

Université de Montréal

**ÉQUITÉ ET EFFICACITÉ EN ÉDUCATION :
REGARDS CROISÉS FRANCE/QUÉBEC**

© Karine Fofou, 2018

**Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation**

Mémoire de maîtrise présenté à Marc-André Deniger, Pierre-Canisius Kamanzi et
Claude Lessard, pour satisfaire aux exigences du jury de mémoire.

27 août 2018

Dédicace :

À mes très chers enfants à qui j'espère avoir transmis le goût de l'effort et l'esprit de persévérance.

Remerciements :

Ce travail de recherche n'aurait pas pu être mené à terme sans le soutien inconditionnel de plusieurs personnes-ressources : tout d'abord, mon directeur de recherche, Marc-André Deniger, qui a su m'aiguiller dans mon travail tout en me laissant une réelle autonomie d'action et de pensée. Grâce à son soutien et à la confiance qu'il m'a accordés dès le début de mon cheminement, j'ai pu bénéficier de plusieurs bourses facultaires, ce qui a contribué à renforcer ma motivation et mon désir de poursuivre des études doctorales au sein de l'université de Montréal. Ensuite, le corps professoral du département d'administration et fondements de l'éducation dont l'engagement et le talent m'ont donné envie de poursuivre dans la voie de l'enseignement et la recherche universitaire. Enfin, mon conjoint qui m'a soutenue et encouragée dans les moments difficiles.

Résumé :

Nous avons mené une analyse comparative des systèmes éducatifs français et québécois sous l'angle de l'équité et de l'efficacité, à partir de travaux de recherche empirique pertinents menés en France et au Québec sur ces deux thématiques. L'égalité de traitement des élèves, indépendamment de leurs caractéristiques socio-économiques et culturelles, était au cœur de notre analyse. Si l'ampleur des inégalités scolaires est plus importante en France comparativement au Québec, les résultats de notre méta-analyse révèlent néanmoins des similitudes dans les deux systèmes éducatifs en ce qui concerne l'existence de mécanismes cachés de discrimination, sous la forme d'inégalités de traitement scolaire et d'accès aux études universitaires, en faveur des élèves déjà favorisés sur le plan socio-économique et culturel, malgré les objectifs affichés. Il ressort de cette étude que les inégalités de résultats ne sont pas seulement le fruit d'inégalités socio-économiques ou en termes d'aptitudes, mais elles sont aussi le produit des inégalités de traitement que le système scolaire engendre. Ces inégalités de traitement contribuent au renforcement de la différenciation des parcours éducatifs. L'ouverture de l'accès à l'éducation à l'ensemble des classes sociales (démocratisation quantitative) a engendré un déplacement des inégalités à l'intérieur des différentes filières d'enseignement, notamment au sein de l'enseignement supérieur. L'étude met par ailleurs en évidence l'impact de la composition du public scolaire sur la réduction des inégalités scolaires. En effet, l'accroissement des inégalités scolaires en France, révélée par les enquêtes PISA de l'OCDE, semble s'expliquer en partie par la forte ségrégation ethnique et sociale caractéristique du paysage éducatif français, phénomène de moindre ampleur au Québec.

Mots-clés : Efficacité scolaire, équité scolaire, égalité des chances, inégalités scolaires, égalité de traitement, système éducatif français, système éducatif québécois, analyse comparative France/Québec, réussite scolaire

Summary:

Our study aims at comparing French and English education systems regarding equity and efficiency. This research is based on an empirical literature review of studies conducted in France and Quebec. We focused on equality of treatment for students whatever their socioeconomic and cultural background. The study reveals that there is more inequity in the French education system than in the Quebecer one. However, the results of the study show similarities on both systems with regard to hidden processes of discrimination (unequal treatment of the pupils, unequal access to the different programs) which benefit students from upper social classes, notwithstanding the official discourse which pretends to fight against inequalities. Indeed, the achievement gap between the pupils is not only related to their socio-economic background or their skills: the educational system itself produces inequalities. Moreover, the unequal treatment of the pupils reinforces the achievement gap between those from lower social classes and the others. Finally, the study reveals the importance of school mix for the academic achievement. Indeed, the fact that school inequalities are higher in France than in Quebec, could be due to the higher level of social and ethnic segregation in French schools.

Keywords: educational efficiency, educational equity, equal opportunities, school inequalities, school equal treatment, un/equality of treatment, French education system, Quebec education system, comparative analysis Quebec/France, academic achievement.

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES.....	5
LISTE DES TABLEAUX.....	9
LISTE DES FIGURES.....	11
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	13
INTRODUCTION.....	14-18
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE ET ÉTAT DE LA QUESTION.....	19-33
1. LA PERSISTANCE D'INÉGALITÉS SOCIALES FORTES FACE À L'ÉCOLE.....	19
2. À L'ÉCHELLE INTERNATIONALE, DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS INÉGALEMENT EFFICACES ET ÉQUITABLES	20
3. LA PERTINENCE D'UNE ANALYSE COMPARATIVE FRANCE/CANADA (QUÉBEC).....	23
4. PRÉSENTATION DES CONTEXTES DÉMOGRAPHIQUES, SOCIO- ÉCONOMIQUE ET POLITIQUES DES DEUX TERRITOIRES.....	26
4.1. <i>Données géographiques et socio-démographiques.....</i>	26
4.2. <i>Poids démographique des jeunes et effectifs scolaires.....</i>	29
4.3. <i>Données économiques.....</i>	31
4.4. <i>Politiques migratoires.....</i>	32
CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL.....	34-60
1. LES CONCEPTS D'ÉGALITÉ ET D'ÉQUITÉ.....	34
1.1. <i>Distinction égalité/équité.....</i>	34
1.2. <i>Face aux inégalités scolaires, une pluralité de conceptions de la justice scolaire.....</i>	35
1.3. <i>L'équité en éducation : dimensions, indicateurs, composantes</i>	36
2. LE CONCEPT D'EFFICACITÉ ET SON ARTICULATION AVEC CELUI D'ÉQUITÉ	44

2.1.	<i>Efficacité en éducation : dimensions, indicateurs, composantes.....</i>	45
2.2.	<i>Articulation efficacité/équité</i>	48
2.3.	<i>Synthèse conceptuelle</i>	49
3.	LES FACTEURS D'ÉQUITÉ ET D'EFFICACITÉ SCOLAIRES.....	51
3.1.	<i>Les travaux de recherche sur les effets classes et les effets maîtres.....</i>	52
3.2.	<i>Les travaux de recherche sur les effets écoles.....</i>	53
3.3.	<i>Synthèse conceptuelle.....</i>	55
4.	DÉLIMITATION DES CONTOURS DE LA RECHERCHE ET QUESTIONS DE RECHERCHE SPÉCIFIQUES.....	58
4.1.	<i>Délimitation des contours de la recherche.....</i>	58
4.2.	<i>Objectifs et questions de recherche spécifiques.....</i>	60
	CHAPITRE III : CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	61-76
1.	LA REVUE DE LITTÉRATURE COMME MÉTHODE DE RECUEIL DES DONNÉES.....	61
2.	MODALITÉS DE RECENSION DES ÉCRITS.....	62
2.1.	<i>Première recension des écrits : de l'état des lieux à la clarification conceptuelle.....</i>	63
2.2.	<i>Deuxième recension des écrits : la revue de littérature dans la perspective de la méta-synthèse narrative.....</i>	64
	2.2.1. <i>Critères d'inclusion et d'exclusion.....</i>	64
	2.2.2. <i>Liste des ouvrages retenus.....</i>	66
3.	UNE DÉMARCHE D'ANALYSE INTERPRÉTATIVE.....	70
4.	INSTRUMENTS ET STRATÉGIE D'ANALYSE.....	71
4.1.	<i>Instruments d'analyse</i>	71
4.2.	<i>Stratégie d'analyse.....</i>	75

CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS..... 77-158

1.	EXAMEN DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS FRANÇAIS ET QUÉBÉCOIS AU REGARD DES INDICATEURS THÉMATIQUES DE NOTRE GRILLE D'ANALYSE.....	77
1.1.	<i>Politiques d'admission et de recrutement dans les établissements scolaires.....</i>	77
1.1.1.	<i>Contexte français.....</i>	77
1.1.2.	<i>Contexte québécois.....</i>	80
1.2.	<i>Hétérogénéité des publics scolaires (school mix)</i>	82
1.2.1.	<i>Contexte français.....</i>	82
1.2.2.	<i>Contexte québécois.....</i>	90
1.3.	<i>Offre éducative et opportunités d'apprentissage.....</i>	95
1.3.1.	<i>Contexte français.....</i>	95
1.3.2.	<i>Contexte québécois.....</i>	102
1.4.	<i>Affectation des ressources éducatives.....</i>	104
1.4.1.	<i>Contexte français.....</i>	105
1.4.2.	<i>Contexte québécois.....</i>	114
1.5.	<i>Style de management de l'éducation.....</i>	121
1.5.1.	<i>Contexte français.....</i>	121
1.5.2.	<i>Contexte québécois.....</i>	123
1.6.	<i>Structure et parcours éducatifs.....</i>	124
1.6.1.	<i>Contexte français.....</i>	124
1.6.2.	<i>Contexte québécois.....</i>	129
2.	EXAMEN DE L'IMPACT DES POLITIQUES DE LUTTE CONTRE LES INÉGALITÉS SCOLAIRES SUR L'ÉQUITÉ DES DEUX SYSTÈMES ÉDUCATIFS.....	145
2.1.	<i>Bilan comparatif des politiques de lutte contre les inégalités scolaires en France et au Québec.....</i>	145
2.1.1.	<i>En France, une politique de discrimination positive dotée de</i>	

<i>moyens financiers limités et génératrice d'effets pervers.....</i>	145
2.1.2. <i>Au Québec, un bilan mitigé des politiques compensatoires en faveur des écoles de milieux défavorisés.....</i>	151
2.2. <i>Synthèse comparative France versus Québec.....</i>	155
CHAPITRE V : DISCUSSION DES RÉSULTATS ET CONCLUSION.....	160-165
1. RAPPEL DE LA DEMARCHE ET DES OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	160
2. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES PRINCIPAUX RÉSULTATS.....	160
3. APPORTS ET LIMITES DE LA RECHERCHE.....	162
4. RETOMBÉES PRATIQUES ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE.....	164
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	166
ANNEXE 1 : Grille d'analyse Québec/France utilisée par Meuret (2013).	177
ANNEXE 2 : Les systèmes éducatifs français et québécois.	178
ANNEXE 3 : Grille d'analyse des systèmes éducatifs utilisée par l'OCDE dans le cadre des enquêtes PISA	181

LISTE DES TABLEAUX :

Tableau 1 : Équité : dimensions et indicateurs (Sall et de Ketele, 1997)

Tableau 2 - Efficacité et efficience internes et externes des systèmes éducatifs (Lockheed et Hanushek, 1994)

Tableau 3 : Efficacité : dimensions et indicateurs(Sall et de Ketele, 1997)

Tableau 4 : Modèle de tableau de synthèse pour une analyse de la qualité des systèmes éducatifs (Scheerens, 2004)

Tableau 5 : Grille d'analyse comparative des systèmes éducatifs français et québécois du point de vue de leur efficacité et équité : analyse à l'échelle de la classe.

Tableau 6 : Grille d'analyse comparative des systèmes éducatifs français et québécois du point de vue de leur efficacité et équité : analyse à l'échelle de l'établissement.

Tableau 7 : Synthèse des principaux ouvrages et données retenus par thématique

Tableau 8 : Répartition des collèges publics et privés français selon la proportion d'élèves issus de milieu social défavorisé et très favorisé, entre 2013 et 2016.

Tableau 9 : Dépense globale d'éducation par rapport au PIB de 2006 à 2010, Québec, Ontario, Canada, moyenne OCDE

Tableau 10 : Taux de réussite aux épreuves ministérielles de 4^{ème} et 5^{ème} secondaire selon les milieux

Tableau 11 : Différence de performance en mathématiques entre les élèves des écoles défavorisées et les élèves des écoles favorisées.

Tableau 12 : Différence de performance en lecture entre les élèves des écoles défavorisées et les élèves des écoles favorisées.

Tableau 13 : Différence de performance en sciences entre les élèves des écoles défavorisées et les élèves des écoles favorisées.

Tableau 14 : accès aux études postsecondaires selon le revenu annuel des parents au Québec et en Ontario.

Tableau 15 : accès aux études postsecondaires selon le niveau de scolarité des parents au Québec et en Ontario.

Tableau 16 : synthèse comparative France versus Québec.

LISTE DES FIGURES :

Figure 1 : Les différents niveaux d'équité en éducation (adapté de Sall et De Ketele, 1997).

Figure 2 : Carte conceptuelle pour l'examen de l'équité.

Figure 3 : Carte conceptuelle pour l'examen de l'efficacité.

Figure 4 : Principaux facteurs à considérer pour une analyse des systèmes éducatifs sous l'angle de l'équité et de l'efficacité (Adaptation libre de la figure proposée par le Professeur Kamanzi dans le cadre du cours ETA 6105 Efficacité, équité, qualité en éducation).

Figure 5 : Pyramide des âges de la France au 1^{er} janvier 2017.

Figure 6 : Pyramide des âges du Québec au 1^{er} juillet 2015.

Figure 7 : Évolution de l'indicateur de ségrégation entre collèges français en fonction du secteur de scolarisation, 2003-2016.

Figure 8 : Répartition des élèves dans les écoles favorisées en fonction du statut public ou privé (PISA 2012).

Figure 9 : Répartition des élèves dans les écoles publiques selon le niveau socio-économique des écoles.

Figure 10 : Répartition des élèves dans les écoles privées selon le niveau socio-économique des écoles.

Figure 11 : Répartition moyenne du temps de classe au cours d'une séance au collège selon les enseignants (en 2012-2013).

Figure 12 : Dépense moyenne de quelques pays de l'OCDE par élève du primaire, public et privé, en équivalents dollars (2014).

Figure 13 : Dépense moyenne de quelques pays de l'OCDE par élève du secondaire, public et privé, en équivalents dollars (2014).

Figure 14 : Dépense moyenne de quelques pays de l'OCDE par étudiant en équivalents dollars (2014).

Figure 15 : Dépense moyenne de quelques pays de l'OCDE par élève du primaire, public et privé, en équivalents dollars (2014), dans une perspective comparative avec le Québec.

Figure 16 : Dépense moyenne de quelques pays de l'OCDE par élève du secondaire, public et privé, en équivalents dollars (2014), dans une perspective comparative avec le Québec.

Figure 17 : Dépense moyenne de quelques pays de l'OCDE par étudiant en équivalents dollars (2014), dans une perspective comparative avec le Québec.

Figure 18: Dépense globale par élève pour l'enseignement primaire et secondaire par rapport au PIB par habitant, pour le Québec et le Canada sans le Québec, en 2010-2011 (en %).

Figure 19 : Taux d'accès au collège au Québec en fonction de l'appartenance à un groupe

Figure 20 : Taux d'accès à l'université au Québec en fonction de l'appartenance à un groupe.

Figure 21 : Chances d'accès à l'université : effet net du programme suivi au secondaire (in CSE, 2016).

Figure 22 : Écart d'exposition des élèves aux mathématiques formelles expliqué par leur position sociale.

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS :

CNESCO : Conseil national d'évaluation scolaire (France)

CSE : Conseil supérieur de l'éducation (Québec)

DEPP : Direction de l'évaluation, de la performance et de la programmation (Ministère de l'Éducation nationale/France)

DPAE : Direction des politiques et analyse économiques (Ministère de l'Économie/Québec)

EHDAA : Élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques (France)

LEGT : Lycée d'enseignement général et technologique

LOLF : Loi d'orientation relative aux lois de finances

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (Québec)

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Québec)

MENESER : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (France).

MESI : Ministère de l'Économie, de la Science et de l'innovation (Québec)

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

PCS : Professions et catégories sociales

PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves

SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté

SESC : Statut économique, social et culturel

SSE : Statut socioéconomique

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (en français : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture).

INTRODUCTION :

L'éducation est devenue la clé de l'insertion socio-professionnelle (OCDE¹, 1998 ; Woodhall, 1997) et du développement personnel (Mc Mahon et Oketch, 2013 ; Pallas, 2000). De ce fait et comme l'affirme si bien Duru-Bellat (2003a), la question des inégalités sociales face à l'école a pris une importance accrue dans les sociétés démocratiques actuelles fondées sur le principe d'égalité entre les individus. En effet, selon ce principe, seule la méritocratie (sélection des élèves sur la seule base de leur compétence) doit justifier les inégalités de positions sociales. L'égalité des chances d'accès et de réussite scolaire apparaît dès lors comme une priorité politique pour permettre une égalité des chances d'accès aux différentes positions sociales, indépendamment des caractéristiques socio-culturelles des individus (Duru-Bellat, 2003a).

L'équité et l'efficacité² des systèmes éducatifs sont ainsi devenus des enjeux politiques majeurs. Ces deux concepts ont parfois été appréhendés de manière antagoniste par les chercheurs en sciences-sociales. Pourtant, les analyses récentes menées par l'OCDE permettent d'associer l'efficacité des systèmes éducatifs à leur degré d'équité. Pour cette raison, notre analyse conceptuelle sera centrée sur le concept d'équité en lien avec celui d'efficacité.

Le concept d'équité réfère à une manière de concevoir ce qui est juste, qui consiste à donner à chacun ce qui lui est dû afin de parvenir à un idéal égalitaire. En ce sens, un partage équitable consistera à donner davantage à ceux qui en ont moins afin que chacun en ait autant.

¹Organisation de Coopération et de Développement Économiques (institution qui regroupe 35 pays à travers le monde, majoritairement les pays les plus industrialisés) dont la mission déclarée est de promouvoir des politiques visant à améliorer le bien-être économique et social à travers une coopération entre les États - membres et les pays partenaires (<http://www.oecd.org/fr/apropos/>).

²L'équité renvoie à une conception de la justice qui n'est pas inspirée par les règles du droit en vigueur mais par un idéal philosophique guidé par le souci d'impartialité et de droiture (Le Grand Robert en ligne 2017). L'efficacité renvoie à l'atteinte des objectifs visés selon la définition du dictionnaire Le Grand Robert. Ces deux concepts, notamment la manière dont ils sont interreliés, seront analysés en profondeur dans notre cadre conceptuel.

Ainsi, comme mentionné dans le dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 2005), le concept d'équité revêt une dimension normative dans la mesure où il existe une pluralité de manières de concevoir la justice entre les êtres-humains au sein de la société, autrement dit, différentes conceptions de la justice sociale. La notion de justice sociale renvoie quant à elle à un idéal à partir duquel on détermine la répartition des biens (pouvoir, prestige, revenu, patrimoine, etc.) dans une société donnée (Beitone & Hemdane, 2008). Cependant, afin de ne pas sombrer dans un relativisme extrême en matière d'idéal de justice sociale, l'équité est de plus en plus appréhendée dans le domaine des sciences-humaine et sociales en référence à la notion d'efficacité. Il s'agit alors de s'interroger sur l'efficacité de la distribution des ressources ou sur les modalités de répartition des coûts et des avantages de l'investissement parmi les différents groupes de la société (Psacharopoulos et Woodhall, 1988). Une analyse plus approfondie de l'équité et de l'efficacité dans le chapitre II (cadre conceptuel) nous permettra de voir que ces deux concepts sont multidimensionnels. L'OCDE et l'UNESCO³ ont fait de l'équité et de l'efficacité en éducation des priorités politiques à l'échelle internationale (OCDE; 1998; UNESCO, nd) car ce sont deux objectifs qui participent de la cohésion sociale indispensable au bien-vivre ensemble. Accroître l'équité d'un système éducatif revient à assurer plus d'efficacité collective (l'équité est une condition sine qua non de l'efficacité). En outre, une éducation de qualité a des répercussions sur la croissance économique et le développement personnel.

Enfin, dans le contexte actuel de récession économique qui touche la plupart des pays industrialisés, la nécessité d'une gestion efficace et équitable des ressources s'impose. Les enquêtes PISA de l'OCDE ont ainsi été lancées en 2000 afin de permettre une comparaison internationale des systèmes éducatifs et fournir des clés d'analyse aux États en vue d'une amélioration qualitative.

PISA utilise les critères d'efficacité et d'équité pour évaluer la qualité des systèmes éducatifs : L'efficacité est définie dans PISA comme « la somme des apprentissages acquis par tous les élèves » (Dupriez, Orianne et Verhoeven, 2008, p. 109, cités par

³Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture. L'UNESCO est une organisation internationale spécialisée de l'Organisation des Nations unies (ONU), (<https://fr.unesco.org/>).

Ghesquière, 2013). Selon ce critère, les pays les plus efficaces sont ceux dont le niveau scolaire moyen des élèves est le plus élevé. Plus ce niveau est élevé, plus le pays est considéré comme efficace (Ghesquière, 2013; OCDE, 2016). L'équité est définie dans PISA en référence à l'approche économique selon laquelle l'équité résulte d'une redistribution des ressources et des charges liées au système éducatif afin de parvenir à une répartition égale des ressources pédagogiques, des possibilités d'apprentissage et des résultats de l'éducation entre tous les individus scolarisés, quel que soit leur profil (OCDE, 2014b,2016). Cette définition rejoint ainsi celle proposée par les sociologues Sall & De Ketele (1997) et largement partagée dans la littérature scientifique.

Cependant, malgré les objectifs d'équité et d'efficacité affichés et au vu des résultats de recherche mis en évidence dès les années 1960 par les sociologues de l'éducation (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970; Coleman et al., 1966), on peut légitimement se demander s'il est possible de lutter contre les inégalités sociales face à l'école. Cette interrogation appelle une réponse nuancée car dans le domaine de l'éducation, l'équité et l'efficacité demeurent des idéaux à atteindre. En effet, il s'agit de limiter l'ampleur des inégalités scolaires liées à certaines caractéristiques des élèves (Felouzis, 2014; Duru-Bellat, 2002, 2003a) dans la mesure où la plupart des systèmes éducatifs reposent sur un principe de justice méritocratique qui permet d'évaluer, et partant de classer puis de sélectionner les élèves tout au long de leur parcours scolaire. Toutefois, afin que le « mérite » n'agisse pas « contre la justice » selon le titre de l'ouvrage de la sociologue Marie Duru-Bellat (2009), la réussite scolaire ne doit pas être corrélée à des caractéristiques indépendantes de la volonté de l'élève notamment le milieu socio-économique et culturel.

De plus, les enquêtes PISA révèlent que des leviers d'actions existent afin d'améliorer la qualité des systèmes éducatifs : en effet, la situation des systèmes éducatifs au regard de l'équité et de l'efficacité est variable selon les contextes nationaux : Les comparaisons internationales PISA mettent en évidence le caractère plus équitable de certains systèmes éducatifs comparativement à d'autres : alors que certains systèmes éducatifs se révèlent être à la fois équitables et efficaces (Corée du Sud, Finlande,

Japon, Canada notamment), d'autres pays se caractérisent par d'importantes inégalités sociales face à l'école (Royaume-Uni, France, Belgique, Espagne notamment).

Au demeurant, une mise en perspective des systèmes éducatifs de la France et du Canada(Québec) telle qu'entreprise par Meuret (2013) fait apparaître un paradoxe qui appelle une analyse plus approfondie : alors que dans les années 1960, le système éducatif québécois était plus inégalitaire que son homologue français, la situation semble s'être inversée aujourd'hui lorsqu'on analyse les résultats des élèves français et québécois aux enquêtes PISA depuis 2000 : outre la meilleure performance moyenne des élèves québécois, on constate que les inégalités d'apprentissage et d'acquis selon la catégorie sociale sont davantage marquées en France (Meuret, 2013).

Les analyses approfondies menées dans le cadre des enquêtes PISA fournissent un éclairage important pour comprendre les mécanismes internes et externes à l'institution scolaire qui favorisent les inégalités scolaires. Toutefois, ces analyses sont essentiellement macrosociales. Dès lors, il nous semble intéressant de mettre en perspective les analyses tirées des enquêtes PISA avec les principaux travaux de recherche empirique menés sur les systèmes éducatifs québécois et français dans le but d'expliquer les différences de degré d'équité et d'efficacité constatés.

Aussi, dans le cadre de ce mémoire de maîtrise, nous envisageons de mener une analyse comparative des systèmes éducatifs français et québécois sous l'angle de l'équité et de l'efficacité scolaires en prenant appui sur une méta-analyse des principaux travaux de recherche empirique menés sur les systèmes éducatifs de ces deux États. Le premier chapitre de ce mémoire de recherche (problématique et état de la question) permettra de dresser l'état des travaux de recherche menés sur les inégalités scolaires liées à l'origine socio-économique et ethnoculturelle et de justifier la pertinence d'une analyse comparative France-Québec. Le deuxième chapitre (cadre conceptuel) permettra de clarifier les concepts d'équité et d'efficacité en éducation et de mettre en lumière les facteurs d'équité et d'efficacité dégagés par la littérature scientifique. Le chapitre III (cadre méthodologique) sera consacré à la présentation de la posture épistémologique qui guidera ce travail de recherche ainsi que les instruments méthodologiques de collecte des données. Un quatrième chapitre sera

dédié à l'analyse et l'interprétation des résultats de la recherche. La discussion de ces résultats ainsi que les nouvelles perspectives de recherche qui s'en dégagent feront l'objet d'un ultime chapitre.

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE ET ÉTAT DE LA QUESTION

Face à la persistance d'inégalités sociales face à l'école, réduire les inégalités de réussite scolaire apparaît comme une priorité (1). Or, force est de constater que les systèmes éducatifs contemporains sont inégalement efficaces et équitables (2) : le système éducatif québécois semble plus efficace et plus équitable que son homologue français au vu des enquêtes internationales PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) appuyées par l'étude comparative menée par Meuret (2013).

1. LA PERSISTANCE D'INÉGALITÉS SOCIALES FORTES FACE À L'ÉCOLE

La plupart des pays industrialisés ont mis en place des dispositifs d'égalité des chances d'accès à l'éducation au tournant des années 1950-1960 (Meuret, 2013; Tondreau et Robert, 2011; Proulx, 2009; Szymankiewicz, 2013). L'éducation était jusqu'alors réservée à une élite issue de la bourgeoisie ou de l'aristocratie. Cette démocratisation répondait au besoin croissant d'une main-d'œuvre qualifiée mais aussi à un idéal égalitaire (Meuret, 2013 ; Tondreau et Robert, 2011; Proulx, 2009; Szymankiewicz, 2013).

Dès l'origine, la méritocratie a été instaurée comme principe de sélection des élèves tout au long de la scolarité (Tondreau et Robert, 2011; Proulx, 2009; Dubet et Duru-Bellat, 2004 ; Duru-Bellat, 2002; 2003a; 2009). Dès les années 1960, les premiers travaux de recherche en sociologie de l'éducation dénoncent le mythe de la réussite au mérite. En France, les travaux de Bourdieu et Passeron (1964, 1970) mettent en évidence l'existence d'inégalités scolaires liées au statut socio-économique et culturel des élèves. L'école républicaine prétend sélectionner les élèves sur la base de leur seul mérite, leur « don ». Bourdieu montre que l'école transforme les inégalités culturelles de départ en inégalités de capacités et donc de mérite : les parcours scolaires sont fortement influencés par le capital culturel transmis par les familles. Ce capital facilite la maîtrise de la culture considérée comme légitime par l'institution scolaire. Il se caractérise par un ensemble de dispositions sociales (manière d'être, de penser, de communiquer et d'agir) et par l'accès à des biens culturels (musées, théâtres,

bibliothèques etc.), (Bourdieu et Passeron, 1970). Or, nous dit Bourdieu, l'école est « indifférente aux différences » et fait comme si tous les élèves possédaient ce capital culturel. Non seulement l'école participe à la reproduction des inégalités sociales mais elle les légitime. Ce phénomène se retrouve dans d'autres pays industrialisés notamment aux États-Unis où le rapport Coleman (Coleman et al. ,1966) met en évidence les profondes inégalités de réussite liées à l'appartenance sociale ou ethnique.

Malgré les réformes éducatives visant à lutter contre ces inégalités sociales face à l'école (affirmative action aux USA ou politiques de discrimination positive en France), force est de constater, 50 ans après l'ouverture de l'accès à l'éducation, la persistance d'inégalités scolaires liées au statut socio-économique (Dubet, 2004; Duru-Bellat, 2003a, Tondreau et Robert, 2011; Van Zanten, 2012), au genre (Duru-Bellat, 2003a ; Grisay, 1984) et à l'appartenance ethnique (Felouzis, 2014 ; Felouzis, Liot et Perroton, 2007; Felouzis, Fouquet-Chauprade, Charmillot et Imperiale-Arfaine, 2016 ; Merle, 2012; Mc Andrew; 2011; Van Zanten, 2012).

2. À L'ÉCHELLE INTERNATIONALE, DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS INÉGALEMENT EFFICACES ET ÉQUITABLES

Bien que dans tous les pays de l'OCDE, on constate l'existence d'un lien entre le niveau socio-économique et la performance des élèves, son ampleur varie fortement : les enquêtes internationales PISA nous révèlent ainsi que certains pays se démarquent par un haut degré d'équité (faiblesse des inégalités scolaires liées à l'origine socio-économique) et des performances scolaires supérieures à la moyenne des pays de l'OCDE (OCDE, 2013, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2015, 2016).

PISA est une enquête triennale, à laquelle participent les pays de l'OCDE (pays industrialisés) ainsi que des pays partenaires ou tout autre pays volontaire. Initiée en 2000 par l'OCDE, l'enquête internationale PISA évalue les compétences des élèves de 15 ans (âge approximatif de fin de la scolarité obligatoire dans la plupart des États) à partir d'un échantillon probabiliste. Les principaux domaines de compétences évalués

sont la compréhension de l'écrit, les mathématiques et la culture scientifique⁴. A chaque enquête, un de ces trois domaines est étudié plus en profondeur. Ainsi, l'enquête PISA permet d'évaluer dans quelle mesure les élèves qui approchent du terme de leur scolarité obligatoire possèdent certaines des connaissances et compétences essentielles pour participer pleinement à la vie de nos sociétés modernes. PISA fournit des informations comparatives sur les systèmes d'éducation : elle est une source de données permettant d'analyser la variation de la performance des élèves en fonction de facteurs spécifiques aux élèves, aux établissements d'enseignement et au système d'éducation. En outre, l'enquête permet d'étudier les contextes d'apprentissage (notamment les interactions de l'éducation dans le milieu familial, scolaire et extrascolaire, et leur impact sur le développement des compétences utiles dans la vie), et les variables en rapport avec l'éducation, en lien avec les contextes économiques et sociologiques (par exemple, la relation entre la démographie, la richesse, la croissance économique et les ressources humaines) (OCDE, 2013, 2014b, 2016). En effet, les données PISA fournissent des informations contextuelles sur les écoles et les élèves. Des questionnaires sont administrés aux élèves, aux chefs d'établissements et aux enseignants afin de recueillir des données sur le milieu familial, le système scolaire et l'environnement d'apprentissage dans les établissements. Ces questionnaires de contexte, qui permettent notamment de recueillir des renseignements concernant le statut d'immigration des élèves, leur sexe, l'activité professionnelle et le niveau de formation de leurs parents ainsi que les différentes ressources du foyer, offrent la possibilité de mettre la performance des élèves en relation avec leur milieu social. On peut ainsi étudier comment et à quel point le score à ce test cognitif varie en fonction de telle ou telle caractéristique sociodémographique ou familiale (Keskpaik et Rocher, 2011). L'indice de statut socio-économique et culturel (SESC)⁵ revêt un intérêt majeur

⁴Pour plus d'information sur PISA, consulter le site internet de l'OCDE, <http://www.oecd.org>

⁵ L'indice SESC est la synthèse de trois indicateurs: (i) indice socio-économique international de statut professionnel (ISEI), autrement dit, le statut professionnel le plus élevé des parents, (ii) le niveau de formation le plus élevé des parents, mesuré en années d'études (PARED) et (iii) les ressources dont disposent les élèves à la maison (HOMEPOS). Ce dernier est lui-même un agrégat qui inclut le nombre de livres que possède la famille de l'élève et trois autres indicateurs dont le premier regroupe des biens « matériels » tels que la connexion Internet ou le nombre de voitures (indicateur WEALTH), le deuxième des ressources éducatives – par exemple, le dictionnaire ou des logiciels éducatifs (HEDRES) –, et le troisième des biens « culturels » comme les œuvres d'art, les recueils de poésie et les livres de littérature classique (CULTPOSS). Source Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP, France). Pour des informations détaillées sur les instruments méthodologiques de PISA, se reporter aux *Technical reports* (rapports techniques) de 2012 et 2015

car il synthétise en un seul indice de multiples facettes de la situation sociale, économique et culturelle du foyer des élèves interrogés. Cet indice intègre des éléments très variés sur les parents (statut de leur profession, niveau d'éducation) ou sur le foyer (possessions matérielles, culturelles) des élèves.

Les enquêtes PISA mettent aussi en évidence l'existence d'un lien entre l'équité et l'efficacité en éducation : elles révèlent que les systèmes éducatifs les plus performants, qui se caractérisent par un écart de performance moindre entre les élèves les plus forts et les élèves les plus faibles, sont également les plus équitables (OCDE, 2013, 2014b, 2014d, 2016). À titre d'exemple, le Finlande, la Corée du Sud et le Canada allient performances élevées et haut degré d'équité scolaire contrairement à la France, l'Italie ou la Grande-Bretagne qui s'avèrent moins performants et très inégalitaires : l'évolution de l'équité peut être comparée entre les pays et entre des groupes au sein même de ceux-ci sur une période de plus de 10 ans. Certains systèmes d'éducation (Canada, Finlande, Vietnam notamment) ont montré qu'il est possible d'avoir des performances moyennes élevées sans sacrifier l'équité et la qualité. Ainsi, les enquêtes PISA de l'OCDE mettent en évidence le fait que plusieurs pays, dont la performance moyenne en mathématiques a augmenté entre 2003 et 2012, ont aussi préservé ou amélioré le degré d'équité dans l'éducation durant la même période, ce qui indique qu'une progression en matière d'égalité des chances de réussite et d'acquis dans l'éducation n'implique pas nécessairement une baisse du niveau de performance générale. Au contraire, la situation inverse peut être observée : ainsi, au Canada, le pourcentage d'élèves faibles (inférieur au niveau 2, considéré comme le niveau minimal requis) est de 13.8 % en 2012, 11.5% en 2009 contre 22% en France ces mêmes années. Pour la seule province du Québec, ce chiffre ne s'établit qu'à 11% en 2012. Cette tendance se retrouve dans toutes les enquêtes PISA depuis 2000. Le Québec réussit donc à conduire davantage d'élèves vers l'acquisition d'un seuil minimal de compétences de base. Parallèlement, le système canadien (et québécois) forme un plus grand nombre d'élèves très performants en mathématiques et sciences : en 2012, 22% des élèves québécois atteignent les niveaux 5 et 6 (niveaux les plus

notamment.

élevés dans la maîtrise des compétences) en mathématiques, alors que ce taux n'est que de 12.9 % pour la France. En compréhension de l'écrit, si le pourcentage d'élèves très performants est sensiblement équivalent dans les deux pays (supérieur à 12%), le pourcentage d'élèves sous-performants (inférieur au niveau 2) est nettement plus élevé en France (18.9 %) qu'au Québec (11.8%).

Pour Meuret (2013), le fait que les différences de performance en faveur du Québec soient plus marquées en mathématiques qu'en compréhension de l'écrit est directement lié à la qualité du système éducatif québécois. En effet, une part importante du niveau de littératie des élèves est liée à leur milieu socio-culturel d'appartenance, ce qui explique l'impact plus limité de l'école à ce niveau, comparativement à l'acquisition des compétences en mathématiques qui est davantage liée à la qualité de l'offre éducative.

3. LA PERTINENCE D'UNE ANALYSE COMPARATIVE FRANCE/CANADA (QUÉBEC)

Ladémocratisation de l'accès à l'école a été amorcée dans les années 1960 dans les deux pays avec de fortes inégalités sociales et scolaires au Québec comparativement à la France (Meuret, 2013 ; Proulx, 2009 ; Tondreau et Robert, 2011) avec une affirmation du principe d'égalité des chances scolaires dans le cadre des réformes éducatives menées dans ces deux territoires (Meuret, 2013; Proulx, 2009 ; Tondreau et Robert, 2011). Or, contrairement au Québec, la France est aujourd'hui un des pays de l'OCDE dans lequel la réussite scolaire est fortement corrélée à l'origine sociale et culturelle des élèves et les écarts de performance entre les plus forts et les plus faibles sont importants. Au vu des enquêtes PISA administrées depuis 2000, il apparaît que les performances moyennes des élèves sont supérieures au Canada et au Québec comparativement à la France : En moyenne, les élèves canadiens et québécois performant mieux en mathématiques et en compréhension de l'écrit comparativement aux élèves français : ainsi, en 2012, le score moyen en maths des élèves canadiens (province du Québec incluse) s'établissait à 518 points. Pour la seule province du Québec, ce score était de 536 points contre 496 pour la France. En compréhension de l'écrit, les élèves du Québec ont en moyenne 520 points contre 505 points pour les

élèves français. En sciences, les scores moyens sont de 516 pour le Québec contre 499 pour la France.

