

Je veux réussir à l'école. Peux-tu m'aider?
Comment promouvoir l'égalité des chances en éducation
pour les enfants vulnérables

© Marc-André Deniger

Département d'administration et fondements de l'éducation

Faculté des sciences de L'éducation

Université de Montréal

Groupe de recherche sur l'éducation en milieux défavorisés

Conférence prononcée au Grave-Ardec, Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire et l'Institut de recherche pour le développement social des jeunes



Plan de présentation

- La notion d'inégalité
- Le poids du social, la part de l'école
- Comment une inégalité d'origine sociale devient-elle scolaire pour redevenir sociale?
- L'école efficace
- La classe efficace
- Le maître efficace
- Qu'en est-il du système d'éducation et des politiques?
 - Conception du problème de la pauvreté et de l'égalité des chances en éducation.
 - Objectifs et les moyens d'action des politiques.
 - Mode de gestion de l'intervention.
 - Répartition des rôles et des responsabilités entre les acteurs concernés.
 - Évaluation des interventions entreprises



Introduction : Des inégalités sociales avant d'être individuelles

- Citation «(...) les inégalités résultent essentiellement de mécanismes de marché de nature variable d'une société à l'autre mais présents dans toute société (...) les inégalités tendent à se cumuler (...) l'autorité publique doit faire en sorte, si elle veut que le contrat social soit viable, que les riches ne soient pas trop riches et les pauvres trop pauvres, mais en même temps elle ne doit pas se faire d'illusion sur les limites des politiques d'égalité»
- Rousseau, J.J. (1755) Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes



Évolution de la question au Québec

- 40 ans de tension entre une idéologie (dominante) visant à compenser des déficits individuels vs une idéologie de lutte à la pauvreté centrée sur l'adaptation de l'école à son milieu (marginale et faiblement mise en pratique).
- Prédominance d'une conception individualisante des problèmes sociaux (Blaming the Victim).
- Historiquement justifiée par:
 - Religion
 - Nature
 - Science
 - Économie



Qu'entend-t-on par inégalités scolaires ?

- Trois mots clés : Accès, traitement et succès.
- Principales inégalités ont trait: classes sociales, genres, langue, origines ethniques.
- Débat s'est progressivement déplacé du seuil de l'école au sein de l'institution scolaire et de l'accès vers le succès.
- Relation entre traitement et succès: la partie négligée relevant du rôle de l'école.



Quel est le poids du social et la part de l'école?

- Réussite scolaire fortement corrélée avec divers indicateurs relatifs à l'origine sociale (statut social, origine ethnique, revenu, profession des parents, scolarité des parents, etc.).
- De 30 à 50% de la variance selon les études.
- Plus difficile de savoir comment l'inégalité d'origine influence concrètement la construction d'inégalités scolaires.
- La part de l'école se joue dans les «effets de contexte» (établissement et maître).



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

- Point de départ = **Écarts** entre conditions sociales et héritage (bagage) culturel de l'enfant vs attentes et exigences de l'école.
- Inégalités d'origine (**capital culturel**) sont présentes dès l'entrée à l'école et surtout manifestes durant les premières années de scolarisation.
- Écarts se **creusent** très tôt en cours de cheminement scolaire.
- Inégalités se transforment et se **sédimentent** en cours de trajectoire scolaire.
- Influence de l'origine sociale se transforme rapidement en inégalités de **rendement** scolaire et de progression dans les filières de formation (continu ou redoublement) et, conséquemment, en écarts de valeurs scolaires (bons et mauvais élèves).
- Dès la fin du cycle primaire, différenciation des élèves en fonction des rendements ou performances scolaires jouera un rôle déterminant dans la future **orientation** des élèves.



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

- Valeur scolaire + hiérarchie des institutions scolaires + l'offre différenciée de filières scolaires (variable selon les écoles) agiront de façon déterminante dans l'orientation de l'élève par l'école (**sélection institutionnelle**).
- Les **hiérarchies scolaires** se construisent en fonction:
 - D'options;
 - De programmes;
 - Des publics scolaires et de la réputation des écoles (prestige) associée: rendement des élèves, climat, composition sociale et ethnique de la clientèle scolaire, homogénéité.
- Or, **composition sociale** d'une école a une influence déterminante sur le succès des élèves.



