



Cómo citar este artículo / Com citar aquest article / Citation:

Goyer, R., & Borri-Anadon, C. (2020). Las amenazas de la gentrificación para la educación inclusiva: Les menaces de la gentrification pour l'éducation inclusive. *Kult-Ur*, 7(14). <https://doi.org/10.6035/Kult-ur.2020.7.14.6>

LAS AMENAZAS DE LA GENTRIFICACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA¹

Threats to inclusive education from gentrification

Corina Borri-Anadon

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

corina.borri-anadon@uqtr.ca

<https://orcid.org/0000-0002-7361-8632>

Renaud Goyer

Collectif de recherche et d'action sur l'habitat

Université du Québec à Montréal, Canada

renaud.goyer@gmail.com

RESUMEN: Aunque la gentrificación sea objeto de debates tanto políticos como científicos, las consecuencias sobre las desigualdades económicas, sociales y espaciales están documentadas (Bélanger, 2014), especialmente en Montreal. Sin embargo, hay pocos escritos interesados en el fenómeno de Montreal que hayan abordado las conexiones con la educación y la escuela. Este artículo pretende presentar los efectos posibles de la gentrificación en la escuela montrealés a partir de la investigación científica realizada en Europa y en Estados Unidos, en concreto sobre la puesta en marcha de la escuela inclusiva. Para ello proponemos comprender las consecuencias de la gentrificación a partir de tres rasgos sociales desigualitarios: la exclusión/segregación, la explotación y la violencia simbólica. Posteriormente evaluamos cómo estos rasgos constituyen amenazas a las preocupaciones del paradigma inclusivo para garantizar la accesibilidad física, la accesibilidad pedagógica y el acceso al reconocimiento para todas y todos en la educación y en la escuela.

PALABRAS CLAVE: Gentrificación, escuela, educación inclusiva, desigualdades, accesibilidad, Montreal.

1. La versión alternativa de este artículo en francés sigue a continuación de la presente versión en castellano.



RÉSUMÉ : Quoique la gentrification fait l'objet de débats tant politiques que scientifiques, les conséquences sur les inégalités économiques, sociales et spatiales sont documentées (Bélanger, 2014), en particulier à Montréal. Toutefois, peu d'écrits intéressés au phénomène à Montréal ont abordé les liens avec l'éducation et l'école. Cet article vise à présenter les effets possibles de la gentrification sur l'école montréalaise à partir de la recherche scientifique effectuée en Europe et aux États-Unis, notamment sur la mise en œuvre de l'école inclusive. Pour ce faire, nous proposons de comprendre les conséquences de la gentrification à partir de trois rapports sociaux inégalitaires : l'exclusion/ségrégation, l'exploitation et la violence symbolique. Par la suite, nous évaluons comment ces rapports constituent des menaces aux préoccupations du paradigme inclusif afin de garantir l'accessibilité physique, l'accessibilité pédagogique et l'accès à la reconnaissance pour toutes et tous en éducation et au sein de l'école.

MOTS-CLÉS : Gentrification, école, éducation inclusive, inégalités, accessibilité, Montréal.

ABSTRACT: While gentrification may be subject of both political and scientific debate, its consequences for economic, social and spatial inequalities are documented (Bélanger, 2014), especially in Montreal. However, little has been written on the phenomenon in Montreal addressing the links with education and the school. This article presents the possible effects of gentrification on Montreal's schools, based on scientific research carried out in Europe and the United States, in particular on the inclusive school. To this end, we propose understanding the consequences of gentrification from three unequal social connections: exclusion/segregation, exploitation, and symbolic violence. We then evaluate how these connections threaten the concerns of the inclusive paradigm to guarantee physical accessibility, educational accessibility, and access to recognition for all in education and in the school.

KEYWORDS: gentrification, school, inclusive education, inequalities, accessibility, Montreal



RESUM: Tot i que la gentrificació és objecte de debats tant polítics com científics, les conseqüències sobre les desigualtats econòmiques, socials i espacials estan documentades (Bélanger, 2014), especialment a Mont-real. Tanmateix, són pocs els escrits interessats al fenomen a Mont-real que han abordat els nexes amb l'educació i l'escola. Aquest article pretén presentar els possibles efectes de la gentrificació a l'escola mont-realesa basant-se en la recerca científica europea i estatunidenca, en concret sobre el desplegament de l'escola inclusiva. Per assolir aquest objectiu, proposem comprendre les conseqüències de la gentrificació mitjançant tres trets socials desigualitaris: l'exclusió/segregació, l'explotació i la violència simbòlica. Posteriorment avaluem com aquests trets constitueixen amenaces per a les preocupacions del paradigma inclusiu de garanties de l'accessibilitat física, l'accessibilitat pedagògica i l'accés al reconeixement de totes i tots en l'educació escolar.

PARAULES CLAU: Gentrificació, escola, educació inclusiva, desigualtat, accessibilitat, Mont-real.

Introducción

En marzo de 2019, los padres y los alumnos de las escuelas ubicadas en los barrios Saint-Henri y Pointe-Saint-Charles de la Isla de Montreal se enteraron de que el suministro de comidas servidas en sus establecimientos, al costo diario de un dolar, había sido suprimido (Bellavance, 2019; Roy-Brunet, 2019). Esta medida, ofrecida en escuelas ubicadas en áreas desfavorecidas, apoya «la realización de intervenciones que favorecen el éxito de los alumnos de las escuelas en áreas desfavorecidas, además de las acciones llevadas a cabo para garantizar la equidad del sistema educativo» (Ministerio de Educación y Enseñanza Superior [MEES], 2018, p. 52, traducción libre del francés). Sin embargo, en los últimos años, el ingreso promedio de los habitantes de esos barrios ha experimentado un aumento significativo, al igual que las tasas de titulación (Ville de Montréal, 2018 a; 2018 b), datos que repercu-



tieron en los índices utilizados para la asignación de dicha medida.

Este ejemplo destaca la importancia de los vínculos entre los fenómenos de cambios rápidos en el perfil socio-económico y cultural de los residentes de un barrio y el derecho a la educación inclusiva para todas y todos. Basada particularmente en el establecimiento de prácticas equitativas, la educación inclusiva, que las escuelas del Quebec reivindican como muchos otros sistemas educativos (MEES, 2017), tiene como objetivo «eliminar la exclusión y las desigualdades para el logro del éxito educativo» (Potvin, 2018: 1, traducción libre del francés). Si bien la investigación sobre el fenómeno de gentrificación en Montreal es abundante, pocos trabajos se han interesado en sus consecuencias sobre la escuela del Quebec; nuestra reflexión está orientada por las siguientes preguntas: ¿Qué vínculos mantienen con la escuela las desigualdades que caracterizan el proceso de gentrificación? ¿Qué amenazas representan esas desigualdades para la educación inclusiva?

Por consiguiente, este artículo es esencialmente una proposición teórica respaldada por una revisión de escritos científicos que vinculan la gentrificación con otros fenómenos sociales a fin de inspirar tanto la investigación en sociología urbana como en sociología de la educación. En un primer momento un breve retrato de las formas que toma la gentrificación y las transformaciones urbanas en Montreal será presentado a fin de contextualizar nuestra argumentación. En un segundo momento, expondremos una propuesta teórica de las relaciones sociales desiguales (Goyer, 2017) que permiten examinar las gentrificaciones. Finalmente, detallaremos algunas posibles amenazas de estas transformaciones a la educación inclusiva.

I. Gentrificación en Montreal: evidencias y particularidades

La noción de gentrificación es ampliamente utilizada y varios debates puntualizan su definición (Lees, Slater y Wyly, 2008). De manera relativamente consensuada, significa un proceso de “civilización” de un distrito que ve su población transformarse al “pasar de una categoría social n a una categoría social $n + 1$ ” (Damon y Paquot, 2014, documento no paginado, traducción libre del francés). Desarrollada por Glass (1964), para documentar



la llegada desordenada de hogares de clase media y alta con capital cultural elevado, a los distritos centrales de Londres, esta primera conceptualización puso el acento en las elecciones individuales de esas familias. Esta propuesta fue, posteriormente, criticada por geógrafos que insistieron principalmente en los movimientos financieros que marcan este proceso como los programas de renovación urbana (Rose, 2010; Hackworth y Smith, 2001) y las inversiones de promotores inmobiliarios (Smith, 1996). Más allá de estos debates, ya sea que las gentrificaciones representen las consecuencias de una “agregación de decisiones individuales” o que se interesen por los “proyectos de revitalización o (re) desarrollo”, ellas implican generalmente el “desplazamiento o al menos el reemplazo de una población más pobre por una población más rica” (Bélanger, 2014: 279). Por lo tanto, la gentrificación debe ser considerada como la redefinición de un espacio de acuerdo con la voluntad de un grupo que tiene más poder que los residentes tradicionales de ese espacio (Twigge-Molecey, 2013).

Asociado a la transformación de un barrio particular ubicado cerca del centro de la ciudad, el tema de la gentrificación en Montreal ha estado presente en los debates durante casi cuarenta años. De hecho, en la década de los años 80, Rose (1987; 1984) estudió el ejemplo del barrio Plateau-Mont-Royal del cual surgió la noción de gentrificación marginal que permitió revisar y enriquecer la comprensión del fenómeno / proceso. Contrariamente a los enfoques existentes hasta ese momento sobre este distrito, la gentrificación se llevó a cabo mediante el establecimiento de personas ‘marginales’ quienes, debido a las condiciones del mercado laboral no pudieron valerse de sus acreditaciones (Sénécal, 1995). Esta situación los llevó a recurrir a barrios marcados por una historia obrera, donde el precio de los alquileres y de las propiedades les permitió renovarlos o transformarlos. A su vez, estos estudiantes, artistas y jóvenes profesionales han afectado la oferta comercial de estos distritos, aumentando su poder de atracción para las poblaciones económicamente más ricas, en detrimento de los hogares tradicionales que ya no se reconocen en ese espacio (Van Criekingen & Decroly, 2003; Rose, 1996)

Por esta razón, durante mucho tiempo, en ese barrio, la gentrificación se midió a través del capital cultural (particularmente por la tasa de graduados



universitarios, y la categoría laboral de los residentes) y no de acuerdo a los ingresos. Estudiar la llegada a un distrito central de Montreal de estos residentes, bien formados pero mal pagados, ha permitido documentar un proceso de gentrificación diferente que aquellos que marcaron otras ciudades de América del Norte, donde los nuevos residentes eran económicamente más ricos que las poblaciones tradicionales (Smith, 1996). Esta gentrificación llamada marginal estuvo, más tarde, presente en otros barrios, en particular en Hochelaga-Maisonneuve, Petite-Patrie y Villeray, donde funcionaban lógicas similares (Breault y Houle, 2016; Guilbault- Houde, 2016; Sénécal, 1995).