De plus, les inégalités scolaires au regard de l'origine sociale et ethnique semblent davantage marquées en contexte français. Ainsi, la relation entre la performance en mathématiques et le niveau socio-économique est plus faible au Canada (toutes provinces) et au sein de la province du Québec qu'en France. Au Canada, 9.4% des différences de performance sont liées au statut socio-économique, contre 22.5 % en France. La moyenne des pays de l'OCDE se situe à 14.8%. Ce chiffre est en augmentation concernant la France puisqu'entre 2003 et 2012, il a connu une évolution à la hausse de 2% en moyenne. De même, alors qu'au Canada, le pourcentage d'élèves défavorisés parmi les 25% les plus performants, s'établit à 8.3 %, est l'un des plus élevés des pays de l'OCDE, ce pourcentage n'est que de 5.4 % en France, un taux inférieur au taux moyen de 6.4 % constaté dans les pays de l'OCDE.

L'écart de performance moyen entre les catégories socio-économiques est beaucoup plus important en France (57 points) qu'au Canada (37 points), l'écart moyen constaté pour l'ensemble des pays de l'OCDE se situant quant à lui à 39 points seulement. De même, en 2012, le Canada se situe à la 12^{ème} place du classement PISA en mathématiques s'agissant des 25% d'élèves les plus faibles, alors que la France se situe à 33^{ème} place. En revanche, en ce qui concerne les 25% d'élèves les plus performants en mathématiques, la France se situe au 13^{ème} rang et le Canada au 17^{ème} rang, ce qui semble révélateur du caractère très élitiste du système éducatif français comparativement à son homologue canadien. Ces disparités tendent à être davantage élevées entre les immigrants et leurs pairs dont les parents sont natifs du pays. Au demeurant, les dernières enquêtes PISA (OCDE, 2014b, 2016) révèlent que, dans la plupart des pays et économies développées, le profil socio-économique et le statut au regard de l'immigration sont associés à des écarts significatifs de performance entre les élèves.

Dans son analyse fine des données PISA concernant la province du Québec au sein du

Canada⁶, Meuret s'est également appuyé sur une grille de lecture quantitative et qualitative (résultats des tests PISA, climat de l'école, moral des enseignants, budget de l'éducation notamment) pour affirmer le caractère plus efficace et plus équitable du système éducatif québécois. Ainsi, depuis plus d'une dizaine d'années, les performances des élèves québécois en français, mathématiques et sciences, mesurées par les tests PISA, se révèlent supérieures à la moyenne des pays de l'OCDE. De même, l'écart de niveau entre les élèves les plus forts et les élèves les plus faibles est inférieur à la moyenne (Meuret, 2013). L'auteur attribue cette situation à la plus grande cohérence de la gouvernance de l'école au Québec (élaboration des politiques, contenu et mise en œuvre), ce que l'auteur qualifie de « modèle de politique éducative ». Dès lors, il pourrait être intéressant de comparer les systèmes éducatifs québécois et français afin de mettre en lumière les divergences et les similitudes au regard de l'équité et de l'efficacité.

En somme, les enquêtes internationales PISA révèlent qu'au Québec, les écarts de performance entre les élèves les plus faibles et les élèves les plus forts sont moindres qu'en France et, les performances des élèves les plus faibles du Québec sont supérieures à celles des élèves français les plus faibles⁷. Il y a une plus forte corrélation en France entre l'origine sociale et ethnique et les performances scolaires. L'analyse des textes fondateurs en éducation en France et au Québec révèle, du côté québécois, moins de tension entre l'équité et la justice méritocratique comparativement à la France.

Comment expliquer les différences d'équité et d'efficacité de ces deux systèmes éducatifs?

⁶ A cet égard, il convient de rappeler qu'au Canada, qui est un état fédéral, l'éducation est une compétence provinciale. Les systèmes éducatifs peuvent donc être très variables d'une province à l'autre.

⁷ D'autres évaluations internationales telles que Trends in International Mathematics and Science Study (**TIMSS**) et le Programme international de recherche en lecture scolaire (**PIRLS**) confirment cette tendance. **PIRLS** est une évaluation internationale menée tous les cinq ans pour dégager les tendances du rendement en lecture des élèves ainsi que des politiques et des pratiques concernant la littératie. **TIMSS** est une enquête internationale sur les acquis scolaires, coordonnée, comme l'enquête PIRLS, par l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Elle porte sur les mathématiques et les sciences. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/framework.html>

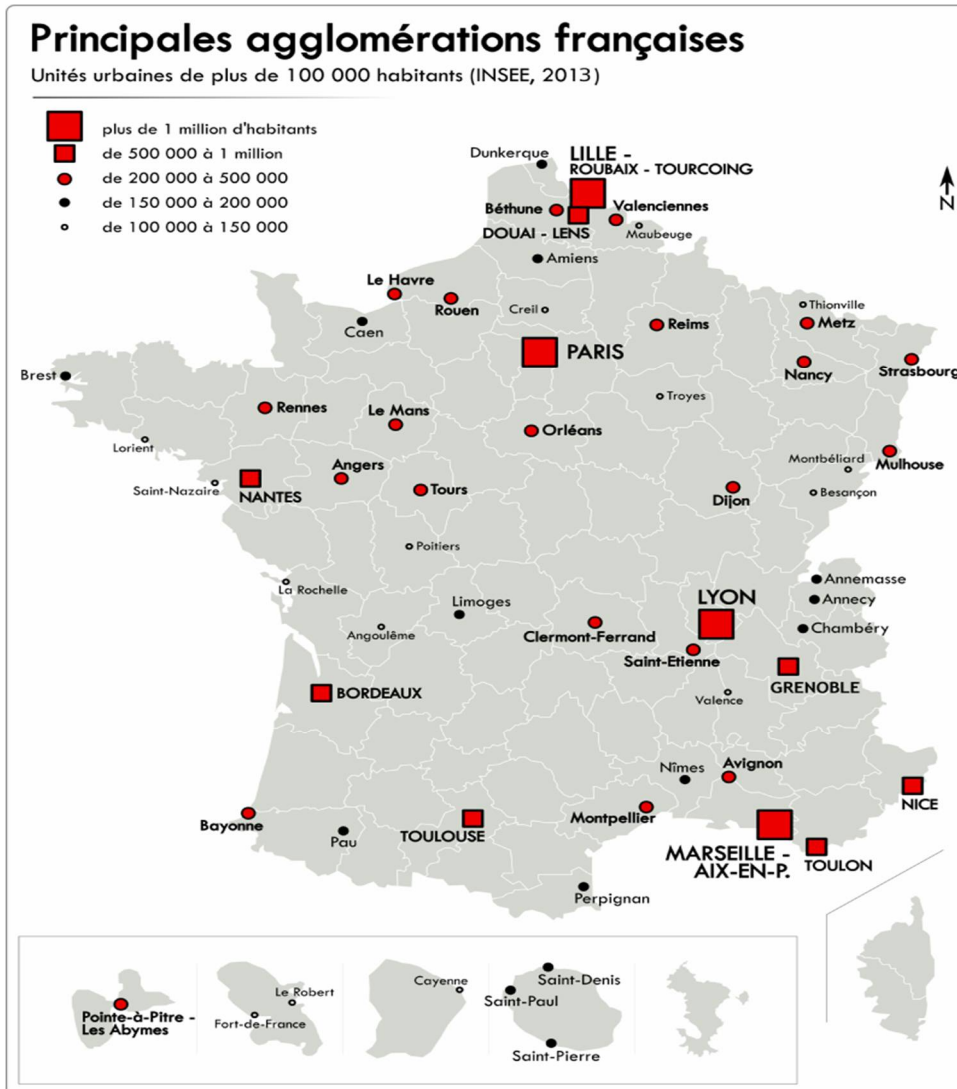
Une réponse adéquate à une telle question nécessite une double clarification. D'une part, il nous semble nécessaire de clarifier les contextes démographique, socio-économique et politique de la France et du Canada (Québec) dans la section suivante, préalablement à une étude des caractéristiques de leurs systèmes éducatifs respectifs, ce qui fournira les bases d'une analyse de l'impact des facteurs contextuels et systémiques sur les systèmes éducatifs de ces deux territoires⁸. D'autre part, une clarification conceptuelle s'impose et fera l'objet de notre chapitre II.

4. PRÉSENTATION DES CONTEXTES DÉMOGRAPHIQUE, SOCIO-ÉCONOMIQUE ET POLITIQUE DE LA FRANCE ET DU CANADA (QUÉBEC).

4.1. Données géographiques et socio-démographiques

Avec une superficie de 672 051 km² et une population estimée à 67 millions d'habitants au 1^{er} janvier 2017, la France a une densité de 100 habitants au km². Le pays compte de nombreuses aires urbaines rassemblant plus de 500 000 habitants (voir carte des principales agglomérations françaises ci-dessous).

⁸La France est un État unitaire centralisé. Le Canada est un État fédéral composé de 10 provinces dont la province du Québec qui fait l'objet de notre étude. En effet, dans le cadre d'un mémoire de maîtrise, l'étude de l'ensemble des provinces canadiennes n'était pas envisageable.



Les aires urbaines de plus d'un million d'habitants sont au nombre de 7 (INSEE, 2015) : Paris (12 405 000 hbts), Lyon (2 237 000 hbts), Marseille/Aix-en-Provence (1 734 000 hbts), Toulouse (1 291 000 hbts), Bordeaux (1 178 000 hbts), Lille (1 175 000 hbts), Nice (1 004 000 hbts)⁹.

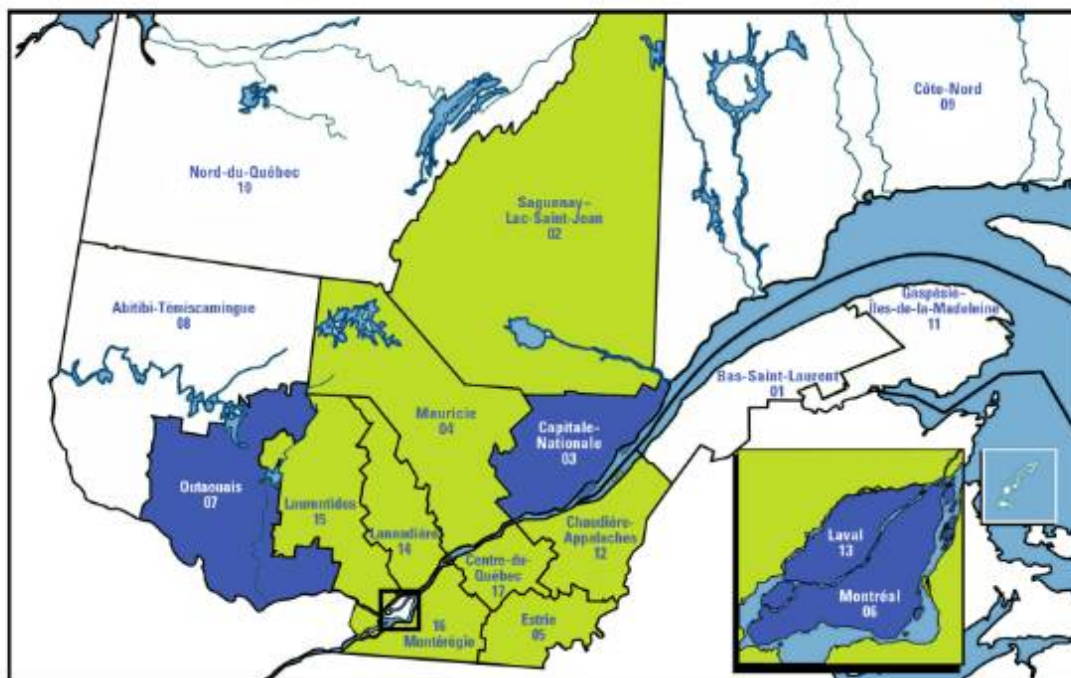
Le Canada a une superficie de 9 984 670 km² et une population totale d'environ 35 millions d'habitants (Statistiques Canada, 2017), soit une densité d'environ 3.7 habitants par km². À l'intérieur du Canada, la province du Québec représente environ 23% de la population totale du Canada, soit une population estimée à 8 326 000 habitants en 2016 pour une superficie de 1 300 866 km². La province québécoise a une

⁹ Données au 1^{er} janvier 2015

densité de 6.4 habitants par km².

Les régions administratives du Québec peuvent se regrouper en trois grands blocs qui se démarquent les uns des autres par leur structure économique et leurs conditions de développement.

Carte des régions administratives du Québec



- Régions ressources**
- Régions manufacturières**
- Régions urbaines**

Source : DPAE, MESI, 2017

Les régions ressources regroupent 6,9% de la population et comptent pour 7,6% du produit intérieur brut (PIB) du Québec. Toutefois, elles représentent 80,2% du territoire québécois. La densité de la population y est donc faible. Avec 50,2% de la population québécoise et 39,7% du PIB, les régions manufacturières se caractérisent par leur

proximité des régions urbaines et la prédominance d'industries du secteur secondaire. Les régions urbaines comprennent la Capitale-Nationale, Montréal, l'Outaouais et Laval. Elles regroupent 42,9% de la population, mais comptent pour plus de 50% de l'économie du Québec¹⁰. En 2016, la population du Québec se concentre principalement dans les régions de Montréal (24,0%) et de la Montérégie (18,5%). Ensemble, ces deux régions représentaient près de la moitié de la population du Québec. Il faut regrouper les 13 régions les moins peuplées pour atteindre une proportion similaire, ce qui est révélateur d'un déséquilibre dans la répartition géographique de la population et du caractère essentiellement rural du territoire québécois (DPAE, MESI, 2017).

4.2. Poids démographique des jeunes et effectifs scolaires

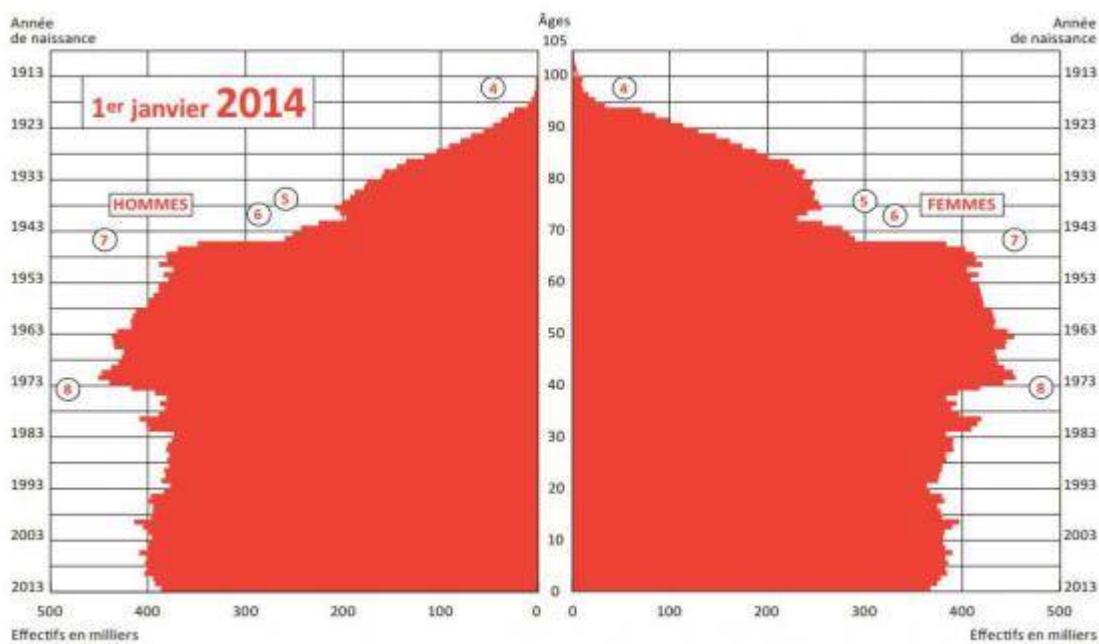
Si les pyramides des âges des deux territoires (figures 5 et 6 ci-dessous) font apparaître un vieillissement de la population, on constate cependant que ce vieillissement est moins marqué en contexte français où les jeunes de moins de 20 ans représentent environ 24.5 % de la population totale, contre 20.7 % environ pour le Québec.

La population scolarisée de la maternelle au secondaire s'élève à 12,9 millions en France (INSEE, 2017)¹¹ et environ 5.5 millions au Canada (Statistique Canada, 2017)¹² dont environ 990 786 pour la province du Québec (Statistique de l'éducation, Québec, 2014).

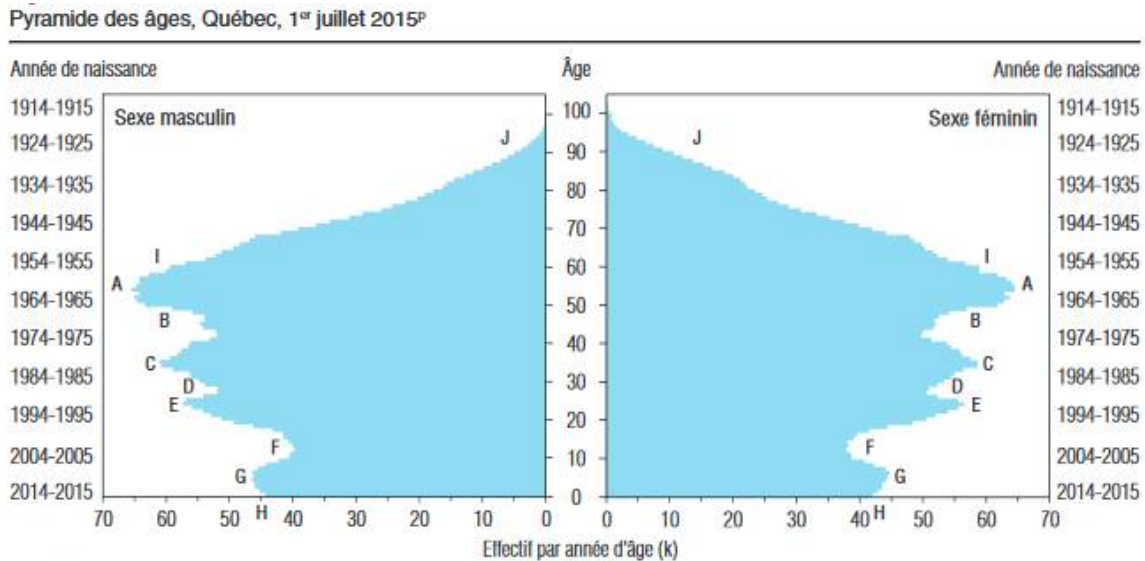
¹⁰Source : portrait économique des régions du Québec, édition 2017, ministère de l'économie du Québec, en ligne.

¹¹ Données 2016

¹² Données 2013

Figure 5 : Pyramide de âges de la France au 1^{er} janvier 2014

Source : Institut national des études démographiques (INED), France. Résultats arrêtés début 2014.

Figure 6 : Pyramide des âges du Québec au 1^{er} juillet 2015

Source : Tableau 1.5.

26 Institut de la statistique du Québec

4.3. Données économiques : Produit intérieur brut (PIB), taux de chômage, marché de l'emploi (dynamisme économique)

En 2015, le PIB par habitant (évalué en parité de pouvoir d'achat) s'élevait à 41 180 dollars américains (USD) pour la France (INSEE, 2017) et 42 507 USD pour le Québec (Statistique Québec, 2017). Ces dernières années, de nombreuses créations d'emploi sont observables au Québec ainsi que dans le reste du Canada, signe d'un dynamisme économique. Cette situation explique notamment la mise en place d'une politique migratoire visant à recruter une main-d'œuvre spécialisée ou hautement qualifiée. Le taux de chômage en baisse constate confirme ce dynamisme économique

(environ 5% en 2017¹³). Côté français, la situation s'avère différente : le taux de chômage est plus élevé (10% en 2016)¹⁴. Le chômage touche particulièrement les ouvriers non qualifiés (20 %) et les immigrés (17%). Force est de constater, depuis quelques années, l'augmentation de l'immigration française vers le Canada (le Québec en particulier) pour des motifs économiques (MIDI, 2015).

4.4. Politiques migratoires

La France et le Canada sont des pays d'immigration ancienne mais leurs politiques migratoires sont mues par des intérêts différents. La France a fait appel à une immigration de masse par vagues successives à partir de la fin du XIX^{ème} siècle afin de combler les besoins de main-d'œuvre ouvrière¹⁵. Au fil des années, l'installation durable des travailleurs immigrés dans le pays a contribué à accélérer les demandes de regroupement familial. C'est seulement très récemment que le gouvernement français a décidé de mener une politique d'immigration « qualifiée ». Enfin, souvent considérée comme le pays des « Droits de l'Homme » compte tenu de son histoire liée à la révolution française, la France est un territoire de destination privilégié pour de nombreux réfugiés politiques ou humanitaires. En raison de la récession économique qui a particulièrement touché les économies européennes ces dernières années, la France tente de contenir l'immigration, notamment l'immigration clandestine qui n'a cessé d'augmenter durant la dernière décennie au gré des guerres et autres crises humanitaires. D'après les données du recensement de 2014, la France compte 6 millions d'immigrés et 7 millions de descendants d'immigrés, ce qui représente 11% de la population totale du pays (INSEE, 2016, 2017).

Le Canada, ancienne colonie britannique (française concernant la province du Québec), dont les peuples autochtones sont les Amérindiens, s'est construit, dès l'origine, à partir de l'immigration européenne avant de se diversifier au fil des années. Depuis plusieurs années, le Canada a adopté une politique migratoire très sélective, ciblant essentiellement les travailleurs qualifiés, les hommes d'affaires et les étudiants universitaires, et favorisant la résidence permanente. En effet, le territoire est

¹³ Source : Statistique Canada, 2017.

¹⁴ Source : INSEE, 2017.

¹⁵ <http://www.histoire-immigration.fr/questions-contemporaines/les-migrations>

encore largement sous-peuplé et, de nombreux secteurs industriels et technologie sont en pleine expansion, nécessitant une main-d'œuvre spécialisée et hautement qualifiée (Bakhshai, 2015). En 2016, les immigrants représentent 22% de la population totale du Canada (Statistique Canada, 2017), du fait d'une politique volontariste d'accueil et d'installation durable des immigrants, y compris les réfugiés politiques ou humanitaires souvent dotés d'un fort capital culturel (Statistique Canada, 2017; Mc Andrew et al, 2015). Sur la base des données pour l'année 2012 dont nous disposons, on peut estimer que les immigrants représentent plus de 13 % de la population québécoise (Statistique Canada, 2012 ; Bakhshai, 2015).

La mise en perspective des contextes socio-démographique, économique et politique des deux pays a permis de mettre en évidence des différences significatives, au regard des modalités de répartition de la population sur l'ensemble du territoire, de la taille de la population d'âge scolaire, des politiques migratoires et du dynamisme économique. Notre analyse devra prendre en compte ces paramètres pour gagner en pertinence.

Ayant procédé à une comparaison des contexte socio-démographique, politique et économique de la France et du Québec, il convient à présent de clarifier les concepts d'équité et d'efficacité en mettant en exergue l'interaction entre ces deux concepts.

CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL

Afin de mieux délimiter les contours de notre question de recherche, il est nécessaire de clarifier les concepts d'équité et d'efficacité en éducation, en mettant l'accent sur les divergences et les complémentarités qui lient ces concepts entre-eux ainsi qu'avec d'autres concepts qui leur sont proches, à savoir les concepts d'égalité et d'efficace.

1. LES CONCEPTS D'ÉGALITÉ ET D'ÉQUITÉ

1.1. Distinction égalité/équité

Le terme « équité » vient du latin « aequitas », égalité, de « aequus », égal. Il est défini par le dictionnaire *Le grand Robert de la langue française en ligne* (Rey & Robert, 2017) en référence à une « notion de justice naturelle dans l'appréciation de ce qui est dû à chacun; [une] vertu qui consiste à régler sa conduite sur le sentiment naturel du juste et de l'injuste ». En ce sens, l'équité renvoie aux notions de justice ou droiture d'une part, d'égalité ou d'impartialité d'autre part.

Ainsi, l'équité entretient un lien avec les notions de justice et d'égalité, tout en s'en distinguant : *Le grand Robert de la langue française en ligne* (Rey & Robert, 2017) indique que l'égalité renvoie à la conformité (égalité arithmétique) ou l'équivalence. En ce sens, un partage égalitaire consistera à donner la même quantité à chacun. Le concept d'équité réfère quant à lui à une manière de concevoir ce qui est juste, qui consiste à donner à chacun ce qui lui est dû afin de parvenir à un idéal égalitaire. En ce sens, un partage équitable consistera à donner davantage à ceux qui en ont moins afin que chacun en ait autant.

Demeuse (Demeuse et al., 2005) propose quant à lui une analyse pertinente de la distinction entre l'égalité et l'équité en prenant appui sur le concept d'égalité des

chances. S'interrogeant sur la manière de concilier le principe d'égalité des chances (égalité de droit) avec les inégalités de fait, l'auteur constate que l'égalité d'accès à l'école n'est qu'une première étape dans la voie de l'égalité des chances. Cette 1^{ère} étape est cependant loin d'être suffisante en raison de la non prise en compte des différences socio-économiques et culturelles des élèves. À un deuxième niveau, l'auteur identifie l'égalité de traitement qui permet de limiter les phénomènes de discrimination négative (ie les inégalités de traitement en faveur des élèves de milieux sociaux favorisés, en termes d'accès à des établissements scolaires dotés de meilleures ressources matérielles et pédagogiques par exemple) à l'intérieur du système éducatif. Mais, selon l'auteur, l'égalité de traitement ne permet pas d'atteindre l'équité ou, pour reprendre les propos de Rawls (1971, 1987), l'égalité « équitable » des chances qui consiste à mettre en œuvre des politiques compensatoires (discrimination positive) pour assurer l'égalité des acquis et de réussite des élèves indépendamment de leur appartenance socio-culturelle.

Par ailleurs, comme mentionné dans le dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 2005), le concept d'équité revêt une dimension normative. Il existe en effet une pluralité de manières de concevoir la justice entre les êtres-humains au sein de la société, autrement dit, différentes conceptions de la justice sociale, c'est-à-dire de l'idéal à partir duquel on détermine la répartition des biens (pouvoir, prestige, revenu, patrimoine, etc.) dans une société donnée (Beitone & Hemdane, 2008). Dans le domaine de l'éducation, on parlera de justice scolaire. Cependant, afin de ne pas sombrer dans un relativisme extrême en matière d'idéal de justice sociale ou scolaire, l'équité est de plus en plus appréhendée dans le domaine des sciences humaines et sociales en prenant appui sur l'approche économique selon laquelle l'équité renvoie à la façon dont « les coûts et les avantages de l'investissement sont distribués parmi les différents groupes de la société » (Psacharopoulos et Woodhall, 1988, p. 259).

Dans les lignes qui suivent, il s'agira d'analyser les principales conceptions de la justice sociale face à l'école ou justice scolaire avant d'appréhender l'équité scolaire dans ses différentes dimensions.

1.2. Face aux inégalités scolaires, une pluralité de conceptions de la justice

scolaire

Les sociologues de l'éducation se sont intéressés très tôt à la question de la justice sociale au sein de l'école. Plusieurs d'entre-eux (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970; Coleman et al., 1966; Crahay, 2000; Dubet, 2004; Duru-Bellat, 2002; Duru-Bellat et Dubet, 2004; Grisay, 1984; Baudelot et Establet, 2009) ont analysé les différents principes de justice à l'œuvre au sein des systèmes éducatifs.

Pour Aletta Grisay (1984), la réduction des inégalités scolaires est un objectif affiché par de nombreux systèmes éducatifs, et la recherche de la justice sociale prend son fondement dans la lutte contre les inégalités. Partant de ce constat, elle a mis en lumière quatre perspectives de réduction des inégalités : la réduction des inégalités d'accès à l'éducation et aux ressources éducatives, la réduction des inégalités de traitement, la réduction des inégalités de réussite et enfin, la réduction des inégalités de valorisation des acquis scolaires dans la vie sociale et professionnelle. Ces différentes perspectives correspondent à différentes conceptions de la justice scolaire analysés par plusieurs auteurs (Crahay, 2000; Duru-Bellat, 2002 ; Duru-Bellat et Dubet, 2004 notamment). Ainsi, dans un article paru dans la Revue française de pédagogie, Marie Duru-Bellat et François Dubet (2004) déclinent ces perspectives de réduction des inégalités en modèles de justice : le modèle de justice méritocratique qui vise à lutter contre les inégalités d'accès et de traitement scolaire, le modèle de justice corrective qui vise à combattre les inégalités de réussite, le modèle de l'égalité des acquis qui a pour objectif d'amener chaque élève à un niveau de maîtrise des compétences jugées fondamentales, et le modèle de « l'indépendance des sphères de justice » développé par Michael Walzer. Ce dernier affirme en effet qu'il faudrait idéalement veiller à une non répercussion des injustices scolaires sur les autres sphères de la société. Ces différentes conceptions de la justice scolaire correspondent à plusieurs niveaux d'équité scolaire comme nous le verrons infra.

1.3. L'équité en éducation : dimensions, indicateurs, composantes

Une synthèse des niveaux d'équité en éducation est proposée par plusieurs auteurs (Crahay, 2000; Demeuse et al., 2005; Demeuse et Baye, 2008; Dubet et Duru-Bellat

(2004, 2010); Dupriez et Dumay, 2005; Sall et de Ketele, 1997; OCDE, 2013; CSE; 2016).

Sall & De Ketele (1997) font une synthèse des forces de chacune des conceptions de la justice sociale, évoquées précédemment, en définissant l'équité comme étant « la distribution des chances scolaires et des équipements entre les différents groupes sociaux, entre zones géographiques et populations rurales et urbaines d'une part, la distribution des charges et des avantages de l'éducation d'autre part » (p. 131). La synthèse proposée par Sall et De Ketele a l'avantage d'être complète et exhaustive, avec des indicateurs à l'appui. Cette synthèse recoupe celle proposée par les auteurs précités. Pour Sall et De Ketele, l'équité est la dimension sociale du développement. L'équité scolaire renvoie au degré de chances d'accéder aux différents avantages liés au système éducatif, par une prise en compte des variables liées aux apprenants (prérequis, origine sociale et ethnique...), à l'institution (environnement socio-économique, communauté, ressources locales) et à la société (insertion professionnelle et sociale).

Les auteurs identifient ainsi cinq niveaux d'équité en éducation auxquels ils associent des indicateurs d'évaluation (voir Tableau 1 ci-après).

Tableau 1 : Équité : dimensions et indicateurs (Sall et de Ketele, 1997)

<p>3. Équité</p> <ul style="list-style-type: none"> • De l'ordre de l'éthique sociale • Degré de chance d'accéder aux divers avantages liés au système éducatif <p>3.1 Équité socio-économique d'accès</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nombre d'inscrits selon le sexe, l'origine, etc. <p>3.2 Équité de confort pédagogique</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répartition des étudiants dans des institutions de confort pédagogique différent (ressources quantitativement et qualitativement différentes) selon le sexe, l'origine, etc. <p>3.3 Équité de production</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> - A niveau de compétence égal au départ, le nombre de diplômés diffère ou non selon le sexe, l'origine, etc. <p>3.4 Équité pédagogique</p> <p>Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ecarts au prétest entre le tiers supérieur et le tiers inférieur d'une cohorte se réduisent ou augmentent au fil du temps <p>3.5 Équité externe ou équité d'accomplissement</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professionnel : à diplôme équivalent, les chances de trouver un emploi sont équivalentes ou différentes - Social : à diplôme équivalent, les chances de bénéficier des avantages sociaux sont équivalentes ou différentes - Personnel : à niveau de formation équivalent, les chances de s'accomplir en tant que personne sont équivalentes ou différentes.
--

L'équité socio-économique d'accès :

L'équité socio-économique d'accès (à l'éducation) consiste à permettre que les individus ou les différents groupes de la société aient les mêmes chances d'accéder à

un système éducatif déterminé. Les indicateurs associés concernent généralement le nombre d'inscriptions dans le système (variable dépendante) et, comme variables indépendantes, des variables telles que le sexe, le niveau socio-économique et socioprofessionnel, le dernier niveau d'étude atteint par le père ou la mère, l'appartenance ethnique, la religion, le lieu d'habitation, l'obtention ou non de bourse, les études antérieures, etc. (Sall et De Ketele, 1997). L'équité d'accès signifie ainsi qu'à compétences et dispositions égales au départ, des personnes différentes aient les mêmes chances d'accéder à un système d'éducation donné. Cet indicateur peut être apprécié par type d'établissement ou par filière au sein d'un même établissement. Pour ces auteurs, l'évaluation de l'équité socio-économique d'accès apparaît comme un préalable à toute politique de réduction des inégalités d'accès aux ressources éducatives, ce qui correspond à la première perspective égalitaire évoquée par Grisay (1984) précédemment.

L'équité socio-économique de confort (pédagogique) :

L'équité de confort complète l'équité d'accès. Par confort pédagogique, il faut entendre des indicateurs tels que le niveau de formation des enseignants et des professionnels attachés au système éducatif, les taux d'encadrement, le nombre et la qualité des infrastructures scolaires, la quantité et la qualité des outils didactiques. Évaluer l'équité de confort pédagogique revient à se demander si les personnes ou groupes défavorisés bénéficient d'un confort pédagogique équivalent au confort offert aux personnes ou groupes favorisés. On peut également s'interroger sur la nature et l'impact des discriminations positives éventuellement mises en œuvre. En effet, comme le précisent Sall et De Ketele (1997), les mesures prises dans le cadre d'une politique volontariste de discrimination positive pour un accès plus équitable à l'enseignement peuvent s'avérer infructueuses en l'absence d'égale répartition du confort pédagogique à l'intérieur des systèmes éducatifs.

L'équité de production (pédagogique) ou équité dans les produits :

L'équité socio-économique de confort pédagogique est corrélée à l'équité de production pédagogique ou équité dans les produits. Ce niveau d'équité s'intéresse au niveau atteint par les apprenants qui sortent du système ou d'un sous-système éducatif,

en tenant compte de leur niveau à l'entrée. Il s'agit de voir si, à niveau d'accès égal et à niveau d'aptitudes égales, les programmes existants conduisent les apprenants à des niveaux de production pédagogique (de savoirs, savoir-faire et savoir-être) équivalents, indépendamment de leurs groupes d'origine. Ce niveau est évalué grâce à des indicateurs quantitatifs ou qualitatifs élaborés à partir de critères scolaires traditionnels ou grâce à des tests standardisés : par exemple, le nombre de diplômés ou le niveau de compétences atteint à la sortie, à niveau de compétences égal au départ. Comme l'affirme avec pertinence les deux chercheurs, l'équité dans les produits conduit aussi à se poser la question de savoir, compte tenu de l'organisation actuelle des systèmes éducatifs, si certains groupes sociaux ne sont pas massivement condamnés à s'inscrire dans des programmes qui limitent leur niveau de production (limitant plus tard leur niveau de salaire).

La réduction des inégalités de traitement (pédagogique) (deuxième perspective de réduction des inégalités proposée par Grisay (1984) a pour but de tendre vers l'équité de confort et de production pédagogique. L'évaluation de cette dimension de l'équité scolaire requiert d'établir une carte détaillée de la répartition des élèves en fonction des types d'établissements qu'ils fréquentent et du confort auquel ils ont accès.

Au-delà de l'équité de production pédagogique, qui compare les contenus enseignés par type de programme, se situe l'équité pédagogique au sens strict qui mesure les écarts entre les forts et les faibles au sein de chaque programme.

