is beautifull* » reconnaissant la spécificité des dynamiques psychosociales de quartier ou de territoire.

Aussi, d'une façon plus générale, tant la recherche à l'international que l'expérience locale au Québec permettent d'affirmer que ces conditions de réalisation ainsi que leur opérationnalisation à long terme sont plus aisément matérialisées à l'ordre primaire que secondaire. Le motif en est simple, les écoles primaires sont généralement inscrites dans une territorialité restreinte et les dynamiques économiques et sociales qui caractérisent les familles des jeunes sont, conséquemment, généralement plus homogènes.

Et la mixité, stratégie ou résultat de l'intervention territoriale?

Il y a ici un paradoxe qu'on peut vouloir ne pas reconnaître, mais qui s'impose. Les meilleures conditions territoriales favorisant l'efficacité des mesures s'adressant aux populations vulnérables sur le plan socioéconomique sont aussi celles qui contreviennent le plus naturellement aux exigences de la mixité sociale au sein des écoles. Pourtant, cette mixité est depuis longtemps proclamée condition sine qua non à l'émulation jugée généralement nécessaire à la dynamique de persévérance scolaire des jeunes dits « à risque » (CNESCO, 2016; Grisay, 1993).

¹² Cf. à cet effet et pour distinguer les deux concepts Becker (1964).

À cet égard, le paradoxe est loin d'être résolu et tant les politiques de libre choix parental du lieu de scolarisation des enfants que celles visant la contrainte territoriale de ce lieu d'affectation n'offrent guère de solutions. Ainsi au Québec par exemple, en contexte de gentrification des environnements urbains, l'option de coexistence de réseaux d'enseignement privés ou publics et la rareté d'inclusion de nouveaux espaces scolaires au sein des zones urbaines « embourgeoisées ¹³ » maintiennent la probabilité d'une séparation à la fois socioéconomique et territoriale des effectifs estudiantins selon le revenu familial et le réseau fréquenté. Considérant que dans le réseau privé, bon an, mal an, entre 5 % et 7 % de l'effectif provient de milieux socioéconomiques faibles, qu'il y accède en fonction de politiques de nature « philanthropique » propre à chaque institution et que l'effet conjugué de la baisse des effectifs et de la hausse des tarifications augmente la cohérence d'origine sociale au sein des institutions (Larose et Grenon, 2013), l'argument « compensatoire » avancé par le secteur privé ne tient pas la route.

Ainsi, en conclusion de ce bref exposé, la question reste entière. Intégrer des individus, notamment des élèves, provenant de populations socioéconomiques distinctes pour encourager l'émulation des plus fragiles par la fréquentation de jeunes présentant moins de facteurs de risque d'inadaptation scolaire et sociale peut sembler fort louable sur le plan des désirs de « politiques publiques ». Il se peut tout à fait que la tactique produise certains résultats, notamment lorsque l'environnement territorial le permet. Néanmoins, le cas échéant, la résilience (sociale ou scolaire) étant une caractéristique individuelle, encore faudrait-il élucider de façon systématique l'effet causal de la mixité sociale en contexte scolaire sur l'émulation des plus fragiles. Nous n'avons guère trouvé d'études empiriquement fondées qui le démontrent ou même le suggèrent. Le cas échéant, comme les probabilités de mixité sociale « naturelle », peu importe l'ordre d'enseignement, se trouvent nettement plus facilement en zones rurales ou en régions ressources qu'en zone urbaine, il pourrait y avoir là un champ d'investigation intéressant à défricher.