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

- Comment expliquer ces écarts de sélectivité entre écoles?
 - **L'inertie de l'offre:** orientation des élèves contrainte par filières existantes et places disponibles. Les élèves moyens ou plus faibles sont davantage influencés par cette contrainte. Par ex. élèves d'origine populaire renoncent plus facilement à filière générale quand l'offre de formations professionnelles alternatives est abondante.
 - **Tonalité sociale de l'établissement :** établissements adaptent leurs pratiques d'orientation à leur public majoritaire ce qui a effet sur sélectivité de l'établissement, sur l'ambition des demandes des élèves et de leur famille.



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

- Valeur assignée par l'école pourra, à son tour, influée sur anticipations et **aspirations scolaires** des élèves et de leur famille et sur les choix **d'orientations et de carrières** posés par les élèves (auto-sélection).
- Ainsi: inégalité sociale, devenue inégalité de valeur, se traduit en inégalité d'orientations scolaires et professionnelles.
- 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.**
- Ainsi, inégalité d'origine sociale, devenue scolaire, redeviendra sociale.

- Fin bloc1 -



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

- **Vision** claire et partagée
 - Capacité des établissements de construire une politique d'ensemble et à se mobiliser autour d'un projet.
 - 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 (pas de recette unique).
- Des **attentes** élevées à l'endroit des élèves et non une réduction des attentes.
- **Hétérogénéité**, déségrégation des groupes
 - Élèves plus faibles gagnent à fréquenter une école au public favorisé) beaucoup plus que les bons élèves ne perdent (2 fois plus).



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

- Concentration sur l'**apprentissage** et les acquis de base.
 - Valorisation du travail scolaire (partagée par élèves et parents).
 - Adoption de pratiques éprouvées
 - Évaluations fréquentes des progrès des élèves.
 - Utilisation optimale du temps scolaire (apprentissage vs discipline) et faible absentéisme.
- Climat de **sécurité** et d'ordre (paisible).
 - Clarté des règles, droits et responsabilité pour les élèves.
 - Constance dans l'application.
- Climat de **collaboration** et travail d'équipe
 - Qualité des relations entre enseignant-e-s entre acteurs de l'école
 - Ouverture et participation parents et communauté
- Culture de **développement professionnel**
- Forte emprise du **chef d'établissement**
 - Créer et maintenir conditions de ce qui précède
 - Gestion efficace et efficiente des ressources
 - Leadership moral, éthique, de justice social



Quelles sont les caractéristiques de la classe qui expliquent les différences en matière de progression des élèves?

- Une forte **structuration** de l'enseignement (+).
- La **taille** du groupe (+ ou -) si pas accompagnée d'interventions pédagogiques appropriées.
- La **composition** sociale du groupe et la façon dont l'établissement gère l'hétérogénéité (+).
- La constitution de **classe de niveau** (--).

Rappel : les enseignant-e-s modulent les pratiques pédagogiques en fonction du niveau supposé des élèves.



Quelles sont les caractéristiques de la classe qui expliquent les différences en matière de progression des élèves?

- Attention portée aux «**peer effects**» :
 - Rôle stigmatisant des hiérarchies. Répartition par niveau affecte fortement les attitudes et comportements des élèves.
 - Tend à renforcer les différences initiales, par ex. dégradation progressive de l'attention ou pression pour réduire exigences.
 - Empêche de développer les comportements et codes culturels requis pour réussir à l'école.
- Attention portée à **étiquetage-«labelling»** :
 - Les éducateurs élaborent représentations et attentes qui s'ancrent par l'assignation réputation à tel ou tel groupe indépendamment des compétences effectives des élèves.
 - Ces attentes du maître vont interagir de façon dynamique avec celles des élèves (**Effet Pygmalion**).
- Tout comme les effets établissement, les effets de l'appartenance à une classe sont **plus sensibles** chez les élèves les plus faibles.
- Cela est d'autant plus important que **ces effets sont durables**.

- Fin bloc 2 -



Qu'est-ce qui explique les différences d'efficacité-qualité de la pédagogie chez les maîtres ?

- **Conviction** en la mission égalitaire de l'école.
 - Agir conséquemment: les bottines suivent les babines...
- **Caractéristiques personnelles** (sexe, âge, formation) comptent peu, à l'exception de l'ancienneté (groupe mitoyen)
- Gestion du **temps** en classe est un paramètre crucial (maximiser le temps d'apprentissage, gérer groupe pour maintenir rythme continu, différencier, minimiser les ruptures).
- Prise de conscience des **effets d'attentes**: Attentes des profs fondées sur représentations stéréotypées en fonction du sexe, de l'appartenance sociale ou ethnique et de la valeur scolaire attribuée à l'élèves (ex. tendance à sous-estimer potentiel des enfants issus de milieu défavorisés).