L'équité pédagogique :

Bressoux (1994; 1995) a mis en évidence l'importance de l'équité pédagogique qu'il définit comme la réduction de l'écart qui existe entre les forts et les faibles par rapport aux performances scolaires entre le début et la fin de l'action pédagogique. Ainsi, les recherches empiriques conduites en contexte européen ou nord-américain ont révélé que, parmi les enseignants qui font le plus progresser la moyenne des résultats des élèves, certains parviennent à réduire l'écart qui existait au départ entre les élèves les plus forts et les plus faibles, tandis que d'autres accentuent cet écart. De même, parmi les enseignants dont l'action pédagogique n'a aucun effet sur la moyenne des performances du groupe d'élèves dont ils ont la charge, certains ont augmenté l'écart

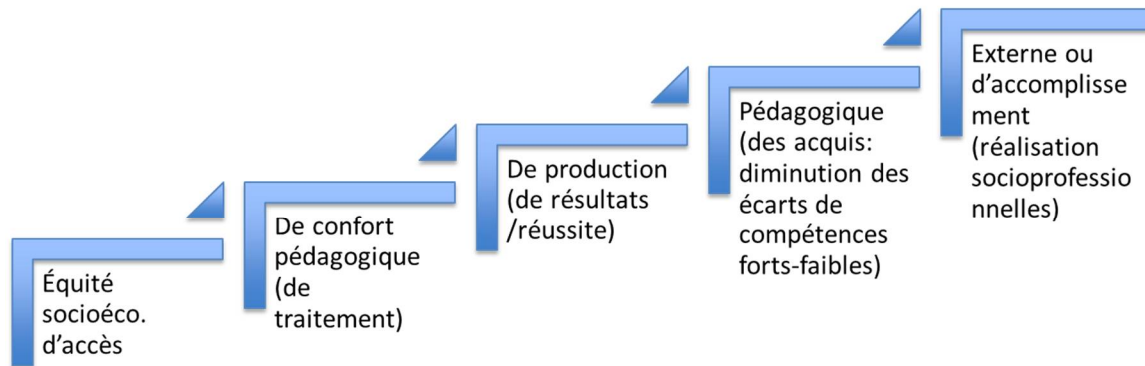
entre les forts et les faibles, d'autres au contraire l'ont diminué. On peut en déduire qu'un système éducatif équitable sur le plan pédagogique est celui qui fait augmenter la moyenne des performances tout en réduisant les écarts entre les plus forts et les plus faibles. Donc, l'équité pédagogique complète les niveaux d'équité précités puisqu'au-delà de l'accès et de la disponibilité des ressources éducatives, il faut tendre vers une diminution des disparités, concernant les avantages ou les performances du système éducatif. Comme l'affirment Sall et De Ketele (1997), la réduction de l'inégalité de rendement ou/et de réussite scolaire (troisième perspective de réduction des inégalités proposée par Grisay (1984), suppose d'identifier les différences de traitement dont les élèves sont l'objet à l'intérieur des systèmes éducatifs, à l'intérieur d'une même école ou dans une même classe, afin d'y remédier.

L'équité externe ou équité d'accomplissement professionnel, social et personnel :

À un cinquième niveau, se situe l'équité d'accomplissement professionnel, social et personnel, qualifié d'équité externe en ce sens qu'il s'agit de mesurer l'impact du système scolaire au-delà de la scolarité, autrement dit, sur le devenir de l'individu dans la société. L'équité externe mesure si, une fois sorties du système scolaire, les personnes ou les groupes ont les mêmes possibilités d'exploiter les diplômes ou compétences acquises. Elle consiste aussi à se demander si les chances de se réaliser professionnellement sont équivalentes pour les différents groupes de la société, à niveau de formation égale, à durée de formation égale, et en fonction des établissements fréquentés. Ce niveau d'équité renvoie aussi aux chances de se réaliser socialement à la sortie de la formation, ce qui consiste à se demander si, à niveau de formation équivalent, les individus pourront bénéficier des mêmes avantages sociaux ou encore prendre des responsabilités de même ordre dans la vie sociale et politique, être reconnus socialement de façon équivalente. Les indicateurs pertinents pour évaluer ce niveau d'équité concernent, à titre d'exemple, les taux d'insertion professionnelle des différents groupes sociaux après l'obtention du diplôme, l'adéquation entre les emplois proposés (ou la rémunération) et le niveau de formation, les différences de salaires inter-groupes à niveau de formation ou de spécialisation équivalents etc.

La hiérarchisation de ces différents niveaux d'équité est schématisée dans la figure 1 ci-dessous :

Figure 1 : Les différents niveaux d'équité en éducation (adapté de Sall et De Ketele, 1997)



Ainsi, l'équité d'accès à l'éducation, indépendamment des caractéristiques des élèves, est la première étape vers l'équité scolaire. Ce premier niveau d'équité renvoie à la démocratisation de l'accès à l'éducation, évoquée supra. Cette démocratisation peut être appréhendée quantitativement (massification de l'accès à l'école) ou qualitativement (répartition des groupes sociaux par filières d'enseignement) (Merle, 2017).

Toutefois, l'accès à l'école pour tous les élèves ne permet pas de garantir qu'ils auront un traitement équitable. En effet, force est de constater l'existence de phénomènes de discrimination à l'intérieur même du système éducatif (Coleman et al., 1966; Crahay, 2000; Demeuse et al., 2005; Duru-Bellat, 2002). L'égalité de traitement (2^{ème} degré

d'équité) doit donc permettre de lutter contre ces phénomènes de discrimination négative.

Comme l'affirment si bien Bourdieu et Passeron (1970) et Boudon (1973), le principe d'égalité de traitement est ambigu : traiter tous les élèves de la même manière sans prise en compte des inégalités de départ liées aux différences de capital culturel des élèves revient à avantager les élèves issus des milieux sociaux favorisés. Pour cette raison, afin de parvenir à une égalité de résultats indépendamment de l'origine sociale et culturelle des élèves, la mise en place de politiques compensatoires en faveur des élèves défavorisés s'impose (3^{ème} niveau d'équité). Ces politiques compensatoires trouvent néanmoins leurs limites dans les effets pervers qu'elles ont tendance à générer. Aussi, la réduction des écarts de compétences entre les élèves par la mise en œuvre de politiques éducatives visant l'égalité des acquis scolaires (4^{ème} degré d'équité) ou un accomplissement socio-professionnel optimal (équité scolaire externe ou 5^{ème} degré d'équité scolaire), permettent de se rapprocher de l'idéal d'équité dans sa forme la plus aboutie.

Par ailleurs, les principaux indicateurs d'équité de l'OCDE permettent d'appréhender l'équité sous plusieurs des dimensions précitées (Saskia Kesckpaik et Thierry Rocher, 2011; Ghesquière, 2013; Mons, 2007) :

- l'inégalité des chances de réussite mesurée par le lien entre l'origine sociale et les résultats scolaires des élèves (Dupriez et Dumay, 2005; Ghesquière, 2013; OCDE, 2011, 2013, 2014b, 2016). Les indicateurs utilisés pour évaluer cette dimension étant, à titre d'exemple, la corrélation entre la performance et des indices de statut socio-économique ou encore les différences de performance selon le statut d'immigration des élèves,
- les inégalités de traitement évaluées à partir de l'affectation des ressources éducatives et des possibilités d'apprentissage offertes aux élèves (OCDE, 2011, 2013, 2014b, 2016). Les questionnaires administrés aux élèves et aux établissements fournissent des données, ainsi que l'analyse de la répartition des dépenses publiques d'éducation, constituent une base de données pertinente pour appréhender cette dimension,

- les inégalités de résultats mesurées par les écarts entre les résultats des élèves ou encore les écarts entre les élèves les moins compétents et les plus compétents, les principaux indicateurs statistiques utilisés pour cette mesure étant la moyenne et l'écart-type (Mons, 2007; Ghesquière, 2013; OCDE, 2011, 2013, 2014b, 2016),
- les inégalités des acquis de base mesurées par la proportion des élèves ne maîtrisant pas les connaissances et compétences de base (Baudelot et Establet, 2009; Ghesquière, 2013; OCDE, 2011, 2013, 2014b, 2016). En effet, PISA propose des séries de questions de difficulté variable afin de classer les élèves par niveaux allant du niveau le plus faible (1) au niveau le plus élevé (6), les questions de niveau 2 étant les compétences minimales requises à la fin de la scolarité obligatoire.

Dans le cadre d'un mémoire de maîtrise, il s'avère impossible d'analyser en profondeur tous les niveaux d'équité mentionnés supra. Le domaine d'étude serait trop vaste. Pour cette raison, nous avons pris le parti d'analyser l'équité d'un point de vue interne en nous centrant principalement sur l'équité qualitative d'accès et sur l'équité de traitement. L'équité externe ne sera pas abordée car une analyse pertinente de cette dimension aurait nécessité une collecte de données exhaustives sur l'insertion professionnelle des jeunes diplômés en France et au Québec. Comme démontré dans notre cadre conceptuel, l'équité d'accès et l'équité de traitement constituent des préalables à la réalisation des autres niveaux d'équité, d'où notre choix de nous centrer sur ces deux premiers niveaux d'équité.

Ayant défini le concept d'équité, il convient à présent d'étudier le concept d'efficacité en éducation ainsi que son articulation avec celui d'équité.

2. LE CONCEPT D'EFFICACITÉ ET SON ARTICULATION AVEC CELUI D'ÉQUITÉ

Dans le domaine des sciences humaines et sociales, deux principales approches du concept d'efficacité se dessinent : une approche économique dans laquelle le

rendement (et son corollaire la rentabilité) constitue le critère essentiel de l'efficacité (Psacharopoulos et Woodhall, 1988 ; Paul, 2005), l'approche sociologique selon laquelle l'équité d'un système éducatif est une condition essentielle de son efficacité (Sall et De Ketele, 1997; OCDE, 2016). Les approches économique et sociologique de l'efficacité en éducation, longtemps en opposition, ont eu tendance à se rapprocher ces dernières années, face à la prise de conscience croissante, par les économistes, de l'importance de la prise en compte des aspects qualitatifs de l'efficacité, à côté de ses aspects financiers (Sall et De Ketele, 1997; Paul, 2005).

2.1. L'efficacité en éducation : dimensions, indicateurs, composantes

Dans le domaine des sciences humaines et sociales, deux approches du concept d'efficacité en éducation prévalent : l'approche économique qui appréhende principalement l'efficacité sous l'angle de la rentabilité et, l'approche sociologique qui mesure en priorité ce concept à l'aune des objectifs visés. Longtemps divergentes, ces deux conceptions ont eu tendance à se rapprocher ces dernières années.

Selon l'approche économique, l'efficacité est synonyme d'efficience, de rendement (Psacharopoulos et Woodhall, 1988 ; Paul, 1999, 2005; Banque mondiale). Dans cette acception, l'efficacité fait référence au rapport entre les quantités produites et les facteurs de production engagés. En éducation, le produit peut correspondre au nombre d'élèves ayant réussi à passer dans l'année suivante, au nombre de diplômés, à la somme de connaissances acquises par les élèves, au nombre de diplômés embauchés un certain temps après l'obtention du diplôme etc. (Paul, 2005).

Comme l'affirme l'économiste Paul (2005) :

Du point de vue strictement économique, l'efficacité interne s'intéresse aux produits à l'intérieur du système éducatif (élèves ayant réussi aux examens, notes à un test standardisé, etc.) tandis que l'efficacité externe s'intéresse à la sanction de la formation reçue par le marché du travail ou plus généralement par le système économique (proportion ou nombre de diplômés embauchés, salaire des anciens élèves, contribution de l'éducation à la croissance, etc.). De ce point de vue, l'efficacité est synonyme d'efficience : L'efficience est un concept voisin de celui de l'efficacité. Certains auteurs préfèrent réserver ce terme au cas où les facteurs de production sont mesurés de façon monétaire (coût des manuels scolaires, salaires des enseignants, etc.), (p. 6).

Le cadre conceptuel proposé par Lockheed et Hanushek (1994), repris par Paul (2005 p. 6, voir tableau 2 ci-dessous) illustre bien l'approche économique du concept d'efficacité.

Tableau 2 - Efficacité et efficience internes et externes des systèmes éducatifs

	<i>Outputs</i> mesurés en termes non monétaires (exemple : résultat à un test)	<i>Outputs</i> mesurés en termes monétaires (exemple : gains)
<i>Inputs</i> mesurés en termes non monétaires : nombre de manuels, organisation de la classe, années d'expérience d'enseignement...	Efficacité interne (efficience technique)	Efficacité externe
<i>Inputs</i> mesurés en termes monétaires : coûts des manuels, salaires...	Efficience interne (coût-efficacité)	Efficience externe (coût-bénéfice)

Source : Lockheed et Hanushek (1994)

L'économiste conçoit difficilement d'évaluer l'efficacité sans prendre en compte le niveau des ressources mobilisées (Paul, 2005). Une telle conception justifie la mise en place de politiques de reddition de compte (accountability) dans un contexte de récession économique (Ball, 1998; Maroy, 2013; Sall et de Ketele, 1997).

Selon l'approche sociologique, l'efficacité renvoie au degré de réalisation des objectifs visés (Sall et de Ketele, 1997; OCDE; UNESCO). Cette conception met en lumière le caractère équitable d'un système éducatif comme condition essentielle de son efficacité, autrement dit, l'équité est au service de l'efficacité éducative. Sall et De Ketele (1997) ont proposé une analyse éclairante du concept d'efficacité, qui rompt avec l'approche purement économique. Selon ces derniers, l'efficacité peut être définie comme le rapport entre les résultats obtenus (outputs ou sorties) et les objectifs fixés (inputs ou entrées). Évaluer l'efficacité d'un système ou d'une action éducative suppose la prise en compte des objectifs visés. Les auteurs s'appuient sur la définition

proposée par Legendre (édition 1993, p. 476), selon laquelle l'efficacité se définit d'une manière générale comme le « degré de réalisation des objectifs d'un programme », traduit par le rapport entre les résultats obtenus (sorties) sur les objectifs visés (entrées).

Ainsi, dans le domaine de l'éducation, les sorties peuvent, à titre d'exemple, être assimilées au nombre d'élèves qui passent en classe supérieure. Le nombre total d'élèves diplômés ou les compétences effectivement acquises grâce au programme d'études peuvent également servir à mesurer les sorties. Dans ces deux derniers cas, les entrées seront respectivement constituées par le nombre de diplômés attendus ou souhaités et les objectifs pédagogiques visés.

L'efficacité interne s'intéresse plus particulièrement aux objectifs spécifiquement pédagogiques ou scolaires. L'efficacité externe tient davantage compte des attentes et des besoins exprimés hors des systèmes éducatifs. Évaluer l'efficacité externe d'un système éducatif ou d'une institution pédagogique, c'est se demander si les individus qui en sortent sont non seulement socialement et économiquement utiles (ou productifs), mais aussi s'ils sont en mesure de développer leur personnalité dans les différentes dimensions (cognitive, affective, psychomotrice, relationnelle ou artistique). L'efficacité externe doit donc tenir compte des objectifs de la société, des besoins du marché du travail et des aspirations individuelles." (Sall & De Ketele, 1997, p. 125).

De même, l'efficacité peut être de nature quantitative (e.g. nombre de diplômés sur le nombre d'inscrits, taux de diplomation) ou qualitative (e.g. étude de plus-value pédagogique, mesure des acquisitions des élèves par des tests).

En outre, il existe plusieurs niveaux d'évaluation de l'efficacité : au niveau macrosocial (système éducatif global), il s'agira par exemple de comparer les ressources globales mobilisées par les systèmes scolaires, en les rapportant aux taux de diplomation, d'accès aux études supérieures etc. La même comparaison peut être opérée au niveau mésosocial (niveaux de gouvernance intermédiaires, e.g. à l'échelle des commissions scolaires au Québec ou des académies scolaires en France) ou microsocial (au niveau des établissements scolaires ou des classes : il s'agira par

exemple de mesurer l'évolution des taux de diplomation internes en fonction des objectifs visés, de mesurer l'impact d'une pratique pédagogique ou d'une augmentation des ressources éducatives sur l'amélioration des résultats des élèves). Le tableau 3, ci-après, présente de manière synthétique les principales dimensions, composantes et indicateurs associés au concept d'efficacité.

Tableau 3: Efficacité : dimensions et indicateurs

<p>1. Efficacité</p> <ul style="list-style-type: none"> • De l'ordre visée • Rapport entre les sorties (effets observés) et les entrées (effectif ou objectifs déclarés) <p>1.1 Efficacité interne (effets internes au système)</p> <ul style="list-style-type: none"> • de nature quantitative si sorties et entrées de nature quantitative Exemples: <ul style="list-style-type: none"> - rapport entre nombre de diplômés et nombre d'inscrits - rapport entre nombre de redoublements et l'effectif d'une cohorte • de nature qualitative si sorties en fonction d'objectifs pédagogiques maîtrisés et entrées en fonction d'acquis de départ Exemples: <ul style="list-style-type: none"> - toutes les études de plus-value pédagogique - comparaison des profils de compétences à la sortie par rapport à l'entrée <p>1.2 Efficacité externe (effets externes au système)</p> <ul style="list-style-type: none"> • de nature quantitative si sorties et entrées de nature quantitative Exemples: <ul style="list-style-type: none"> - rapport entre nombre d'emplois effectifs et diplômés (voire d'inscrits dans une filière d'étude) - rapports entre nombre de créateurs de son propre emploi et diplômés (voire d'inscrits dans une filière d'étude) • de nature qualitative si sorties et entrées de nature qualitative Exemples: <ul style="list-style-type: none"> - rapport entre compétences mises en œuvre dans la vie professionnelle ou sociale ou personnelle et compétences développées par le système - rapport entre compétences nouvellement acquises ou visées par le système éducatif et compétences développées par le système.
--

Source : Sall et de Ketele (1997)

2.2. Articulation efficacité et équité

Le lien entre efficacité et équité a été mis en évidence dans le cadre de recherches sur les écoles efficaces (School effectiveness et school improvement) menées aussi bien en contexte européen qu'en Amérique du Nord. Ces recherches ont montré que les facteurs qui contribuent à améliorer l'efficacité scolaire ont aussi un impact sur l'amélioration de l'équité (Bressoux, 1994, 1995; Crahay, 2000; Duru-Bellat, 2002). De même, les recherches empiriques conduites en France (Bressoux, 1994; 1995) ont révélé que certaines classes accroissent les écarts initiaux entre les élèves tandis que d'autres les réduisent. De plus, les classes où les écarts initiaux se creusent le plus sont celles où les progrès moyens sont les plus faibles.

En outre, comme évoqué supra, les résultats des enquêtes PISA confirment la corrélation entre l'équité et l'efficacité en éducation.

2.3. Synthèse conceptuelle

Les analyses développées ci-dessus concernant les concepts d'équité et d'efficacité peuvent être synthétisées à travers les cartes conceptuelles ci-dessous :

Figure 2 : Carte conceptuelle pour l'examen de l'équité

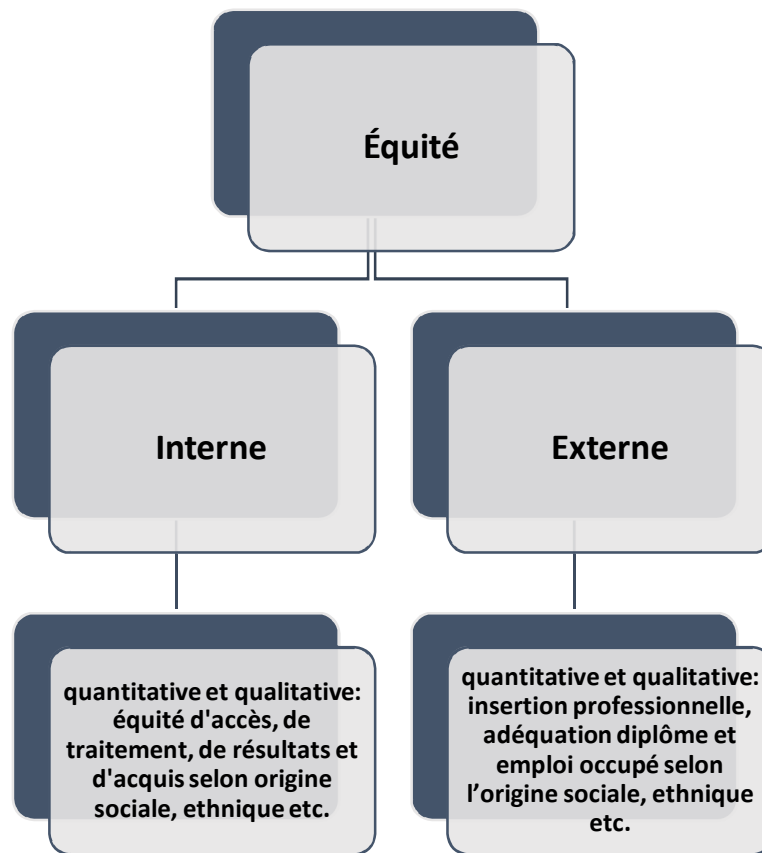
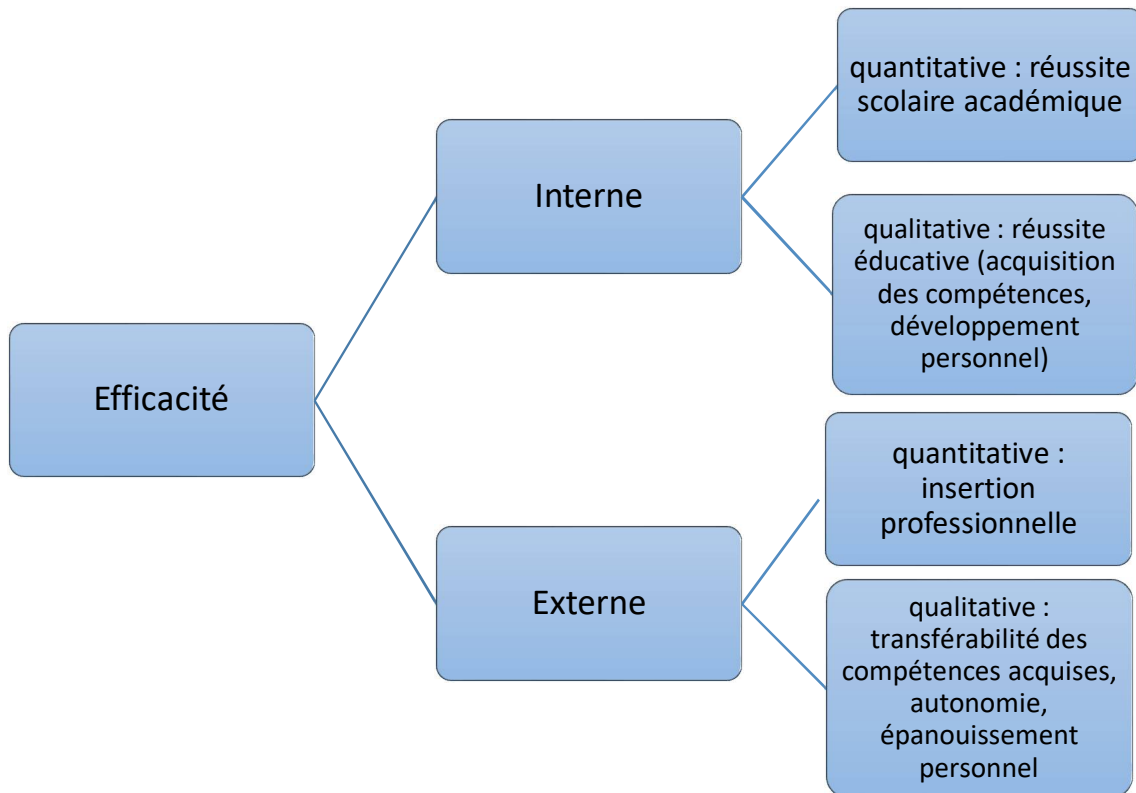


Figure 3 : carte conceptuelle pour l'examen de l'efficacité



3. LES FACTEURS D'ÉQUITÉ ET D'EFFICACITÉ SCOLAIRES

La recherche en éducation s'est intéressée aux facteurs d'efficacité et d'équité interne des systèmes éducatifs (Bressoux, 1994, 1995; Coleman et al., 1966; Scheerens, 2004; Duru-Bellat, 2002 notamment). Ces courants de recherche ont étudié les variations des acquisitions des élèves en fonction de l'école ou de la classe dans laquelle ils sont scolarisés, et analysé les facteurs explicatifs de ces variations. Nous faisons le choix de

les présenter de manière conjointe car ceux-ci sont interreliés (Cf. remarques ci-dessus sur le lien entre efficacité et équité).

Ainsi, Bressoux (1994, 1995) s'est livré à une méta-analyse des travaux de recherche sur « l'effet école » et « l'effet classe » dans l'amélioration des performances scolaires des élèves, notamment les plus défavorisés socialement.

3.1. Les travaux de recherche sur les effets-classes et les effets-maîtres.

Hanushek (1971, cité par Bressoux, 1994) est l'un des premiers chercheurs qui soit parvenu à mettre en exergue, par une analyse statistique solide, l'existence de différences de performances entre les classes. Par la suite, d'autres recherches menées dans les pays anglo-saxons (Veldman et Brophy, 1974, cités dans Bressoux, 1994) ou en Europe (Bressoux, 1995) ont mis en évidence des différences de progression pouvant atteindre jusqu'à 12% entre les élèves, selon la classe fréquentée.

Cet effet-classe est principalement lié à l'effet-maître : l'efficacité de l'enseignant explique donc en grande partie les différences interclasses. Les facteurs explicatifs des différences d'efficacité interclasses constatées ont été identifiées par la recherche. Un facteur fondamental pour prédire l'efficacité d'un enseignant consiste dans l'adéquation entre les contenus enseignés et les acquisitions qui sont évalués chez les élèves, notamment le temps consacré à ces apprentissages. Ainsi, la capacité de l'enseignant à terminer le programme est fondamentale. Il en est de même du temps alloué à chaque apprentissage. Plusieurs recherches ont révélé que le pourcentage de temps d'investissement réel de l'élève dans une tâche peut varier de 50 à 90 % (selon la classe) et montré un impact positif du temps effectif d'apprentissage sur les acquisitions des élèves (Bressoux, 1994). L'interaction avec le maître est particulièrement importante : attentes des enseignants et feedbacks adressés aux élèves. Ainsi, des attentes élevées émanant de l'enseignant sont associées à des niveaux de réussite élevés et inversement. Rosenthal et Jacobson (1968, cités dans Bressoux, 1994) parlent de « l'effet pygmalion » pour indiquer que les attentes des maîtres peuvent agir comme des prophéties auto-réalisatrices. Ainsi, la constitution de groupes de niveaux peut avoir un effet stigmatisant contre-productif comme l'a montré

Eder (1981, cité dans Bressoux, 1994). L'étude menée par Eder a révélé qu'une fois placés dans un groupe faible, les élèves devenaient effectivement plus faibles et inversement ceux placés dans les groupes forts devenaient plus forts.

Enfin, l'impact d'un enseignement structuré (clarté de l'exposé, rythme soutenu, implication des élèves par des questions, etc.) sur la progression des élèves a été démontré. L'effet maître ne semble pas lié à l'utilisation d'une méthode pédagogique particulière mais à la capacité de l'enseignant à adapter sa méthode et sa conduite en fonction du contexte de la classe (Bru, 1991, cité dans Bressoux, 1994).

3.2. *Les travaux de recherche sur les « effets écoles »*

Des « effets écoles » ont été mis en évidence par deux courants de recherche en sciences sociales : le *School effectiveness* (école efficace) et le *School improvement* (amélioration du fonctionnement de l'école)¹⁶.

Schématiquement, « l'effet école » se compose d'un « effet établissement » et d'un « effet maître » ou « effet classe ». En d'autres termes, des caractéristiques associées aux établissements scolaires (« effet établissement ») et à l'enseignement (« effet maître ») ont un impact positif sur l'amélioration des performances scolaires. Cinq principaux facteurs ont pu être associés à de meilleures performances à partir d'études menées dans des écoles élémentaires de milieux urbains défavorisés (Bressoux, 1994) : une direction forte (« leadership »), des attentes élevées de la part de la communauté éducative concernant les performances des élèves, un climat discipliné sans toutefois être rigide, un fort accent mis sur l'enseignement des savoirs de base (lecture, écriture, mathématiques), des évaluations et des contrôles fréquents des progrès des élèves. Ces facteurs sont influencés par le contexte social. Toutefois, le climat discipliné et le contrôle fréquent des progrès des élèves s'avèrent généralisables indépendamment du contexte social.

L'impact du « climat de l'école » sur la réussite scolaire a particulièrement été mis en

¹⁶Le *school effectiveness* est un courant de recherche qui s'intéresse aux standards à adopter pour rendre l'école efficace. Il s'agit de définir des modèles ad hoc de bonnes pratiques à mettre en œuvre par les acteurs. Le *School improvement* s'inscrit quant à lui dans une perspective de développement professionnel des acteurs de l'école en prônant une prise en charge du projet d'amélioration de l'école par ces derniers.

exergue par la recherche (Bressoux, 1994). La notion de « climat de l'école » est une construction intellectuelle qui intègre plusieurs indicateurs : le « milieu » (caractéristiques des élèves et du personnel), le « système social » (organisation administrative, relations entre les différentes personnes et les divers groupes au sein de l'école), la « culture » (normes, systèmes de croyance, de valeurs qui prévalent au sein de l'école).

Les chercheurs de ces deux courants ont par ailleurs confirmé l'existence d'«effets-maîtres » : il en est ainsi de la qualité de la planification de l'enseignement, la gestion de classe, la maximisation du temps d'apprentissage, l'utilisation de feedbacks appropriés, ou encore la maximisation du temps de communication entre le maître et les élèves (Bressoux, 1994).

Cet effet scolaire a historiquement été mis en évidence dans les années 1960, dans le rapport Coleman (Coleman et al., 1966). Ce rapport, qui présente les résultats d'un vaste travail de recherche empirique et comparative mené dans plusieurs établissements scolaires des États-Unis, mettait en évidence l'influence des facteurs liés à l'établissement scolaire dans la réussite des élèves (l'effet école explique environ 30% des variations de performances des élèves). Cependant, l'origine sociale des élèves conserve un poids prédictif considérable dans la variation des performances scolaires, comme l'a montrée l'étude conduite par Coleman (Coleman et al., 1966), confirmée par des études plus récentes (Bressoux, 1995; Duru-Bellat, 2002), qui a ainsi établi que l'origine sociale explique 50 % environ des écarts de performances scolaires et, les caractéristiques de l'enfant et de sa famille, environ 20% de ces écarts. D'autres travaux plus récents (Jackson, 2000 ; Mc Andrew, 2015; Sballil, 2015 notamment) ont mis en évidence l'impact de la mobilisation de la communauté locale (organismes communautaires locaux, travailleurs sociaux, parents, etc.) aux côtés de l'équipe éducative, sur la réussite scolaire, confirmant le rôle central du chef d'établissement à travers le modèle de leadership qu'il exerce. En outre, comme l'explique si bien Duru-Bellat (2002) à partir d'une recension des principaux travaux empiriques visant à déterminer le degré d'impact des différents facteurs scolaires, l'hétérogénéité de la composition du public scolaire de l'établissement et de la classe représente le facteur le plus influent en matière d'efficacité et d'équité. En effet,

comme l'indique par ailleurs Piquée (2010), les regroupements d'élèves faibles entre eux (groupes de niveau ou classes de niveau) n'ont pas démontré leur efficacité auprès des élèves faibles, mais plutôt auprès des élèves forts (Duru-Bellat & Mingat, 1997 ; Ireson, Hallam & Hurley, 2005, Piquée, 2007a, Slavin, 1987, cités dans Piquée, 2010). À cet égard, l'enseignement dans une classe homogène faible est nettement différent de celui dispensé dans une classe homogène forte : exigences moins élevées limitées aux savoirs de base, faible émulation, couverture partielle et moindre approfondissement du programme scolaire notamment. Ainsi, ce qui se passe dans la classe est déterminant en matière de progression des élèves, en attestent les travaux de recherche spécifiques sur les « effets classes » et les « effets maîtres ».

Les résultats des recherches menées sur les « effets établissements » et les « effets maîtres » se révèlent être des outils d'analyse pertinents à mobiliser dans la perspective de la comparaison des systèmes éducatifs français et québécois à laquelle nous allons nous livrer.

Il convient cependant de garder à l'esprit que ces facteurs d'efficacité et d'équité scolaires sont interreliés : plus qu'un effet isolé de chaque facteur, c'est l'interaction de plusieurs d'entre-eux qui agit sur les performances globales des élèves.

3.3. Synthèse conceptuelle

Scheerens (2004) propose un modèle de tableau de synthèse pertinent pour analyser la qualité des systèmes éducatifs car ce tableau intègre toutes les dimensions associées aux facteurs d'efficacité et d'équité dégagés par la littérature scientifique. Ce tableau de synthèse sera une source d'inspiration précieuse dans le cadre de l'analyse des systèmes éducatifs français et québécois.

Tableau 4 : Modèle de tableau de synthèse pour une analyse de la qualité des systèmes éducatifs au regard des critères d'équité et d'efficacité (Scheerens (2004))

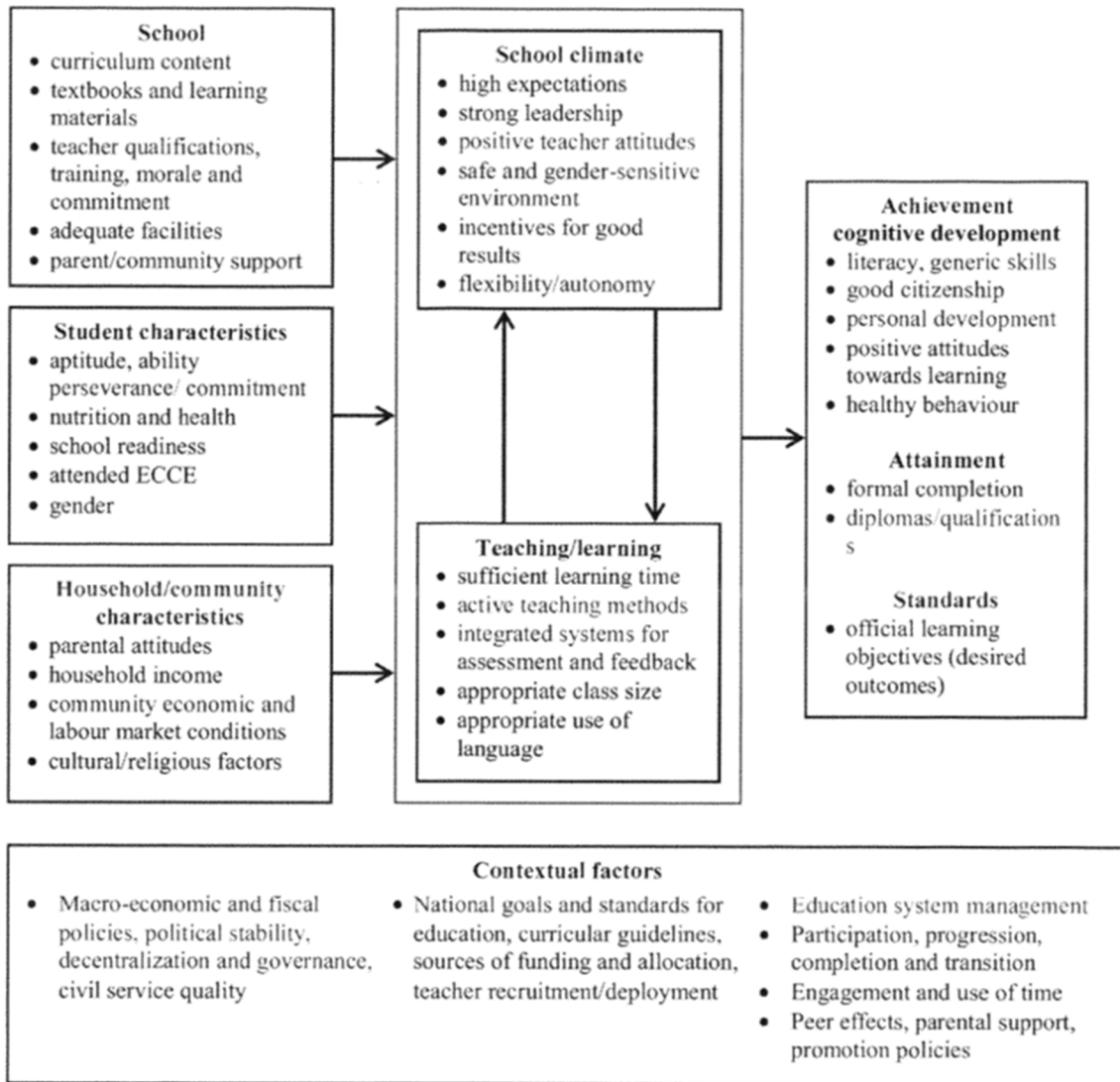


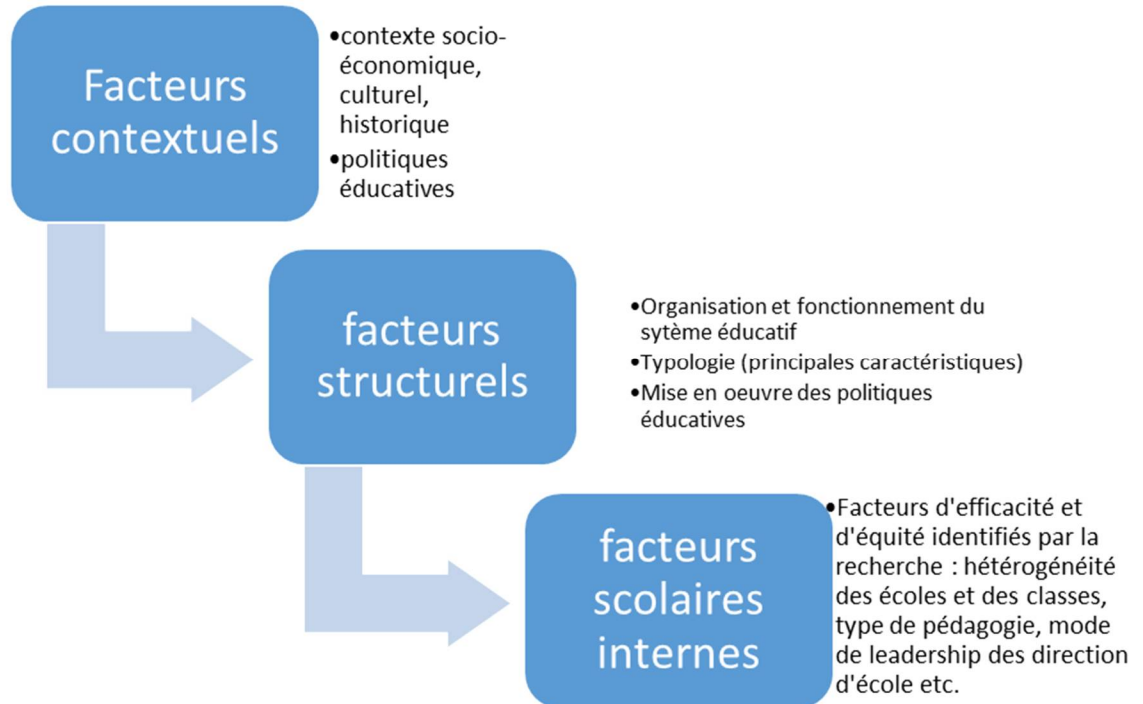
Figure 2: An input-process-outcome framework for assessing education quality; source EFA Global Monitoring Report, 2002

Source : Scheerens (2004)

Le cadre d'analyse dynamique proposé par Jaap Scheerens (2004) tient compte des « inputs » (caractéristiques de départ), des « process » (processus internes aux institutions scolaires et des « outputs » (résultats à la sortie), et a l'avantage d'intégrer les principaux facteurs d'équité et d'efficacité dégagés par la littérature scientifique ainsi que plusieurs niveaux d'analyse. L'auteur insiste en effet sur la nécessité de tenir compte des variables situées en amont du système éducatif (inputs), des processus internes au système éducatif et des résultats à court et long terme. En outre, il compare le système éducatif à un système de production dans lequel les ressources de départ sont transformées en résultats. Selon Scheerens, il est donc nécessaire de prendre en considération le contexte dans lequel s'inscrit le système éducatif, car ce contexte détermine non seulement les ressources et contraintes de départ mais influe aussi sur les résultats escomptés. Enfin, une prise en compte des différents niveaux de gouvernance du système éducatif (macrosocial, mésosocial et microsocal) s'avère également nécessaire pour une analyse exhaustive. Toutefois, ce modèle ne fait pas référence de manière explicite à l'effet spécifique de la structure du système éducatif (système éducatif intégré avec un tronc commun tout au long de la scolarité obligatoire versus système différencié) mentionnée supra, dimension que nous envisageons d'intégrer dans notre analyse comparative des systèmes éducatifs québécois et français.