En tout état de cause, dans les pays où des études sur la mixité sociale en tant que processus affectant les environnements scolaires et les interactions entre élèves ont pu être réalisées, notamment en zones urbaines en processus de gentrification, tant en Grande-Bretagne qu'aux États-Unis, les résultats ne pointent guère vers des effets rapidement et largement bénéfiques (Keels, Burdick-Will et Keene, 2013). Là où des élèves de milieux socioéconomiques fort distincts coexistent physiquement, les barrières des cultures de classes sociales (entre autres) mettent très longtemps à se déliter, du moins lorsqu'elles semblent vouloir le faire. Comme le mentionnaient les auteurs précédemment cités :

Was it advantageous for low-income students to start their schooling careers in schools located in gentrifying neighborhoods? We found no effects on the growth trajectory of low-income students' reading and math scores. This null effect may be explained, in part, by the high level of school mobility among CPS students; the modal elementary school experience is one of mobility (de la Torre & Gwynne 2009). Furthermore, it is likely that the residential instability of low-income families increases children's vulnerability to the negative academic effects of school mobility (...). As Cucchiara (2008) argues, cities' marketing of public schools to middle- and upper-middle-income parents can create a paradoxical situation in which new public educational resources and opportunities go to those who are least in need. Together, these findings suggest that public school districts with high levels of concentrated disadvantage need to ensure that efforts to bring higher status families into the system do not reinforce and even heighten the unequal distribution of public educational resources (Joseph and Feldman 2009).

(Keels, Burdick-Will et Keene, 2013, p. 13)

¹³ La question fait objet de débats « insolubles » depuis des décennies, ici comme ailleurs. À cet effet, cf. pour la France par exemple : Couratier, François et Poupeau (2006); Launay (2010) ou la Belgique (Marissal, 2017).

Si on suit la logique des auteurs, alors qu'on pourrait considérer que la « mixité sociale » ruissellera sous forme de mixité scolaire, le tout encourageant l'enfance défavorisée vers un avenir de persévérance scolaire par exposition à des pairs représentant des modèles de performance et d'adaptation scolaire, la réalité est toute autre. La pression parentale exercée par les ménages à statut socioéconomique plus favorisé emménageant au cœur des quartiers populaires en voie de gentrification amène les autorités scolaires locales à adopter le modèle d'écoles publiques plus sélectives et performantes afin d'en retenir la progéniture. D'autant plus que le même processus de gentrification accélère la migration des populations d'origine, incapables de faire face aux modifications économiques (hausse des loyers, restriction du bassin locatif accessible, hausse générale du coût de la vie par effet de modification de l'offre commerciale locale), ce qui affecte à son tour la taille de l'effectif scolaire. Traduit en contexte québécois, cela signifie une accélération de la transformation du parc institutionnel présent dans les quartiers dans le sens de l'adoption du profil des écoles à vocations particulières, seules aptes à concurrencer l'offre des institutions privées plus distantes... et coûteuses.

Les institutions ont elles le choix de faire autrement dans un monde où l'offre de services complémentaires en appui aux personnels scolaires ainsi qu'aux infrastructures institutionnelles dépend d'un indice de défavorisation qui chute dramatiquement sous le seuil critique d'accessibilité au gré de la hausse territoriale du nombre de ménages en provenance de cette chose étrange que les gouvernants nomment « classe moyenne »? Pas réellement. Alors la mixité sociale sous forme de coexistence scolaire peut-elle contribuer à améliorer les probabilités de persévérance et de réussite scolaires en milieu socioéconomique faible? Cela restera à démontrer lorsqu'on aura trouvé la clé de la quadrature d'un cercle... celui autour duquel tournent les éternels perdants de notre monde.

En attendant, si on réinvestissait dans les infrastructures scolaires d'origine, dans l'éducation des adultes ainsi que leur employabilité et dans le logement social abordable pour maintenir les populations des quartiers populaires là où le tissu des solidarités sociales existe déjà? Si on soutenait adéquatement les organismes communautaires présents plutôt que de compter sur la philanthropie pour les aider à réaliser une vocation compensatoire toujours épisodique, parce que portée par des intervenant.e.s défini.e.s par la précarité? Si on soutenait la possibilité de survie de leur maillage avec les familles et les institutions des quartiers ou des villages? Peut-être que le résultat en serait une faible mixité sociale et scolaire à court terme, mais un renforcement réel et significatif du capital humain décidé à s'intégrer au capital social de ces écosystèmes et là, à moyen terme, peut-être pourrait-on observer une croissance réelle de la réussite éducative sinon scolaire sur les territoires.