No obstante, desde mediados de los años 2000, la gentrificación en Montreal tomó otra forma con la revitalización del Canal Lachine, una antigua ruta industrial transformada en un parque lineal, y con la transformación de fábricas en condominios residenciales (Bélanger, 2010). Estos cambios afectaron particularmente al distrito de Saint-Henri. Con el fin de garantizar la venta de las nuevas unidades residenciales, los promotores y las autoridades municipales emprendieron un proyecto de *márketing* para “vender” una nueva imagen del barrio. Como resultado, el barrio se fue gradualmente ocupando de nuevos residentes, más ricos (como lo muestran los datos sobre el aumento significativo de hogares con altos ingresos y aquellos relacionados con el aumento en los precios de los alquileres [Twigge-Molecey, 2013; Ville de Montréal, 2018b]). Este fenómeno corresponde a procesos de gentrificación más clásicos (Bélanger y Fortin, 2018; Smith, 1996). En este sentido, después de estar marcados por la gentrificación marginal, parece que una nueva forma de gentrificación está en marcha en los diferentes barrios de Montreal, más económica y acompañada por un aumento en los desalojos residenciales (Gaudreau, Goyer, Rutland y Van Vliet, 2020; Rutland y Blanchard, 2014).

2. La gentrificación como expresión de relaciones sociales desiguales

De estos trabajos sobre la gentrificación, surge la idea de que ella representa, simultáneamente, la consecuencia y la causa de las desigualdades sociales, económicas y espaciales. Para comprender mejor esta relación entre gentrificación y desigualdades, presentamos una proposición teórica de



tres relaciones sociales no igualitarias e interrelacionadas que nos permiten entender la diversidad de «gentrificaciones», ellas son: exclusión/segregación, explotación y violencia simbólica.

En el caso de la primera relación, la exclusión/segregación se basa en la apropiación monopólica de territorios y recursos a través de relaciones sociales que impiden que ciertas personas controlen su espacio/tiempo (McAll, 2008). La falta de opciones con respecto al entorno de vida, así como la estigmatización de quienes viven en barrios considerados «difíciles», constituyen manifestaciones de este tipo de relación. En el contexto de la gentrificación, esta exclusión por el espacio no permite que los hogares elijan y actúen plenamente sobre los lugares donde viven, ya sea la vivienda o el barrio. Estas relaciones pueden tener un impacto en la relación con el tiempo (especialmente en términos de transporte) (Marcuse, 1985).

La segunda relación, la explotación, se refiere a la apropiación por parte de otros de la capacidad de producir y reproducir. Ella se caracteriza por relaciones sociales que impiden que una persona (o un hogar) controle sus actividades económicas y sociales y disfrute de los ingresos que ella misma produce. Por lo tanto, la explotación es el proceso por el cual las desigualdades de ingresos se transforman en desigualdades de derechos y poderes (Wright, 2005). La gentrificación y sus transformaciones económicas contribuyen, entre otras cosas, a aumentar los alquileres reduciendo el ingreso de los hogares en beneficio de los propietarios o de los promotores inmobiliarios.

El tercer tipo de relación, llamada «violencia simbólica», se refiere a la apropiación por parte de otros de la capacidad de pensar y decidir. En el caso que estamos analizando, lo que se ve comprometido es la capacidad de tomar decisiones por parte de los hogares. Por lo tanto, las relaciones sociales desiguales no solo se expresan en sus dimensiones económicas o espaciales. Por ello, para analizar estas relaciones, la herramienta teórica de la violencia simbólica nos permite recurrir a aquellos elementos de dominación que parecen invisibles para los actores (Bourdieu, 1994). En las relaciones sociales desiguales, la violencia simbólica es, de hecho, el lado oculto (o, en términos bourdieusos, «la forma incorporada») de la explotación y la exclusión. Estas dos relaciones se alimentan de la violencia simbólica para ser consideradas como naturales y evidentes. En la gentrificación, la violencia simbólica se



expresa en particular a través de discursos que minimizan sus consecuencias e incluso la defienden, promoviendo la mixtura social que ella propone y cuestionando la experiencia de mudanzas repetidas experimentadas por inquilinos y residentes. Además, la violencia simbólica se refleja en la pérdida del sentido de pertenencia de los hogares tradicionales frente a los cambios que caracterizan su barrio.

3. Gentrificación y educación inclusiva

Tomando como punto de partida los fundamentos legales internacionales de la educación inclusiva (Ramel y Vienneau, 2016) y la propuesta teórica que acabamos de presentar, hemos defendido (Goyer y Borri-Anadon, 2019) la idea de que la educación inclusiva se establece a través de un proceso progresivo de denuncia de las relaciones sociales desiguales dentro de la institución educativa. En este sentido, el siguiente pasaje de un informe reciente del Consejo Superior de Educación (2017) destaca tres preocupaciones de la educación inclusiva:

La inclusión de todos los estudiantes sigue los mismos pasos en todos los sistemas que hemos observado. «El primero consiste en promover el acceso de todos los niños al sistema de educación pública». Éste es el caso cuando el acceso a la escuela pública se ofrece por primera vez a ciertas poblaciones de alumnos (por ejemplo, alumnos con discapacidad intelectual) hasta ahora excluidos no solo de las escuelas convencionales, sino a menudo de toda forma de escolarización. Entonces, la preocupación por el éxito de todos es auspiciada. En ese punto, ya no se trata solo de colocar a un niño en una clase; es necesario también «incitarlo a participar en un proyecto de formación preocupándose por su éxito». Posteriormente, la apertura a la diversidad de necesidades educativas va acompañada de una preocupación por ofrecer una formación básica común a cada uno, compuesta por los elementos necesarios a la integración social y a la plena participación ciudadana (p. 71, traducción libre del francés).

Esas diferentes preocupaciones, que definimos aquí en términos de accesibilidad física, accesibilidad educativa y reconocimiento, mantienen estrechos vínculos con las relaciones sociales desiguales discutidas anteriormente. Por lo tanto, una primera preocupación, a menudo asociada con la integración



educativa (Plaisance y Schneider, 2013) es la accesibilidad física a la escuela buscando reducir las barreras de acceso y superando la segregación experimentada por aquellos y aquellas alumnas escolarizadas en espacios especiales. Lograr la accesibilidad física requiere actuar sobre la apropiación de territorios y recursos, cuestionando la asignación de medidas educativas específicas a ciertas poblaciones de alumnos y promoviendo una escuela a la que asistan todos y todas. La segunda preocupación de la educación inclusiva, cuyo objetivo es garantizar la accesibilidad pedagógica, puede asociarse a la relación de explotación, a la apropiación de la capacidad de producir y reproducir. Para garantizar esa accesibilidad pedagógica, el paradigma inclusivo aspira a que tanto la escuela como sus actores implementen programas, medidas y/o planes de estudio, de modo que «cada estudiante obtenga los beneficios deseados de los servicios educativos con el objetivo de permitirle explotar plenamente sus capacidades» (MacKay, 2006, en Ramel y Vienneau, 2016, p. 35. Traducción libre del francés). Por lo tanto, se pide a la escuela que adapte su acción para permitir que todos y todas las alumnas puedan participar plenamente en la vida social. Finalmente, la tercera preocupación busca cuestionar la relación de apropiación de la capacidad de pensar y decidir. En este sentido, la educación inclusiva enfatiza la importancia de que todos los estudiantes sean reconocidos y se sientan parte de la escuela. Lo que se pone de manifiesto es la importancia de discutir, con toda la comunidad educativa incluyendo a los estudiantes, las prácticas escolares para que sean tratadas de acuerdo a los principios de interdependencia y corresponsabilidad (Potvin, 2013).

Entonces, teniendo en cuenta las preocupaciones de la educación inclusiva que busca garantizar la accesibilidad física, educativa y de reconocimiento, ¿cómo la gentrificación y sus consecuencias puede constituir una amenaza para tal proyecto?

3.1 Amenazas a la accesibilidad física

La investigación ha demostrado el impacto de la gentrificación en el abandono de las escuelas públicas en barrios afectados por nuevos residentes que prefieren enviar a sus hijos e hijas a escuelas en otros barrios conside-



rados privilegiados (Butler, Hamnett y Ramsden, 2013). Por ejemplo, en su estudio sobre Bruselas, Marissal (2017) afirma que:

En los barrios socialmente más heterogéneos, particularmente en aquellos que han experimentado un incremento reciente de su nivel socioeconómico, el aumento en la mezcla social parece tener sobre todo efectos de dualización: los alumnos con perfiles socioeconómicos diferentes tienden a asistir a diferentes escuelas. (p. 21)

En este sentido, el estudio de Serbulo (2017) llevado a cabo en una ciudad estadounidense, muestra que esta «substitución» (Freeman, 2006) en la matrícula escolar lleva a una disminución del número de estudiantes que asisten a las escuelas públicas, lo que debilita su financiación, e incluso podría conducir a cerrarlas (Serbulo, 2017).