Ainsi, les principaux facteurs à considérer pour analyser les systèmes éducatifs sous l'angle de l'efficacité et de l'équité sont schématisés dans la figure 4 ci-dessous :

Figure 4: Principaux facteurs à considérer pour une analyse des systèmes éducatifs sous l'angle de l'équité et de l'efficacité (Adaptation libre de la figure proposée par le Professeur Kamanzi dans le cadre du cours ETA 6105 Efficacité, équité, qualité en éducation).



4. DÉLIMITATION DES CONTOURS DE LA RECHERCHE ET QUESTIONS DE RECHERCHE SPÉCIFIQUES

4.1. Délimitation des contours de la recherche

Comme indiqué précédemment, l'évaluation de l'efficacité et de l'équité des systèmes éducatifs suppose trois niveaux d'analyse : Au niveau macrosocial, l'analyse des facteurs liés au contexte politique, socio-économique et culturel; au niveau mésosocial, l'analyse des facteurs structurels (structure scolaire, mode de gouvernance du système éducatif et modalités de mise en œuvre des politiques éducatives); enfin, au niveau microsociale, l'étude des facteurs scolaires internes (en particulier les effets écoles et effets maîtres ainsi que l'environnement scolaire évoqués supra).

Les approches méso-sociale et micro-sociale seront privilégiées dans le cadre de cette étude, ce qui permettra de compléter les analyses macrosociales tirées des enquêtes internationales PISA. Le contexte politique, socio-économique et culturel sera évoqué de manière plus succincte car cette dimension est à ce point vaste qu'elle pourrait faire l'objet d'une nouvelle étude.

En outre, si la comparaison des deux modèles éducatifs, français et québécois, sera effectuée à la lumière des concepts d'efficacité et d'équité en éducation (cartes conceptuelles exposées ci-dessus), nos analyses resteront cependant centrées sur l'équité et l'efficacité internes. En effet, l'équité et l'efficacité externes des systèmes éducatifs français et québécois ne dépendent pas uniquement de l'institution scolaire : le climat social et la conjoncture économique impactent directement l'insertion socio-professionnelle. Aussi, analyser ces dimensions supposerait d'explorer ou de mener des études quantitatives longitudinales relatives à l'insertion socio-professionnelle, ainsi que des enquêtes qualitatives (entrevues notamment). En raison de contraintes matérielles et temporelles, une telle démarche ne pourrait pas être réalisée de manière approfondie dans le cadre de ce travail de recherche.

Pour les mêmes raisons et comme mentionné supra, notre étude sera centrée sur l'équité de traitement (au regard de l'origine socio-économique et ethnoculturelle), condition préalable à l'équité de réussite scolaire et d'acquis, ainsi que sur l'équité qualitative d'accès aux différents niveaux et filières du système éducatif. Nous nous intéresserons aux trois niveaux de scolarité : primaire, secondaire et post-secondaire. Toutefois, s'agissant du niveau postsecondaire, nos analyses concerneront principalement l'équité d'accès.

Pour finir, dans la mesure où la présente recherche comparative se préoccupe des enjeux contemporains en éducation en prenant en partie appui sur les enquêtes PISA initiées en 2000, il nous est apparu pertinent de nous centrer sur les réformes éducatives et les travaux de recherche menés à partir du début du XXI^{ème} siècle.

4.2. Objectifs et questions de recherche spécifiques

Pour mémoire, notre question de recherche générale était la suivante : comment expliquer les différences d'équité et d'efficacité constatés entre les systèmes éducatifs français et québécois? À travers ce questionnaire, il s'agit de se demander si les différences de performances et de niveau d'équité France/Québec sont à mettre en lien avec certaines particularités de ces deux systèmes éducatifs. Nous nous interrogeons sur la mise en œuvre et l'impact des politiques de lutte contre les inégalités scolaires dans les deux pays, ainsi que sur les caractéristiques des systèmes éducatifs québécois et français au regard des facteurs d'efficacité et d'équité dégagés par la littérature scientifique. À la lumière de ces facteurs, il s'agira donc de mener une étude comparative de ces deux systèmes éducatifs (organisation, fonctionnement, carrières scolaires notamment) ainsi que des politiques en faveur de l'équité et de l'efficacité, menées au cours des vingt dernières années en France et au Québec afin de répondre aux questions spécifiques ci-après :

- *Quels sont les mécanismes scolaires internes qui entretiennent ou au contraire limitent les inégalités de réussite scolaire des élèves au regard de leur appartenance sociale et ethnoculturelle ?*
- *Quel est l'impact des politiques éducatives sur le niveau d'équité de ces deux systèmes éducatifs ?*

Nous tenterons de répondre à ces questions en prenant appui sur une méta-analyse qualitative des principaux travaux de recherche empiriques concernant ces deux systèmes éducatifs.

CHAPITRE III : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Comme vu précédemment, l'égalité des chances de réussite et l'amélioration des performances des élèves sont favorisées par la mise en œuvre de politiques visant l'équité de traitement. Dès lors, il convient, au premier stade de l'étude, de s'appuyer sur les travaux de recherche empirique menés au sein de établissements scolaires (perspective microsociologique) afin de comparer les systèmes éducatifs québécois et français à la lumière des indicateurs d'équité de traitement évoqués dans notre cadre conceptuel. Notre premier objectif va donc consister à examiner l'équité de traitement scolaire en France et au Québec, afin d'apporter une réponse à la première interrogation. Ensuite, dans le prolongement de notre réflexion, et en réponse à la seconde question spécifique, nous procéderons à une recension et une analyse des études empiriques visant à mesurer l'impact des variables d'ordre contextuel et systémique dans une perspective mésosociologique (contexte des établissements scolaires et mise en œuvre des politiques éducatives) sur l'efficacité et l'équité de ces deux systèmes éducatifs. Ce second stade de la réflexion aura pour but de s'interroger sur l'existence d'un lien entre la nature des politiques éducatives visant à favoriser l'égalité des chances de réussite scolaire et le degré d'équité éducative.

1. LA REVUE DE LITTÉRATURE COMME MÉTHODE DE RECUEIL DES DONNÉES

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous avons mené une **revue des écrits scientifiques** (Bearman et al., 2012 ; Boote & Beile, 2005 ; Fortin, 2010; Gauthier, 2009; Van campenhoudt et Quivy, 2011 ; Van der Maren, 1996) afin de procéder à une **synthèse des connaissances** (Université Laval, JEFAR, 2013; Randolph, 2009) sur le sujet.

Le terme générique « **revue de littérature** » ou « **méta-analyse** » (literature review, meta-analysis) recouvre des réalités différentes qu'il convient de clarifier.

Alors que la revue de littérature est une technique de recherche documentaire (Boote & Beile, 2005; Bearman et al., 2012; Van Campenhoudt & Quivy, 2011), la méta-analyse réfère à une méthode particulière de synthèse des données recensées dans le cadre d'une revue systématique de littérature (Ahn & Myers, 2012; Chambers, 2004). Bearman et al. (2012) appellent l'attention du chercheur débutant sur la distinction à opérer entre une « revue systématique de littérature » et une « revue de littérature », deux méthodes qui sont quelquefois confondues.

Ainsi, une revue de littérature est une recension d'écrits scientifiques pertinents dans le but de répondre à une ou plusieurs questions de recherche que le chercheur souhaite clarifier. Toutefois, deux principales approches peuvent être adoptées: une approche systématique (systematic review) ainsi définie par Bearman et al (2012): « *The standard definition of a systematic review is a literature review that uses a specific methodology to produce a synthesis of available evidence in answer to a focused research question* ». Cette méthode est généralement utilisée dans le domaine des sciences pures (médecine notamment). Il s'agit de recenser l'ensemble des recherches (publiées et non publiées), selon des critères de scientificité prédéfinis à partir d'un protocole établi par les spécialistes du domaine (Bearman et al., 2012; Marusic et al., 2013), afin de les agréger selon des méthodes quantitatives de traitement de données, dites « techniques méta-analytiques » ou « méta-analyse quantitative ».

La **revue de littérature (ou revue narrative)**, pour laquelle nous optons dans le cadre de cette étude, se distingue de la revue systématique en ce sens qu'elle n'a pas pour objectif l'agrégation de données (quantitatives ou qualitatives) mais leur interprétation dans le cadre d'une synthèse organisée visant à apporter des éléments de réponse à une problématique de recherche.

2. MODALITÉS DE RECENSION DES ÉCRITS

Nous avons mené une recension des écrits en deux grandes phases : la première recension a permis de faire l'état des lieux de la problématique ainsi que la clarification conceptuelle. La seconde phase a consisté à réunir les travaux de recherche empirique et autres écrits pertinents afin de procéder à une méta-analyse qualitative dans le but de répondre aux questions de recherche. Ces deux étapes sont

présentées de manière successive ci-après.

2.1. Première recension des écrits : de l'état des lieux à la clarification conceptuelle

Les enquêtes PISA ont été le point de départ de notre réflexion. Il s'agissait de répondre à la question suivante : *Quels sont les facteurs qui favorisent l'efficacité et l'équité scolaires ?* Comme Ghesquière (2013), nous avons choisi d'exploiter les données PISA parce qu'elles sont largement utilisées et reconnues comme référence en matière de comparaison internationale en éducation. Les enquêtes internationales PISA apportent un éclairage sur l'effet des systèmes éducatifs sur les inégalités scolaires. En outre, l'intérêt de ces enquêtes par rapport à d'autres comme le programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) ou l'enquête internationale sur les acquis scolaires (TIMSS)¹⁷ est le fait que les enquêtes PISA sont effectuées à l'âge de 15 ans, soit approximativement l'âge de fin de scolarité obligatoire dans la plupart des pays de l'OCDE. Cela permet donc de mesurer les trois principaux niveaux d'équité, tout en mesurant l'efficacité des systèmes éducatifs de base de chaque pays.

Un premier niveau de recherche a concerné des travaux de recherche visant une comparaison des systèmes éducatifs français et québécois. Cette recherche documentaire a permis de repérer l'ouvrage de Denis Meuret (2013) qui conclut que le système éducatif québécois est plus efficace et plus équitable.

Dans un second temps, nous avons consulté des ouvrages, des rapports de recherche ou des articles de revues proposant des synthèses thématiques sur les systèmes éducatifs québécois et français (Algan et al, 2013; Tondreau et Robert, 2011; Proulx, 2009; Duru-Bellat, 2002, 2003a ; Crahay, 2000 ;Szymankiewicz, 2013).

¹⁷Trends in International Mathematics and Science Study (**TIMSS**) est une enquête internationale sur les acquis scolaires, coordonnée, comme l'enquête PIRLS, par l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Elle porte sur les mathématiques et les sciences. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/framework.html>

Par ailleurs, nous nous sommes appuyés sur la bibliographie accompagnant nos plans de cours de maîtrise, cours choisis en tenant compte de notre sujet de recherche. Les échanges avec les enseignants sur les travaux de recherche récents (cf. par exemple Kamanzi et Pilote, 2016) ou en cours de publication ont enrichi notre réflexion, et nous ont permis d'avoir accès à des informations inédites.

Enfin, la consultation des sites internet officiels des ministères de l'éducation français et québécois a permis d'accéder à des données statistiques récentes et de comprendre les débats et enjeux actuels.

Une analyse critique approfondie des enquêtes PISA (objectifs, questionnaires, méthodologie, lecture de différentes analyses et de points de vue critiques sur ces enquêtes) puis de la recherche comparative France-Québec menée par Meuret (2013) et fondée notamment sur les résultats aux tests PISA, a fait ressortir la nécessité d'éprouver les conclusions développées par ces enquêtes à partir d'une « méta-analyse » ciblant les recherches qualitatives et quantitatives sur l'équité et l'efficacité des systèmes éducatifs québécois et français.

2.2. Deuxième recension des écrits : la revue de littérature dans la perspective de la méta-synthèse narrative.

2.2.1. Critères d'inclusion et d'exclusion

Dans la mesure où nous cherchons à éprouver les analyses tirées des enquêtes internationales PISA initiées en 2000 ainsi que les conclusions de la recherche comparative menée par Meuret (2013), en les mettant en perspective avec des études empiriques, il est apparu pertinent de recenser les recherches, aussi bien qualitative que quantitatives, menées au sein des établissements et des classes (enseignement primaire et secondaire) à partir du début des années 2000.

Nos questions de recherche ainsi que nos grilles d'analyse, que nous présentons de manière détaillée dans la section suivante, ont servi de support à une recherche documentaire efficace. Ainsi, pour analyser l'équité de traitement dans les deux

systèmes scolaires, nous avons ciblé, pour chaque pays, les recherches portant sur « l'équité scolaire » (school equity), « l'affectation des ressources éducatives », « les pratiques pédagogiques dans la classe », « le climat scolaire » notamment. Nous avons inclus, dans notre corpus, les recherches portant sur les politiques de lutte contre les inégalités scolaires et sur le leadership de justice sociale.

La base de données *MAESTRO* de l'université de Montréal et des bases de données associées (*Cairn*, *Érudit*, *Ericproquest* notamment) nous ont permis de repérer plusieurs travaux de recherche s'inscrivant dans le champ de notre étude. C'est par exemple le cas des études menées en France et au Québec relatives à la mise en œuvre des politiques de lutte contre les inégalités scolaires (Deniger, 2012; Esterle-Hedibel, 2006 ; Frandji et Rochex, 2011 ; Janosz et al., 2010 ; Rochex, 2012) ou encore de l'équité scolaire et des inégalités sociales et ethniques qui sont abordées dans une perspective descriptive-explicative ou corrélationnelle dans plusieurs rapports de recherche (CSE, 2016; CNESCO, 2016; Felouzis, 2014; Merle, 2012) ou revues scientifiques (Dubet et Duru-Bellat, 2004 ; Dumay, Dupriez, Maroy, 2010 ; Dupriez et Dumay, 2005). Ces travaux de recherche s'appuient généralement sur une bibliographie exhaustive que nous avons exploité à bon escient. Nous avons exclu de cette étude les ouvrages d'opinion et les écrits non suffisamment étayés par des études empiriques de terrain. Afin de renforcer la validité scientifique de notre étude, nous avons privilégié les méta-analyses. Ainsi, deux travaux de recherche d'envergure ont particulièrement alimenté notre réflexion et contribué à guider notre analyse : L'étude menée par le conseil national d'évaluation scolaire sur les inégalités scolaires en France (CNESCO, 2016) et celle menée par le conseil supérieur de l'éducation sur l'équité du système éducatif québécois (CSE, 2016). Ces deux études s'appuient sur des travaux de recherche commandés auprès de chercheurs de renommée internationale ayant travaillé sur ces questions. Nous avons enrichi notre analyse en intégrant à notre corpus les ouvrages majeurs publiés par ces chercheurs : il en est ainsi des travaux de Georges Felouzis sur la ségrégation scolaire en France, de ceux de Christian Maroy sur les marchés scolaires et la gestion axée sur les résultats au Québec, Canisius Kamanzi et Christian Maroy sur les inégalités scolaires dans l'enseignement supérieur québécois. En somme, nous avons consulté une quarantaine

d'écrits (travaux et rapports de recherche, articles scientifiques) par thématique. La liste des écrits retenus et consultés figure dans le tableau 7 ci-dessous.

2.2.2. Liste des ouvrages retenus

Le tableau synthétique des principaux travaux de recherche et écrits retenus figure ci-après.

Tableau 7 : Synthèse des principaux ouvrages et écrits retenus par thématique

Thèmes	Écrits et données retenus		
	Système éducatif France	Système éducatif Québec	Comparaisons internationales
Politiques d'admission et de recrutement	<i>Barrault, 2011, 2012 ; Broccolichi, S., Ben Ayed, C. & Trancart, D., 2010; CNESCO, 2016; Duru-Bellat, 2003 ; DEPP, 2017a, 2017b; Felouzis, 2014 ; Merle, 2011 ; Mons, 2007 ; Szymankiewicz, 2013 ; Van Zanten et Da Costa, 2013; van Zanten et Obin 2010</i>	<i>Castonguay-Payant, 2017 ; CSE2015, 2016 ; CSE et CNESCO, 2015 ; Fédération des commissions scolaires du Québec, 2014; Hirtt 2017; Hurteau et Duclos, 2017 ; Kamanzi et Doray, 2015 ; Kamanzi et Maroy, 2017 ; Kamanzi et al 2017 ; Kamanzi, Doray et Laplante 2012 ; Larose et Grenon, 2013 ; Larose, 2016 ; Levasseur, 2006; Marcotte-Fournier 2015; MELS, 2017 ; Proulx, 2009 ; Tondreau et Robert 2011; Tremblay 2014</i>	<i>Delvaux et van Zanten 2006 ; Felouzis, Maroy, Van Zanten 2013 OCDE 2014b, 2014c, 2016, 2017 Felouzis, Liot et Perroton 2007 Felouzis, Maroy et Van Zanten, 2013</i>

Thèmes (suite)	Système éducatif France	Système éducatif Québec	Comparaisons internationales
School mix	<p><i>Ben Ayed et Poupeau 2009, Ben Ayed 2009,2015 ; Broccolichi, S., Ben Ayed, C. & Trancart, D. 2010, CSE et CNESCO, 2015 ;CNESCO, 2015, 2016;Crahay 2004; Dubet et Duru-Bellat 2000 ; Duru-Bellat 2002 ; Duru-Bellat et Mingat 1997;DEPP, 2017 ; Felouzis 2014, 2003; Ichou 2013, 2015 ; Merle 2011, 2012 ;2017; Oberti et Rivière 2014; Oberti 2007; Oberti et Préteceille 2016;Trancart, 1998, 2012 ; Van Zanten 2009, 2012; Van Zanten et Da Costa, 2013; van Zanten et Obin 2010</i></p>	<p><i>Castonguay-Payant, 2017 ; CSE 2016 ; CSE et CNESCO 2015 ; Comité de gestion de la taxe scolaire de Montréal 2016 ; DPAAE 2017; Fraser institute, 2017; Hirtt et Larose 2016; Hurteau et Duclos, 2017 ; Kamanzi et al 2017; Kamanzi et Doray, 2015; Kamanzi et Pilote 2016; Larose et Grenon, 2013 ; Marcotte-Fournier 2015; Mc Andrew 2015; MEES, 2017; Tremblay 2014; Tondreau et Robert 2011 ; Vermot-Desroches et al., 2007</i></p>	<p><i>Duru-Bellat 2002, 2003a, 2003b; Duru-Bellat et van Zanten 2012 ; Delvaux et van Zanten 2006 ; Demeuse et al 2005 ; Demeuse et Baye, 2007, 2008 ; Dumay, Dupriez et Maroy 2010; Felouzis, Liot et Perroton 2007; Felouzis, Maroy et Van Zanten, 2013 ; Hirtt 2017 ; Monseur et Crahay 2008 ; OCDE 2014b, 2014c, 2016, 2017 Thrupp1995, 1997</i></p>

Thèmes (suite)	Système éducatif France	Système éducatif Québec	Comparaisons internationales
Offre éducative, Climat scolaire, opportunités d'apprentissage	<i>Dubet et Duru-Bellat, 2000 ; Duru-Bellat et Mingat 1997; CSE et CNESCO, 2015, 2016; Felouzis, 2014, 2003 ; 2016; Merle, 2011, 2012,2017 ;Oberti, 2007;Oberti et Rivière 2014; Trancart 1998, 2012; Van Zanten, 2009, 2012; Van Zanten et Da Costa, 2013; Van Zanten et Obin 2010</i>	<i>Borges et Lessard 2005 2007 CSE, 2015 ; CSE et CNESCO, 2015 ; Deniger 2012 ; Felouzis, Maroy et Van Zanten, 2013 ; Hurteau et Duclos, 2017 ; Labrosse 2013 ;Lapointe 2014 ; Larose 2016 ; Larose et Grenon, 2013 ; Marcotte-Fournier, 2015 ; Tremblay 2014</i>	<i>Duru-Bellat 2002, 2003a, 2003b ; Duru-Bellat et Van Zanten 2012 Demeuse et al 2005; Demeuse et Baye 2007; Felouzis, Maroy et Van Zanten, 2013 Felouzis, Liot, Perroton, 2007; Hirtt 2017 Kamanzi et al, 2017 OCDE 2014b, 2014c, 2016, 2017; Thrupp1995, 1997</i>
Affectation des ressources et expertise enseignants	<i>CNESCO2016 ; Cytermann2014 Crahay (2004) Duru-Bellat 2003a; Dubet et Duru-Bellat, 2000; DEPP 2017a, 2017b; Felouzis 2014, 2003; Merle 2011, 2012, 2017; Trancart 1998, 2012; Van Zanten, 2012</i>	<i>CSE 2016; Deniger 2012; MEES2017 Kamanzi et Maroy 2017 Labrosse 2013 ; Lapointe 2014 ; Maroy 2013 ; Tondreau et Robert2011; Proulx, 2009 Borges et Lessard 2005 2007 Statistique canada 2017; Tremblay 2014</i>	<i>Duru-Bellat 2002, 2003a ;Duru-Bellat et Van Zanten 2012; Demeuse et al 2005 ; Demeuse et Baye 2007; Felouzis, Liot, Perroton 2007; OCDE 2014b, 2014c, 2016, 2017 Meuret 2013</i>

Thèmes (suite)	Système éducatif France	Système éducatif Québec	Comparaisons internationales
Style de management de l'éducation et leadership des directions	<i>Barrère 2001, 2002, 2006;</i> <i>CNESCO 2016</i> <i>Duru-Bellat 2003a</i> <i>Dubet et Duru-Bellat 2000</i> <i>Felouzis 2014 ;</i> <i>Trancart 1998, 2012;</i> <i>Van Zanten, 2012</i>	<i>Deniger 2012 ; Maroy 2013</i> <i>Tondreau et Robert 2011, Maroy 2013; Proulx, 2009</i> <i>Mc Andrew et al. 2015</i> <i>Archambault et Harnois 2010</i> <i>Borges et Lessard 2005 2007;</i> <i>Sballil, 2015 ; Tremblay 2014</i>	<i>Duru-Bellat 2002, 2003a ; Duru-Bellat et van Zanten 2012; Demeuse et al 2005</i> <i>Meuret 2013</i> <i>OCDE 2014b, 2014c, 2016, 2017</i> <i>Voisin 2017</i>
Structure et parcours scolaires	<i>CNESCO 2016;</i> <i>Felouzis 2014</i> <i>Felouzis. Liot, Perroton 2007</i> <i>Ichou 2013, 2015;</i> <i>Duru-Bellat 2003a;</i> <i>Dubet et Duru-Bellat, 2000 ;Merle 2017 ; Crahay 2004 ;</i> <i>DEPP 2017a, 2017b;</i> <i>Trancart 1998, 2012;</i> <i>Van Zanten, 2012</i>	<i>Kamanzi et Maroy 2017 ; Kamanzi et al 2017;</i> <i>Kamanzi, Doray et Laplante 2012;</i> <i>Kamanzi et Doray 2015; Kamanzi et Pilote 2016;</i> <i>Labrosse 2013 ; Larose 2016 ; Tondreau et Robert 2011;</i> <i>Proulx, 2009; CSE 2016; MC Andrew 2015</i> <i>Deniger 2012; Statistique Canada 2017; Tremblay, 2014</i>	<i>Duru-Bellat 2002, 2003a ; Duru-Bellat et Van Zanten 2012; Demeuse et al 2005 ; Demeuse et Baye 2007 ; Hirtt 2017;</i> <i>Kamanzi et al 2014;</i> <i>OCDE 2014b, 2014c, 2016, 2017</i>

3. UNE DÉMARCHE D'ANALYSE INTERPRÉTATIVE

Les méthodes de synthèse des connaissances utilisées seront donc interprétatives (synthèse narrative et méta-synthèse qualitative notamment) : elles consistent à s'appuyer sur plusieurs résultats de recherches afin de construire un raisonnement rigoureux dans le but de répondre aux questions de recherche. Dans la

mesure où nous exploiterons aussi bien des données qualitatives que quantitatives et compte tenu de la complexité de notre objet de recherche qui appelle une analyse fine des caractéristiques des deux systèmes éducatifs, les méthodes d'analyse interprétatives se révèlent plus appropriées. La synthèse des données quantitatives s'effectue couramment à l'aide de la méthode interprétative appelée la synthèse narrative. On parle de méta-synthèse qualitative en ce qui concerne la synthèse des données qualitatives. Cette technique comprend l'examen, la comparaison critique et la synthèse d'études qualitatives sur un thème particulier (Hammell, 2007; Morse, 2001, cités par Fortin, 2010). Ces deux méthodes d'analyse, que nous adopterons, seront utilisées selon des critères de rigueur identifiés par la recherche (Petticrew et Roberts 2005, cités dans Université Laval, JEFAR, 2013). Ainsi, Petticrew et Roberts (2005, cités dans Université Laval, JEFAR 2013) définissent les trois étapes de la synthèse narrative de la façon suivante : Organiser les études en catégories logiques selon la question adressée par la synthèse (ex. : les regrouper en fonction de leur méthodologie, de leurs résultats, du type d'interventions), analyser chacune des études en faisant une description narrative de ses résultats et, autant que possible de ses qualités et enfin, synthétiser les résultats des études en produisant un sommaire général précisant le nombre d'études incluses et décrivant les effets observés d'une étude à l'autre. La synthèse doit tenir compte des variations susceptibles d'influencer le caractère généralisable des résultats (ex. : qualité des études, populations, interventions, milieux). Le recours à des grilles d'analyse thématique, que nous présentons ci-après, servira de guide à notre recension des écrits et contribuera à la rigueur de notre analyse.

4. INSTRUMENTS ET STRATÉGIE D'ANALYSE

Pour répondre à nos deux questions spécifiques, nous avons élaboré deux grilles d'analyse thématiques qui serviront de support à la comparaison des deux systèmes éducatifs.

4.1. Instruments d'analyse

Nos deux grilles d'analyse (voir tableaux 5 et 6 ci-dessous) ont été conçues à partir des principaux critères de mesure de l'équité scolaire utilisés dans les enquêtes PISA (voir

annexe 3 : tableau 6.1). Nous les avons par ailleurs enrichies à partir du modèle d'évaluation de la qualité des systèmes éducatifs élaboré par Scheerens sur la base des principaux résultats de recherche sur les écoles efficaces.

Tableau 5 : Grille d'analyse comparative des systèmes éducatifs français et québécois du point de vue de leur efficacité et équité : analyse à l'échelle de la

Échelle d'analyse	Intrants		Processus	
	Indicateurs	Composantes	Indicateurs	Composantes
Classes	Hétérogénéité (school mix)	Existence de classes de niveau.	Possibilités d'apprentissage	Activités et pratiques pédagogiques Temps d'enseignement effectif (nb d'heures effectif annualisé) Modes d'évaluation Feedbacks.
	Effectifs	Nombre moyen d'élèves par classe	Qualité de l'instruction	Structures de soutien Défis/évaluation nationales
	Expertise des enseignants	Formation Ancienneté		

classe.

Grille d'analyse inspirée de OCDE (2013) et Scheerens (2004).

Échelle d'analyse	Intrants	Processus
-------------------	----------	-----------

	Indicateurs	Composantes	Indicateurs	Composantes
Établissements	Hétérogénéité (school mix)	Répartition des élèves selon le milieu économique et la composition ethnique.	Style de management de l'éducation	Mode de leadership des directions d'école Relations établissements/instances supérieures.
	Affectation des ressources éducatives	Ressources matérielles (qualité des infrastructures et des équipements) Ressources financières Ressources humaines Offre de cours	Attentes à l'égard des élèves	Importance de la performance Normes partagées Développement professionnel Orientation des élèves
	Politique d'admission et de recrutement	Modalités de sélection	Climat de l'établissement	Environnement d'apprentissage : relations élèves/enseignants/ parents, coopération entre enseignants, moral des enseignants.
	Structure scolaire	Filières ou d'options Réseaux scolaires différenciés	Parcours scolaires	Modalités d'orientation des élèves Pratique du redoublement

Tableau 6 : Grille d'analyse comparative des systèmes éducatifs français et québécois du point de vue de leur efficacité et équité : échelle établissement.

Plusieurs indicateurs de notre grille sont interreliés : ainsi, l'hétérogénéité des classes

ou des établissements aura des répercussions sur les dynamiques internes aux établissements ou au sein des classes (climat scolaire, attentes à l'égard des élèves etc.) comme démontré dans le cadre conceptuel. Par conséquent, afin d'éviter les redondances, nos analyses seront centrées sur les indicateurs marqués en gras dans les deux grilles dans la mesure où de ces indicateurs principaux découlent les autres indicateurs qui peuvent être qualifiés de secondaires.

Nous avons opté pour une analyse thématique de contenu sans recours à un logiciel d'analyse en raison de notre objet de recherche qui requiert une démarche d'analyse et d'interprétation actives de la part du chercheur.

4.2. Stratégie d'analyse

Notre premier objectif a consisté à identifier dans le système éducatif français les mécanismes générateurs d'inégalités des chances de réussite scolaire et d'importants écarts de performances entre élèves, afin de les mettre en perspective avec le système éducatif québécois dans un but comparatif. Nous avons recensés principaux travaux de recherche empirique menés au Québec et en France sur les causes des inégalités de réussite scolaire et les moyens de remédiation. Le détail des ouvrages retenus est présenté ci-dessous. Nous nous sommes appuyés sur la grille d'analyse présentée ci-dessus pour étudier les caractéristiques des deux systèmes éducatifs au regard des facteurs d'équité et d'efficacité en éducation. Nous avons fait le choix de procéder à une analyse thématique de contenu sans recours au logiciel N'vivo 11 comme initialement prévu. En effet, compte tenu de la nature de ce travail de synthèse narrative, le recours à ce logiciel s'est rapidement révélé inadapté et particulièrement chronophage comparativement à un traitement manuel des informations recueillies. Cependant, afin de gérer de manière optimale les données recueillies, nous avons eu recours au logiciel de gestion bibliographique Zotero qui a facilité la classification thématique des principaux ouvrages retenus.

Notre second objectif a consisté à analyser l'impact des variables externes, d'ordre

contextuel et systémique (contexte socio-économique et politique et mise en œuvre des politiques éducatives) sur le niveau d'équité de ces deux systèmes éducatifs. Afin de répondre à notre second objectif, nous avons mené une analyse thématique de contenu (analyse comparative France-Québec) de l'ampleur des inégalités sociales et de la ségrégation urbaine, ainsi qu'un bilan comparatif de la mise en œuvre des principales réformes éducatives visant à améliorer le fonctionnement des deux systèmes éducatifs en particulier celles visant à lutter contre les inégalités scolaires. Notre étude a pris appui sur les principaux indicateurs socio-démographiques et économiques (Statistique Canada; Statistique Québec; INSEE France), les écrits pertinents relatifs à la mise en œuvre des politiques de lutte contre les inégalités scolaires.

Le chapitre IV qui suit sera consacré à la présentation et l'analyse des résultats de notre recherche.

CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Nous avons procédé à un examen méthodique des systèmes éducatifs français et québécois au regard des critères retenus dans notre grille d'analyse thématique.

1. EXAMEN DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS FRANÇAIS ET QUÉBÉCOIS AU REGARD DES INDICATEURS THÉMATIQUES DE NOTRE GRILLE D'ANALYSE

1.1. Politiques d'admission et de recrutement dans les établissements scolaires

1.1.1. Contexte français

La France compte deux réseaux d'établissements d'enseignement : à côté du réseau public d'éducation, dont la gestion directe est assurée par l'État en collaboration avec les collectivités décentralisées, existe un réseau d'établissements d'enseignement privés majoritairement financés par l'État dans le cadre de contrats d'association (Szymankiewicz, 2013; Hirrt, 2017; Cytermann, 2014). Pour des raisons historiques, les établissements privés catholiques constituent la grande majorité de ces établissements qui jouissent d'une autonomie de gestion par rapport aux établissements publics (Organisation, fonctionnement, recrutement des enseignants notamment). Les effectifs de l'enseignement privé sont en constante augmentation. En 2012, le réseau privé accueillait environ 20 % des élèves du secondaire (DEPP, MENESR, 2017a, 2017b).

Les affectations des élèves dans les établissements publics sont régies par un principe de sectorisation géographique en fonction du lieu d'habitation des élèves : on parle de « cartes scolaires » définies au niveau national, en ce qui concerne les établissements d'enseignement secondaire, et au niveau communal concernant les établissements

d'enseignement primaire (Van Zanten et Da Costa, 2013; Van Zanten et Obin 2010; Merle, 2011). Cette sectorisation a néanmoins été assouplie en 2007 par la mise en place de possibilités de dérogations à la carte scolaire avec pour objectif de favoriser la mixité sociale au sein des établissements scolaires. Les établissements d'enseignement privé ont une plus grande autonomie d'organisation et de fonctionnement : ces derniers recrutent leurs élèves de manière directe, sur dossier scolaire, en dehors de toute procédure de sectorisation. Si les demandes d'admission sont libres dans les écoles privées, ces dernières sélectionnent souvent leurs élèves sur des critères académiques, notamment en milieu urbain où on observe une forte concurrence entre les établissements privés ainsi qu'à l'égard de certains établissements publics pour attirer les meilleurs élèves. Felouzis, Maroy et Van Zanten (2013) parlent à ce titre de « marchés scolaires » et en font une analyse très pertinente reprise par d'autres auteurs (Barrault, 2011, 2012 ; Broccolichi, S., Ben Ayed, C. & Trancart, D., 2010; CNESCO, 2016; Duru-Bellat, 2003a; Felouzis, 2014 ; Merle, 2011 ; Mons, 2007 ; Van Zanten et Da Costa, 2013; Van Zanten et Obin 2010).