Références

- Bailey, M.J., Sun, S. et Timpe, B. (2018). *Prep School for poor kids: The long-run impacts of Head Start on Human capital and economic self-sufficiency*. Ann Arbor, MI: University of Michigan, Department of Economics. Rapport de recherche.
- Becker, G. (1964). *Human Capital, a theoretical and empirical analysis, with special reference to education.* New York, NY: National Bureau of Economic Research.
- Binazzi, A. (2016). The role of formal and non-formal education for children's empowerment and as a prevention tool from violence. *Comparative Cultural Studies: European and Latin America Perspectives*, 2, 77-87.
- Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S.J., Couturier, Y., Merini, C., Blain, F., Cusson, V., Moreau, D. et Grenier, N. (2011). Critique des fondements et usages de l'écosystémie dans le domaine du partenariat école-famille-communauté : application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme "Famille, école, communauté, réussir ensemble". *Revue Service Social*, *57* (2), 129-157.
- Bouzeriba, R. (2013). La résilience : Émergence et conceptualisation du phénomène. *Sciences de l'Homme et de la Société, 6* (6), 69-99.
- Conseil national d'évaluation du système scolaire. (2016). *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires?* Paris : Auteur (Rapport scientifique du CNESCO).
- Conseil supérieur de l'éducation (2016). L'éducation populaire : mise en lumière d'une approche éducative incontournable tout au long et au large de la vie. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et à la ministre responsable de l'Enseignement supérieur. Québec : Conseil supérieur de l'éducation
- Couratier, E., François, J.-C. et Poupeau, F. (2006). La différenciation sociospatiale des circuits de scolarisation. Enquête sur les pratiques de placement scolaire en contexte de gentrification. *Regards sociologiques*, *31*, 55-90.
- Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M.-H., Nicaise, J. et Matoul, A. (Dir.) (2005). Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation : une approche internationale. Bruxelles : De Boeck.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D. et Rochex, J.-Y. (2008). Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Vol. 1 : Conceptions, mises en œuvre, débats. Lyon : INRP.
- Déniger, M.-A. (2012). Les politiques québécoises d'intervention en milieux scolaires défavorisés : regard historique et bilan critique. *Revue française de pédagogie*, *178*, 67-84.
- Freire, P. (1974). Education for Critical Consciousness. New York, NY: Seabury Press.
- Gibbs, C., J. Ludwig and D. L. Miller (2014). Does Head Start do any lasting good? *In* M. J. Bailey et S. Danziger (Dir.), *Legacies of the war on poverty* (p. 39-65). New York, NY: Russell Sage Foundation.

Références

- Giroux, H. A. (2016). Critical pedagogy, Paulo Freire and the courage to be political. *Revista e-Curriculum*, 14 (1), 296-306.
- Grisay, A. (1993). Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième. Paris : ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Hache, C. (2017). Le discours des enseignants sur leurs pratiques professionnelles face à la réussite scolaire des élèves en éducation prioritaire. Le cas des enseignants d'écoles élémentaires. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 16, 205-227.
- Keels, M., Burdick-Will, J. et Keene, S. (2013). The effects of gentrification on neighborhood public schools. *City & Community*, 12(3), 238-259.
- Kendall, L., O'Donnell, L., Golden, S., Ridley, Machin, K., Rutt, S., McNally, S., Meghir, I.S.C, Stoney, M., West, A. et Noden, P. (2005). Excellence in cities. The national evaluation of a policy to raise standards in urban schools 2000-2003. London (UK): Department for Education and Skills. http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130323031127/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR675A.pdf
- Lapointe, P., Tremblay, R.E. et Hébert, M. (2005). Évaluation d'un programme national de maternelle en milieux défavorisés. *Canadian Journal of Education*, 28 (4), 615-637.
- Larose, F., Bédard, J., Couturier, Y., Larivée, S.-J., Lenoir, A., Lenoir, Y. et Terrisse, B. (2010). Étude évaluative des impacts du programme "Famille, école et communauté, réussir ensemble" (FECRE) sur la création de communautés éducatives soutenant la persévérance et la réussite scolaire d'élèves "à risque" au primaire. Québec : Fonds de recherche du Québec, Société et culture (Rapport de la recherche 2007— EC -118198).
- https://depot.erudit.org/bitstream/003221dd/1/RF FrancoisLarose%281%29.pdf
- Larose, F., Bédard, J., Couturier, Y., Grenon, V., Béland, S. Larivée, S.J. et Vincent, F. (2018). Étude évaluative des interventions éducatives et socioéducatives de La Relance, jeunes et familles. Rapport final de recherche (2014-2017). Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Version révisée, juin 2018. http://usherbrooke.crifpe.ca/wp http://usherbrooke.crifpe.ca/wp http://usherbrooke.crifpe.ca/wp
- Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J., Larivée, S., Boulanger, D. et Terrisse, B. (2013). L'arrimage de l'intervention éducative et socioéducative en contexte de réussite éducative. *Empowerment* en perspective écosystémique et impact sur l'intervention. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16 (1), 24-49.
- Larose, F. et Grenon, V. (2013). Profil socioéconomique et attentes technologiques des parents d'élèves du réseau des établissements d'enseignement privé du Québec. Montréal/Sherbrooke : Fédération des établissements d'enseignement privé (FÉEP) et Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).
 - https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?idf=171777