A pesar de que este fenómeno no ha sido documentado en el contexto de Montreal, parece que las prácticas de promoción inmobiliaria pueden generar otro posible impacto de la gentrificación sobre la accesibilidad física. De hecho, la «revitalización» de los barrios por parte de los promotores inmobiliarios parece llevarse a cabo sin tener en cuenta la oferta de servicios públicos, en particular de educación (Robillard, 2018). En Montreal, un sector al sur del centro de la ciudad, completamente descuidado por las autoridades públicas durante más de veinte años, experimentó un desarrollo intensivo a partir de los años 2000 (Guillemard, 2017). En consecuencia, la construcción de nuevas escuelas se enfrenta a un obstáculo importante: la especulación inmobiliaria ha contribuido a la escasez de terrenos disponibles y el consiguiente aumento de sus precios (Goudreault, 2019). Por lo tanto, los padres, ya sean de hogares nuevos o tradicionales, se verían obligados a inscribir a sus hijos en las escuelas de barrios vecinos, generando para estos sectores problemas de hacinamiento e imponiendo cambios escolares para varios estudiantes.

En otros casos, la gentrificación provoca el desplazamiento de familias que se ven obligadas a mudarse y, en algunos casos, a cambiar de barrio. Los impactos negativos de esas mudanzas sobre el éxito académico de los estudiantes, han sido documentados (Desmond, An, Winkler y Ferris, 2013; Beatty, 2010; Pribesh y Downey, 1999), más aún si estos traslados ocurren durante el año escolar (Ersing, Sutphen y Leoffler, 2009; Brault, 2004).



En estos tres escenarios es probable que los estudiantes deban cambiar de escuela, a pesar de que se reconoce que las transiciones escolares pueden debilitar el éxito educativo (CSÉ, 2010; Doudin, Curchod y Lafortune, 2012), mucho más si esos alumnos tienen necesidades educativas especiales (Curchod-Ruedi y Chessex-Viguet, 2012; Gaspoz, 2012). Por lo tanto, la gentrificación ejerce presión sobre la accesibilidad física: sobre los alumnos de hogares tradicionales, aunque haya acceso a la escuela, el camino para llegar allí es de repente más difícil (Wilson, 2015). Los territorios y recursos de la escuela se desplazan y, en algunos casos, se alejan, lo que lleva a interrupciones educativas.

3.2 Amenazas a la accesibilidad educativa

Uno de los principales efectos de la gentrificación sobre la educación es el establecimiento de escuelas autónomas (pero financiadas por el estado) o la implementación de proyectos específicos dentro de las escuelas públicas existentes (McIntosh, 2017; Hankins, 2007). Esto podría explicarse en particular por la divergencia en las expectativas de las familias (Keels, Burdick-Will y Keene, 2013; Stillman, 2012). El informe del Consejo Nacional de Evaluación del Sistema Escolar y del Consejo Superior de Educación (2015) sobre la diversidad escolar también menciona este fenómeno.

Los padres de clase trabajadora se suscriben al ideal de igualdad de oportunidades y conceden gran importancia al hecho de que su hijo pueda beneficiarse de un camino educativo «normal». En cambio, los padres de clase media buscan utilizar la trayectoria escolar para obtener signos de distinción intercambiables por mayores posibilidades en el mundo educativo y en el mercado laboral. Por lo tanto, los caminos individuales están en el centro de sus estrategias escolares (p. 16, traducción libre del francés).

No obstante, estos programas especiales sirven principalmente para adaptar la escuela a las necesidades de los niños de hogares nuevos y corren el riesgo de descuidar las necesidades de los alumnos de hogares tradicionales (Butler, Hamnett y Ramsden, 2013; Keels, Burdick-Will y Keene, 2013). En un contexto de responsabilidad (en la gestión y el control de la calidad) y competición entre las escuelas, estas transformaciones de proyectos educa-



tivos tienen dificultad para considerar las necesidades de todos los estudiantes en el centro de la accesibilidad educativa (Hassrick y Schneider, 2009; Cucchiara, 2008). En Montreal, ese fenómeno aún no se ha documentado, pero el CSÉ (2016) advierte contra el establecimiento de un cuasi mercado escolar que socava la igualdad de trato. De hecho, un estudio quebequense reciente concluye que los estudiantes que no tienen acceso a un programa específico en el nivel secundario tienen menos probabilidades de continuar sus estudios en el nivel postsecundario (Kamanzi, 2019). Por lo tanto, la gentrificación alimentaría este cuasi mercado escolar reduciendo, para los estudiantes de hogares tradicionales, las oportunidades disponibles de desarrollar todo su potencial y así garantizar su futura participación económica y social.

3.3 Denegación de reconocimiento

Si bien la investigación ha constatado que los padres de hogares nuevamente establecidos en el barrio, a veces denominados «gentrificadores» (Oberti, 2007), están más involucrados en las escuelas de sus hijos que los padres de hogares tradicionales, este desequilibrio plantea desafíos importantes para la tercera preocupación de la educación inclusiva que busca garantizar que todos los miembros de la comunidad educativa, incluidos los estudiantes y sus padres, participen en las decisiones escolares. De hecho, Collet (2008) señala que los nuevos residentes de la periferia parisina se benefician de cierta credibilidad, gracias a sus diplomas y su gran implicación en la escuela, lo que contrasta con los padres con los que habitualmente los actores escolares de estos barrios tratan. Posey (2012) llega a observaciones similares, afirmando que a pesar de las buenas intenciones de los padres de hogares nuevamente establecidos, éstos alimentarían ciertas desigualdades dentro del espacio escolar. De hecho, valorar esta presencia parental puede, como afirman Cucchiara y Horvat (2009), reforzar una ideología meritocrática e individualista del éxito académico que considera las dificultades escolares de los estudiantes de hogares tradicionales como independientes de las desigualdades sistémicas que están en la base de esas dificultades. La gentrificación puede ayudar a provocar un cambio en la misión de la escuela: partiendo de una escuela en un medio desfavorecido, se convierte en una



escuela a la que asisten alumnos que se encuentran en situaciones de riesgo porque provienen de hogares desfavorecidos. Este cambio se hace eco de las diferentes políticas educativas prioritarias donde las políticas territorializadas dan paso a acciones educativas fragmentadas según el alumnado e individualizadas (Rochex, 2011).

Aquí nuevamente, la investigación en Quebec sobre este fenómeno sigue siendo embrionaria. Sin embargo, CSÉ (2016) señaló los posibles desvíos de un enfoque individualizador afirmando que: «al acercarse a un estudiante a partir de sus deficiencias, se le hace asumir el riesgo de su propio fracaso sin cuestionar al sistema, que como hemos visto no es neutral y contribuye a la reproducción de las desigualdades» (p. 73, traducción libre del francés). La negación del reconocimiento actúa como un catalizador de las barreras a la accesibilidad física y educativa, las hace posibles y las alimenta al ocultar las relaciones sociales desiguales en las que se basan.

Conclusión

Con el fin de contribuir a comprender los efectos de la gentrificación en las escuelas, este artículo ha tratado de poner al día el contexto de Montreal. Las tres amenazas a la accesibilidad física, pedagógica y al reconocimiento, los tres pilares de la educación inclusiva descritos anteriormente, constituyen, según nuestro punto de vista, ejemplos que nos permiten pensar en la gentrificación más allá de los límites disciplinarios que participaron en su conceptualización. El análisis de esas amenazas permite también poner de manifiesto los enormes desafíos que enfrenta la educación inclusiva.

Además, al movilizar una proposición teórica sobre las relaciones sociales desiguales, definidas como exclusión/segregación, explotación y violencia simbólica, hemos tratado de ilustrar la diversidad y la pluralidad de las consecuencias de la gentrificación sobre la escuela. Al hacerlo, al aplicarlo al caso de la escuela, notamos la articulación de estas relaciones entre ellas, en particular el papel de la violencia simbólica en la implementación de otras relaciones. Nos parece que utilizando estos conceptos, somos capaces de materializar las desigualdades sociales en situaciones concretas que permiten una comprensión profunda del proceso de gentrificación



Más allá de estas contribuciones, nuestra perspectiva también ayuda a concebir el espacio escolar como un participante del proceso de gentrificación. De hecho, algunos de los trabajos consultados documentan cómo la escuela, a través de su clasificación social, recluta y selecciona ciertos tipos de familias en detrimento de otros (Winsett, 2019; Posey, 2012; Cucchiara, 2008). Por ejemplo, Lipman (2011) muestra cómo los sistemas de educación pública están marcados por fenómenos de privatización y reducción de servicios que han contribuido a la debilitación de ciertos barrios, lo que permite a los promotores revalorizarlos contribuyendo a su gentrificación. Por lo tanto, el derecho a la vivienda y el derecho a la educación mantienen una relación compleja; debemos tener cuidado y no considerar solamente esta relación como unidireccional tal como lo hemos hecho aquí. En este sentido, esta contribución es más un llamado a otros trabajos basados en el encuentro y el diálogo entre el campo de la sociología urbana y el de las ciencias de la educación, particularmente en Quebec.



Referencias

- BEATTY, A. (2010). *Student Mobility: Exploring the Impacts of Frequent Moves on Achievement: Summary of a Workshop*. Washington, DC: The National Academies Press.
- BÉLANGER, H. (2010) Pour qui et à qui ce parc ? Gentrification et appropriation de l'espace public dans l'arrondissement du Sud-Ouest de Montréal (Canada). *Lien social et Politiques* (63) : 141-152.
- (2014). « Revitalisation du Faubourg Saint-Laurent (Montréal): facteur de changement social? ». *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 58, no. 164, pp. 31-47.
- Y FORTIN, A. (2018). *Gentrification et droit au logement dans Rosemont : un 'beau malaise' ?* Rapport de recherche préparé pour le Comité logement Rosemont en collaboration avec le Service aux collectivités de l'UQAM.
- BELLAVANCE, Y. (2019). « Mesure alimentaire dans les écoles: rien dans l'estomac, ça ne passe pas! ». *La Presse*, 2 mai, <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/201905/01/01-5224287-mesure-alimentaire-dans-les-ecoles-rien-dans-lestomac-ca-ne-passe-pas.php>
- BOURDIEU P. (1994). « Stratégies de reproduction et modes de domination ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 105(1), 3-12.
- BRAULT, M.-C. (2004). *L'influence du climat scolaire sur les résultats des élèves: effet-établissement ou perception individuelle*. Mémoire de maîtrise, Département de sociologie, Université de Montréal.
- BREAU, G. Y HOULE, V. (2016). « Second regard sur la revitalisation à Villeray : les locataires en danger » dans G. Sénécal (dir.) *Revitalisation urbaine et concertation de quartier* (p. 145-166), Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- BUTLER, T., HAMNETT, C. Y RAMSDEN, M. (2013). « Gentrification, education and exclusionary displacement in East London ». *International journal of urban and regional research*, vol. 37, no. 2, pp. 556-575.
- COLLET, A. (2008). « Les 'gentrificateurs' du Bas-Montreuil : vie résidentielle et vie professionnelle ». *Espaces et sociétés* (122-123), 125-141.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSÉ) (2010). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010. Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.



- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSÉ) (2016). *Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSÉ) (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- CUCCHIARA, M. (2008). « Rebranding urban schools: urban revitalization, social status, and marketing public schools to the upper middle class ». *Journal of Education Policy*, vol. 23, no. 2, pp. 165-179.
- CUCCHIARA, M. B. Y HORVAT, E. M. (2009). « Perils and promise: middle-class parental involvement in urban schools ». *American educational research journal*, vol. 46, no. 4, pp. 974-1004.
- CURCHOD-RUEDI, D. Y CHESSEX-VIGUET, C. (2012). « De la famille au cycle initial de la scolarité: rupture ou transition? », dans P. Curchod, P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.) *Les transitions à l'école* (pp. 9-32). Québec: Les presses de l'Université du Québec.
- DAMON, J. Y PAQUOT, T. (2014). « Gentrification », dans T. Paquot (dir.) *Les 100 mots de la ville*. Paris: PUF.
- DESMOND, M., AN, W., WINKLER, R. Y FERRISS, T. (2013). « Evicting children ». *Social forces*, vol. 92, no. 1, pp. 303-327.
- DOUDIN, P.-A., CURCHOD, P. Y LAFORTUNE, L. (2012). « Les transitions scolaires: entre risques et ressources », dans P. Curchod, P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.) *Les transitions à l'école* (pp. 1-8). Québec: Les presses de l'Université du Québec.
- ERSING, R., SUTPHEN, R. Y LOEFFLER, D. (2009). « Exploring the impact and implications of residential mobility: from the neighborhood to the school ». *Advances in social work*, vol. 1, no. 1, pp. 1-18.
- FREEMAN, L. (2006). *There goes the 'hood : views of gentrification from the ground up*. Philadelphie : Temple University Press.
- GASPOZ, D. G. (2012). « Le parcours de jeunes en itinérance géographique: les enjeux du changement d'établissement scolaire », dans P. Curchod, P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.) *Les transitions à l'école* (pp. 281-302). Québec: Les presses de l'Université du Québec.
- GLASS, R. (1964). « Introduction: aspect of change », dans Centre for urban studies (dir.), *London: aspects of change*. London: Mackibbon and Kee.
- GAUDREAU, L., GOYER, R., RUTLAND, T. Y VAN VLIET, S. (2020). *Les expulsions résidentielles sur le Plateau Mont-Royal. Rapport de recherche*. Montréal : Collectif de recherche et d'action sur l'habitat.



- GOUDREAU, Z.** (2019). « La spéculation immobilière fait gonfler la facture du réaménagement de Griffintown ». *Journal Métro*, 1er mai, <https://journalmetro.com/actualites/2315535/la-speculation-immobiliere-fait-gonfler-la-facture-du-reamenagement-de-griffintown/>
- GOYER, R.** (2017). *'Déménager ou rester là?' Rapports sociaux inégalitaires dans l'expérience des locataires*. Thèse de doctora inédite, département de sociologie, Université de Montréal.
- **Y BORRI-ANADON, C.** (2019). « Le paradigme inclusif à travers le prisme des rapports sociaux inégalitaires ». *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 54, no. 2, pp. 194-205.
- GUILBAULT-HOUDE, A.** (2016). *Le logement locatif dans Villeray : la transformation du parc de logements locatifs et ses coûts sociaux* (Mémoire de maîtrise inédit). Montréal, Université du Québec à Montréal.
- GUILLEMARD, A.** (2017). *La place du tourisme dans les reconversions d'anciens territoires industriels montréalais: comparaison entre Griffintown et les Shop Angus*. Mémoire de maîtrise, Département d'études urbaines et touristiques, Université du Québec à Montréal.
- HACKWORTH, J. Y N. SMITH** (2001). « The changing state of gentrification ». *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, xcii, 4 : 464-477.
- HANKINS K. B.** (2007). « The Final Frontier: Charter Schools as New Community Institutions of Gentrification ». *Urban Geography*, 28, 2 :113-128,
- HASSRICK, E. M., SCHNEIDER, B.** (2009). « Parent surveillance in schools: a question of social class ». *American journal of education*, no. 115, pp. 195-225.
- KEELS, M., BURDICK-WILL, J. Y KEENE, S.** (2013). « The effects of gentrification on neighborhood public schools ». *City and Community*, vol. 12, no. 3, pp. 238-259.
- KAMANZI, P. C.** (2019). « School market in Quebec and the reproduction of social inequalities in higher education ». *Social inclusion*, vol. 7, no. 1, pp. 18-27.
- LEES, L., SLATER, T. Y WYLY, E.** (2008). *Gentrification*. New York: Routledge.
- LIPPMAN, P.** (2011). *The New Political Economy of Urban Education: Neoliberalism, Race, and the Right to the City*. New York: Routledge.



- MARCUSE, P. (1985). « Gentrification, abandonment, and displacement : connections, clauses and policy responses in New York City ». *Washington Journal of Urban and Contemporary Law*, xxviii, 1 : 195-240.
- MARISSAL, P. (2017). « La mixité sociale résidentielle favorise-t-elle la mixité scolaire ? Le cas Bruxellois ». *Revue belge de géographie*, (2-3).
- MCALL, C. (2008). « Au coeur des inégalités sociales de santé: l'exclusion et l'inclusion comme rapport ». Dans É. Gagnon, Y. Pelchat et R. Édouard (dir.), *Responsabilité, justice et exclusion sociale: Quel système de santé pour quelles finalités?* (pp. 15-26). Québec : Presse de l'Université Laval.
- MCINTOSH, M. (2017). « Analyzing the intersection of gentrification and public education in the United States ». Paper prepared in fulfillment of Political Science Departmental Honors Requirements.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES) (2018). *Commissions scolaires: règles budgétaires de fonctionnement pour les années scolaires 2018-2019 à 2020-2021*. Direction des règles budgétaires, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES) (2017). *Politique de la réussite éducative: le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.
- OBERTI, M. (2007). *L'école dans la ville: ségrégation-mixité-carte scolaire*. Paris: Presses de Sciences Po.
- PLAISANCE, É. (2013). « De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique: vers un renouvellement des problématiques ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, no. 63, pp. 219-230.
- Y SCHNEIDER, C. (2013). « L'inclusion scolaire des enfants handicapés comme révélateur des tensions éducatives ». *Phronesis*, vol. 2, no. 2-3, 87-96.
- POTVIN, M. (2018). *Guide pour les intervenants scolaires : Pour des milieux éducatifs inclusifs, démocratiques et antidiscriminatoires*. Montréal: Observatoire sur la Formation à la Diversité et l'Équité. http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/10/Guide_inclusion_FINAL2018.pdf
- POTVIN, M. (2013). « L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives », dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives dans un contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat* (p. 9-26). Montréal: Presses de l'Université du Québec.



- POSEY, L.** (2012). « Middle- and upper-middle-class parent action for urban public schools: promise or paradox? ». *Teachers college record*, vol. 114, no. 1, pp. 1-43.
- PRIBESH, S. Y DOWNEY, D.** (1999). « Why are residential and school moves associated with poor school performance? ». *Demography*, vol. 36, no. 4, pp. 521-534.
- RAMEL, S. Y VIENNEAU, R.** (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 25-38). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- ROCHEX, J. Y.** (2011). « Les trois 'âges' des politiques d'éducation prioritaire: une convergence européenne? ». *Propuesta educativa*, no. 35, pp. 75-84.
- ROBILLARD, J.-P.** (2018). « Quitter Griffintown en raison du manque d'école ». Radio-Canada, 26 avril, <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1097292/griffintown-montreal-centre-ville-manque-ecoles-csdm-quebec-education>
- ROSE, D.** (1984). Rethinking gentrification: Beyond the uneven development of Marxist urban theory. *Environment and Planning D: Society and Space* (1): 47-74.
- (1987). Un aperçu féminin sur la restructuration de l'emploi et sur la gentrification: le cas de Montréal. *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 31, no. 83, 205-224.
- (1996). Economic restructuring and the diversification of gentrification in the 1980s: a view from a marginal metropolis, in: J. Caulfield et L. Peake (dir.), *City Lives and City Forms: Critical Research and Canadian Urbanism*, pp. 131-172. Toronto: University of Toronto Press.
- (2010). Local state policy and 'new-build gentrification' in Montréal: The role of the 'population factor' in a fragmented governance context. *Population, Space, and Place*, 16(5): 413-428.
- ROY-BRUNET, B.** (2019). « En raison de l'embourgeoisement : des élèves défavorisés seront privés d'un dîner à 1\$ », *TVA Nouvelles*, 28 mars, <https://www.tvanouvelles.ca/2019/03/28/en-raison-de-embourgeoisement-des-eleves-defavorises-seront-privés-dun-diner-a-1>