Le concept de « marché scolaire » renvoie à des mécanismes de concurrence qui se situent à plusieurs niveaux : entre les parents pour garantir la meilleure école pour leur enfant, entre les écoles pour recruter les meilleurs élèves, entre l'intérêt général incarné par l'État et les intérêts privés. Dans cette perspective, il ne s'agit pas uniquement de rapports d'échange entre offre et demande mais de luttes de pouvoir entre groupes sociaux pour s'approprier, in fine, les meilleures positions sociales. Felouzis, Maroy et van Zanten (2013) définissent ainsi ce concept : « Les marchés scolaires constituent un moyen de régir les modes de scolarisation dans l'enseignement obligatoire, de l'école primaire jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire. Il s'agit alors de favoriser le choix de l'école par les familles et de susciter une concurrence entre établissements dans le but d'améliorer le service éducatif. » (Felouzis, Maroy & Van Zanten, 2013, p. 1). Ce concept sociologique met donc en lumière les enjeux de pouvoir entre acteurs et groupes sociaux pour l'appropriation d'un bien, à savoir la meilleure éducation possible (Dronkers, Felouzis et Van Zanten, 2010; cités dans Felouzis et al., 2013).

Une revue de littérature sur les marchés scolaires permet de mettre en lumière deux principales modalités de fonctionnement des marchés scolaires : à côté des marchés scolaires « officialisés » allant de la concurrence entre deux réseaux éducatifs, public et privé, à la mise en concurrence des établissements publics entre-eux sous le contrôle de l'État, existent des marchés scolaires « officieux » dont une analyse éclairante est proposée par plusieurs auteurs (Felouzis, Maroy, Van Zanten(2013) ;Broccolichi, S., Ben Ayed, C. & Trancart, D., 2010; CNESCO 2015, 2016; Delvaux et Van Zanten, 2006 ; Felouzis, 2003; Merle, 2012, 2017 notamment). Il convient de noter que dans beaucoup de pays, ces différents types de marchés scolaires peuvent coexister mais à des degrés et selon des modalités nationales variables.

Une première forme de marché « officiel » correspond à l'existence de deux réseaux éducatifs, public et privé. Dans ce contexte, le secteur éducatif privé et payant, disposant généralement d'une autonomie de fonctionnement plus large, vient concurrencer le secteur éducatif public, souvent gratuit et sur lequel l'administration publique exerce un contrôle plus étroit. Ainsi, en France, la plupart des écoles privées sont sous contrat avec l'État, ces dernières bénéficient d'un financement étatique et sont assujetties au respect de normes fixées par le ministère de l'éducation nationale, tout en conservant une autonomie de fonctionnement.

Les marchés scolaires peuvent également être effectifs en dehors de tout caractère officiel. Dans ce schéma comme cela est le cas en France, les élèves sont en principe affectés dans les établissements selon leur secteur géographique d'habitation (La France a instauré une carte scolaire officielle). Donc en théorie, les marchés scolaires sont censés inexister. Pourtant dans la pratique, des possibilités de dérogation étaient rendues possibles bien avant la décision d'assouplissement de la carte scolaire intervenue en 2007 (Felouzis et al, 2013). Afin de contourner les contraintes de la carte scolaire, certains établissements offrent des classes spécifiques (classes européennes, classes sportives par ex) ou des options rares (chinois, grec, russe) ce qui les rend plus attrayantes pour les familles les mieux informées. De leur côté, les familles usent de stratégies diverses (choix d'options, résidences fictives ...) afin d'obtenir des dérogations leur permettant d'inscrire leurs enfants dans les

établissements les plus réputés. L'assouplissement de la carte scolaire en 2007 en France, qui était censé limiter les inégalités entre les familles et favoriser liberté de choix des écoles notamment pour les familles vivant dans les quartiers ghettoïsés, n'a pas eu les effets escomptés (Van Zanten et Obin, 2010, Barrault, 2011, 2012; Ben Ayed et Poupeau, 2009; Ben Ayed, 2009, 2015)). Ainsi, la diversification de l'offre scolaire et les stratégies mises en œuvre par les familles pour intégrer des écoles réputées se révèlent être de véritables marchés scolaires au sens où on assiste à une lutte entre groupes sociaux pour s'approprier un bien rare, une éducation de qualité.

1.1.2. Contexte québécois

Le Québec compte deux principaux réseaux d'éducation : un réseau d'établissements publics gratuits, administrés par les commissions scolaires (administrations décentralisées dotées d'une autonomie de gestion sous le contrôle du ministère de l'éducation du Québec) et un réseau d'établissements privés payants (CSE, 2016; Proulx, 2009; Tondreau et Robert, 2011; Tremblay, 2014; Vermot Desroches, 2007).

L'affectation des élèves dans les écoles publiques est régie par un principe de libre choix de l'école à l'intérieur du périmètre de la commission scolaire de rattachement (cette dernière étant fonction du lieu de résidence). Des dérogations permettent de s'inscrire dans un établissement en dehors de sa zone de rattachement, sous réserve de disponibilité des places. Par ailleurs, au sein du réseau public d'éducation, existent des établissements à vocation particulière, qui dispensent des programmes scolaires enrichis et au sein desquelles l'admission est déssectorisée mais souvent sélective sur la base des résultats scolaires des élèves. L'admission dans les établissements privés, non soumise à une sectorisation géographique, fait généralement l'objet d'une sélection sur critères académiques ou autres critères selon les établissements.

Les établissements d'enseignement privés rassemblent 7 % des élèves du primaire et environ 20 % des élèves du secteur des jeunes du secondaire. L'État procure aux établissements privés subventionnés environ 60 % de leurs revenus de fonctionnement. Les établissements collégiaux d'enseignement privés rassemblent environ 9 % des élèves du collégial et leurs revenus de fonctionnement proviennent de l'État dans une proportion moyenne supérieure à 50% (MEES, 2017 ; Tremblay,

2014). L'étude menée par la fédération des commissions scolaires du Québec (Tremblay, 2014) révèle que l'enseignement privé est concentré dans les régions les plus fortement urbanisées. En 2011-2012, les régions dans lesquelles on dénombre le plus d'établissements privés agréés aux fins de subvention sont celles de Montréal (45,3 %), de la Montérégie (11,1 %), de la Capitale-Nationale (10,5 %), de l'Estrie (6,1 %) et de Lanaudière (5 %). Les régions de l'Abitibi-Témiscamingue, du Nord-du-Québec et de la Gaspésie – Îles-de-la-Madeleine n'ont aucun établissement d'enseignement privé subventionné. En 2013-2014, environ 123 004 élèves fréquentent le réseau scolaire privé. Ces élèves représentent près de 12,6 % des effectifs scolaires totaux jeunes alors qu'en 2001-2002, les élèves du privé ne représentaient que 9,8 %. Au secondaire, la proportion d'élèves inscrits au privé représente plus de 21 % de l'ensemble des élèves du secondaire alors qu'ils n'en représentaient que 17,2 % douze ans plus tôt (Vermot-Desroches, 2007 ; Tremblay, 2014).

Le nombre d'élèves québécois du secondaire qui fréquentent une école privée est particulièrement élevé, comparativement au reste du Canada. Ce phénomène est toutefois concentré dans les zones urbaines : 80% des enfants francophones vivent sur le territoire de seulement 30 commissions scolaires. Or, en moyenne, 26 % d'entre eux fréquentent le secondaire privé. Cette proportion s'élève à 35 % en Estrie, 39 % à Montréal et 42 % dans la ville de Québec. » (Larose, 2016).

Les réseaux éducatifs publics et privés sont concurrentiels (Castonguay-Payant, 2017 ; CSE, 2016 ; Hurteau et Duclos, 2017, Larose, 2016). En outre, au sein de l'offre publique d'éducation, des programmes scolaires enrichis sont offerts à certains élèves le plus souvent sur critères académiques, ce qui alimente le développement des marchés scolaires. Dans le contexte québécois, deux types de marchés scolaires sont existants : un marché scolaire officiel en raison de la coexistence des réseaux d'enseignement public et privé; ainsi qu'un « quasi marché » compte tenu de l'existence, au sein de l'offre publique d'éducation, de programmes scolaires enrichis, à côté des programmes réguliers. Plusieurs travaux de recherche montrent que cette concurrence nuit à l'équité scolaire, engendrant des inégalités en ce qui a trait à la

qualité des services éducatifs offerts à la majorité des jeunes (CSE, 2016; Felouzis, Maroy et Van Zanten, 2013 ; Hurteau et Duclos, 2017; Lessard et Levasseur, 2007; Marcotte-Fournier, 2015; Tondreau et Robert, 2011). Toutefois, ce phénomène est essentiellement circonscrit à l'agglomération montréalaise. L'analyse supra des politiques d'admission et de recrutement scolaires en France et au Québec a mis en évidence un développement des « marchés scolaires » dans les deux territoires mais selon des modalités sensiblement différentes : prédominance des « quasi-marchés » au Québec et des « marchés officiels » en France. Il convient à présent d'analyser l'impact de ces marchés scolaires sur l'hétérogénéité des publics scolaires.

1.2. L'hétérogénéité des publics scolaires en France et au Québec (school mix)

1.2.1. Contexte français

Plusieurs travaux de recherche menés en contexte français (Ben Ayed et Poupeau 2009, Ben Ayed 2009, 2015 ; Broccolichi, S., Ben Ayed, C. & Trancart, D. 2010, CSE et CNESCO, 2015 ; CNESCO, 2015, 2016; Crahay 2004; DEPP, MENESR, 2017a ; Duru-Bellat 2002 ; Duru-Bellat et Mingat 1997; Felouzis 2014, 2003; Felouzis, Liot et Perroton, 2007; Ichou 2013, 2015 ; Merle 2011, 2012 ; 2017; Oberti et Rivière 2014; Oberti 2007; Oberti et Prêteceille 2016; Trancart, 1998, 2012 ; Van Zanten 2010, 2012; Van Zanten et Da Costa, 2013; Van Zanten et Obin 2010) révèlent que le développement des marchés scolaires peut avoir pour conséquence une augmentation de la ségrégation scolaire et des inégalités d'apprentissage, comme nous le verrons dans les lignes qui suivent, à travers l'analyse de l'hétérogénéité des publics scolaires.

En France, deux logiques prédominent : une logique de ségrégation inter-établissements : les établissements accueillent des publics qui sont socialement et scolairement différents, ce qui traduit notamment la ségrégation résidentielle ; d'autre part, une logique de ségrégation intra-établissements : ainsi, au sein d'un même établissement, une ségrégation entre les classes peut être à l'œuvre.

Le lien entre marchés scolaires, ségrégation et inégalités scolaires est confirmé par plusieurs recherches (Demeuse et Baye, 2007, 2008; Felouzis, Liot, Perroton, 2007; Merle 2012; Dumay, Dupriez et Maroy 2010; Oberti 2007; Trancart, 1998notamment).

Déjà en 1998, une étude d'envergure menée par Trancart (1998) à partir des bases de données collectées auprès des établissements d'enseignement par le ministère de l'éducation nationale, révélait des disparités importantes entre les collèges selon leur situation géographique : les établissements situés dans des quartiers défavorisés comptaient deux fois plus d'élèves présentant un retard scolaire de 2 ans et plus, une moyenne de 63% d'élèves défavorisés sur le plan social et quatre fois plus d'élèves étrangers que les chiffres moyens observés pour l'ensemble des collèges.

Plus récemment, Demeuse et Baye (2007, 2008) ont analysé les phénomènes de ségrégation académique (concentration des meilleurs élèves dans certains établissements et des élèves en difficulté scolaire dans d'autres établissements) et sociale (regroupement des élèves dans certains établissements en fonction de leurs caractéristiques socio-économiques) dans les pays européens à partir des données PISA de 2006. Les auteurs ont ainsi mis en évidence une forte ségrégation académique et sociale en France.

De même, une vaste étude menée à l'initiative du ministère de l'éducation nationale (DEPP, MENESR, 2017a) montre que les écarts de milieu social entre collèges, notamment entre collèges publics et privés, sont importants : à la rentrée 2016, 10 % des collèges ont moins de 14,5 % d'élèves qui sont enfants d'ouvriers ou d'inactifs, et 10 % en ont plus de 63,0 %. Les collèges publics accueillent des élèves en moyenne plus défavorisés sur le plan socio-économique que les collèges privés et l'écart entre les deux secteurs a sensiblement augmenté ces dernières années (DEPP, MENESR, 2017a) (Voir tableau 8 ci-dessous).

Tableau 8: Répartition des collèges publics et privés français selon la proportion d'élèves issus de milieu social défavorisé et très favorisé, entre 2013 et 2016¹⁸.

11.1 - Répartition des collèges selon la proportion d'élèves de milieu social défavorisé et très favorisé, rentrées 2013 et 2016 (%)								
			1 ^{er} décile	1 ^{er} quartile	Médiane	3 ^e quartile	9 ^e décile	Proportion moyenne
Élèves de milieu défavorisé	2013	Public	22,5	32,2	43,3	54,0	65,1	42,5
		Privé	6,3	12,6	23,0	33,3	42,9	20,5
		Ensemble	14,9	25,9	38,5	50,9	62,5	37,9
	2016	Public	22,6	32,3	43,1	54,4	65,6	42,8
		Privé	6,1	12,2	21,9	32,6	43,3	20,0
		Ensemble	14,5	26,0	38,5	51,0	63,0	38,0
Élèves de milieu très favorisé	2013	Public	5,1	9,0	14,1	22,3	34,7	18,9
		Privé	9,6	15,5	24,9	40,4	58,8	35,8
		Ensemble	5,8	9,8	16,0	26,3	41,9	22,4
	2016	Public	5,0	9,0	14,3	22,8	34,5	19,0
		Privé	10,1	16,0	26,4	41,9	60,2	37,2
		Ensemble	5,7	10,0	16,3	27,0	42,5	22,8

L'état de l'École 2017 © DEPP

Lecture : en 2013, 10 % des collèges publics ont moins de 22,5 % d'élèves de milieu social défavorisé, et 10 % en ont plus de 65,1 %. La proportion d'élèves de milieu défavorisé dans les collèges publics, pris dans leur ensemble, est de 42,5 %.

Champ : France métropolitaine + DOM, public et privé sous contrat.

Source : MEN-MESRI-DEPP, système d'information Scolarité.

Ainsi, ce tableau montre que les élèves de milieu social défavorisé se concentrent principalement dans certains collèges publics puisque les écarts de milieu social entre collèges sont importants : ainsi, à la rentrée 2016, 10 % (1^{er} décile du tableau) des collèges (publics et privés confondus) ont moins de 14,5 % d'élèves qui sont défavorisés (c'est-à-dire enfants d'ouvriers ou d'inactifs), et 10 % en ont plus de 63,0 % (9^{ème} décile du tableau). Les collèges publics accueillent des élèves en moyenne plus défavorisés que les collèges privés et l'écart entre les deux secteurs a sensiblement augmenté ces dernières années. Ainsi, en 2016, les collèges privés scolarisent en moyenne moins d'enfants de milieu social défavorisé que leurs

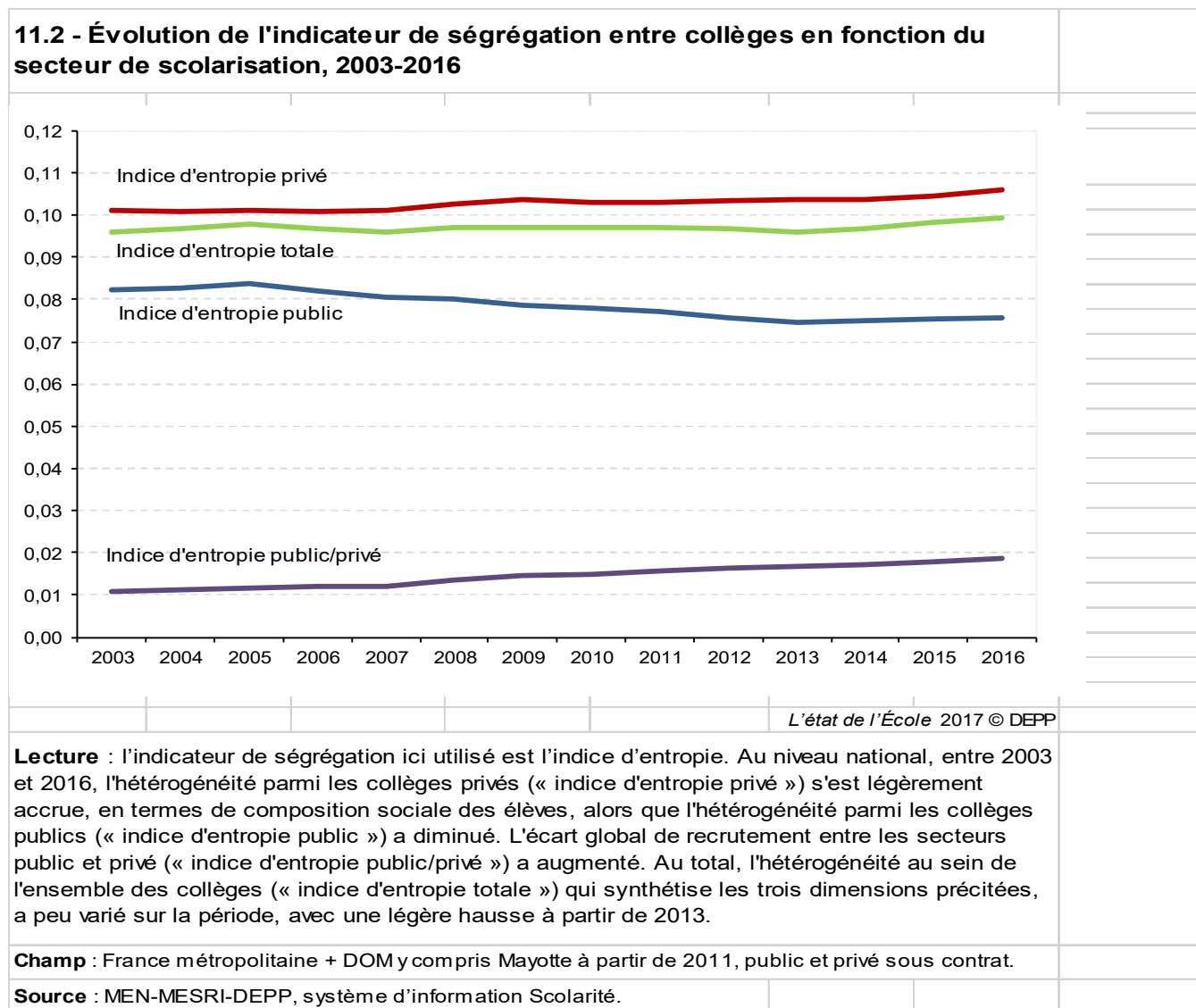
¹⁸ Les données ici utilisées sont les bases élèves du second degré. Le milieu social est celui du responsable de l'élève (le père si sa profession est renseignée, la mère ou une autre personne dans les autres cas) et regroupé en quatre groupes : défavorisé (ouvriers, retraités ouvriers et employés, inactifs), moyen (employés, artisans, commerçants, agriculteurs et retraités correspondants), favorisé (professions intermédiaires, retraités, cadres et professions intermédiaires), très favorisé (enseignants, cadres et professions intellectuelles supérieures, chefs d'entreprise de dix salariés ou plus).

homologues publics (20% contre 42,8%). Inversement, en 2016, le réseau privé scolarise 37,2% de collégiens de milieu très favorisé contre 19% pour le réseau public. Par ailleurs, la ségrégation scolaire est importante au sein du réseau public d'éducation : ainsi, en 2016, 10% des collèges publics (1^{er} décile du tableau) ont moins de 22,6 % d'élèves de milieu social défavorisé, et 10% en ont plus de 65,6 % ». Cette concentration d'élèves défavorisés dans un faible nombre de collèges met en évidence l'existence d'une forte ségrégation scolaire confirmée par d'autres travaux de recherche (Felouzis 2014, 2003; Ichou 2013, 2015 ; Merle 2012 ;2017; Oberti 2007; Oberti et Prêteceille 2016; Trancart 1998, 2012; Van Zanten, 2009, 2012)

Les écarts de milieu social entre établissements peuvent être mesurés par un indicateur de ségrégation, l'indice d'entropie¹⁹ (DEPP, MENESR, 2017a). Quand cet indicateur est élevé, cela signifie que les écarts sociaux entre établissements sont très importants et qu'au sein de chaque établissement, la diversité des milieux sociaux représentés est plutôt faible ; quand l'indicateur est bas, cela indique que les écarts sociaux entre établissements sont moins importants et que la composition sociale de chaque établissement est proche de la composition sociale moyenne. On dira alors qu'il y a une plus grande mixité sociale entre les établissements. Ainsi, l'étude menée par le ministère de l'éducation nationale français (DEPP, MENESR, 2017a) confirme l'existence d'une ségrégation sociale entre collèges en légère hausse depuis 2013 (figure 7 ci-dessous).

¹⁹ L'entropie estime le degré de diversité sociale dans chaque établissement (la valeur sera de 0 si tous les élèves sont du même groupe). Le degré de diversité moyen calculé sur l'ensemble des collèges donne une idée de la diversité au sein des collèges. En divisant cette moyenne par l'entropie sur l'ensemble de la population et prenant le complémentaire à 1, on obtient un indice qui vaut 0 dans la situation théorique où les écarts entre collèges seraient inexistantes (tous les collèges auraient la même composition sociale). La valeur maximale théorique de 1 correspond à la situation où un seul milieu social serait représenté dans chaque collège.

Figure 7 : Évolution de l'indicateur de ségrégation entre collèges en fonction du secteur de scolarisation, 2003-2016.



La figure 7 ci-dessus révèle une baisse de l'hétérogénéité de la composition sociale des élèves au sein des collèges publics entre 2003 et 2016 (baisse de la courbe d'indice d'entropie), ce qui est révélateur d'une augmentation de la ségrégation entre collèges en fonction du secteur de sectorisation). En outre, l'écart global de recrutement entre le secteur privé et le secteur public a augmenté de manière continue, les élèves du secteur privé étant de plus en plus favorisés, comme le montre la courbe d'indice d'entropie public/privé qui connaît une croissance régulière à partir de 2007, date de début de mise en œuvre de l'assouplissement de la carte scolaire en France. En effet,

entre 2003 et 2016, la part des élèves de milieu très favorisé a augmenté de 7,2 points dans le secteur privé (passant de 30,0 % à 37,2 %) contre 2,0 points dans le secteur public (de 17,0 % à 19,0 %). Inversement, la part d'élèves de milieu défavorisé a diminué plus fortement dans le secteur privé (- 4,8 points au lieu de - 0,4 point dans le secteur public) (DEPP, MENESR, 2017a).

Un processus de ségrégation d'origine migratoire est également opérant : les élèves d'origine immigrée ne sont pas répartis de manière homogène entre les différents établissements. L'étude menée par Felouzis, Liot et Perroton (2007) dans une région française (Bordeaux et ses alentours) a montré que 10% des collèges scolarisent 40 % des élèves du Maghreb, d'Afrique noire et de Turquie (dont plus de la moitié sont de milieu défavorisé) alors que ces groupes ethniques ne représentent que 4.7 % des élèves du bassin scolaire. Les auteurs constatent que ce phénomène est accentué par l'existence d'un marché scolaire officieux alimenté par une concurrence exacerbée entre les familles.

Ce phénomène a été confirmé par d'autres travaux de recherche (Baye et Monseur, CNESCO, 2016; Ichou, 2013, 2015; Merle, 2012, 2017 ; Oberti, 2007 ; Oberti et Rivière, 2014). Ainsi, à partir des données PISA des élèves scolarisés au 1er cycle du secondaire et ayant un an de retard scolaire, Baye et Monseur (CNESCO, 2016) ont tenté de mesurer ce phénomène au niveau des collèges. Ils observent une tendance à la hausse de la ségrégation ethnique entre les études PISA 2000 et PISA 2012.

La ségrégation scolaire a des répercussions négatives sur les résultats scolaires des élèves, comme l'attestent plusieurs travaux de recherche (Baye et Monseur, CNESCO, 2016; Demeuse et Baye, 2008; Duru-Bellat, 2002; Felouzis, 2014; Ichou 2013, 2015). S'agissant par exemple de la ségrégation ethnique, l'étude menée par Ichou (2015) propose une analyse quantitative de l'évolution des résultats scolaires des descendants d'immigrés de l'école primaire à la fin de l'enseignement secondaire en France grâce à l'exploitation d'un panel de grande ampleur : le panel 2007 du ministère de l'Éducation nationale français. Les résultats scolaires sont mesurés par des évaluations standardisées en début de cycle primaire et en début de cycle secondaire, ainsi que par les épreuves communes du brevet des collèges en fin de 3^{ème} (Voir annexe 2 pour une

comparaison des systèmes scolaires français et québécois). Les résultats obtenus montrent qu'hormis le groupe Asie du Sud-Est/Chine, tous les autres groupes ethniques ont des taux de diplomation inférieurs et une moindre performance scolaire que le groupe des natifs (En outre, le risque de décrochage au 1^{er} cycle du secondaire est deux fois plus important chez les élèves issus de l'immigration pris dans leur ensemble. Ces contre-performances s'expliquent seulement en partie par le faible niveau socio-professionnel des parents des enfants issus de l'immigration, en atteste la persistance d'un différentiel de performances entre élèves natifs et descendants d'immigrés à niveau social comparable (CNESCO, 2016). Ces études empiriques confirment les enquêtes PISA qui indiquent que les performances scolaires brutes des élèves issus de l'immigration se sont dégradées durant la dernière décennie : en dix ans, l'écart de performance scolaire entre les élèves issus de l'immigration et les autres élèves français s'est accentué (CNESCO 2016 ; OCDE2016, 2013, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2015). Même à milieu économique et social identique des élèves, l'écart de résultats scolaires entre élèves issus de l'immigration et élèves natifs reste largement supérieur à la moyenne de l'OCDE. De plus, l'écart de performances entre les élèves immigrés de la seconde génération et les élèves natifs est également supérieur en France, à la moyenne de l'OCDE. Ainsi, près de 43 % des élèves issus de l'immigration n'atteignent pas le niveau 2 en mathématiques dans PISA 2012, ce qui montre qu'à 15 ans près de la moitié de ces élèves présentent des difficultés scolaires sévères.

D'autre part, l'étude menée par Ichou (2015) confirme qu'en France, au début de l'école primaire, tous les groupes de descendants d'immigrés ont des résultats scolaires significativement inférieurs à ceux des descendants de natifs, sauf pour les élèves d'origine asiatique. À milieu social similaire, les descendants d'immigrés de Turquie, du Sahel et d'Algérie ont toujours des résultats scolaires significativement inférieurs à ceux des descendants de natifs, bien que les écarts se réduisent. D'autres recherches (CNESCO, 2016 ; Duru-Bellat, 2003b ; Felouzis, 2014 ; Trancart 1998, 2012 ; Van Zanten, 2012) attribuent la persistance de ce différentiel de compétences à des facteurs liés au contexte de scolarisation.

Par ailleurs, dans le contexte français, il existe des phénomènes de ségrégation intra-établissement, du fait des chefs d'établissements, qui ont tendance à regrouper les élèves de niveaux homogènes, ou par le biais des matières optionnelles, plus souvent choisies par les bons élèves, ce qui conduit à regrouper ces élèves entre-eux puisque la constitution des groupes classes est en partie tributaire des options choisies. Ainsi, cette propension à répartir les élèves dans les classes en fonction de leur niveau académique, est ainsi facilitée par les choix d'options qui ne sont pas neutres sur le plan social (Duru-Bellat et Mingat, 1997; CNESCO, 2015). Ainsi, les élèves issus de milieux favorisés étant davantage enclins à suivre des cours optionnels (langues rares, anglais renforcé ...) sont souvent regroupés entre pairs. L'étude menée à cet égard par Duru-Bellat et Mingat (1997) a mis en évidence les effets pervers de la constitution des classes de niveau (regroupement des élèves selon leur niveau scolaire avec pratiques de différenciation pédagogique). Les chercheurs ont analysé, sur une durée de trois ans, les progressions moyennes des acquis réalisés dans des classes de niveau en les mettant en perspective avec les progressions constatées dans des classes hétérogènes. L'étude montre que le regroupement des élèves selon leur niveau scolaire a des effets négatifs sur la progression moyenne constatée, ce qui contribue à accroître les inégalités entre les élèves. Les élèves faibles ou moyens progressent davantage dans des groupes hétérogènes. Regrouper les élèves en difficultés est donc néfaste à leurs acquisitions. De même, bien que les élèves forts sur le plan scolaire progressent bien lorsqu'ils sont regroupés entre-eux, le gain est minime comparativement à la perte subie par le regroupement des élèves faibles entre-eux. Le rapport Coleman (Coleman et al., 1966) a ainsi montré que les élèves, notamment ceux ayant un statut socio-économique (SSE) faible, gagnent à être placés dans des groupes dont le SSE moyen est plus élevé que leur SSE familial.

En contexte québécois, on observe globalement une plus grande hétérogénéité des publics scolaires comme nous le verrons dans la section suivante.

1.2.2. Contexte québécois

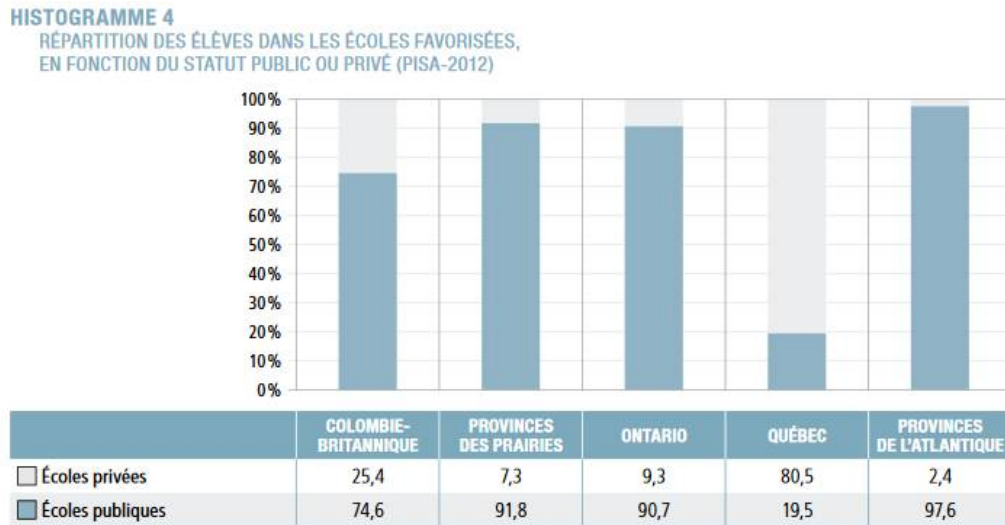
Dans quelques régions du Québec, les marchés scolaires nuisent à la mixité sociale à l'école (CSE, 2015; CSE et CNESCO, 2015; Felouzis, Maroy et Van Zanten, 2013 ; Hurteau et Duclos, 2017; Larose et Grenon, 2013; Vermot-Desroches, 2007).

Afin d'attirer les élèves dans leur établissement et de limiter le départ des meilleurs élèves vers le réseau privé, de plus en plus d'écoles publiques offrent des projets pédagogiques particuliers sélectifs. Dans les régions fortement urbanisées, cette augmentation des projets pédagogiques particuliers peut engendrer une mise à l'écart des élèves issus de milieux défavorisés et une répartition inégale des élèves ayant une cote d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) au sein des groupes-classes (Hurteau et Duclos, 2017; Marcotte-Fournier, 2015). Ainsi, plusieurs travaux de recherche révèlent que la défavorisation est surtout concentrée dans les écoles publiques montréalaises (Fraser institute, 2017; MEES, 2017; Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal, 2016 ; Hurteau et Duclos, 2017). En outre, la sélection des élèves dans l'enseignement privé ainsi que les frais de scolarité, auxquelles les familles plus modestes ne peuvent pas faire face, favorisent la concentration d'élèves défavorisés dans certains contextes scolaires. On observe notamment une faible acceptation, dans le réseau des écoles privées, des populations scolaires particulières, tels les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA). Pourtant, les élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage au secteur public sont de plus en plus intégrés aux classes régulières. Pour la région de Montréal, à titre d'exemple, 37,8 % des élèves du primaire et 30,7 % des élèves du secondaire ayant un handicap sont déclarés intégrés en classe ordinaire (Tremblay, 2014). Du reste, les données PISA disponibles sur l'origine socio-économique des élèves québécois, du privé comme du public) montrent que le réseau privé compte beaucoup plus de jeunes dont la position socioprofessionnelle du parent est classée dans les catégories «professionnels», «professionnels libéraux» et «propriétaires».

Dans l'échantillon du PISA 2012 dont les données ont été analysées par le CSE

(2016), 7,8 % des élèves canadiens fréquentaient une école privée. Cette proportion était de 21 % pour les élèves québécois. La majorité des écoles favorisées du Québec sont des écoles privées (voir figure 8 ci-dessous).

Figure 8 : Répartition des élèves dans les écoles favorisées en fonction du statut public ou privé (PISA 2012).



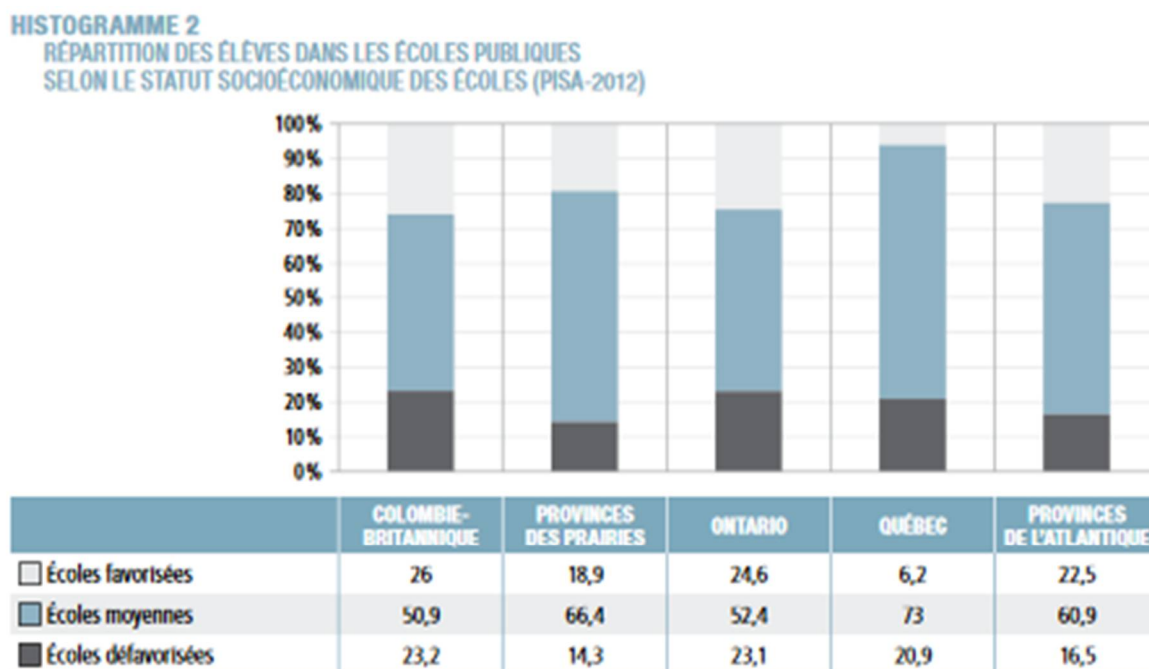
Source : Données compilées par le CSE à partir de la base de données PISA-2012 (compilation validée par le CMEC).

* Les écoles défavorisées sont les écoles dont l'indice SESC est statistiquement inférieur (test t à 95 %) à l'indice SESC provincial. Les écoles favorisées sont les écoles dont l'indice SESC est statistiquement supérieur (test t à 95 %) à l'indice SESC provincial.

Une enquête (Larose et Grenon, 2013) relative au portrait socioéconomique de la clientèle qui fréquente les établissements privés indique que seulement 7% de l'effectif provient des milieux à faibles revenus (c'est-à-dire un revenu familial annuel de moins de 50 000 \$), et que 21 % de l'effectif provient de la classe moyenne (familles dont les revenus se situent entre 50 000 \$ et 99 999 \$). Autrement dit, 72 % de l'effectif des écoles privées vient de milieux favorisés (dont les revenus sont de 100 000 \$ et plus) (Larose et Grenon, 2013).

Au Québec, contrairement à ce qui est observé dans les autres provinces, très peu d'élèves fréquentent des écoles publiques de milieu socioéconomique favorisé. La figure 9 ci-dessous permet de constater que seulement 6 % des élèves des écoles publiques du Québec sont dans des écoles favorisées, alors que dans les autres provinces, c'est près de 20 % ou plus des élèves des écoles publiques qui fréquentent des écoles favorisées.

Figure 9 : Répartition des élèves dans les écoles publiques selon le milieu socio-économique des écoles.



Source : Données compilées par le CSE à partir de la base de données PISA-2012 (compilation validée par le CMEC).