Références

- Launay, L. (2010). De Paris à Londres : le défi de la mixité sociale par les « acteurs clés ». *Espaces et sociétés, 140-141,* 111-126.
- Le Bossé, Y. (2003). De « l'habilitation » au « pouvoir d'agir » : Vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales, 16* (2), 30-51.
- Marissal, P. (2017). La mixité sociale résidentielle favorise-t-elle la mixité scolaire? Le cas Bruxellois. Belgeo. Revue belge de géographie, 18 (2-3), 1-25.https://journals.openedition.org/belgeo/20313
- Pagani, L. S., Larocque, D., Tremblay, R. E. et Lapointe, P. (2003). The impact of junior kindergarten on behaviour in elementary school children. *International Journal of Behavioral Development*, 27(5), 423-427.
- Puma, M., Bell, S., Cook, R. et Heid, C. (2010). *Head Start Impact Study Final Report*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families.
- Rochex, J.-Y. (2006). Les Zones d'Éducation Prioritaires, quel bilan? *Les Temps Modernes, 637-638-639*, 219-257.
- Rochex, J.-Y. (2008). Les politiques d'éducation prioritaire en Europe, d'un "âge" et d'un pays à l'autre. In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger et J.-Y. Rochex (Dir.), Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Vol. 1 : Conceptions, mises en œuvre, débats (p. 409-451). Lyon : INRP.
- Rochex, J.-Y. et Francia, G. (2010). Les adaptations et transformations curriculaires et pédagogiques et leurs agents dans les politiques d'éducation prioritaire. *In* M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger et J.-Y. Rochex (Dir.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe, Vol. II. Quel devenir pour l'égalité scolaire* (p. 243-278). Lyon : École normale supérieure (ENS) de Lyon.
- Soussi, A. (2016). Les politiques d'éducation prioritaire sont-elles efficaces? Le cas du réseau d'enseignement prioritaire (REP) à Genève. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Thèse de doctorat N° 648.
- Terrisse, B., Lefebvre, M.L. et Larose, F. (2000). Analyse des caractéristiques des mesures d'intervention éducative précoce et comparaison de leurs effets à moyen terme sur l'adaptation scolaire et sociale d'enfants de milieu socioéconomiquement faible. Rapport final de recherche présenté au Conseil québécois de la recherche sociale pour la subvention no 2677095. Montréal : Université du Québec à Montréal, Département des sciences de l'éducation et Conseil québécois de la recherche sociale.
- Terrisse, B., Lefebvre, M.-L., Larose, F. et Martinet, N. (1998). Facteurs familiaux associés à la réussite des enfants de milieux socio-économiquement faible dans les programmes d'intervention éducative précoce. *In F. Peterhander, O. Speck, G. Pithon et B. Terrisse (Dir.), Les tendances actuelles de l'intervention précoce en Europe* (p. 193-206). Bruxelles : Pierre Mardaga éditeur