Qu'est-ce qui explique les différences d'efficacité-qualité de la pédagogie chez les maîtres ?

- Éviter notation et évaluation en fonction des attentes et d'une **représentation normative** du groupe.
- Se servir de **l'évaluation** pour faire apprendre, communiquer et rendre actif.
- Éviter **attributions externes** des difficultés et de l'échec scolaires: trop souvent justifiés par facteurs liés à l'environnement familial et culturel.
- Accepter de faire partie du problème et de la solution (**éthique professionnelle**).
- Style d'enseignement (expert ou animateur, etc) = peu d'effets. L'important = **connaissance du processus d'apprentissage** et **caractère approprié des pratiques pédagogiques** face au groupe.



Qu'en est-il du système d'éducation et des politiques?

- Conception du problème de la pauvreté et de l'égalité des chances en éducation.
- Objectifs et les moyens d'action des politiques.
- Mode de gestion de l'intervention.
- Répartition des rôles et des responsabilités entre les acteurs concernés.
- Évaluation des interventions entreprises .



Une conception à revoir

- 40 ans de tension entre une idéologie (dominante) visant à compenser des déficits individuels vs une idéologie de lutte à la pauvreté centrée sur l'adaptation de l'école à son milieu.
- Résultats, impacts ou effets demeurent historiquement mitigés
- Effets stigmatisants persistent.
- Approche a contribué à détacher l'institution scolaire dans sa contribution à la sélection sociale et à déresponsabiliser eu égard aux solutions à apporter.
- Contrepartie : si l'alternative de l'école adaptée à son milieu est souhaitable, sa traduction en des formes concrètes demeure complexe et peu explorée.



Une cohérence à assurer

- Porter une attention particulière à la pertinence, clarté et cohérence des orientations générales, objectifs et moyens d'action.
- Paradoxe : certains moyens d'action perdurent à travers le temps, comme si ces mêmes manières de faire pouvaient convenir à toutes les fins.
- 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'intentions).
- Oscillation continue de la philosophie d'intervention des politiques entre une approche spécialisée et une approche multimodale.



Une cohérence à assurer (...)

Certains problèmes de rationalité des politiques éducatives (cohérence interne et externe).

- Absence de cadre théorique éprouvé
- Absence de cadre directeur des politiques d'intervention
- Cohérence interne: hiatus, entre les orientations, les objectifs, les moyens privilégiés pour agir et l'attribution des ressources.
- Cohérence externe : absence de liens et de stratégies intégrant des mesures politiques dans d'autres domaines d'intervention (emploi, revenu, fiscalité, logement, politique familiale).



Une cohérence à assurer (...)

Plusieurs réflexions et actions s'imposent afin de remédier à ces lacunes :

- Clarifier théories fondatrices, objectifs, priorités et résultats attendus.
- Choix s'imposent sur le plan des orientations fondamentales des politiques (tout n'est pas conciliable)
- S'assurer du caractère opérationnel des objectifs mis de l'avant, expliciter les résultats escomptés, prévoir les mécanismes et les indicateurs nécessaires à l'évaluation.
- Clarifier la nature des résultats attendus et les priorités.



Une cohérence à assurer (...)

Écueils à éviter dans la conception des politiques d'intervention:

- Ne pas fonder interventions exclusivement sur sens commun et s'appuyer davantage sur les connaissances scientifiques ;
- Ne pas reconduire approches dont l'efficacité n'a pas été clairement démontrée, ou celles s'étant avérées inefficaces ;
- Réfléchir aux effets pervers potentiels des interventions et y remédier ;
- Se préoccuper des dédoublements et de la dispersion des ressources.



Un meilleur équilibre à trouver

- Mouvement historique entre conception et gestion centralisées ou décentralisées des interventions et des ressources.
- Instances régionales et locales revendiquent leur juste part des responsabilités et des pouvoirs en matière de sélection des projets et de gestion des ressources.
- Font également valoir l'importance des expertises du milieu pour adapter formules proposées aux besoins spécifiques de l'école
- Contrepartie : l'engouement pour une valorisation de l'intervention locale fait souvent fi des risques associés à une gestion déconcentrée de l'intervention.



Un meilleur équilibre à trouver (...)