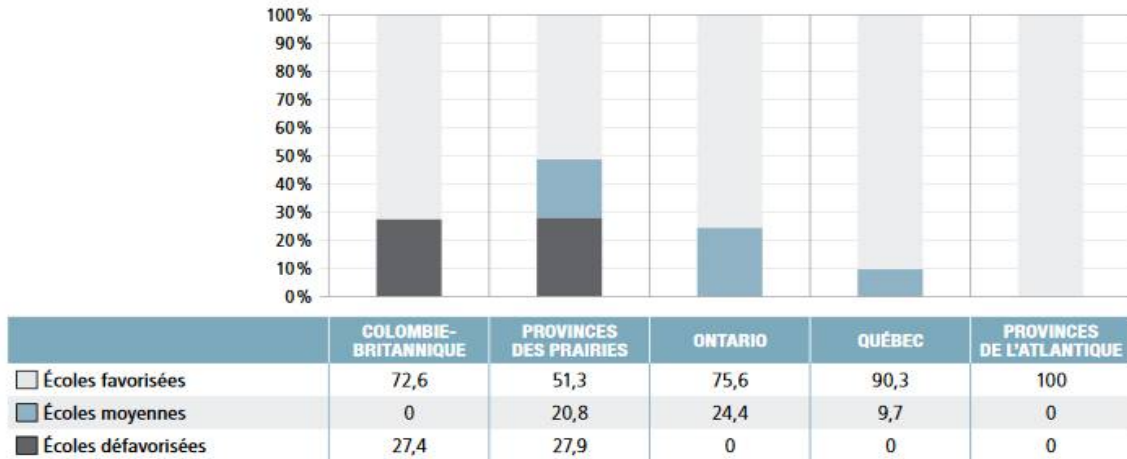
* Les écoles défavorisées sont les écoles dont l'indice SESC est statistiquement inférieur (test t à 95 %) à l'indice SESC provincial. Les écoles favorisées sont les écoles dont l'indice SESC est statistiquement supérieur (test t à 95 %) à l'indice SESC provincial.

En revanche, 90 % des élèves du Québec qui fréquentent une école privée sont dans un établissement favorisé. Dans les provinces de l'Atlantique, tous les élèves qui fréquentent une école privée sont dans des écoles favorisées (Figure 10).

Figure 10 : Répartition des élèves dans les écoles privées selon le milieu socioéconomique des écoles

HISTOGRAMME 3

RÉPARTITION DES ÉLÈVES DANS LES ÉCOLES PRIVÉES
SELON LE STATUT SOCIOÉCONOMIQUE DES ÉCOLES (PISA-2012)



Source: Données compilées par le CSE à partir de la base de données PISA-2012 (compilation validée par le CMEC).

* Les écoles défavorisées sont les écoles dont l'indice SESC est statistiquement inférieur (test t à 95 %) à l'indice SESC provincial. Les écoles favorisées sont les écoles dont l'indice SESC est statistiquement supérieur (test t à 95 %) à l'indice SESC provincial.

D'autre part, dans le réseau public, force est de constater que le nombre d'élèves des écoles publiques inscrits dans des programmes particuliers de formation au secondaire est passé de 14,4 % de l'effectif total en 2002-2003 à 17,2 % des élèves en 2012-2013. Ces chiffres ne représentent toutefois qu'une partie des possibilités d'enrichissement offertes à certains élèves dans la mesure où certains programmes particuliers ne sont pas soumis à l'autorisation préalable du Ministère de l'éducation du Québec. L'enquête du CSE (2016) montre néanmoins qu'une très forte proportion d'écoles publiques québécoises sont plutôt hétérogènes sur le plan socio-économique. En outre, si dans la région montréalaise ou dans la région de la capitale nationale, qui représentent environ 40% du poids démographique du Québec, on constate une relative ségrégation sociale (voire ethnique pour le cas de Montréal où sont concentrés les immigrants), dans la majorité des régions du Québec, on observe peu de concurrence inter-établissements et une plus grande hétérogénéité du public scolaire, l'offre éducative privée et les programmes particuliers étant limités. De plus, contrairement au contexte français où la ségrégation ethnique traduit une concentration de la défavorisation socio-économique et culturelle, au Québec, l'ethnicité n'est pas toujours corrélée à une telle défavorisation (Mc Andrew et al., 2015). En effet, en

raison de la politique d'immigration sélective adoptée par les gouvernements canadien et québécois, les nouveaux immigrants sont souvent dotés d'un fort capital culturel qui permet de compenser une éventuelle mobilité socio-économique descendante.

Notre recherche a ainsi mis en évidence l'existence d'une ségrégation inter et intra-établissements davantage marquée en contexte français, et renforcée par le développement des marchés scolaires. L'analyse de l'offre éducative et des opportunités d'apprentissage offertes aux élèves, que nous présentons dans la section qui suit, est révélatrice d'inégalités de traitement en France et au Québec, en faveur des élèves de milieux socio-économiques favorisés.

1.3. Offre éducative, climat scolaire et opportunités d'apprentissage

1.3.1. Contexte français.

Les résultats de notre revue de littérature font état d'une offre éducative inégale alimentée par le développement des marchés scolaires (Duru-Bellat et Mingat 1997; Duru-Bellat, 2002 ; CSE et CNESCO, 2015, CNESCO 2015, 2016 ; Felouzis, 2014, 2003 ; 2016; Felouzis, Maroy, Van Zanten, 2013 ; Felouzis, Liot et Perroton, 2007 ; Merle, 2011, 2012, 2017 ; Oberti, 2007; Oberti et Rivière 2014 ; Trancart 1998, 2012; Van Zanten, 2009, 2012; Van Zanten et Da Costa, 2013; Van Zanten et Obin 2010).

L'enseignement secondaire français se caractérise par l'existence de filières (second cycle du secondaire) et d'options sélectives (1^{er} et second cycle) qui sont offertes de manière inégale par les établissements scolaires. Afin d'attirer les meilleurs élèves, les établissements privés, souvent situés en milieu favorisé, proposent une offre éducative diversifiée (options linguistiques, sportives ou artistiques). De même, afin de faire face à la concurrence inter-établissements, certains établissements publics, en particulier ceux situés en milieu favorisé, créent des options sélectives souvent prisées par les classes sociales favorisées socialement (Felouzis, Maroy et Van Zanten, 2013; Felouzis, 2014; Felouzis, Liot, Perroton, 2007). À l'inverse, les établissements situés en milieu défavorisé sont moins enclins à créer des options sélectives sachant qu'ils auront davantage de difficultés à réunir un effectif d'élèves suffisant pour suivre ces options. Cette situation conduit de fait à l'existence d'une offre éducative inégale selon les milieux sociaux.

En ce qui concerne la nature des filières suivies au second cycle de l'enseignement secondaire, celles-ci sont très hiérarchisées. On distingue trois filières : générale, technologique et professionnelle, la première étant considérée comme la voie « royale, et la dernière étant fortement dévalorisée. Dans une étude comparative, Kamanzi et al (2014) observent à cet égard qu'en France,

« Le parcours des élèves est le résultat d'un processus d'orientation et de moments clés avec des choix, des opportunités et des contraintes dans un cadre institutionnel précis qui met en place les grands mécanismes de régulation des flux d'élèves basés sur les performances scolaires. La France dispose d'un système éducatif centralisé et unitaire pour l'ensemble du territoire, mais dans lequel la formation professionnelle est peu ou pas valorisée. Dans un système scolaire fortement hiérarchisé, où la formation générale est au sommet de cette hiérarchie et représente un idéal d'études, les jeunes sont orientés souvent par défaut ou renoncement, vers les filières professionnelles et techniques moins considérées » (Kamanzi et al., 2014 » P.176).

Ces concentrations d'élèves en difficulté sociale et scolaire ont des répercussions sur le climat scolaire des établissements qui les accueillent : problèmes de discipline, relations conflictuelles élèves/enseignants, démotivation des élèves, démobilitation des équipes pédagogiques (CNESCO; 2015, 2016; Felouzis, 2014; Felouzis, Liot et Perroton, 2007; DEPP, MENESR, 2017a).

Le ministère de l'éducation nationale apprécie le climat scolaire des établissements en utilisant la fréquence de la violence en milieu scolaire, de l'absentéisme des élèves ou encore des heures d'enseignement non assurées dans les établissements (DEPP, MENESR, 2017a). Ces éléments sont évalués dans le second degré, au niveau national français, à travers des enquêtes auprès des chefs d'établissement. En moyenne, la nature et l'ampleur de ces phénomènes sont très différentes en collège (1^{er} cycle du secondaire), en lycée d'enseignement général et technologique (LEGT) ou en lycée professionnel (LP). Les lycées professionnels vers lesquels sont orientés les élèves en difficulté à l'issue du 1^{er} cycle du secondaire et certains collèges sont les plus exposés à la violence. En moyenne, sur l'année scolaire 2015-2016, le nombre d'actes de

violence grave y est respectivement de 22,5 et 13,5 incidents graves pour 1 000 élèves contre seulement 5 pour 1 000 dans les LEGT (DEPP, MENESR, 2017a). Par ailleurs, les incidents sont fortement concentrés dans certains établissements. En effet, la moitié des LEGT (53 %), un tiers des LP (33 %) et 45 % des collèges ne déclarent aucun acte de violence au cours d'un trimestre. Dans le même temps, 12 % des LEGT, 18 % des collèges et 30 % des LP ont enregistré au moins 4 actes de violence grave. L'absentéisme des élèves est plus souvent constaté en LP, où il concerne, en moyenne, 13,8 % des élèves en 2015-2016. Il est près de trois fois moins élevé en LEGT (5,1 %) et ne concerne que 2,8 % des collégiens. Comme pour la violence, les établissements sont affectés de manière très différente : en janvier 2016, la moitié des collèges a un taux d'absentéisme inférieur à 1,3 % et ce taux est supérieur à 8 % pour un collège sur dix (tableau 19.3). Alors que la moitié des LEGT observe moins de 3,3 % d'absentéisme, ce taux s'établit à plus de 14,1 % pour 10 % d'entre eux. Enfin, l'absentéisme est inférieur à 9,0 % pour la moitié des LP mais dépasse 35,1 % pour un LP sur dix (DEPP, MENESR, 2017a).

Les contextes ségrégués ne sont donc pas bénéfiques en termes de climat scolaire (DEPP, MENESR, 2017a). Un tiers des élèves disent se sentir en insécurité au sein des collèges situés en milieu défavorisé, contre un quart dans les autres établissements. Cela confirme les enquêtes PISA qui montrent que, sur la dernière décennie, les élèves de 15 ans sont confrontés à une dégradation du climat scolaire dans leurs établissements et en particulier les élèves des milieux sociaux les plus modestes (OCDE, 2013, 2014b, 2014c, 2014d, 2016).

Les enseignants des écoles les plus défavorisées subissent aussi des conditions de travail dégradées. Par exemple, selon une enquête nationale de Debarbieux et Fotinos (2012, cité dans CNESCO, 2016), les enseignants du premier degré dans l'éducation prioritaire subissent davantage les effets négatifs de ces contextes scolaires dégradés. Une analyse plus approfondie des conditions d'enseignement (CNESCO, 2016) révèle que les élèves scolarisés dans des établissements défavorisés i.e. appartenant au réseau des établissements dits de « l'éducation prioritaire » n'ont pas la même qualité d'enseignement que celle dispensée aux élèves scolarisés en établissements ordinaires.

Pourtant, dans le cadre de la politique d'éducation prioritaire, ces établissements sont censés bénéficier de plus de moyens financiers et matériels (moins d'élèves par classe, dotations budgétaires supplémentaires pour la mise en œuvre de projets pédagogiques . . .). Dans les faits, les moyens supplémentaires limités dont disposent ces établissements ont un impact faible voire nul sur la réussite scolaire des élèves. Au contraire, ces établissements sont stigmatisés, ce qui provoque la fuite des classes moyennes et par conséquent, renforce, en leur sein, la concentration de la défavorisation sociale et scolaire.

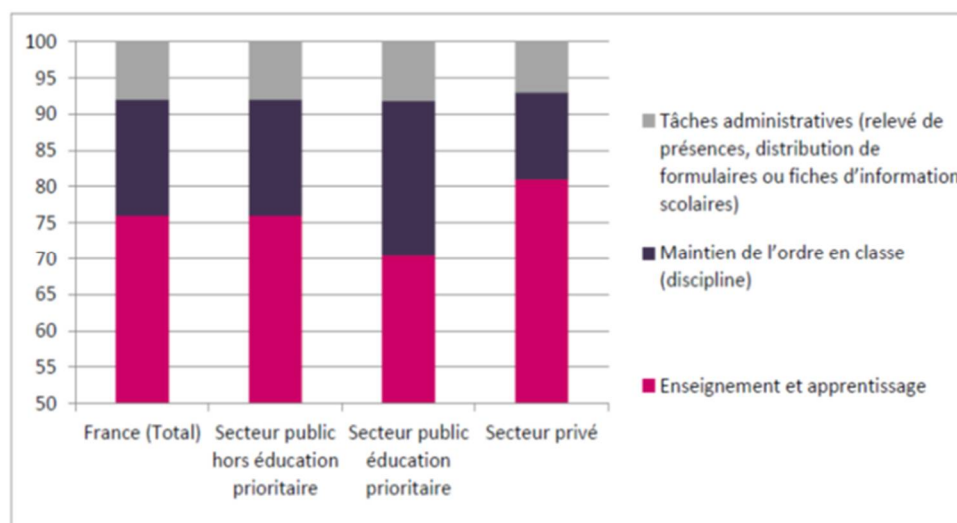
En croisant les données nationales (sur l'éducation prioritaire) et internationales (sur les élèves défavorisés socialement en France, dans l'enquête PISA), il apparaît que sur trois dimensions importantes de la réussite scolaire (le temps d'apprentissage, les pratiques pédagogiques et l'expérience professionnelle des enseignants), les élèves défavorisés sur le plan socio-économique en France ont des conditions d'apprentissage moins favorables que leurs pairs issus des classes moyennes ou supérieures (CNESCO, 2016). L'étude du CNESCO révèle que dans le cadre de la mise œuvre de la politique d'éducation prioritaire, la réduction de la taille des classes devait permettre d'assurer plus d'équité scolaire. Or, ces réductions de taille de classe sont trop faibles pour être efficaces. Ainsi, dans le premier degré, le nombre moyen d'élèves dans les classes du CP au CM2 est inférieur à 2 élèves par classe dans les écoles d'éducation prioritaire.

Ainsi, les recherches menées sur la réduction de la taille des classes qui prennent appui sur les résultats d'expérimentations conduites aussi bien en contexte nord-américain qu'europpéen (CNESCO, 2014, Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives, dans CNESCO, 2016) montrent que la réduction de la taille des classes au primaire doit être importante pour permettre d'améliorer les résultats scolaires des élèves socialement défavorisés. En outre, celle-ci doit s'accompagner de pratiques pédagogiques efficaces.

L'enquête du CNESCO met aussi en évidence une inégalité de traitement en ce qui a trait au temps d'apprentissage dont bénéficient les élèves scolarisés dans des établissements du réseau de l'éducation prioritaire (Figure 11 ci-dessous).

Figure 11 : Répartition moyenne du temps de classe au cours d'une séance au collège selon les enseignants (en 2012-2013).

Figure 2 : Répartition moyenne du temps de classe au cours d'une séance au collège selon les enseignants (en 2012-2013)



Source : Depp-MENESR. Note d'information n°23. Juin 2014.

L'étude révèle que les enseignants consacrent moins de temps aux apprentissages dans les collèges de l'éducation prioritaire en raison d'une baisse des exigences scolaires mais également parce qu'ils consacrent davantage de temps à instaurer un climat de classe propice à l'enseignement. Le temps de travail effectivement dédié aux apprentissages est ainsi réduit d'environ 21% dans ces établissements (Note d'information N°23, Juin 2014, DEPP-MENESR). De même, les pratiques d'exclusion des cours des élèves dont les comportements sont jugés perturbateurs, ainsi que l'absentéisme des élèves mais aussi des enseignants (en raison de conditions de travail difficiles), sont plus fréquents dans ces établissements, ce qui contribue à freiner les apprentissages. L'absentéisme était supérieur de 11 points en 2013-2014 (27 % contre 16 %) dans les établissements défavorisés classés « Éclair » (École, collège, lycée pour l'ambition, l'innovation et la réussite) par rapport aux autres établissements. Ce

phénomène est également plus prononcé en lycée professionnel qu'en lycée général et technologique : le taux moyen d'élèves absentéistes sur l'année 2013-2014 est 11,5 % dans les lycées professionnels alors qu'il ne s'élève qu'à 4,6 % dans les lycées généraux et technologiques (CNESCO, 2016). Enfin, le CNESCO constate une fréquence plus grande d'exclusions temporaires des établissements (Debarbieux et Fotinos, 2010, cité dans CNESCO, 2016), ce qui alourdit le bilan des journées d'enseignement non reçues. Le CNESCO s'appuie sur une étude (Moignard, 2014), réalisée sur 76 collèges de trois départements d'Île-de-France (la Seine- Saint-Denis, l'Essonne et la Seine-et-Marne) en 2012-2013, qui estime à 64 000, le nombre de journées d'enseignement non reçues durant l'année scolaire. De même, le recours aux enseignants non titulaires ou aux enseignants débutants est plus fréquent dans les contextes socialement défavorisés. Le recours aux enseignants contractuels est variable selon les voies d'enseignement (rapport CNESCO sur l'enseignement professionnel, 2016). Ainsi, en 2013-2014, la proportion d'enseignants sous contrat temporaire est plus grande dans les lycées professionnels, qui accueillent les élèves les plus défavorisés (11,7 %) que dans les lycées d'enseignement général et technologique (4,9 %). De même, à l'intérieur d'un même établissement scolaire, force est de constater que les classes d'adaptation pour les élèves en grande difficulté (ces classes sont nommées « SEGPA » : sections d'enseignement général et professionnel adapté) ont également davantage recours aux enseignants contractuels que les lycées généraux et technologiques.

Les enseignants des établissements défavorisés sont donc généralement moins expérimentés et manquent de formation pédagogique initiale. Compte tenu de la difficulté d'exercice dans ces établissements, les équipes pédagogiques n'y sont pas stables, ce qui nuit à la construction d'un projet pédagogique d'établissement et à la mobilisation de l'équipe « école ».

Par ailleurs, les analyses internationales quantitatives (PISA), qui montrent que les élèves défavorisés bénéficient moins des pédagogies les plus efficaces que leurs pairs favorisés (OCDE, 2011, cité dans CNESCO, 2016, sont confirmées par les recherches empiriques, qualitatives en particulier, menées en contexte français (CNESCO, 2016).

Face à un déficit de formation continue, dans des contextes où de nombreux élèves rencontrent des difficultés scolaires, les enseignants adoptent moins souvent des méthodes pédagogiques favorables à une posture réflexive sur leurs apprentissages de la part des élèves. De même, les enquêtes menées dans le cadre de PISA à partir de questionnaires adressés aux élèves et aux équipes pédagogiques, révèlent que les élèves issus de milieux socio-culturels défavorisés, majoritairement concentrés dans des établissements de relégation, sont moins souvent confrontés à des stratégies de raisonnement complexes, telles que les stratégies de métacognition qui consistent à apprendre à apprendre. Ces élèves sont davantage exposés à des stratégies d'apprentissage basiques telles que la mémorisation. Ainsi, après la Corée et le Portugal, en 2012, la France est le pays le plus inégalitaire de l'OCDE en termes de distribution de ces méthodes efficaces en fonction de l'origine sociale des élèves. Les recherches menées pour la conférence de consensus sur la numération au primaire (CNESCO, 2015) convergent avec ces résultats. De même, en mathématiques, les élèves des milieux les plus modestes sont confrontés aux modalités d'apprentissage les moins efficaces. La recherche a ainsi mis en évidence qu'une part importante, dans l'enseignement proposé aux élèves, de « mathématiques formelles » (algèbre, géométrie), par opposition aux mathématiques de la vie courante, permet d'acquérir un haut niveau de conceptualisation et de performance globale dans cette discipline. PISA montre que la France est l'un des pays qui accordent le plus de part aux « mathématiques formelles » (comme le Japon, la Corée ou la Pologne). Pour autant, en France, l'exposition des élèves à ce type d'enseignement est très marquée socialement. Les élèves les plus défavorisés déclarent être moins exposés à l'enseignement des « mathématiques formelles » que les élèves favorisés. Cette différence de traitement est plus importante en France que dans les autres pays de l'OCDE.

Confrontés à une moindre qualité de l'enseignement (temps d'apprentissage plus courts, professeurs moins expérimentés, méthodes pédagogiques moins efficaces pour la construction sur le long terme de compétences complexes...), les élèves les plus défavorisés socialement sont aussi intégrés dans des contextes scolaires moins porteurs en termes d'apprentissage car marqués par de fortes ségrégations sociale et scolaire et des climats d'établissement parfois dégradés (CNESCO, 2016). Dans le contexte

québécois, si on trouve des similitudes avec le contexte français en ce qui a trait aux inégalités sociales face à l'offre éducative, on constate néanmoins des climats scolaires moins dégradés en milieu défavorisé.

1.3.2. Contexte québécois

Dans certaines régions du Québec (Montréal, Estrie, Capitale nationale), on constate que le développement des marchés scolaires alimente l'inégalité de l'offre éducative (Borges et Lessard 2005, 2007 ; CSE, 2015 ; CSE et CNESCO, 2015 ; Deniger 2012 ; Felouzis, Maroy et Van Zanten, 2013 ; Hurteau et Duclos, 2017 ; Labrosse 2013 ; Lapointe 2014 ; Larose 2016 ; Larose et Grenon, 2013 ; Marcotte-Fournier, 2015 ; Tremblay 2014). Des opportunités d'apprentissage différenciées en résultent. Comme évoqué plus haut, le développement des programmes scolaires enrichis au sein de l'offre publique d'éducation (en mathématiques et sciences notamment) et d'écoles publiques à vocation (écoles internationales notamment) sélectives et donc accessibles aux meilleurs élèves, souvent issus des milieux sociaux les plus aisés, est une inégalité de traitement qui nuit à l'équité scolaire. Une telle situation favorise, dans des contextes fortement ségrégués, le regroupement des élèves en difficulté dans certains établissements ou certaines classes, ce qui nuit à leurs apprentissages en raison de l'effet pygmalien évoqué dans notre cadre conceptuel.

À cet égard, une recherche longitudinale menée par Véronneau et al. (2015, cités dans CSE, 2016) révèle que les élèves classés « EHDAA » (Élèves handicapés et en difficulté d'apprentissage et d'adaptation), dont le nombre ne cesse d'augmenter, sont davantage issus de milieux sociaux défavorisés. De plus, ils bénéficient d'une offre éducative et de moyens plus réduits comparativement aux autres élèves alors que l'objectif officiel affiché à travers l'identification de ces élèves était de leur donner davantage de ressources (Deniger, 2012). L'égalité de traitement est ainsi compromise, puisque certains élèves sont placés dans un contexte moins favorable à l'apprentissage. Le CSE (2016) a évoqué les risques de dérives liées au fait que les programmes enrichis sont généralement accessibles aux seuls élèves performants sur le plan scolaire, ce qui nuit au principe de formation commune pour tous les élèves, avec pour conséquence l'exclusion de certains jeunes, l'écroulement de la classe

ordinaire et une répartition inégale du poids de l'intégration des EHDAA (CSE 2016 ; Marcotte-Fournier, 2015).

La recherche menée par Marcotte-Fournier (2015) auprès de 968 élèves de deuxième secondaire d'une commission scolaire de l'Estrie lors de l'année 2013-2014 est née du constat de l'augmentation de l'offre des programmes pédagogiques particuliers au secondaire au Québec et des mécanismes de sélection qui y sont liés. Cette recherche avait pour but d'analyser la ségrégation scolaire (c'est-à-dire la séparation physique entre les groupes à l'étude) qui découle de la différenciation curriculaire et ses effets sur la réussite des élèves. L'étude a été conduite dans quatre écoles publiques de la région de l'Estrie avec pour objectif la mesure de l'impact des programmes pédagogiques particuliers sur la répartition des élèves classés EHDAA et les élèves issus de milieux défavorisés dans les différentes classes d'un même établissement. Marcotte-Fournier (2015) a ainsi mis en évidence une répartition inégale des élèves ayant une cote EHDAA et ceux issus de milieux défavorisés qui se retrouvent principalement dans les groupes-classes du régulier. En 2012-2013, près de 70 % des EHDAA du réseau public étaient intégrés en classe ordinaire (Tremblay, 2014). Il s'agit très majoritairement d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou de concentration. Les classes ordinaires des écoles publiques accueillent la plus grande proportion de ces élèves (Tremblay, 2014 ; Larose, 2016 ; Marcotte-Fournier, 2015). L'étude de Marcotte-Fournier (2015) montre qu'une ségrégation selon le niveau socioéconomique et selon les habiletés scolaires est à l'œuvre parmi les groupes-classes à l'étude. En outre, au niveau du groupe-classe, les analyses ont révélé que pour deux élèves de même sexe, qui ont obtenu la même note en sixième année et qui ont le même niveau de défavorisation matérielle, l'élève placé dans le groupe-classe dont la moyenne de défavorisation matérielle est la plus faible gagnera sur le plan de la réussite scolaire. À caractéristiques individuelles semblables, une différence de 14 % sur la note obtenue est constatée lorsqu'on compare le résultat de l'élève scolarisé dans le groupe-classe dont la moyenne de défavorisation matérielle est la plus faible à celui scolarisé dans le groupe-classe dont la moyenne de défavorisation matérielle est la plus élevée.

D'autre part, le développement d'écoles publiques alternatives, souvent à initiative des parents, pour offrir de meilleurs environnements d'apprentissage pour les enfants, est un autre exemple d'inégalité de traitement scolaire (CSE, 2016). En effet, ces écoles, censées être ouvertes à tous, financées par l'État, sélectionnent leurs élèves en fonction des caractéristiques des parents, qui doivent être en mesure de consacrer de leur temps au sein de l'école durant la journée, et participer à la gestion de l'établissement conjointement avec les enseignants et la direction. Il en résulte que ces écoles accueillent davantage d'élèves issus de milieux socio-économiques favorisés.

En somme, les études de type micro ou mésosociologiques conduites par Marcotte-Fournier (2015) et le CSE (2016) remettent en question le caractère équitable du système scolaire québécois, contrairement à ce que les données macrosociologiques issues des évaluations internationales PISA laissent à voir. Ces études confirment en effet la tendance à l'homogénéisation des classes dans les régions québécoises les plus concurrentielles : la sélection des élèves en vue d'accéder à certaines écoles privées ou à des programmes particuliers se prépare maintenant dès le primaire. L'accès repose en général sur une forme ou une autre de sélection : le rendement scolaire, le comportement, voire indirectement par l'entremise des coûts associés, y compris dans les écoles publiques. On peut donc estimer que les écoles privées et les programmes particuliers accueillent des élèves aux profils similaires et faire l'hypothèse que les élèves des milieux défavorisés profitent très peu de ces possibilités d'enrichissement, puisque seulement 16 % des écoles secondaires publiques dont l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) est faible (8, 9 et 10) proposent à leurs élèves des programmes particuliers, alors que pour les établissements dont l'indice de revenu est moyen (4, 5, 6 et 7) ou élevé (1, 2 et 3), ce pourcentage atteint respectivement 46,2 % et 42,4 %. Les effets combinés de l'existence d'un réseau privé et de programmes et de projets particuliers sélectifs dans les écoles publiques contribuent à un déséquilibre dans la composition des groupes : ce sont les classes ordinaires des écoles publiques qui reçoivent la plus grande proportion d'EHDAA et d'élèves issus de milieux défavorisés (Larose, 2016; Marcotte-Fournier, 2015). Ainsi, plus la concurrence entre les écoles est forte, plus les performances scolaires des élèves sont liées à leur origine sociale (Hirtt et Larose, 2016).

1.4. Affectation des ressources éducatives

Le niveau des dépenses au titre des établissements d'enseignement dépend de la taille de la population d'âge scolaire, des taux de scolarisation, du niveau de salaire des enseignants et de la façon dont l'enseignement est organisé et dispensé (OCDE, 2017). Pour tenir compte de ces facteurs, l'indicateur relatif aux dépenses globales des établissements publics et privés en % du PIB est utilisé pour évaluer les dépenses au titre des établissements d'enseignement par rapport à leur richesse nationale. La richesse nationale est estimée sur la base du PIB, et les dépenses d'éducation englobent les dépenses du secteur public, des entreprises, ainsi que des élèves/étudiants et de leur famille. En effet, la part du PIB consacrée à l'éducation dépend en partie des diverses priorités des différents acteurs publics et privés (OCDE, 2017).

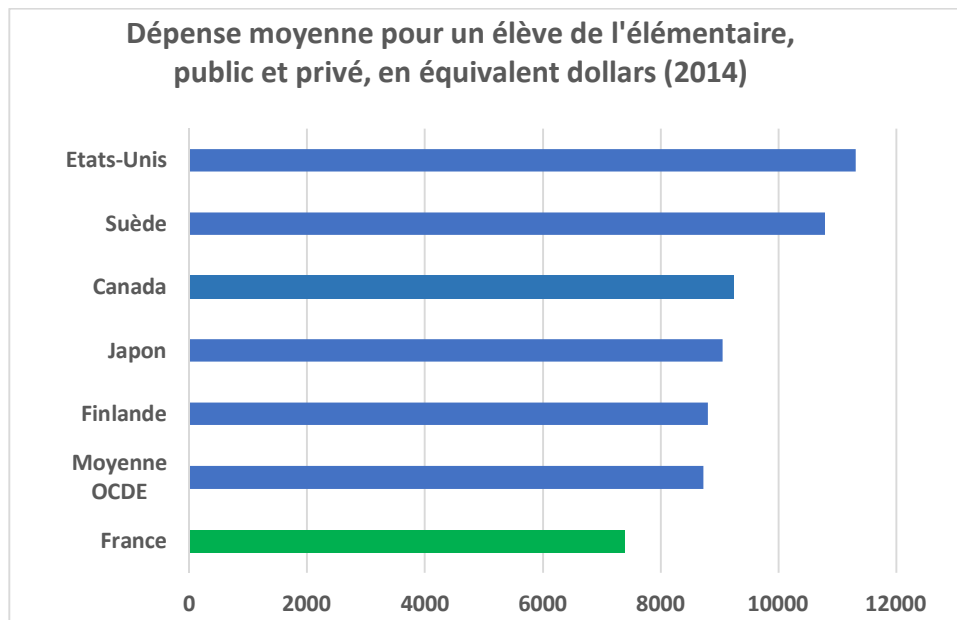
L'étude de l'allocation des ressources entre les différents degrés d'enseignement constitue un des critères utilisés par les économistes, et repris par l'OCDE, pour évaluer le degré de priorité accordé par les États à l'Éducation, notamment l'effort consenti par derniers pour une allocation optimale des ressources dans le but d'améliorer l'équité et l'efficacité éducative (Cytermann, 2014 ; CNESCO, 2016 ; Meuret, 2013; OCDE, 2016; Paul, 2005). Les enquêtes PISA nous révèlent que l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs n'est pas tant lié au budget global alloué à l'éducation mais à la manière dont les ressources sont réparties et utilisées (Cytermann, 2014; OCDE, 2016, 2017). À cet égard, les indicateurs pertinents pour mesurer le degré de priorité accordé à l'éducation, s'agissant des économies développées en particulier, sont, d'une part, la dépense intérieure d'éducation évaluée en pourcentage du produit intérieur brut (PIB), d'autre part, la dépense par élève à chaque niveau d'enseignement (primaire, secondaire, tertiaire) (OCDE, 2017 ; Statistique Canada, 2017). On constate, au vu des enquêtes PISA, que les pays les plus équitables consacrent davantage de ressources que la moyenne des pays de l'OCDE, dans l'enseignement primaire (OCDE, 2017). Par ailleurs, certains économistes considèrent un investissement important dans l'enseignement supérieur, pour les pays développés, comme une allocation optimale des ressources éducatives à condition que la baisse des crédits dans l'enseignement primaire et secondaire ne se traduise pas par

une baisse des compétences des jeunes.

1.4.1. Contexte français

En France, l'investissement dans l'enseignement primaire et universitaire est faible comparativement à la moyenne des pays de l'OCDE (OCDE, 2017 ; DEPP, MENESR, 2017a, 2017b). En 2016, la dépense intérieure d'éducation²⁰ représente 6,7 % du PIB français (DEPP, MENESR, 2017a, 2017b), ce qui situe la France dans la moyenne des pays de l'OCDE. Toutefois, l'étude de la répartition des sommes allouées à chaque degré d'enseignement montre que la France consacre, à l'enseignement primaire, une part moins importante de la dépense globale d'éducation, comparativement à la moyenne des pays de l'OCDE (Figure 12). La dépense intérieure d'éducation est répartie comme suit entre les différents degrés d'enseignement : 28,9 % consacrés à l'enseignement du premier degré (soit une dépense de 6 300 euros en moyenne par élève) 39,2 % à l'enseignement du second degré (9 720 euros par élève) et 20,2 % pour l'enseignement supérieur (11 510 euros par étudiant)²¹

Figure 12 : Dépense moyenne de quelques pays de l'OCDE par élève de l'élémentaire, public et privé, en équivalents dollars (2014).



²⁰ Cet indicateur agrège les dépenses effectuées par l'ensemble des agents économiques (État, collectivités publiques et parapubliques), entreprises, ménages) pour les activités d'éducation (DEPP, MENESR, 2017).

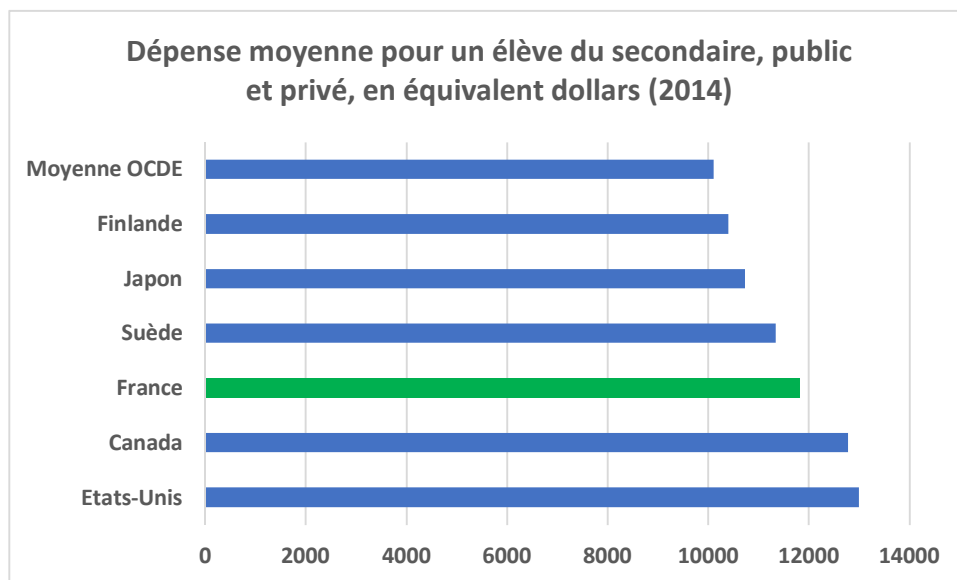
²¹ Il convient de noter que ces données n'intègrent pas l'éducation prématernelle et la formation continue.

Source : OCDE, Regards sur l'éducation, 2017

Comme on peut le constater à la lecture du graphique ci-dessus, la France dépense en moyenne environ 7400 dollars par élève du primaire alors que cette dépense se situe autour de 8700 en moyenne pour l'ensemble des pays de l'OCDE. Les États-Unis, la Suède et le Canada se situent au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE avec une dépense par élève qui se situe autour de 9000 dollars pour le Canada et de 11000 dollars pour les États-Unis et la Suède.

En ce qui a trait à l'enseignement secondaire (Figure 13), l'investissement par élève est plus élevé en France, tout comme au Canada, comparativement à la moyenne des pays de l'OCDE.