- RUTLAND, T. Y BLANCHARD, M.** (2014). *L'érosion du parc de logements locatifs de la Petite Patrie : La conversion en condos et la copropriété indivise dans le quartier de la Petite Patrie*. Montreal : Comité logement de la Petite-Patrie et Concordia Urban Laboratory.
- SÉNÉCAL, G.** (1995). « Le quartier Hochelaga-Maisonneuve à Montréal : le réaménagement d'une zone industrielle ancienne face à la nouvelle urbanité post-moderne », *Canadian Geographer / Le Géographe Canadien*, xxxix, 4 : 353-362.
- SERBULO, L.** (2017). « Closing schools is like 'take away part of my body' : the impact of gentrification on neighborhood, public schools in inner Northeast Portland », *Revue belge de géographie*, (2-3).
- SMITH, N.** (1996). *The New Urban Frontier: Gentrification and the revanchist city*. New York: Routledge.
- STILLMAN, J.** (2012). *Gentrification and Schools: the process of integration when whites reverse flight*. New York: Palgrave Macmillan.
- TWIGGE-MOLECEY, A.** (2013). *Exploring resident experiences of displacement in a neighbourhood undergoing gentrification and mega-project development : a Montreal case study* (Thèse de doctorat inédite). Montréal, Université du Québec à Montréal.
- VAN CRIEKENGEN, M. Y DECROLY, J.-M.** (2003). « Revisiting the diversity of gentrification: neighbourhood renewal processes in Brussels and Montreal ». *Urban studies*, vol. 40, no. 12, 2451-2468.
- VILLE DE MONTRÉAL** (2018 a). *Profil sociodémographique 2016 – Plateau Mont-Royal*, Montréal en statistiques, Direction de l'urbanisme.
- VILLE DE MONTRÉAL** (2018 b). *Profil sociodémographique 2016 – Le Sud-Ouest*, Montréal en statistiques, Direction de l'urbanisme.
- WILSON, E.** (2015). « Gentrification and urban public school reforms: the interest diverge dilemma ». *West Virginia law review*, vol. 118, pp. 678-733.
- WINSETT, S.** (2019). «It's not meant for us»:exploring the intersection of gender, public education, and Black identity in Washington, DC. Thèse de doctorat inédite, The College of William & Mary.
- WRIGHT, E. O.** (2005). *Approaches to Class Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.



Citation / Cómo citar este artículo / Com citar aquest article :

Goyer, R., & Borri-Anadon, C. (2020). Las amenazas de la gentrificación para la educación inclusiva: Les menaces de la gentrification pour l'éducation inclusive. *Kult-Ur*, 7(14). <https://doi.org/10.6035/Kult-ur.2020.7.14.6>

FR

LES MENACES DE LA GENTRIFICATION POUR L'ÉDUCATION INCLUSIVE

Corina Borri-Anadon

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

corina.borri-anadon@uqtr.ca

<https://orcid.org/0000-0002-7361-8632>

Renaud Goyer

Collectif de recherche et d'action sur l'habitat

Université du Québec à Montréal, Canada

renaud.goyer@gmail.com

RÉSUMÉ : Quoique la gentrification fait l'objet de débats tant politiques que scientifiques, les conséquences sur les inégalités économiques, sociales et spatiales sont documentées (Bélanger, 2014), en particulier à Montréal. Toutefois, peu d'écrits intéressés au phénomène à Montréal ont abordé les liens avec l'éducation et l'école. Cet article vise à présenter les effets possibles de la gentrification sur l'école montréalaise à partir de la recherche scientifique effectuée en Europe et aux États-Unis, notamment sur la mise en œuvre de l'école inclusive. Pour ce faire, nous proposons de comprendre les conséquences de la gentrification à partir de trois rapports sociaux inégalitaires : l'exclusion/ségrégation, l'exploitation et la violence symbolique. Par la suite, nous évaluons comment ces rapports constituent des menaces aux préoccupations du paradigme inclusif afin de garantir l'accessibilité physique, l'accessibilité pédagogique et l'accès à la reconnaissance pour toutes et tous en éducation et au sein de l'école.

MOTS-CLÉS : Gentrification, école, éducation inclusive, inégalités, accessibilité, Montréal.



Introduction

En mars 2019, les élèves et les parents d'écoles situées dans les quartiers montréalais de Saint-Henri et de Pointe-Saint-Charles apprenaient que l'offre de repas à 1\$ par jour servis dans leurs établissements était abolie (Bellavance, 2019; Roy-Brunet, 2019). Offerte aux écoles situées en milieu défavorisé, cette mesure soutient « la réalisation d'interventions favorisant la réussite des élèves dans les écoles en milieu défavorisé en complémentarité aux actions menées pour assurer l'équité du système d'éducation » (Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur [MEES], 2018, p. 52). Or, dans les dernières années, le revenu moyen de ces quartiers a connu une augmentation importante, tout comme les taux de diplomation (Ville de Montréal, 2018a; 2018b), ce qui s'est répercuté dans les indices utilisés pour l'attribution d'une telle mesure.

Cet exemple met en lumière l'importance des liens existants entre les phénomènes de changement rapide du profil socio-économique et culturel des résidents d'un quartier et le droit à une éducation inclusive pour toutes et tous. Reposant notamment sur l'instauration de pratiques équitables, l'éducation inclusive, dont se réclame l'école québécoise comme plusieurs autres systèmes éducatifs (MEES, 2017), vise à « éliminer l'exclusion et les inégalités de réussite éducative » (Potvin, 2018: 1). Alors que la recherche sur la gentrification à Montréal est abondante, peu de travaux se sont intéressés à ses conséquences sur l'école québécoise, les questions qui orientent notre réflexion sont les suivantes : Quels liens les inégalités au centre du processus de gentrification entretiennent-elles avec l'école? Quelles menaces posent-elles pour l'éducation inclusive?

Ainsi, cet article constitue davantage une proposition théorique appuyée par une recension d'écrits permettant de relier la gentrification à d'autres phénomènes sociaux afin d'inspirer la recherche tant en sociologie urbaine qu'en sociologie de l'éducation. Dans un premier temps, nous traçons un bref portrait des formes que la gentrification et les transformations urbaines prennent à Montréal afin de contextualiser notre propos. Dans un deuxième temps, nous présentons une proposition théorique des rapports sociaux inégalitaires (Auteur) qui permettent de penser les gentrifications. Dans un troisième



temps, nous détaillons quelques menaces possibles de ces transformations sur l'éducation inclusive.

I. La gentrification à Montréal: constats et spécificités

La gentrification est un concept vastement utilisé, marqué par plusieurs débats quant à sa définition (Lees, Slater et Wyly, 2008). De façon relativement consensuelle, il signifie un processus "de civilisation" d'un quartier qui voit sa population se transformer en « passant d'une catégorie sociale n à une catégorie sociale $n + 1$ » (Damon et Paquot, 2014, document non paginé). Développé par Glass (1964), afin de documenter le retour non coordonné, dans les quartiers centraux de Londres, de ménages de classes moyenne et aisée à capital culturel élevé, cette première conceptualisation s'est intéressée davantage aux choix individuels de ces ménages. Par la suite, cette proposition a été critiquée par des géographes qui ont plutôt insisté sur les mouvements financiers marquant ce processus, dont les programmes de rénovation urbaine (Rose, 2010; Hackworth et Smith, 2001) et l'investissement des promoteurs immobiliers (Smith, 1996). Au-delà de ces débats, qu'elles représentent les conséquences d'une « agrégation de décisions individuelles » ou de « projets de revitalisation ou de (re)développement », les gentrifications impliquent généralement le « déplacement ou du moins le remplacement d'une population plus démunie par une population plus fortunée » (Bélanger, 2014 : 279). Ainsi, nous considérons la gentrification comme la redéfinition d'un espace selon la volonté d'un groupe ayant davantage de pouvoir que les résidents traditionnels de cet espace (Twigge-Molecey, 2013).

Associée au départ à la transformation d'un quartier particulier situé à proximité du centre-ville, la thématique de la gentrification à Montréal est présente dans les débats depuis près de quarante ans. En effet, dans les années 1980, Rose (1987; 1984) a étudié l'exemple du quartier Plateau-Mont-Royal duquel a émergé le concept de gentrification marginale qui a permis d'enrichir et de nuancer la compréhension du phénomène/processus? Contrairement aux approches existantes à l'époque, dans ce quartier, la gentrification s'est opérée à travers l'établissement de 'marginiaux' pour lesquels les conditions du marché du travail ne permettaient pas de remplir les promesses de leurs

diplômes (Sénécal, 1995). Ils se sont alors tournés vers des quartiers marqués par une histoire ouvrière, où le prix des loyers et des propriétés leur permettait ensuite de les rénover ou transformer. Ces étudiants, artistes ou jeunes professionnels, ont, par ricochet, influencé l'offre commerciale de ces quartiers, augmentant leur pouvoir d'attraction pour des populations plus aisées économiquement, au détriment des ménages traditionnels qui ne s'y reconnaissent plus (Van Criekingen et Decroly, 2003; Rose, 1996).

Ainsi, pendant longtemps, dans ce quartier, la gentrification s'est mesurée par le biais du capital culturel (taux de diplômés universitaires, types de catégories d'emploi des résidents, notamment) et non en fonction du revenu. L'étude de l'arrivée de ces résidents bien formés mais mal payés dans un quartier central montréalais a permis de documenter un processus de gentrification différent que ceux marquant d'autres villes nord-américaines, où les nouveaux résidents étaient plus fortunés que les populations traditionnelles (Smith, 1996). Cette gentrification dite marginale a également été présente dans d'autres quartiers par la suite, en particulier celui de Hochelaga-Maisonneuve, Petite-Patrie et de Villeray, où des logiques similaires étaient à l'œuvre (Breault et Houle, 2016; Guilbault-Houde, 2016; Sénécal, 1995).

Toutefois, à partir du milieu des années 2000, la gentrification à Montréal a pris un autre visage avec la revitalisation du Canal Lachine, ancienne voie industrielle transformée en parc linéaire, et de la transformation des usines en copropriétés résidentielles (Bélanger, 2010). Ces changements ont touché en particulier le quartier Saint-Henri. Afin d'assurer la vente des nouvelles unités résidentielles, les promoteurs et les autorités municipales se sont lancés dans une entreprise de marketing afin de « vendre » une nouvelle image du quartier. Par conséquent, le quartier a progressivement été investi par des nouveaux résidents plus fortunés (comme l'attestent les données sur l'augmentation importante des ménages ayant des revenus élevés et celles concernant l'augmentation des prix des loyers [Twigge-Molecey, 2013; Ville de Montréal, 2018b]), correspondant ainsi davantage à des processus plus classiques de gentrification (Bélanger et Fortin, 2018; Smith, 1996). À cet égard, après avoir été marqué par la gentrification marginale, il semble qu'une nouvelle forme de gentrification soit en marche dans les différents quartiers montréalais, davantage économique et s'accompagnant d'une hausse des expulsions



résidentielles (Gaudreau, Goyer, Rutland et Van Vliet, 2020; Rutland et Blanchard, 2014).