- Choix d'une approche sélective d'attribution des ressources fait de la définition de la méthode de désignation des écoles défavorisées un enjeu de concurrence politique.
- Défi majeur de la gouverne du système éducatif: créer puis conserver un équilibre entre attribution centralisée et équitable des ressources et la reconnaissance des meilleures initiatives locales.
- Tension centralisation vs décentralisation a donné lieu à multiplication et à superposition des paliers d'expertise, de contrôle et d'intervention, contribuant ainsi à une bureaucratisation de ce champ d'intervention.



Un meilleur équilibre à trouver (...)

Cette Bureaucratisation :

- A engendré une certaine confusion dans le partage des rôles et des pouvoirs entre les divers acteurs et incohérences sur plan de la coordination.
- S'est accompagnée d'une montée d'un pouvoir techno-scientifique.
- L'arène politique semble aujourd'hui caractérisée par un certain néo-corporatisme



Un meilleur équilibre à trouver (...)

Alternatives :

- Indépendamment du choix de l'approche privilégiée (plus ou moins décentralisée), une débureaucratization et une simplification de l'organigramme s'imposent.
- Impératif de soulever de nouveau une épineuse question de nature politique : Comment faire en sorte que le bien commun motive les actions des acteurs et prime sur les intérêts particuliers ?
- Rechercher un équilibre renégocié entre les initiatives émanant de l'autorité centrale (*top-down initiative*) et celles émergeant des milieux locaux (*bottom-up*).
- Nouvel équilibre inspiré des connaissances acquises sur les facteurs contribuant au succès de l'implantation :



Un meilleur équilibre à trouver (...)

- Réformes ambitieuses réussissent mieux que les efforts ciblés ;
- Gestion du changement au niveau local constitue un élément clé;
- Adopter des approches ayant fait leurs preuves;
- Approches centralisées (*top-down*) fonctionnent bien ssi certaines conditions sont réunies: adhésion des acteurs aux finalités de la politique, implication des enseignant-e-s dans l'élaboration des stratégies d'implantation , soutien suffisant et constant, leadership;
- Adoption de modes de gestion et d'allocation des ressources visant à soutenir l'implantation locale ;
- Qualité et constance du soutien
- Adhésion des acteurs ne suffit pas ; engagement est aussi nécessaire et l'implication dans la planification et le processus de changement contribue à créer cet engagement ;
- Connaissances et le savoir-faire (*craftmanship*) des enseignant-e-s facteurs de succès (formation initiale, continue et développement professionnel constituent des conditions *sine qua non*).



Une évaluation à renforcer

- Évaluation des diverses politiques et mesure suggère, jusqu'à tout récemment, un bilan relativement négatif.
- Peu d'évaluation laisse perplexe.
- Absence d'une culture d'évaluation pose problème.
- Évaluations existantes (en particulier évaluations externes) s'avèrent assez sévères et n'attribuent que peu d'impacts substantiels.
- Résultats d'ensemble, très similaires aux recherches conduites sur le continent nord-américain, font preuve de la persistance du poids associé à l'origine sociale.
- Dureté du verdict des évaluateurs externes semble avoir entraîné un repli défensif des milieux de pratique (promotion d'évaluations internes).
- Engouement pour l'autoévaluation a donné lieu à une confusion entre l'évaluation de la satisfaction vs les effets des politiques; détournement de l'objet d'étude à des fins stratégiques institutionnelles.



Une évaluation à renforcer (...)

- Absence ou manque d'objectivité des évaluations entretiennent une vacuité historique qui fait en sorte qu'on répète certaines erreurs.
- Vacuité historique a des implications pratiques significatives.
- Enseignement, diffusion de ces connaissances, développement professionnel et soutien apparaissent comme des voies d'action à privilégier.
- Peu de cas semble fait de la parole des premiers concernés, plutôt qu'une vision institutionnelle ou experte du problème, laisse perplexe.
- Épineux problème des résistances engendrées par l'évaluation dans les milieux scolaires.



Une évaluation à renforcer (...)

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

- Fonder l'évaluation sur les notions d'efficacité, d'efficience et d'équité à des fins de qualité 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 impacts et effets des interventions ;
- Préconiser une participation active, représentative, mais aussi substantielle;
- 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
- Lier étroitement l'évaluation au développement professionnel.



Merci de votre attention

■ Sources :

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

Deniger, M.A., Roy, G. *L'Itinéraire québécois des politiques scolaires en milieux défavorisés*, dans Frohlich, K., De Koninck, M., Bernard, P. (2008) *Les inégalités sociales de santé au Québec*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

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

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

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

Whitaker, T. (2003) *What Great Principals Do Differently? USA*, Eye On Education.