Figure 13 : Dépense moyenne de quelques pays de l'OCDE par élève du secondaire, public et privé, en équivalents dollars (2014)



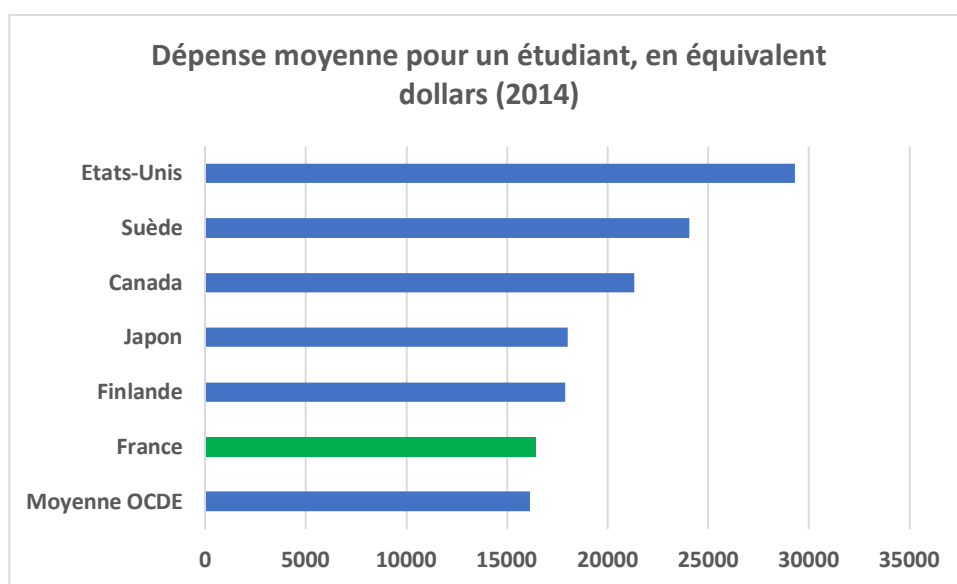
Source : OCDE, *Regards sur l'éducation*, 2017.

Ainsi, comme l'indique la figure 13 ci-dessus, les comparaisons internationales de dépense moyenne par élève du secondaire montrent que la France présente une dépense par élève relativement élevée dans l'enseignement secondaire, 11 820 équivalents dollars en 2014 contre 10 110 pour la moyenne des pays de l'OCDE (DEPP, MENESR, 2017a). Ce chiffre demeure cependant inférieur à la dépense par élève du secondaire

au Canada qui avoisine 13000 dollars.

Concernant la dépense moyenne par étudiant, la France se situe dans la moyenne des pays de l'OCDE (Figure 14 ci-après).

Figure 14 : Dépense moyenne de quelques pays de l'OCDE par étudiant, en équivalents dollars (2014).



Source : OCDE, *Regards sur l'éducation*, 2017.

Alors que la dépense française par étudiant se situe autour de 16 000 dollars, celle-ci dépense le seuil de 20 000 dollars au Canada (21 320 dollars), en Suède (24 070 dollars) et aux États-Unis (29 330 dollars). Par ailleurs, côté français, on note des écarts de financement entre les différents réseaux d'enseignement supérieur existant dans le pays : les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) et les sections de techniciens supérieurs (STS), qui accueillent majoritairement des étudiants de milieux sociaux favorisés ou très favorisés, bénéficient d'un financement moyen par élève nettement supérieur (respectivement 15 110 euros et 13 780 euros par étudiant) au

financement par élève octroyé aux universités (10 000 euros seulement par étudiant) (DEPP, MENESR, 2017a).

Ainsi, conformément aux analyses menées par Cytermann (2014),

« La répartition de l'effort financier entre les différents ordres d'enseignement reste totalement atypique : la France est à la fois le pays où l'écart entre le coût d'un élève dans le primaire et le coût d'un lycéen est le plus élevé et où l'écart entre le coût d'un étudiant et celui d'un lycéen est le plus faible (l'écart de coût entre un élève du primaire et un élève du lycée est de 20 % environ dans les pays de l'OCDE contre près de 90 % en France). Ce choix constant en faveur du lycée au détriment à la fois de l'enseignement supérieur et de l'enseignement primaire est de plus en plus critiqué au nom de l'équité, s'agissant de l'enseignement primaire, et au nom de l'efficacité économique pour l'enseignement supérieur, dans une période où l'on considère que la qualité du système enseignement supérieur-recherche-innovation est devenue cruciale pour asseoir la compétitivité des économies développées » (p. 123).

L'important financement accordé aux écoles privées en France profite davantage aux familles aisées, surreprésentées dans le réseau des établissements d'enseignement privé. En effet, la France compte deux principaux types d'établissements d'enseignement privés : les établissements privés subventionnés et sous contrat avec l'État, sont les plus nombreux, accueillant plus de 90% des élèves du privé ; et les établissements privés hors contrat, non subventionnés, qui sont libres du contenu des enseignements dispensés dans la limite du respect de l'obligation scolaire. Les établissements privés d'enseignement primaire et secondaire général accueillent plus de 21,5 % des élèves en France en 2010-2011. Le nombre d'écoles privées avoisine 8 800 en 2011-2012, soit 13,6 % de l'ensemble des établissements scolaires. Les subventions totales allouées à l'enseignement privé en France totalisent 13,4 % des dépenses totales en éducation. Selon les données de l'Institut national de la statistique et des études économiques français (INSEE, 2017), les pouvoirs publics financent en moyenne 94 % des frais totaux (hors capital) des établissements d'enseignement privés, ce qui est conséquent. Or, ces établissements payants, souvent implantés en milieu favorisé, sélectionnent leurs élèves sur la base de critères académiques d'où une surreprésentation d'élèves issus de familles aisées (classes moyennes ou supérieures) dans ces établissements. Il en résulte que ces familles déjà favorisées sur le plan

socioéconomique bénéficient en grande partie des financements publics alloués à l'enseignement privé, ce qui peut être analysé comme un manque d'équité scolaire.

D'autre part, plusieurs travaux de recherche font le constat d'une répartition inégale des ressources éducatives en partie liée à la décentralisation du financement de l'éducation malgré les politiques compensatoires visant à octroyer plus de moyens aux collectivités territoriales et aux établissements d'enseignement en milieu défavorisé sur le plan social (Cytermann, 2014 ; Felouzis, Maroy et Van Zanten, 2005; Maroy et al., 2016 ; Szymankiewicz, 2013). La ségrégation urbaine contribue quant à elle à accentuer les disparités inter-établissements (Duru-Bellat, 2002; Felouzis, 2014 ; Felouzis, Liot, Perroton, 2005; Felouzis, Maroy et Van Zanten, 2013 ;).

La décentralisation de l'éducation est mise en œuvre en France selon deux principales modalités : la décentralisation territoriale, transfert de compétences aux collectivités territoriales et la déconcentration qui consiste dans le transfert de compétences aux échelons intermédiaires du pouvoir central (Szymankiewicz, 2013; Cytermann, 2014). Concernant le transfert de compétences aux collectivités territoriales, le financement public de l'éducation est partagé entre l'État central et les collectivités territoriales (Régions, départements et communes). En effet, les lois successives de décentralisation (1983, 1985, 2004) ont progressivement transféré aux collectivités territoriales des compétences dans le secteur de l'éducation. Ainsi, les communes ont en charge la construction et l'entretien des infrastructures de l'enseignement du premier degré (maternelle et primaire), les départements ont cette même compétence concernant les collèges (1^{er} cycle du secondaire), les régions ayant quant à elle en charge les lycées (second cycle du secondaire). En outre, le fonctionnement, l'investissement et la rémunération d'une large part des personnels non enseignants échoit aux collectivités territoriales. L'État conserve la gestion, l'affectation et la rémunération des personnels enseignants, d'éducation et d'encadrement ainsi que la pédagogie (définition des programmes et des curricula de formation, organisation des examens notamment), (Szymankiewicz, 2013; Cytermann, 2014).

Concernant le transfert de compétences aux échelons intermédiaires du pouvoir central, le territoire national est découpé en circonscriptions administratives déconcentrées de l'Éducation nationale, de taille régionale, appelées « académies ». Chaque académie est dirigée par un recteur, représentant du ministre de l'Éducation nationale dans sa circonscription administrative. Le recteur a une fonction de management et de pilotage de la politique éducative. En sa qualité de représentant du ministre, il veille à la transmission et à l'application des dispositions législatives et réglementaires sur son territoire. L'administration du territoire académique est assurée par des services rectoraux (un rectorat par académie) et des services départementaux (une inspection d'académie par département)²². Les directeurs académiques des services départementaux, adjoints du recteur, mettent en œuvre la politique éducative et pédagogique à l'échelon départemental (Szymankiewicz, 2013). De nombreux pouvoirs de décision et de gestion ont été transférés au niveau académique au fil des années ; tel est le cas de l'offre de formation du premier et du second degré (ouvertures et fermetures d'établissements, filières. Sections, options, classes) ou encore des moyens d'enseignement des premier et second degrés publics et privés sous contrat (postes et heures d'enseignement) alloués globalement par l'administration centrale et répartis librement par les recteurs au sein de leur académie (Szymankiewicz, 2013; Cytermann, 2014).

On constate d'importantes disparités inter-régionales mais aussi inter-établissements en termes d'infrastructures et de moyens matériels et financiers, à l'avantage des régions ou établissements d'enseignement situés en milieu favorisé (Cytermann, 2014 ; Szymankiewicz, 2013 ; CNESCO, 2016. Cette situation s'explique par plusieurs facteurs : tout d'abord, la richesse des collectivités territoriales est variable puisque le budget de ces dernières est constitué non seulement des dotations de l'État mais également des impôts locaux versés par les ménages et les entreprises installées sur le territoire ainsi que des produits des services divers fournis par la collectivité. De même, le niveau des charges qui pèsent sur la collectivité (aides sociales notamment) peut impacter le niveau des ressources disponibles (Cytermann, 2014 ;

²² Certaines régions comprennent plus d'un rectorat : la région parisienne (Île-de-France) est par exemple constituée des académies de Créteil, Paris, Versailles.

Szymankiewicz, 2013 ; CNESCO, 2016). Ensuite, l'effort financier qui peut être consenti par les ménages pour le financement de certaines activités éducatives varie en fonction du milieu socio-économique. Enfin, la ségrégation résidentielle qu'on observe dans les grandes agglomérations (Paris, Lyon, Marseille, Lille, Bordeaux ...) renforce les inégalités de ressources inter-établissements (Felouzis, 2014; Felouzis, Liot, Perroton, 2007). Aussi, les collectivités qui concentrent une forte proportion de classes moyennes ou supérieures peuvent davantage investir dans les infrastructures et les équipements scolaires ou financer des activités extra-scolaires (sorties et voyages scolaires par exemple). De même, les écoles qui accueillent une forte proportion de familles aisées peuvent compter sur une participation financière plus importante des parents pour le financement des activités.

D'autres phénomènes de discriminations ont été mis en évidence par plusieurs travaux de recherches (CNESCO, 2016; OCDE, 2013, 2014, 2016 ; Cytermann, 2014; Meuret, 2013 ; Thibert, 2014). Il en est ainsi de la politique boursière et de la politique fiscale en matière de recours aux cours de soutien scolaire privés. La politique boursière de la France est particulièrement limitée (CNESCO, 2016 ; Meuret, 2013 ; Cytermann, 2014) tandis qu'une analyse de la politique fiscale en matière de recours à des cours de soutien scolaire privés montre que celle-ci est davantage favorable aux classes moyennes ou aisées (CNESCO, 2016 ; INSEE, 2017). À cet égard, l'étude du CNESCO (2016) montre que les inégalités de traitement sont à l'œuvre lorsque l'on analyse le recours aux compléments à l'enseignement de l'école (cours privés, activités extra-scolaires et travail personnel à la maison), ceux-ci étant très marqués socialement.

L'étude de Galinié et Heim (CNESCO, 2016) utilisant les données françaises du panel de la DEPP 2007 (élèves entrant en sixième en 2007 et en troisième en 2011), montrent que les cours privés payants sont marqués socialement : à caractéristiques comparables (scolaires, sociales, familiales, environnementales, économiques, culturelles), un élève dont la personne de référence est cadre, a 1,5 fois plus de chances de prendre des cours particuliers qu'un élève dont la personne de référence est employé(e). Outre le fait que les familles de milieux socio-économiques modestes ont

moins recours à de tels cours en raison de leur coût élevé, la politique fiscale (crédit d'impôt de 50%) est à l'avantage des familles les plus favorisées sur le plan socio-économique. Les données de PISA montrent aussi que la durée du travail personnel à la maison effectué par les élèves (devoirs et activités diverses demandées par les enseignants) est marquée socialement. Cette forte association entre le travail scolaire à la maison et le milieu social des parents est plus forte en France que dans la moyenne des pays de l'OCDE (OCDE, PISA 2012).

Enfin, la politique de reddition de comptes mise en œuvre début 2000 au sein des administrations publiques, était censée permettre une allocation optimale des ressources éducatives. Or, plusieurs études montrent qu'il n'en a rien été dans les faits (Cytermann, 2014 ; Szymankiewicz, 2013; Voisin, 2017). Ainsi, dans le domaine de l'éducation, la loi cadre de modernisation de la gestion publique²³ a instauré la notion de valeur ajoutée des établissements afin d'inciter les établissements secondaires à améliorer les performances scolaires de leurs élèves en difficulté. Dans la pratique, le financement à la performance n'a eu cours ni dans l'enseignement scolaire ni dans la répartition opérée par le ministère entre les académies ni dans la répartition opérée par les recteurs entre les établissements scolaires. La notion de valeur ajoutée des établissements, n'a eu aucune incidence sur l'allocation des moyens (Cytermann, 2014 ; Szymankiewicz, 2013).

Face à la nécessité de réduire les déficits persistants des finances publiques par la réalisation d'économies structurelles (Cytermann, 2014), la France a adopté une loi d'orientation relative aux lois de finances (LOLF), loi cadre de modernisation de la gestion publique. Contrairement aux attentes, la LOLF n'a pas changé les modes de construction du budget de l'État. Certes, des objectifs à atteindre ainsi que des indicateurs de performance ont été mis en place, dans le domaine de l'éducation notamment. Toutefois, le suivi de ces objectifs n'a pas été mis en œuvre de manière systématique. De plus, lorsqu'un objectif n'est pas atteint, il n'est pas toujours aisé

²³ La loi d'orientation relative aux lois de finances (LOLF) promulguée en 2001 (et mise en application généralisée à partir de 2006) modifie en profondeur les modalités d'allocation des ressources budgétaires et instaure un contrôle plus strict des dépenses (Éducation nationale, 2017).
<http://www.education.gouv.fr/cid31/la-lolf-qu-est-ce-que-c-est.html>

d'en déterminer les causes et de mettre en place des moyens de remédiation en termes d'allocation de moyens (Cytermann, 2014). La thèse de doctorat d'Annelise Voisin (2017) relative à l'analyse de l'impact des politiques de reddition de comptes sur l'équité et l'efficacité scolaires conclut du reste que dans l'ensemble, les résultats de ces politiques sont mitigés voire contre-productifs.

1.4.2. Contexte québécois dans une perspective comparative

Nous avons mené une étude comparative Québec/France en menant une analyse des données les plus récentes, soit de 2006 à 2014 (Statistique Canada, Indicateurs de l'éducation du Canada, 2012, 2017 ; MEES, Indicateurs de l'éducation du Québec, 2015, 2017 ; OCDE, 2017 ; DEPP, MENESR, 2017).

Le Québec et la France consentent un effort financier comparable en l'enseignement obligatoire en affectant une part quasiment équivalente de leur PIB à l'enseignement primaire et secondaire (tableau 9 ci-dessous).

Tableau 9 : Dépense globale d'éducation (primaire, secondaire et postsecondaire non tertiaire²⁴) par rapport au PIB de 2006 à 2010, Québec, Ontario, Canada,

**moyenne
OCDE.**

Colonne1	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Québec	3,9	3,9	3,9	3,9
Ontario	3,8	3,8	4	4,2
Canada	3,5	3,5	3,6	3,9
États-Unis	4	4,1	4,3	4
Japon	2,8	2,8	3	3
Allemagne	3	3	3,3	n.d.
France	3,9	3,9	4,1	4,1
Royaume-Uni	4,2	4,2	4,5	4,8
Italie	3,1	3,3	3,4	3,2
Moyenne de l'OCDE	3,6	3,8	4	3,9

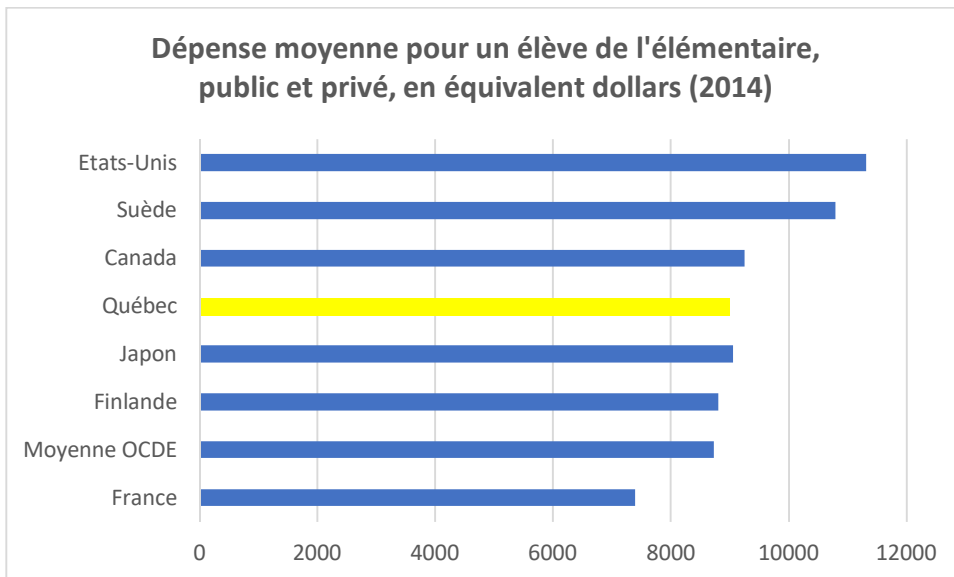
Source : MEES, 2015

²⁴ Le postsecondaire non tertiaire intègre les collèges d'enseignement général et professionnel (Cégep) québécois mais exclut l'enseignement universitaire.

Ainsi, de 2006 à 2010, la dépense globale, pour l'enseignement primaire et secondaire, par rapport au Produit Intérieur Brut (PIB), a augmenté en France passant de 3.9 % à 4.1%. Dans le même temps, au Québec, la part du PIB consacré à ces deux ordres d'enseignement est restée stable, soit 3.9 %. Les deux territoires se situent du reste dans la moyenne des pays de l'OCDE. Le plus grand effort financier constaté côté français est lié à la plus forte proportion de jeunes d'âge scolaire en France comparativement au Québec puisque ces deux économies ont des PIB par habitant très proches en valeur absolue (environ 37000 USdollars en 2015 pour le Québec, 38000 US dollars pour la France).

S'agissant de l'enseignement primaire, la dépense moyenne par élève au Québec est très proche de la moyenne canadienne (environ 9000 USD²⁵) et plus élevée que la moyenne des pays de l'OCDE qui se situe autour de 8000 USD (Figure 15).

Figure 15 : Dépense moyenne pour un élève québécois de l'élémentaire, public et privé, en équivalent dollars (2014), dans une perspective comparative avec quelques pays de l'OCDE.

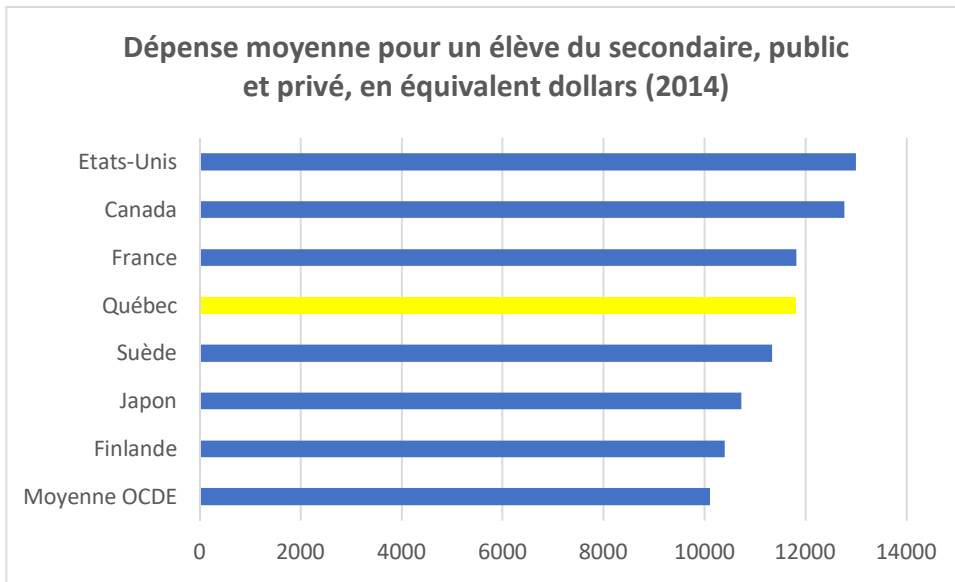


Sources : OCDE, *Regards sur l'éducation, 2017* ; Statistique Canada, 2017.

²⁵ Conversion en parité de pouvoir d'achat (PPA).

À l'inverse, la dépense par élève au secondaire (Figure 16) est sensiblement équivalente à celle constatée en France (11 815 USD en 2014) mais moins élevée que pour l'ensemble du Canada (12 780 USD en 2014 (OCDE, indicateurs de l'éducation, 2017)).

Figure 16 : Dépense moyenne pour un élève québécois du secondaire, public et privé, en équivalent dollars (2014), dans une perspective comparative avec quelques pays de l'OCDE.

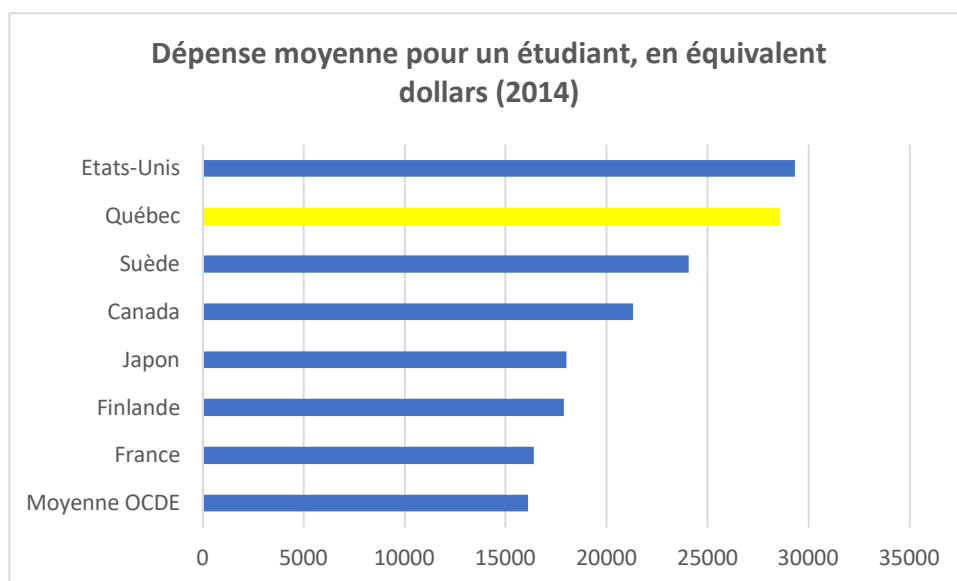


Sources : OCDE, *Regards sur l'éducation, 2017* ; Statistique Canada, 2017.

La faiblesse relative de la dépense par élève québécois au secondaire est liée à une spécificité de la structure scolaire québécoise caractérisée par un cycle secondaire moins long (5 ans) suivi d'un cycle tertiaire pré-universitaire (enseignement collégial) de 2 ou 3 ans (Statistique Canada, 2017).

Concernant l'enseignement universitaire, au Québec, de 2006 à 2014, la dépense globale par étudiant dans les universités (autour de 28 545 \$) est supérieure à celle de la province de l'Ontario (26 620 \$) et plus élevée que la dépense moyenne des pays de l'OCDE (MEES, 2015; Statistique Canada, 2017) (Figure 17).

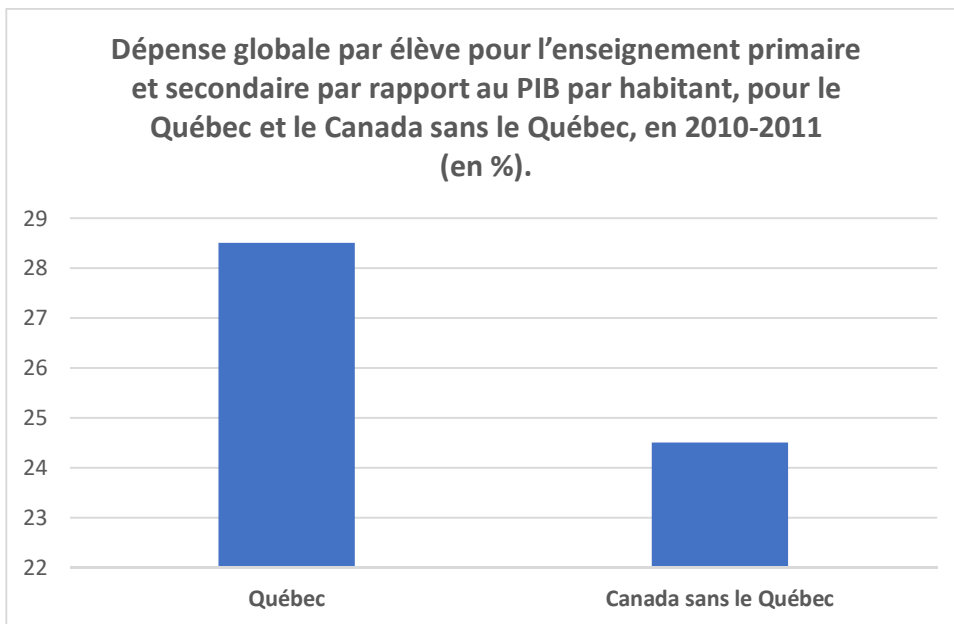
Figure 17: Dépense moyenne pour un étudiant québécois, en équivalent dollars (2014), dans une perspective comparative avec quelques pays de l'OCDE.



Sources : OCDE, *Regards sur l'éducation*, 2017 ; Statistique Canada, 2017.

En somme, l'effort collectif en éducation est plus élevé au Québec comparativement à la France, la moyenne canadienne et celle des pays de l'OCDE (Statistique Canada, 2017). La figure 18 ci-après présente les données relatives à la dépense globale par élève par rapport au PIB par habitant.

Figure 18 : Dépense globale par élève pour l'enseignement primaire et secondaire par rapport au PIB par habitant, pour le Québec et le Canada sans le Québec, en 2010-2011 (en %).



Source : MEES, 2015

Comme on peut le constater à la lecture de la figure 18 ci-dessus, la dépense globale par élève pour l'enseignement primaire et secondaire représente 28.5% du PIB par habitant au Québec contre seulement 24.5% pour le reste du Canada (sans le Québec). Ainsi, compte tenu de la richesse collective, mesurée par le PIB par habitant, l'effort financier collectif du Québec pour l'enseignement primaire et secondaire est en moyenne plus important que celui du reste du Canada (MEES, 2015).

Globalement, le part du PIB consacrée à l'éducation (primaire, secondaire et tertiaire)

au Québec (7% environ) est plus grande que la moyenne des pays de l'OCDE (environ 6,2 %). Le principal facteur qui explique cet écart est le fait que la dépense globale par étudiant est plus élevée au Québec. De plus, l'enseignement postsecondaire est plus développé au Québec que dans les pays de l'OCDE, ce qui a contribué de façon importante au plus grand effort financier en éducation au Québec. Pour ce qui est de la richesse collective (mesurée par le PIB par habitant), celle du Québec est inférieure à la moyenne canadienne, mais elle est sensiblement au même niveau que la moyenne des pays de l'OCDE (Statistique Canada, Indicateurs de l'éducation du Canada, 2012 ; MEES, Indicateurs de l'éducation du Québec, 2015).

D'autre part, une analyse des modalités de financement des établissements publics et privés est un bon indicateur du degré d'équité d'un système éducatif, comme mentionné dans notre cadre conceptuel. Le réseau scolaire public québécois est financé principalement par l'État (77 %) et par la taxe scolaire (près de 15 %). Les sources de financement du réseau scolaire privé proviennent à plus de 40 % de l'État et à près de 50 % des contributions financières de parents, des dons et des revenus spécifiques. La subvention moyenne versée par élève du privé correspond en moyenne à 60 % de celle accordée au public (Tremblay, 2014; MEES, 2014).

Le montant alloué par élève scolarisé dans le réseau privé, en équivalent temps plein (ETP), est de 10 000 \$ en 2011-2012 contre 10 900 \$ par élève pour le réseau public, une différence de seulement 900 \$ par élève qui peut être analysé comme un manque d'équité au regard de l'hétérogénéité des caractéristiques des élèves du réseau public (plus forte proportion d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ainsi que d'élèves de milieux sociaux défavorisés, élèves d'origines diverses en classes d'accueil et de francisation, offre de formation professionnelle du réseau scolaire public) par rapport aux élèves du réseau scolaire privé (Tremblay, 2014; MEES, 2014).

Entre 2001 et 2011, le montant total des crédits alloués aux établissements privés a augmenté d'environ 40% contre 30% pour le réseau public. La fédération des commissions scolaires du Québec (Tremblay, 2014) observe que cette différence est liée à la croissance importante de la clientèle du privé. En effet, entre 2001-2002 et

2010-2011, les effectifs scolaires du privé ont augmenté de 17 922 élèves, soit de 16,6 %.

Le financement des écoles privées par l'État fait l'objet de débats récurrents au Québec. Les partisans du financement affirment que les écoles privées seraient davantage accessibles à la classe moyenne au Québec qu'elles ne le sont dans les autres provinces.

Toutefois, force est de constater que le financement public du réseau privé n'a pas contribué à augmenter la fréquentation de ce réseau par les élèves de milieux défavorisés (Tremblay, 2014 ; Vermot-Desroches, 2007).

Enfin, un tour d'horizon des politiques boursières et fiscales au Québec (CSE, 2016 ; MELS, 2017) révèle des similitudes avec le contexte français : la majorité des bourses (publiques ou privées) sont des bourses d'excellence, liées aux résultats académiques. Sachant que ces résultats sont souvent corrélés à l'origine sociale, bien que la corrélation soit moins forte dans l'enseignement supérieur comparativement aux cycles primaire et secondaire, on peut logiquement déduire que la politique boursière universitaire avantage les étudiants de milieux favorisés puisqu'elle est assise sur le principe méritocratique. Ce constat doit cependant être nuancé car des plans d'épargne bonifiée pour études ainsi que des politiques d'aide financière et de prêts étudiants existent au niveau fédéral et provincial, ce qui participe de l'équité éducative (MEES, 2017). En outre, les frais universitaires au Québec sont relativement peu onéreux comparativement aux autres provinces canadiennes et aux universités d'Amérique du Nord.

Concernant la politique fiscale en matière d'éducation, celle-ci profite davantage aux familles aisées. En effet, la politique fiscale fédérale et provinciale permet des déductions fiscales pour des dons effectués auprès d'organismes reconnus comme institutions de bienfaisance par l'Agence de revenu du Canada. Les établissements d'enseignement privés ainsi que les commissions scolaires en sont éligibles. Toutefois, la politique fiscale en vigueur est davantage incitative pour les dons aux

établissements d'enseignement privés, d'autant que la proportion plus importante de familles aisées dans le réseau privé représente un important vivier de donateurs potentiels comparativement au réseau public. Les dons aux établissements d'enseignement privés s'élèvent en moyenne à 53 M\$ par année depuis 2005-2006, soit un montant important qui représente annuellement 5 % de leurs revenus. Le mécénat dans le réseau scolaire public est moins important que celui pour le réseau scolaire privé puisque l'ensemble des dons à ces commissions scolaires (ou leur fondation) représente moins de 1 % du total de leurs revenus (Tremblay, 2014). En outre, dans le réseau privé, certaines dépenses des parents en lien avec les services éducatifs sont éligibles à des crédits d'impôt. Il en est ainsi des crédits d'impôt pour frais de garde d'enfants qui s'appliquent pour les droits de scolarité des élèves du privé au préscolaire et pour les frais de garde non subventionnés pour les journées pédagogiques. Cela constitue un avantage fiscal supplémentaire pour les parents d'élèves du privé majoritairement issus de milieux sociaux favorisés.

Parallèlement au soutien qui est offert à l'école, se développe un marché privé de services d'aide aux devoirs et de préparation aux examens. Comme l'affirme à juste titre le CSE (2016), ce phénomène nuit à l'équité d'autant que ces services de tutorat peuvent être éligibles à un crédit d'impôt fédéral et provincial, sous certaines conditions de volume horaire minimal. Cette mesure avantage donc les familles déjà favorisées vu les coûts élevés associés aux services de tutorat scolaire (en moyenne 50 dollars CAD pour une heure de cours privé).

L'analyse des modalités de financement de l'éducation au Québec et en France a permis de mettre en évidence, dans les deux cas, des mécanismes cachés de discrimination en faveur des familles déjà favorisées sur le plan socioéconomique. Il convient à présent de s'intéresser, conformément à notre grille d'analyse thématique, au style de management de l'éducation en France et au Québec afin de cerner les différences et les similitudes entre les deux territoires.

1.5. Style de management de l'éducation

Les recherches de type microsociologique, menées en France et au Québec, qui s'intéressent au fonctionnement interne des établissements scolaires, révèlent des

différences inter-établissements en ce qui a trait au style de management de l'éducation ainsi qu'au mode de leadership des établissements scolaires.

1.5.1. Contexte français

Le système éducatif français demeure centralisé (CNESCO, 2016 ; Meuret, 2007, 2013; Szymankiewicz, 2013) et les modes de régulation aux échelons intermédiaires sont variables (Barrère, 2001, 2002; Maroy et Van Zanten, 2007).

En France, l'affectation des enseignants est gérée au niveau national concernant les établissements d'enseignement publics. En outre, la relation qui lie les enseignants et les chefs d'établissements est davantage fonctionnelle. L'enseignement bénéficie en effet d'une grande autonomie en ce qui concerne les pratiques pédagogiques dans la classe (Barrère, 2001, 2002). Certes, ce dernier est soumis au respect des curricula et des heures d'enseignement fixés au niveau national et faisant l'objet de contrôles ponctuels par l'inspection académique. Toutefois, force est de constater une absence de politique formalisée d'évaluation des établissements et des enseignants. Des évaluations-bilan (évaluations nationales standardisées) ont été mises en place au milieu des années 2000 à l'école primaire, à la fin de chaque cycle, afin d'évaluer les acquis des élèves et fournir aux équipes pédagogiques des outils pour une amélioration de leurs pratiques pédagogiques. Face à la résistance rencontrée sur le terrain et la mobilisation syndicale, ces évaluations-bilan, fortement critiquées dans leurs contenus et leurs visées, sont devenues un outil facultatif mis à la disposition des enseignants.

En outre, le pouvoir hiérarchique des chefs d'établissements à l'égard des enseignants est circonscrit à la définition des emplois du temps (en concertation avec les équipes pédagogiques), la répartition des volumes horaires entre les enseignants ainsi que l'entretien d'évaluation annuelle qui n'a qu'une portée symbolique. Le recrutement et le licenciement des personnels ne relève pas des compétences du chef d'établissement. En outre, on constate une forte centralisation du pouvoir dans la pratique, caractérisée par le fait que les chefs d'établissements sont soumis à l'autorité décisionnelle des directions d'académie et du rectorat en ce qui a trait à de nombreux aspects du fonctionnement interne des établissements scolaires (création de filières ou d'options, ouvertures ou fermeture de classes, mise à disposition de personnel notamment).

En raison de la faible marge de manœuvre dont disposent les chefs d'établissements scolaires publics sur le fonctionnement interne de leur établissement scolaire, les modes de régulation interne vont dépendre du degré de mobilisation et de collaboration de l'équipe école : climat scolaire et attentes de la communauté éducative en particulier (Barrère 2001, 2002 ; CNESCO 2016 ; Duru-Bellat 2003 ; Felouzis 2014 ; Meuret, 2007 ; Trancart 1998, 2012; Van Zanten, 2012). Or, à l'instar de nos analyses précédentes, il s'avère que la concentration d'élèves défavorisés sur le plan socio-économique a un impact majeur sur le climat scolaire et le degré de motivation et de mobilisation de l'équipe-école.

1.5.2. Contexte québécois

Le Québec a mis en place depuis plusieurs années une politique d'accountability qualifiée de « gestion axée sur les résultats » (GAR) qui touche le secteur de l'éducation afin d'en améliorer l'efficacité et l'efficience. Dans le domaine de l'éducation, la GAR renforce ainsi le contrôle de l'État et de la communauté (implication des parents dans le fonctionnement de l'école notamment) sur les autres paliers éducatifs (commissions scolaires et établissements scolaires), tout en accordant davantage d'autonomie à ces différents paliers (Maroy et al., 2014, 2016).

Ce double mouvement d'autonomisation assorti d'un contrôle accru trouve son apogée à travers le récent projet de loi 105 qui modifie la loi sur l'instruction publique. En effet, cette réforme législative renforce les pouvoirs des directions d'école au sein des établissements et sur la commission scolaire, tout en aménageant les conditions d'un contrôle renforcé et simplifié des différents paliers éducatifs (PL105, 2016).