2. La gentrification comme l'expression de rapports sociaux inégaux

De ces travaux sur la gentrification, il ressort l'idée que cette dernière représente, à la fois, la conséquence et la cause d'inégalités sociales, économiques et spatiales. Pour mieux comprendre cette relation entre gentrification et inégalités, nous présentons ici une proposition théorique de trois rapports sociaux inégaux interreliés permettant de comprendre la diversité des « gentrifications », soit l'exclusion/ségrégation, l'exploitation et la violence symbolique (Auteur).

Dans le cas du premier rapport, l'exclusion/ségrégation repose sur l'appropriation monopoliste de territoires et de ressources à travers des rapports sociaux qui empêchent certaines personnes de contrôler leur espace/temps (McAll, 2008). L'absence de choix par rapport au milieu de vie de même que la stigmatisation de ceux vivant dans des quartiers considérés comme « difficiles » constituent des manifestations de ce type de rapport. Dans le contexte de la gentrification, cette exclusion par l'espace ne permet pas aux ménages d'agir pleinement sur les lieux de leur existence, qu'il s'agisse de leur logement ou de leur quartier, ni de les choisir : ces rapports repoussent ou enferment, ce qui peut avoir des impacts sur le rapport au temps (notamment en termes de transport) (Marcuse, 1985).

Le deuxième rapport, l'exploitation, fait référence à l'appropriation par autrui de la capacité de produire et de reproduire caractérisé par rapports sociaux qui empêchent une personne (ou un ménage) de contrôler ses activités économiques et sociales et de jouir des revenus qu'il contribue à créer? Donc, l'exploitation est le procédé par lequel les inégalités de revenus se transforment en inégalités de droits et de pouvoirs (Wright, 2005). La gentrification et ses transformations économiques contribuent, entre autres, à la hausse des loyers réduisant les revenus disponibles des ménages au profit des



propriétaires ou à celui des promoteurs immobiliers qui investissent dans un quartier.

Le troisième rapport, désigné par violence symbolique, concerne l'appropriation par autrui de la capacité de réfléchir et de décider. Ici, c'est la capacité de faire des choix par les ménages qui est compromise. En ce sens, les rapports sociaux inégalitaires ne s'expriment pas seulement dans leurs dimensions économique ou spatiale. À cet égard, pour analyser ces rapports, l'outil théorique de *violence symbolique*, permet justement de se tourner vers les éléments de domination qui semblent invisibles aux acteurs (Bourdieu, 1994). Dans les rapports sociaux inégalitaires, la violence symbolique représente en fait la face cachée (ou, en termes bourdieusiens, incorporée) de l'exploitation et de l'exclusion. Ces deux rapports se nourrissent de la violence symbolique afin qu'ils soient considérés comme allant de soi. Dans la gentrification, la violence symbolique s'exprime notamment à travers les discours qui en diminuent les conséquences, voire la défendent en valoriser la mixité sociale qu'elle apporte, remettant en cause l'expérience des déplacements vécus par les locataires et résidents. En outre, elle se reflète dans la perte de sentiment d'appartenance des ménages traditionnels face aux bouleversements qui caractérisent leur quartier.

3. Gentrification et éducation inclusive

En reposant sur les vagues historiques des fondements juridiques internationaux de l'inclusion scolaire (Ramel et Vienneau, 2016) et de la proposition théorique que nous venons de présenter, nous avons défendu ailleurs (Auteurs) l'idée que l'éducation inclusive s'est constituée par le biais d'un processus progressif de dénonciation des rapports sociaux inégalitaires au sein de l'institution scolaire. À cet égard, le passage suivant d'un avis récent du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (2017) met en évidence trois préoccupations de l'éducation inclusive :

« L'inclusion de tous les élèves suit sensiblement les mêmes étapes dans tous les systèmes que nous avons observés. *La première consiste à favoriser l'accès de tous les enfants au système d'éducation publique. C'est le cas quand l'accès à l'école publique est offert pour la première fois à certaines populations*



d'élèves (ex. : élèves avec une déficience intellectuelle) jusqu'alors exclus non seulement des écoles ordinaires, mais souvent de toute forme de scolarisation. Puis, la préoccupation de la réussite pour tous est préconisée. À ce moment-là, il ne s'agit plus seulement de placer un enfant dans une classe ; il faut aussi *l'engager dans un projet de formation et se soucier de sa réussite*. Par la suite, l'ouverture à la diversité des besoins éducatifs s'accompagne d'un souci d'offrir une formation de base commune à chacun, composée des éléments nécessaires à l'insertion sociale et à une participation citoyenne pleine et entière » (p. 71).

Ces différentes préoccupations, que nous définissons ici en termes d'accessibilité physique, d'accessibilité pédagogique et de reconnaissance, entretiennent des liens étroits avec les rapports sociaux inégalitaires abordés plus tôt. Ainsi, une première préoccupation, souvent associée à l'éducation intégrative (Plaisance et Schneider, 2013) repose sur l'accessibilité physique à l'école et cherche à réduire les barrières d'accès à cette dernière en s'attaquant à la ségrégation vécue par celles et ceux scolarisés dans des espaces séparés. L'atteinte de l'accessibilité physique exige d'agir sur le rapport d'appropriation des territoires et des ressources, en questionnant l'assignation de mesures de scolarisation spécifiques à certaines populations d'élèves et en favorisant une école fréquentée par toutes et tous. La seconde préoccupation de l'éducation inclusive, qui vise à assurer l'accessibilité pédagogique, peut être associée au rapport d'exploitation, l'appropriation de la capacité de produire et de reproduire. Pour ce faire, le paradigme inclusif s'intéresse à ce que l'école et ses acteurs mettent en place, que ce soit des programmes, des mesures et/ou des curricula, pour que « chaque élève retire les avantages voulus des services éducatifs afin de lui permettre d'exploiter pleinement ses capacités » (MacKay, 2006, dans Ramel et Vienneau, 2016, p. 35). L'école est donc appelée à adapter son action afin de permettre à tous les élèves de pouvoir ultimement participer pleinement à la vie sociale. Finalement, la troisième préoccupation cherche à remettre en question le rapport d'appropriation de la capacité de réfléchir et de décider. À cet égard, l'éducation inclusive met de l'avant l'importance, pour toute élève, d'être reconnue par et de se sentir appartenir à l'école. On y avance l'importance de questionner, avec l'ensemble de la communauté éducative, dont les élèves, les pratiques scolaires afin qu'elles soient négociées, selon les principes d'interdépendance et de coresponsabilité (Potvin, 2013).

Ainsi, compte tenu des préoccupations de l'inclusion scolaire cherchant à assurer l'accessibilité physique, pédagogique et de reconnaissance, comment la gentrification et ses conséquences peuvent constituer une menace pour un tel projet?

3.1 Les menaces à l'accessibilité physique

La recherche a démontré l'impact de la gentrification sur la désertion des écoles publiques des quartiers concernés par les nouveaux résidents qui préfèrent envoyer leurs enfants dans des écoles d'autres quartiers considérés favorisés (Butler, Hamnett et Ramsden, 2013). Par exemple, dans son étude sur Bruxelles, Marissal (2017) affirme que : « Dans les quartiers les plus hétérogènes socialement, particulièrement dans ceux qui ont connu un relèvement récent de leur niveau socioéconomique, le surcroît de mixité sociale semble surtout conduire à des effets de dualisation : les élèves de profils socio-économiques dissemblables tendent à fréquenter des écoles différentes » (p. 21). L'étude de Serbulo (2017) réalisée dans une ville américaine, montre que ce « remplacement » (Freeman, 2006) des effectifs scolaires entraîne une baisse du nombre d'élèves fréquentant les écoles publiques, ce qui fragilise leur financement, pouvant même entraîner leur fermeture (Serbulo, 2017).

Bien ce que ce phénomène n'ait pas été documenté en contexte montréalais, une autre possible incidence de la gentrification sur l'accessibilité physique semble émaner des pratiques de promotion immobilière. En effet, la « revitalisation » des quartiers par les promoteurs semble se réaliser sans considérer l'offre de services publics, en particulier en éducation (Robillard, 2018). À Montréal, un secteur au sud du centre-ville, complètement délaissé par les pouvoirs publics pendant plus de vingt ans, a connu un développement intensif à partir des années 2000 (Guillemard, 2017). Dès lors, la construction de nouvelles écoles fait face à une entrave majeure: la spéculation immobilière ayant contribué à la rareté des terrains disponibles et à l'augmentation conséquente de leurs prix (Goudreault, 2019). Ainsi, les parents, qu'ils soient issus de ménages nouveaux ou traditionnels, se verraient contraints à inscrire leurs enfants dans des écoles des quartiers limitrophes, générant ainsi des



problèmes de surpopulation scolaire pour ces secteurs et imposant des changements d'école pour plusieurs élèves.

Dans d'autres cas, la gentrification engendre des déplacements de familles qui se voient forcées de déménager et dans certains cas de changer de quartier. Les impacts négatifs des déménagements sur la réussite scolaire des élèves sont documentés, (Desmond, An, Winkler et Ferris 2013; Beatty, 2010; Pribesh et Downey, 1999), d'autant plus si ces mouvements se font en cours d'année scolaire (Ersing, Sutphen et Leoffler, 2009; Brault, 2004).

Ces trois cas de figure sont susceptibles de provoquer des changements d'école pour les élèves, alors qu'il est reconnu que les transitions scolaires peuvent fragiliser la réussite éducative (CSÉ, 2010; Doudin, Curchod et Lafortune, 2012), d'autant plus s'ils ont des besoins particuliers (Curchod-Ruedi et Chessex-Viguet, 2012; Gaspoz, 2012). La gentrification fait donc pression sur l'accessibilité physique: pour les élèves des ménages traditionnels, bien que l'accès à l'école existe, le chemin pour s'y rendre est tout à coup plus ardu (Wilson, 2015). Les territoires et les ressources de l'école se déplacent, et dans certains cas, s'éloignent, induisant des discontinuités éducatives.

3.2 Les menaces à l'accessibilité pédagogique

Un des principaux effets en éducation de la gentrification constitue la mise en place d'écoles à charte ou l'implantation de projets particuliers au sein des écoles publiques existantes (McIntosh, 2017; Hankins, 2007). Ceci s'expliquerait notamment par la divergence dans les attentes des familles (Keels, Burdick-Will et Keene, 2013; Stillman, 2012). Le rapport du Conseil national de l'évaluation du système scolaire et du Conseil supérieur de l'éducation (2015) sur la mixité scolaire évoque également ce phénomène:

« les parents de la classe populaire souscrivent à l'idéal d'égalité des chances et accordent beaucoup d'importance au fait que leur enfant puisse bénéficier d'un parcours éducatif « normal ». Par contre, les parents de la classe moyenne cherchent à faire usage du parcours scolaire pour obtenir des signes de distinction échangeables contre des possibilités accrues dans le monde scolaire et sur le marché du travail. Les parcours particuliers se trouvent donc au centre de leurs stratégies scolaires » (p. 16).



Or, ces programmes particuliers servent surtout à adapter l'école aux besoins des enfants issus des nouveaux ménages et risque de négliger les besoins des élèves issus de ménages traditionnels (Butler, Hamnett et Ramsden, 2013; Keels, Burdick-Will et Keene, 2013). Dans un contexte de reddition de compte et de compétition scolaire, ces transformations des projets éducatifs peinent à considérer les besoins de l'ensemble des élèves, au centre de l'accessibilité pédagogique (Hassrick et Schneider, 2009; Cucchiara, 2008). À Montréal, un tel phénomène reste à documenter, mais le CSÉ (2016) met en garde contre la mise en place d'un quasi-marché scolaire qui mine l'égalité de traitement. D'ailleurs, une étude québécoise récente conclut que les élèves qui n'ont pas accès à un programme particulier au secondaire poursuivent moins leurs études au niveau post secondaire (Kamanzi, 2019). Ainsi, la gentrification nourrirait ce quasi-marché scolaire en réduisant les possibilités qui s'offrent aux élèves issus des ménages traditionnels de développer leur plein potentiel et ainsi garantir leur participation économique et sociale future.

3.3 Le déni de reconnaissance

Alors que la recherche constate que les parents de ménages nouvellement arrivés, parfois qualifiés de "gentrifieurs" (Oberti, 2007), s'impliquent davantage au sein des écoles que les ménages traditionnels, ce déséquilibre pose des défis importants pour la troisième préoccupation de l'éducation inclusive qui cherche à s'assurer que tous les membres de la communauté éducative, incluant les élèves et leurs parents, prennent part aux décisions de l'école. En effet, Collet (2008) relève que, les nouveaux résidents de la périphérie parisienne profitent d'une crédibilité, grâce à leurs diplômes et leur grande implication dans l'école, ce qui contraste avec les parents que les acteurs scolaires de ces quartiers rencontrent habituellement. Posey (2012) arrive à des constats similaires, affirmant que malgré les bonnes intentions des parents des nouveaux ménages, ceux-ci alimenteraient certaines inégalités au sein de l'espace scolaire. En effet, la valorisation de cette présence parentale peut, comme l'avancent Cucchiara et Horvat (2009), renforcer une idéologie méritocratique et individualiste de la réussite scolaire qui considère les dif-



ficultés scolaires des élèves de ménages traditionnels comme indépendantes des inégalités systémiques qui les construisent comme tels. La gentrification peut participer à induire un changement dans la mission même de l'école: d'une école en milieu défavorisé, elle devient une école fréquentée par des élèves à risque parce que provenant de ménages défavorisés. Ce changement fait écho aux différents âges des politiques d'éducation prioritaires où les politiques territorialisées laissent leur place à l'action éducative fragmentée par publics et individualisée (Rochex, 2011).

Ici encore, la recherche québécoise demeure embryonnaire sur ce phénomène. Toutefois, les dérives d'une approche individualisante ont été relevées par le CSÉ (2016) qui affirmait qu'en « abordant un élève par le truchement de ses carences, on lui fait porter le risque de l'échec et on ne remet pas en question le système, dont nous avons vu qu'il n'est pas neutre et qu'il contribue à la reproduction des inégalités » (p. 73). Le déni de reconnaissance agit comme un catalyseur des entraves aux accessibilités physique et pédagogique, elle les rend possibles et les nourrit en invisibilisant les rapports sociaux inégalitaires sur lesquels elles reposent.

Conclusion

Afin de contribuer à la compréhension de l'incidence de la gentrification sur l'école, cet article a cherché à dresser un portrait du contexte montréalais à cet égard. Les trois menaces sur l'accessibilité physique, pédagogique et la reconnaissance, trois piliers de l'éducation inclusive, décrites ci-dessus constituent à notre avis des exemples permettant de penser la gentrification au-delà des frontières disciplinaires qui ont participé à sa conceptualisation. Elles permettent également de mettre en lumière les défis de taille auxquels est confrontée l'éducation inclusive.

En outre, en mobilisant une proposition théorique tournée vers les rapports sociaux inégalitaires, défini comme l'exclusion/ségrégation, l'exploitation et la violence symbolique, nous avons tenté d'illustrer la diversité et la pluralité des conséquences de la gentrification sur l'école. Ce faisant, en l'appliquant au cas de l'école, nous avons relevé l'articulation de ces rapports



entre eux, en particulier le rôle de la violence symbolique dans la mise en œuvre des autres rapports. Il nous apparaît qu'en mobilisant ces concepts, les inégalités sociales peuvent s'incarner des situations concrètes permettant de comprendre en profondeur le processus de gentrification.

Au-delà de ces apports, notre démarche a également permis de contribuer à concevoir l'espace scolaire comme participant lui-même au processus de gentrification. En effet, certains travaux consultés documentent comment l'école, par son tri social, recrute et sélectionne certains profils de familles au détriment d'autres (Winsett, 2019; Posey, 2012; Cucchiara, 2008). Par exemple, Lipman (2011) montre comment les systèmes publics d'éducation sont marqués par des phénomènes de privatisation et de réduction des services ayant contribué à la dévitalisation de certains quartiers, permettant du même coup aux promoteurs de revaloriser ceux-ci ce qui contribue à leur gentrification. Ainsi, droit au logement et droit à l'éducation entretiennent une relation complexe; il faut se garder de considérer cette relation unidirectionnelle comme nous l'avons fait ici. À cet égard, cette contribution se veut davantage un appel à d'autres travaux reposant sur la rencontre et le dialogue entre le champ de la sociologie urbaine et celui des sciences de l'éducation, en particulier au Québec.



Références

- BEATTY, A. (2010). *Student Mobility: Exploring the Impacts of Frequent Moves on Achievement: Summary of a Workshop*. Washington, DC: The National Academies Press.
- BÉLANGER, H. (2010) Pour qui et à qui ce parc ? Gentrification et appropriation de l'espace public dans l'arrondissement du Sud-Ouest de Montréal (Canada). *Lien social et Politiques* (63) : 141-152.
- (2014). « Revitalisation du Faubourg Saint-Laurent (Montréal): facteur de changement social? ». *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 58, no. 164, pp. 31-47.
- Y FORTIN, A. (2018). *Gentrification et droit au logement dans Rosemont : un 'beau malaise' ?* Rapport de recherche préparé pour le Comité logement Rosemont en collaboration avec le Service aux collectivités de l'UQAM.
- BELLAVANCE, Y. (2019). « Mesure alimentaire dans les écoles: rien dans l'estomac, ça ne passe pas! ». *La Presse*, 2 mai, <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/201905/01/01-5224287-mesure-alimentaire-dans-les-ecoles-rien-dans-lestomac-ca-ne-passe-pas.php>
- BOURDIEU P. (1994). « Stratégies de reproduction et modes de domination ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 105(1), 3-12.
- BRAULT, M.-C. (2004). *L'influence du climat scolaire sur les résultats des élèves: effet-établissement ou perception individuelle*. Mémoire de maîtrise, Département de sociologie, Université de Montréal.
- BREAULT, G. Y HOULE, V. (2016). « Second regard sur la revitalisation à Villeray : les locataires en danger » dans G. Sénécal (dir.) *Revitalisation urbaine et concertation de quartier* (p. 145-166), Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- BUTLER, T., HAMNETT, C. Y RAMSDEN, M. (2013). « Gentrification, education and exclusionary displacement in East London ». *International journal of urban and regional research*, vol. 37, no. 2, pp. 556-575.
- COLLET, A. (2008). « Les 'gentrifieurs' du Bas-Montreuil : vie résidentielle et vie professionnelle ». *Espaces et sociétés* (122-123), 125-141.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSÉ) (2010). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010. Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.



- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSÉ) (2016). *Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSÉ) (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- CUCCHIARA, M. (2008). « Re-branding urban schools: urban revitalization, social status, and marketing public schools to the upper middle class ». *Journal of Education Policy*, vol. 23, no. 2, pp. 165-179.
- CUCCHIARA, M. B. Y HORVAT, E. M. (2009). « Perils and promise: middle-class parental involvement in urban schools ». *American educational research journal*, vol. 46, no. 4, pp. 974-1004.
- CURCHOD-RUEDI, D. Y CHESSEX-VIGUET, C. (2012). « De la famille au cycle initial de la scolarité: rupture ou transition? », dans P. Curchod, P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.) *Les transitions à l'école* (pp. 9-32). Québec: Les presses de l'Université du Québec.
- DAMON, J. Y PAQUOT, T. (2014). « Gentrification », dans T. Paquot (dir.) *Les 100 mots de la ville*. Paris: PUF.
- DESMOND, M., AN, W., WINKLER, R. Y FERRISS, T. (2013). « Evicting children ». *Social forces*, vol. 92, no. 1, pp. 303-327.
- DOUDIN, P.-A., CURCHOD, P. Y LAFORTUNE, L. (2012). « Les transitions scolaires: entre risques et ressources », dans P. Curchod, P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.) *Les transitions à l'école* (pp. 1-8). Québec: Les presses de l'Université du Québec.
- ERSING, R., SUTPHEN, R. Y LOEFFLER, D. (2009). « Exploring the impact and implications of residential mobility: from the neighborhood to the school ». *Advances in social work*, vol. 1, no. 1, pp. 1-18.
- FREEMAN, L. (2006). *There goes the 'hood : views of gentrification from the ground up*. Philadelphie : Temple University Press.
- GASPOZ, D. G. (2012). « Le parcours de jeunes en itinérance géographique: les enjeux du changement d'établissement scolaire », dans P. Curchod, P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.) *Les transitions à l'école* (pp. 281-302). Québec: Les presses de l'Université du Québec.
- GLASS, R. (1964). « Introduction: aspect of change », dans Centre for urban studies (dir.), *London: aspects of change*. London: Mackibbon and Kee.
- GAUDREAU, L., GOYER, R., RUTLAND, T. Y VAN VLIET, S. (2020). *Les expulsions résidentielles sur le Plateau Mont-Royal. Rapport de recherche*. Montréal : Collectif de recherche et d'action sur l'habitat.



- GOUDREAU, Z.** (2019). « La spéculation immobilière fait gonfler la facture du réaménagement de Griffintown ». *Journal Métro*, 1er mai, <https://journalmetro.com/actualites/2315535/la-speculation-immobiliere-fait-gonfler-la-facture-du-reamenagement-de-griffintown/>
- GOYER, R.** (2017). *'Déménager ou rester là?' Rapports sociaux inégalitaires dans l'expérience des locataires*. Thèse de doctora inédite, département de sociologie, Université de Montréal.
- **Y BORRI-ANADON, C.** (2019). « Le paradigme inclusif à travers le prisme des rapports sociaux inégalitaires ». *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 54, no. 2, pp. 194-205.
- GUILBAULT-HOUDE, A.** (2016). *Le logement locatif dans Villeray : la transformation du parc de logements locatifs et ses coûts sociaux* (Mémoire de maîtrise inédit). Montréal, Université du Québec à Montréal.
- GUILLEMARD, A.** (2017). *La place du tourisme dans les reconversions d'anciens territoires industriels montréalais: comparaison entre Griffintown et les Shop Angus*. Mémoire de maîtrise, Département d'études urbaines et touristiques, Université du Québec à Montréal.
- HACKWORTH, J. Y N. SMITH** (2001). « The changing state of gentrification ». *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, xcii, 4 : 464-477.
- HANKINS K. B.** (2007). « The Final Frontier: Charter Schools as New Community Institutions of Gentrification ». *Urban Geography*, 28, 2 :113-128,
- HASSRICK, E. M., SCHNEIDER, B.** (2009). « Parent surveillance in schools: a question of social class ». *American journal of education*, no. 115, pp. 195-225.
- KEELS, M., BURDICK-WILL, J. Y KEENE, S.** (2013). « The effects of gentrification on neighborhood public schools ». *City and Community*, vol. 12, no. 3, pp. 238-259.
- KAMANZI, P. C.** (2019). « School market in Quebec and the reproduction of social inequalities in higher education ». *Social inclusion*, vol. 7, no. 1, pp. 18-27.
- LEES, L., SLATER, T. Y WYLY, E.** (2008). *Gentrification*. New York: Routledge.
- LIPPMAN, P.** (2011). *The New Political Economy of Urban Education: Neoliberalism, Race, and the Right to the City*. New York: Routledge.



- MARCUSE, P. (1985). « Gentrification, abandonment, and displacement : connections, clauses and policy responses in New York City ». *Washington Journal of Urban and Contemporary Law*, xxviii, 1 : 195-240.
- MARISSAL, P. (2017). « La mixité sociale résidentielle favorise-t-elle la mixité scolaire ? Le cas Bruxellois ». *Revue belge de géographie*, (2-3).
- MCALL, C. (2008). « Au coeur des inégalités sociales de santé: l'exclusion et l'inclusion comme rapport ». Dans É. Gagnon, Y. Pelchat et R. Édouard (dir.), *Responsabilité, justice et exclusion sociale: Quel système de santé pour quelles finalités?* (pp. 15-26). Québec : Presse de l'Université Laval.
- MCINTOSH, M. (2017). « Analyzing the intersection of gentrification and public education in the United States ». Paper prepared in fulfillment of Political Science Departmental Honors Requirements.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES) (2018). *Commissions scolaires: règles budgétaires de fonctionnement pour les années scolaires 2018-2019 à 2020-2021*. Direction des règles budgétaires, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES) (2017). *Politique de la réussite éducative: le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.
- OBERTI, M. (2007). *L'école dans la ville: ségrégation-mixité-carte scolaire*. Paris: Presses de Sciences Po.
- PLAISANCE, É. (2013). « De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique: vers un renouvellement des problématiques ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, no. 63, pp. 219-230.
- Y SCHNEIDER, C. (2013). « L'inclusion scolaire des enfants handicapés comme révélateur des tensions éducatives ». *Phronesis*, vol. 2, no. 2-3, 87-96.
- POTVIN, M. (2018). *Guide pour les intervenants scolaires : Pour des milieux éducatifs inclusifs, démocratiques et antidiscriminatoires*. Montréal: Observatoire sur la Formation à la Diversité et l'Équité. http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/10/Guide_inclusion_FINAL2018.pdf
- POTVIN, M. (2013). « L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives », dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives dans un contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat* (p. 9-26). Montréal: Presses de l'Université du Québec.



- POSEY, L.** (2012). « Middle- and upper-middle-class parent action for urban public schools: promise or paradox? ». *Teachers college record*, vol. 114, no. 1, pp. 1-43.
- PRIBESH, S. Y DOWNEY, D.** (1999). « Why are residential and school moves associated with poor school performance? ». *Demography*, vol. 36, no. 4, pp. 521-534.
- RAMEL, S. Y VIENNEAU, R.** (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 25-38). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- ROCHEX, J. Y.** (2011). « Les trois 'âges' des politiques d'éducation prioritaire: une convergence européenne? ». *Propuesta educativa*, no. 35, pp. 75-84.
- ROBILLARD, J.-P.** (2018). « Quitter Griffintown en raison du manque d'école ». Radio-Canada, 26 avril, <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1097292/griffintown-montreal-centre-ville-manque-ecoles-csdm-quebec-education>
- ROSE, D.** (1984). Rethinking gentrification: Beyond the uneven development of Marxist urban theory. *Environment and Planning D: Society and Space* (1): 47-74.
- (1987). Un aperçu féminin sur la restructuration de l'emploi et sur la gentrification: le cas de Montréal. *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 31, no. 83, 205-224.
- (1996). Economic restructuring and the diversification of gentrification in the 1980s: a view from a marginal metropolis, in: J. Caulfield et L. Peake (dir.), *City Lives and City Forms: Critical Research and Canadian Urbanism*, pp. 131-172. Toronto: University of Toronto Press.
- (2010). Local state policy and 'new-build gentrification' in Montréal: The role of the 'population factor' in a fragmented governance context. *Population, Space, and Place*, 16(5): 413-428.
- ROY-BRUNET, B.** (2019). « En raison de l'embourgeoisement : des élèves défavorisés seront privés d'un dîner à 1\$ », *TVA Nouvelles*, 28 mars, <https://www.tvanouvelles.ca/2019/03/28/en-raison-de-embourgeoisement-des-eleves-defavorises-seront-privés-dun-diner-a-1>
- RUTLAND, T. Y BLANCHARD, M.** (2014). *L'érosion du parc de logements locatifs de la Petite Patrie : La conversion en condos et la copropriété indivise dans le quartier de la Petite Patrie*. Montreal : Comité logement de la Petite-Patrie et Concordia Urban Laboratory.



- SÉNÉCAL, G. (1995). « Le quartier Hochelaga-Maisonneuve à Montréal : le réaménagement d'une zone industrielle ancienne face à la nouvelle urbanité post-moderne », *Canadian Geographer / Le Géographe Canadien*, xxxix, 4 : 353-362.
- SERBULO, L. (2017). « Closing schools is like 'take away part of my body' : the impact of gentrification on neighborhood, public schools in inner Northeast Portland », *Revue belge de géographie*, (2-3).
- SMITH, N. (1996). *The New Urban Frontier: Gentrification and the revanchist city*. New York: Routledge.
- STILLMAN, J. (2012). *Gentrification and Schools: the process of integration when whites reverse flight*. New York: Palgrave Macmillan.
- TWIGGE-MOLECEY, A. (2013). *Exploring resident experiences of displacement in a neighbourhood undergoing gentrification and mega-project development : a Montreal case study* (Thèse de doctorat inédite). Montréal, Université du Québec à Montréal.
- VAN CRIEKENGEN, M. Y DECROLY, J.-M. (2003). « Revisiting the diversity of gentrification: neighbourhood renewal processes in Brussels and Montreal ». *Urban studies*, vol. 40, no. 12, 2451-2468.
- VILLE DE MONTRÉAL (2018 a). *Profil sociodémographique 2016 – Plateau Mont-Royal*, Montréal en statistiques, Direction de l'urbanisme.
- VILLE DE MONTRÉAL (2018 b). *Profil sociodémographique 2016 – Le Sud-Ouest*, Montréal en statistiques, Direction de l'urbanisme.
- WILSON, E. (2015). « Gentrification and urban public school reforms: the interest diverge dilemma ». *West Virginia law review*, vol. 118, pp. 678-733.
- WINSETT, S. (2019). «It's not meant for us»:exploring the intersection of gender, public education, and Black identity in Washington, DC. Thèse de doctorat inédite, The College of William & Mary.
- WRIGHT, E. O. (2005). *Approaches to Class Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.