En effet, le réseau scolaire public est soumis à un processus de reddition de comptes contraignant (Tremblay, 2014). Le directeur d'école doit rendre compte à la commission scolaire de la réalisation de la convention de gestion et de réussite éducative conclue avec la commission scolaire et, plus particulièrement, de l'atteinte des buts fixés et des objectifs mesurables prévus à la convention de partenariat conclue entre la commission scolaire et le ministre. Le conseil d'établissement doit rendre compte de l'évaluation de la réalisation du plan de réussite de l'école. La commission scolaire doit présenter son plan stratégique et son actualisation à la population lors

d'une séance publique; elle doit le transmettre au ministre et rendre compte à la population de son territoire de la qualité des services éducatifs et culturels qu'elle offre.

Les établissements d'enseignement privés ont, pour leur part, une grande autonomie d'organisation et d'action et sont également assujettis au respect de certaines obligations fixées par le Ministère. Dans un établissement d'enseignement privé, les pouvoirs et fonctions sont ainsi exercés par le directeur de l'établissement ou du conseil d'administration, selon les règlements de la corporation de l'établissement privé et dans le respect des textes législatifs et réglementaires. Cette autonomie expliquerait en partie, selon certains chercheurs (Barrère, 2006) les meilleurs résultats des établissements privés comparativement au secteur public.

La politique de gestion axée sur les résultats menée au Québec s'inscrit en cohérence avec les analyses menées par l'OCDE (2012-2017) qui constatent que les pays ayant les meilleures performances aux tests PISA sont ceux qui laissent une marge d'autonomie aux établissements d'enseignement tout en aménageant les conditions d'un contrôle étatique renforcé. Toutefois, les travaux de recherche empirique relatifs à l'impact de la GAR sur l'amélioration des résultats des élèves font état de résultats mitigés et observent une possible tendance à préparer les élèves dans la perspective des tests (Maroy et al., 2014, 2016 ; Tondreau et Robert, 2011; Voisin, 2017).

Au demeurant, l'étude de la structure et des parcours scolaires selon la catégorie socio-économique ou ethnoculturelle d'appartenance des élèves laisse également apparaître de profondes inégalités imputables au fonctionnement du système éducatif.

1.6. Structure et parcours éducatifs

La structure et les parcours éducatifs français et québécois se caractérisent par des mécanismes internes de différenciation scolaire qui nuisent à l'équité malgré les objectifs affichés.

1.6.1. Contexte français

En France, l'école est obligatoire de 6 ans à 16 ans mais dans les faits, la plupart des

élèves sont accueillis à l'école maternelle dès l'âge de 3 ans. Le parcours scolaire se décline en trois niveaux : le niveau primaire qui comprend l'école maternelle d'une durée de 3 ans et l'école élémentaire d'une durée de cinq ans ; le niveau secondaire se décline en deux cycles : le 1^{er} cycle, d'une durée de 4 ans, est dispensé dans des établissements appelés « collèges » tandis que le second cycle, d'une durée de 3 ans, est dispensé dans des « lycées ». Le 1^{er} cycle du secondaire est sanctionné par le diplôme national du brevet (DNB) et le second cycle par le diplôme du baccalauréat qui permet d'accéder aux études universitaires (voir annexe 2 pour le détail de la structure éducative française).

En théorie, en France, les élèves sont censés bénéficier d'un socle commun de connaissances et compétences de l'entrée au cycle secondaire jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire (DEPP, MENESR, 2017 ; Szymankiewicz, 2013). L'expression « collège unique » utilisée dans les textes officiels traduit cette volonté de non différenciation des parcours scolaires. Or, dans la pratique, la multiplication des options sélectives (langues rares, options internationales, artistiques etc.) couplée à l'existence, au sein des collèges, de classes dites « SEGPA » (section d'enseignement général et professionnel adapté) qui accueillent les jeunes de la 6^e à la 3^e ne maîtrisant pas toutes les connaissances et compétences attendues en fin de primaire. Les enseignements proposés à ces élèves sont moins exigeants et ont pour but de les préparer à une insertion professionnelle. Or, aussi bien le recours aux options que l'admission en SEGPA sont typés socialement : les élèves issus de familles favorisées sont surreprésentés dans les matières optionnelles et, ceux de milieux défavorisés surreprésentés dans les classes dites SEGPA ».

De surcroît, la recherche montre que les orientations scolaires sont différenciées socialement. Les parcours scolaires et orientations désirés par les élèves et leurs familles sont inégaux. Cela est observé dès la 6^e et à notes égales des élèves. Vrignaud (CNESCO, 2016) montre, à partir des données du panel 2007 d'élèves entrant en sixième, qu'environ deux tiers des familles ont un projet d'orientation au lycée pour leur enfant dès la 6^e, et que ce projet dépend fortement du milieu social : 75 % des cadres, professions intellectuelles et supérieures visent un baccalauréat général pour

leur enfant (dont 37,5 % un baccalauréat scientifique) contre 34 % des ouvriers (parmi lesquels seulement 12 % déclarent envisager un baccalauréat scientifique pour leur enfant à ce moment de leur scolarité). Les premiers effets de l'école primaire ont déjà réduit les ambitions des élèves faibles, majoritairement de milieux défavorisés sur le plan socio-économique.

Selon le panel d'élèves 2007, à notes égales obtenues au contrôle continu du brevet en français et en mathématiques, la probabilité d'accéder en seconde générale et technologique est deux fois plus importante pour un élève issu de milieu favorisé que pour un élève issu de milieu défavorisé. Pour le panel 1995, la probabilité d'accéder en seconde générale et technologique pour un élève issu de milieu favorisé était 2,2 fois plus grande que celle d'un élève issu de milieu défavorisé (Ichou, CNESCO, 2016). Globalement, l'équité a peu évolué au niveau des orientations post-troisième depuis 20 ans, à partir des études menées sur les deux panels 1995 et 2007 de la DEPP (CNESCO, 2016). Pour ce qui est de l'origine migratoire, les jeunes issus des familles immigrées sont surreprésentés en voie professionnelle : ainsi, 43,6 % d'entre eux entrés en 6e en 2007 ont été orientés en voie professionnelle contre 35,7 % des jeunes natifs (Verdier et al., CNESCO, 2016). De même, les élèves d'origine immigrée (exceptés les élèves de l'Asie du Sud-Est) sont sous-représentés dans la voie générale et technologique par rapport aux élèves natifs et s'orientent (ou sont orientés) le plus vers l'enseignement professionnel.

Cette inégalité des aspirations selon l'origine sociale se manifeste particulièrement quand les résultats scolaires des élèves sont « tangents », c'est-à-dire qu'ils ne permettent pas d'exprimer un vœu d'orientation en seconde générale avec la certitude d'obtenir l'orientation souhaitée. En effet, à notes égales au diplôme national du brevet (DNB), un enfant de cadre, d'enseignant ou de chef d'entreprise manifeste davantage le vœu de s'orienter vers une 2^{de} générale et technologique qu'un enfant d'ouvrier ou d'agriculteur, mais, avec des notes au contrôle continu du brevet comprises entre 8 et 10, 66 % des enfants de cadre, d'enseignant ou de chef d'entreprise demandent une orientation en seconde générale et technologique contre seulement 30 % des enfants d'ouvriers. Vrignaud (CNESCO, 2016) analyse en

particulier, dans la durée, comment l'aspiration pour la filière scientifique, souvent considérée comme une filière d'élite en France, va se transformer en orientation réelle pour les élèves des milieux les plus favorisés.

Au demeurant, le second cycle du secondaire se caractérise par des inégalités sociales et ethniques dans la diplomation. En effet, l'objectif fixé de 80 % d'une classe d'âge possédant le niveau baccalauréat masque la réalité d'inégalités sociales de diplomation. Il existe une hiérarchie entre les voies générale, technologique et professionnelle et au sein des voies, entre les filières. Ainsi, 90 % d'enfants de cadres et d'enseignants ont obtenu un baccalauréat en 2002 (dont 40 % obtiennent un baccalauréat scientifique) contre 40 % d'enfants d'ouvriers non-qualifiés (dont seuls 5 % obtenaient un baccalauréat scientifique). Ichou (CNESCO, 2016) montre que, dans le cadre de la massification de l'enseignement secondaire, les inégalités verticales historiques dans les parcours scolaires - tous les élèves n'atteignent pas le niveau du baccalauréat - se sont transformées en inégalités horizontales, incarnées par la hiérarchie des baccalauréats et des voies d'enseignement, car toutes les filières ou spécialisations de baccalauréat ne mènent pas aux mêmes poursuites d'études dans l'enseignement supérieur ou aux mêmes positions sociales.

Concernant la question migratoire, les jeunes d'origine étrangère sont surreprésentés dans les spécialités tertiaires, professionnelles ou technologiques, alors que dans les spécialités industrielles, nettement plus sélectives, ces jeunes sont moins présents, tant dans la voie technologique que professionnelle. » (Verdier et al., CNESCO, 2016).

La diversification du baccalauréat a abouti à trois types de diplômes qui ne sont pas équivalents bien que correspondant au même niveau d'éducation. La quasi-totalité des bacheliers généraux poursuivent leurs études à l'université ou dans des filières sélectives de l'enseignement supérieur, ce qui n'est pas le cas des bacheliers technologiques, et encore moins celui des bacheliers professionnels. Au sein de chaque voie d'enseignement, le prestige ou la rentabilité du diplôme ne sera pas la même selon la spécialité ou la filière choisie. Ainsi, dans la voie générale et technologique, le baccalauréat scientifique option mathématiques est jugé comme étant le plus prestigieux. Le taux de chômage à la sortie du baccalauréat professionnel

dépend fortement du fait que la spécialité soit rattachée à l'univers du tertiaire ou de la production. Le baccalauréat n'ouvre pas les mêmes portes selon la voie d'enseignement suivie par l'élève. Alors que la quasi-totalité des bacheliers généraux poursuivent leurs études à l'université (55 %) ou dans des filières sélectives de l'enseignement supérieur, la majorité des bacheliers professionnels (67 %) ne poursuivent pas d'études après leur baccalauréat (CNESCO, 2016).

En outre, la recherche a mis en évidence des inégalités sociales de redoublement. Celui-ci est d'ailleurs utilisé comme mode de gestion de l'hétérogénéité (CNESCO, 2016 ; Dubet et Duru-Bellat, 2000 ; Felouzis, 2014).

Si le redoublement au cours de la scolarité obligatoire a fortement diminué durant les années 2000 (en 2013, un élève sur quatre en fin de collège a redoublé au moins une fois, alors que c'était le cas de plus d'un élève sur trois en 2004), force est de constater que celui-ci a diminué de façon inégale selon l'origine sociale et migratoire des élèves, et le contexte économique de familles. Ainsi, un élève dont le père est au chômage ou à temps partiel, « toutes choses égales par ailleurs », a en 2014 deux fois plus de risques qu'en 2003 d'avoir redoublé qu'un élève dont le père travaille à temps complet (CNESCO, 2014, 2016). Ainsi, la baisse du redoublement n'a pas profité à tous les élèves de la même manière, comme le révèlent à la fois les enquêtes PISA, qui classent la France parmi les pays où les élèves défavorisés sont beaucoup plus susceptibles de redoubler que les autres, et les données nationales. Ainsi, le taux de redoublement a pratiquement diminué de moitié pour les professions et catégories sociales (PCS) favorisées et très favorisées, ce qui n'est pas le cas pour les catégories défavorisées ou moyennement défavorisées (DEPP, MENESR, 2014). Une analyse du CNESCO (2014) pour sa conférence sur le Redoublement et le traitement de la difficulté scolaire montre que, dans le cadre de pratiques de redoublement en fort recul en France, les élèves socialement défavorisés touchés par une détérioration du contexte économique familial lié au chômage du père ou de la mère sont désormais davantage affectés par le redoublement. En effet, la probabilité pour un jeune de redoubler lorsque son père est au chômage s'amplifie fortement entre 2003 et 2012. Ainsi, un élève dont le père est au chômage ou à temps partiel, à sexe, structure

familiale, statut vis-à-vis de l'immigration et niveau de diplôme des parents donnés, a deux fois plus de risques d'avoir redoublé qu'un élève dont le père travaille à temps complet. (CNESCO, 2014). Ces inégalités de traitement se répercutent sur les acquis scolaires des élèves et se traduisent par des inégalités de compétences scolaires d'origines sociale et migratoire qui se renforcent tout au long de la scolarité.

Ayant analysé le système éducatif français à la lumière de notre grille thématique, il convient à présent d'examiner en profondeur le système éducatif québécois, selon les mêmes modalités.

1.6.2. Contexte québécois

L'enseignement primaire s'étend normalement sur six ans et l'enseignement secondaire sur cinq ans. L'âge d'admission à la première classe de l'enseignement primaire est fixé à 6 ans révolus avant le 1er octobre de l'année scolaire en cours. La maternelle, pour les enfants de 5 ans, généralement fréquentée à mi-temps par le passé, l'est à temps plein depuis l'automne 1997. Elle n'est pas obligatoire, mais presque tous les enfants y sont inscrits. Certaines écoles, notamment en milieu défavorisé, proposent des classes de prématernelle dès l'âge de 4 ans. La dernière année de fréquentation obligatoire est celle au cours de laquelle l'élève atteint son seizième anniversaire, ce qui correspond normalement à la 4^e année du secondaire. Le diplôme d'études secondaires s'obtient après la 5^{ème} et dernière année secondaire. Il permet d'accéder aux études collégiales (1^{er} degré de l'enseignement supérieur) qui prépare à l'entrée à l'université (2^{ème} degré de l'enseignement supérieur). Les élèves, qui ne souhaitent pas suivre la voie générale, ont la possibilité de présenter le diplôme d'études professionnelles qui débouche sur le marché du travail (MEES, 2017), (voir annexe 2 pour une comparaison des cursus québécois et français).

Depuis l'automne 1997, les titulaires d'un diplôme d'études secondaires (DES) ou d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) obtenu après le 31 mai 1997 doivent aussi avoir accumulé le nombre d'unités alloué pour l'apprentissage de l'histoire et des

sciences physiques de 4^{ème}secondaire, pour l'apprentissage de la langue d'enseignement et de la langue seconde de 5^{ème}secondaire ainsi que pour l'apprentissage de la mathématique de 5^{ème}secondaire ou de 4^{ème}secondaire, déterminé par le ou la ministre et dont les objectifs présentent un niveau de difficulté comparable. Certains programmes de DEC exigent la réussite de cours spécifiques du secondaire, déterminés par le ou la ministre (MEES, 2017).

L'enseignement public primaire et secondaire est administré par les commissions scolaires, dirigées par des commissaires élus par l'ensemble de la population de leur territoire. L'enseignement collégial offre des programmes conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC) et des programmes courts en formation technique conduisant à une attestation d'études collégiales (AEC). La durée des programmes conduisant au DEC en formation préuniversitaire est, en principe, de deux ans, et celle des programmes conduisant au DEC en formation technique, de trois ans. Cette dernière formation vise principalement l'accès au marché du travail (MEES, 2017).

Bien que le système scolaire québécois est dit « intégré » (CSE, 2016 ; Demeuse et Baye, 2007 ; Mons, 2007 ; OCDE, 2017 ; Tondreau et Robert, 2011), des différenciations sont observables dans les parcours scolaires (CSE, 2016 ; Tondreau et Robert, 2011). Plusieurs analyses convergent pour affirmer que, les pays dont le tronc commun est le plus long possible (cursus dit « intégré ») afin d'exposer tous les élèves aux mêmes savoirs et aux mêmes contenus et de retarder les processus de sélection des élèves, sont plus équitables et plus efficaces (CSE, 2016 ; Demeuse et Baye, 2007 ; Mons, 2007 ; OCDE, 2017). Cela est censé être le cas au Québec, où les élèves sont tenus de suivre un tronc commun jusqu'à la fin de la 2^{ème}secondaire (ou jusqu'à l'âge de 15 ans). En principe, cette forme d'organisation scolaire n'est pas fondée sur la sélection des élèves et devrait donner à chacun suffisamment de temps pour progresser à son rythme (Kamanzi et Doray, 2015). Toutefois, on note, depuis plusieurs années, l'augmentation des différenciations dans les parcours scolaires : Dès l'entrée au cycle secondaire, une sélection s'opère puisque de plus en plus d'établissements d'enseignement secondaire proposent des programmes scolaires enrichis accessibles le plus souvent par le biais d'une sélection des élèves sur la base de leurs résultats

académiques (CSE, 2016 ; Hirtt, 2017 ; Marcotte-Fournier, 2015). Par ailleurs, comme le fait si bien remarquer le CSE (2016), les élèves de 15 ans qui n'ont pas satisfait aux exigences du primaire en français et en mathématiques ou qui n'ont pas obtenu les unités du premier cycle du secondaire dans ces matières peuvent accéder à une formation préparatoire au travail ou à une formation à un métier semi-spécialisé. Dans la mesure où ces formations regroupent uniquement des élèves qui ont connu des échecs dans les matières essentielles, une telle orientation s'apparente à une mise à l'écart de ces élèves. Si certains chercheurs classent le système scolaire canadien comme étant « intégré » (Mons, 2007 ; OCDE, 2017 notamment), une analyse fine de Berthelot (2006) situe le système scolaire du Québec, tout comme celui de la France, dans la zone médiane puisqu'on y retrouve une structure commune officielle qui différencie toutefois les parcours dès l'entrée au secondaire (Marcotte-Fournier, 2015) à travers l'existence de différenciations curriculaires (programmes enrichis ou vocations au Québec, cours optionnels en France).

Plusieurs programmes enrichis exigent des frais supplémentaires ou de bonnes performances scolaires. Il en résulte que les élèves ayant les performances scolaires les plus faibles, souvent issus de milieux défavorisés sont exclus de ces vocations et se retrouvent dans les groupes-classes du cheminement régulier. On assiste ainsi depuis quelques années au Québec, à l'augmentation de la ségrégation scolaire intra et inter-établissement (CSE, 2016 ; Hirtt, 2017).

L'étude empirique menée par Marcotte-Fournier (2015) dans quatre écoles secondaires du Québec confirme cette tendance en révélant que les mécanismes de sélection liés aux programmes enrichis peuvent engendrer une ségrégation selon les habiletés scolaires et selon le niveau socio-économique des élèves. Ainsi, lorsqu'on considère la composition des groupes-classes, on constate une séparation des élèves en fonction de leur performance scolaire initiale.

D'autre part, l'étude menée par le CSE (2016) révèle que les mathématiques de la 4e et de la 5e secondaire, qui se déclinent en trois séquences distinctes, tout en ayant une base commune, sont une parfaite illustration des cheminements différenciés proposés aux élèves, ce qui a pour effet de regrouper ces derniers en fonction de leurs résultats

scolaires : la séquence culture, société et technique (CST) est associée aux sciences humaines et met l'accent sur la statistique et les probabilités. Les deux autres séquences, soit technico-sciences (TS), liée aux filières plus techniques, et sciences naturelles (SN), rattachée aux sciences de la nature (séquence plus abstraite), misent davantage sur les notions d'algèbre. Pour des raisons liées à l'organisation scolaire, plusieurs écoles n'offrent en réalité que deux des trois séquences, soit CST, soit, le plus souvent, SN. Ainsi, s'ils veulent garder ouvertes toutes les possibilités du collégial, les élèves qui auraient aimé choisir la voie plus technique sont souvent contraints de suivre la séquence SN. Or, de toutes les matières évaluées aux épreuves ministérielles de 4^e et 5^e secondaire (résultats de 2014), quel que soit le contexte (écoles privées ou publiques, milieux défavorisés ou non), c'est la séquence de mathématiques CST qui affiche les taux de réussite les plus bas (et l'écart le plus grand entre les types d'écoles ou de milieux). Cette situation pourrait s'expliquer, selon le CSE (2016) par un effet de composition lié au regroupement des meilleurs élèves vers la filière SN et des moins bons vers la filière CST (tableau 10 ci-dessous).

Tableau 10 : Taux de réussite aux épreuves ministérielles de 4^{ème} et 5^{ème} secondaire selon les milieux

TABLEAU 1
TAUX DE RÉUSSITE AUX ÉPREUVES MINISTÉRIELLES
DE 4^e ET 5^e SECONDAIRE SELON LES MILIEUX

	MILIEUX FAVORISÉS	MILIEUX MOYENS	MILIEUX DÉFAVORISÉS	ÉCART
Séquence SN	86,3	82	81,7	4,6
Séquence CST	75,3	71,1	62,8	12,5
Français	76,4	73,7	69,7	6,7

Source: Données sur les taux de réussite des écoles aux épreuves ministérielles de 4^e et 5^e secondaire (résultats de 2014), fournies par le Ministère, analysées par le CSE.

Le CSE (2016) déplore ainsi que l'on fasse jouer aux mathématiques un rôle de sélection scolaire durant la scolarité obligatoire d'autant que ce tri précoce a des conséquences à long terme sur l'accès aux études universitaires. Tous les diplômes d'études secondaires (DES) n'ont donc pas la même valeur puisque, comme le fait remarquer le CSE (2016) la séquence CST ne répondait pas en 2015 aux prérequis de

près de 40 % des programmes collégiaux.

À cet égard, Labrosse (2013) constate que « *les élèves dont les parents sont dotés d'un faible capital scolaire ainsi que ceux qui réussissent moins bien au secondaire sont plus susceptibles d'opter pour la séquence des mathématiques qui limite les voies d'accès aux différents programmes de l'enseignement postsecondaire. Ces mêmes élèves aspirent à un niveau d'études moins élevé lorsqu'ils amorcent leurs études postsecondaires* ». (p.70).

En somme, la différenciation du curriculum a des effets sur la composition des groupes-classes. Ce constat est confirmé par de nombreuses recherches, menées en contexte européen ou Nord-américain, qui montrent que les mécanismes de différenciation curriculaire conduisent à une différenciation sociale et ethnique des élèves (CSE, 2016; Dupriez et Dumay, 2005 ; Duru-Bellat et Mingat, 1997 ; Monseur et Crahay, 2008). Ainsi, l'étude de Dupriez et Dumay (2005), qui s'appuie sur les enquêtes PISA, révèle une forte corrélation entre le degré d'iniquité scolaire et l'indice de différenciation du curriculum du pays, calculé en fonction de trois facteurs (âge minimal de séparation dans les filières, niveau de ségrégation scolaire entre les établissements et proportion d'élèves ayant un retard scolaire à 15 ans), pour les élèves âgés de 15 ans. Monseur et Crahay (2008), à partir des données PISA ont quant à eux constaté que les pays regroupant davantage leurs élèves en fonction du niveau socioéconomique et de leurs performances scolaires étaient moins équitables et moins efficaces et ce, pour les trois matières analysées soit la lecture, les mathématiques et les sciences. En ce sens, la différenciation renforce les inégalités scolaires.

Au chapitre de la persévérance scolaire, le Québec fait face à la problématique du décrochage scolaire qui touche surtout les élèves issus de milieux sociaux défavorisés. Les données récentes sur le décrochage (MEES, 2015) montrent que malgré une amélioration considérable de la situation depuis une quinzaine d'années (le taux global annuel de décrochage est passé de 22 % à 16,2 %, la persévérance scolaire doit demeurer une préoccupation, surtout concernant les garçons dont le taux de décrochage avoisine les 20 %). De même, une attention particulière doit être portée sur

les élèves qui cumulent les facteurs de risque de décrochage tels que le retard scolaire, les difficultés en lecture ou la défavorisation sociale.

Par ailleurs, le Québec fait face à la problématique particulière des élèves autochtones (communautés amérindiennes) majoritairement scolarisés dans des commissions scolaires à statut particulier et faiblement intégrés à la société québécoise. En effet, le taux de décrochage de ces élèves autochtones est alarmant : ainsi, alors que le taux de sortie sans diplôme a diminué pour l'ensemble du Québec de 1999 à 2010, passant de 22% à 17%, ce taux s'est détérioré sur la même période pour les élèves autochtones scolarisés dans les commissions scolaires à statut particulier, passant de 73% à 85% (CSE, 2016). Un tel écart doit être analysé comme allant à l'encontre de l'équité de traitement et de résultat.

Selon le CSE (2016), la formation professionnelle pourrait répondre aux intérêts de certains jeunes et leur éviter le décrochage. Or, à peine 2 % des jeunes de moins de 20 ans obtiennent un diplôme d'études professionnelles (DEP) comme premier diplôme (CSE, 2016)). Cela est dû au fait que la formation professionnelle n'est pas intégrée au régime pédagogique régissant l'enseignement secondaire. En outre, elle n'est souvent pas dispensée dans les écoles secondaires, mais dans les centres de formation professionnelle, qui ne sont pas toujours à proximité des écoles. Même si la formation professionnelle relève de l'enseignement secondaire, dans les faits, les exigences d'admission combinées à une offre de formation étroitement liée aux besoins de main-d'œuvre font que peu de jeunes peuvent y avoir accès directement pour terminer leur secondaire (CSE, 2016). Il en résulte que l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) qui sanctionne la fin du cycle secondaire et de la scolarité obligatoire est un défi pour certains élèves, ce qui augmente les risques de décrochage scolaire. D'ailleurs, le fait que de plus en plus de jeunes terminent leurs études secondaires dans le secteur de la formation des adultes, après une période de décrochage, corrobore le constat précédent (CSE, 2016). Le secteur des adultes peut néanmoins être considéré comme « école de la deuxième chance » pour les jeunes décrocheurs (CSE, 2016), ce qui va dans le sens de l'équité d'acquis.

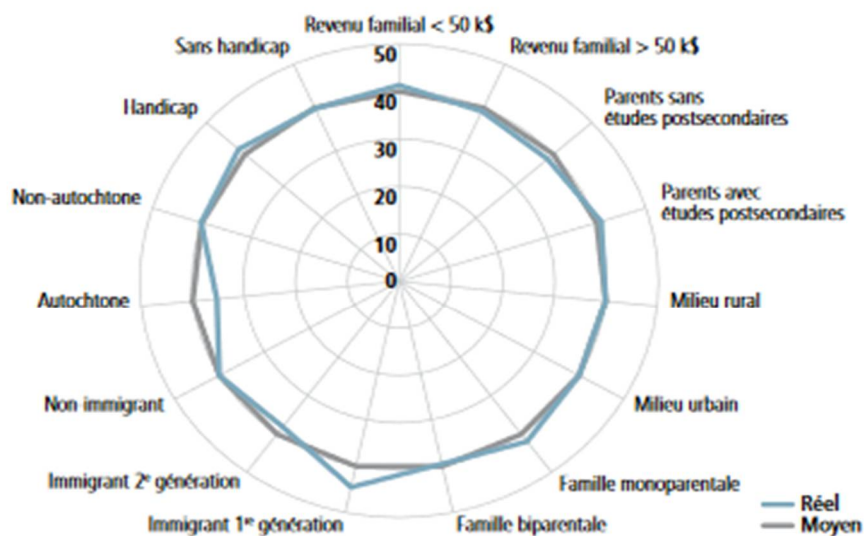
Au chapitre de l'équité qualitative d'accès à l'éducation, des inégalités sociales d'accès à l'enseignement post-secondaire (au collégial et à l'université) sont mises en lumière par plusieurs travaux de recherche (CSE, 2016 ; Kamanzi et al., 2017 ; Kamanzi et Doray, 2015 ; Kamanzi, Doray et Laplante, 2012 ; Kamanzi et Maroy, 2017 ; Kamanzi et Pilote, 2016). Bien que les taux de diplomation au Québec ont connu une progression constante à tous les ordres d'enseignement depuis 40 ans, cette hausse n'a pas bénéficié à tous les groupes sociaux de manière équitable (CSE, 2016 ; Kamanzi et al., 2017). En effet, dans la mesure où la recherche de l'équité implique que le parcours scolaire d'une personne ne soit pas affecté par son origine sociale, tous les groupes sociaux devraient être représentés aux études postsecondaires (et y obtenir des diplômes), y compris dans les filières les plus valorisées. Or, les recherches menées en contexte québécois (CSE, 2016 ; Kamanzi et Doray, 2015; Kamanzi et Pilote, 2016; Kamanzi et Maroy, 2017) révèlent que cet objectif n'est que partiellement atteint.

L'étude de Kamanzi et Doray (2015) menée à l'échelle du Canada, montre qu'à performances scolaires comparables au secondaire, l'origine sociale (mesurée par le revenu et la scolarité des parents) importe encore. Ainsi, comme le font remarquer les chercheurs, l'accès aux études universitaires demeure marqué par la reproduction des inégalités sociales. Cependant l'accès aux études collégiales s'est davantage démocratisé sur les plans quantitatif et qualitatif.

Les figures 19 et 20 (tirées de CSE, 2016) permettent d'illustrer ce phénomène :

Figure 19 : Taux d'accès au collège au Québec en fonction de l'appartenance à un groupe

TAUX D'ACCÈS AU COLLÈGE AU QUÉBEC EN FONCTION DE L'APPARTENANCE À UN GROUPE

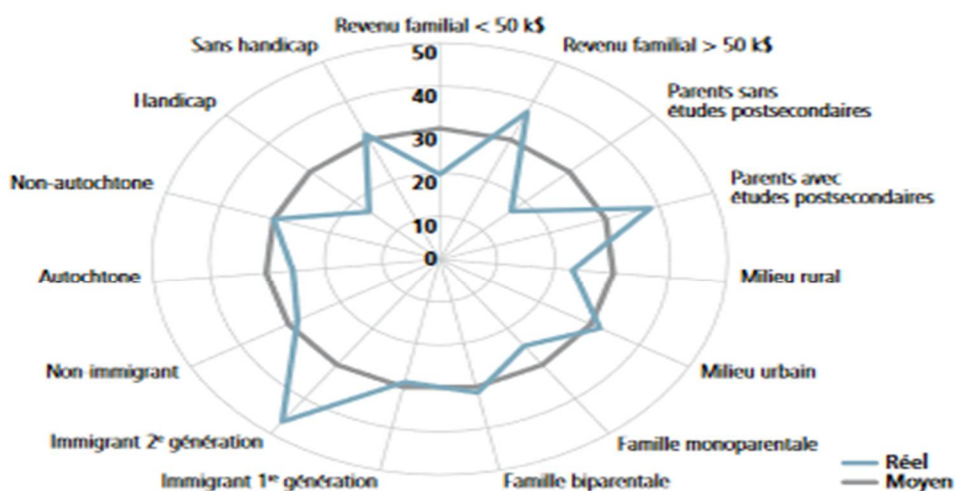


Source: Enquête auprès des jeunes en transition de Statistique Canada; sur la base des travaux de Finnie, Childs, et Wismer (2011).
Groupes sous-représentés à des études postsecondaires: éléments probants extraits de l'Enquête auprès des jeunes en transition.

Sur le graphique précédent qui présente le taux d'accès au collège au Québec en fonction de l'appartenance à un groupe, on peut voir que l'écart à la moyenne est peu prononcé, ce qui signifie que les différents groupes sociaux fréquentent les établissements d'enseignement collégial dans des proportions assez uniformes (sauf les autochtones et les immigrants de première génération, respectivement sous-représentés et surreprésentés). En revanche, concernant l'accès à l'université (figure 20), on constate un écart à la moyenne marqué entre certains groupes : le fait d'appartenir à un milieu plus modeste, d'être la première génération à poursuivre des études postsecondaires ou de vivre en situation de handicap est associé à une moins grande fréquentation de l'université (CSE, 2016).

Figure 20 : taux d'accès à l'université en fonction de l'appartenance à un groupe

TAUX D'ACCÈS À L'UNIVERSITÉ AU QUÉBEC EN FONCTION DE L'APPARTENANCE À UN GROUPE



Source : Enquête auprès des jeunes en transition de Statistique Canada; sur la base des travaux de Finnie, Chliés, et Wismer (2011).
Groupes sous-représentés à des études postsecondaires: éléments probants extraits de l'Enquête auprès des jeunes en transition.

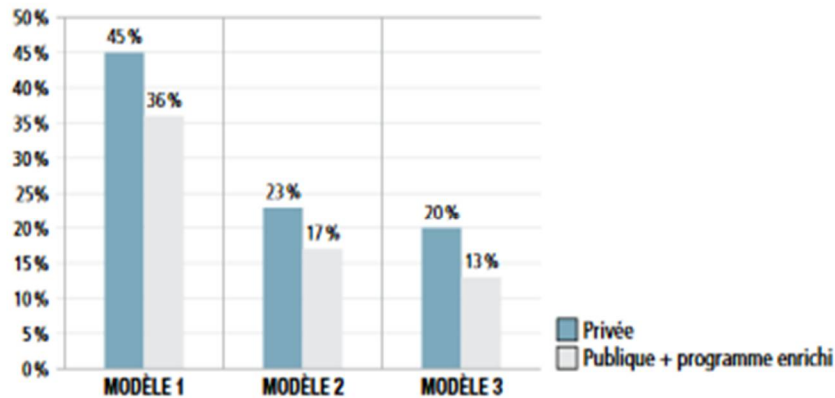
Plusieurs recherches confirment que le lien entre l'origine sociale et les inégalités scolaires a un caractère structurel qui tient à l'organisation des trajectoires scolaires et au degré de sélectivité aux différents ordres d'enseignement (Dupriez et Dumay, Felouzis, Marks, cités dans Kamanzi et Doray, 2015, p. 58). Le contexte de marché scolaire dont il a été question au chapitre des inégalités de traitement a un effet sur la suite du parcours des élèves québécois. Il semble qu'il y ait un lien entre la probabilité de fréquenter l'université et le parcours suivi au secondaire (école privée, programme enrichi au public ou programme ordinaire). Les résultats de la recherche de Kamanzi et Maroy (2017) indiquent que la structure scolaire québécoise (plus particulièrement la stratification croissante de la qualité des écoles et des programmes au sein de l'enseignement obligatoire) aurait un effet sur la reproduction des inégalités sociales (notamment parce qu'elle a une incidence sur les probabilités d'accès à des études universitaires). L'égalité des chances d'aller à l'université n'est pas acquise pour tous les groupes sociaux. Les deux chercheurs émettent l'hypothèse que la différenciation de l'offre scolaire et la promotion de programmes particuliers dans les écoles secondaires publiques entraînent de nouvelles formes d'inégalités, ce qui nuit à la démocratisation qualitative et à l'égalité de résultats.

Ainsi, toutes choses égales par ailleurs, à résultats scolaires comparables et désir de poursuivre des études universitaires exprimé à l'âge de 15 ans, les élèves qui

fréquentent une école privée et ceux qui fréquentent un programme enrichi dans un établissement public sont plus nombreux à poursuivre des études universitaires que ceux qui suivent le programme public ordinaire, comme l'illustre le graphique ci-dessous.

Figure 21 : Chances d'accès à l'université : effet net du programme suivi au secondaire (in CSE, 2016)

CHANCES D'ACCÈS À L'UNIVERSITÉ : EFFET « NET » DU PROGRAMME SUIVI AU SECONDAIRE



Source: Maroy et Kamanzi (à paraître).

Le modèle 1 de ce graphique montre les probabilités qu'un élève poursuive des études à l'université selon le type de programme qu'il a suivi au secondaire : les élèves des écoles privées et ceux des programmes publics enrichis ont respectivement 45 % et 36 % plus de chances d'accéder à l'université que ceux qui suivent le programme public ordinaire. Le modèle 2 tient compte des aptitudes scolaires de ces mêmes élèves (mesurées par le test PISA à l'âge de 15 ans), du plus haut diplôme obtenu par les parents (père ou mère), et du niveau d'étude souhaité par les parents. Le modèle 3 ajoute comme variable de contrôle les aspirations du jeune. Donc, selon cette recherche, malgré ses bons résultats à 15 ans et de son désir de fréquenter l'université (mesurés par le PISA), l'élève inscrit dans une classe ordinaire aurait de 13 % à 20 % moins de chances d'aller à l'université que ses pairs d'un programme public enrichi ou d'une école privée. Pour expliquer ces résultats, les chercheurs font l'hypothèse que les conditions inégales du programme suivi au secondaire ont un effet sur les probabilités qu'un élève fréquente plus tard l'université (indépendamment de sa motivation, de ses aptitudes et des aspirations familiales). La qualité des ressources

matérielles ou la stabilité des ressources humaines peuvent avoir de l'importance, tout comme l'effet des pairs (ou de composition) qui résulte de la concentration des élèves les plus performants dans certaines classes (CSE, 2016; Kamanzi et Maroy, 2017).

Les données PISA déclinées par province canadienne montrent que la relation entre le statut socioéconomique et culturel des écoles et la performance des écoles est plus forte au Québec que dans la plupart des autres provinces (CSE, 2016). En effet, lorsqu'on compare la performance des écoles désavantagées à celle des écoles moyennes et avantagées dans les différentes provinces, on constate que la différence est beaucoup plus prononcée au Québec qu'ailleurs au Canada, dans les trois domaines d'évaluation (mathématiques, lecture et sciences). Les tableaux et le graphique suivants (CSE, 2016) permettent de constater que la différence de performance entre les élèves des écoles défavorisées et ceux des écoles favorisées, est de 105 points en mathématiques au Québec alors qu'elle est de 48 points en Colombie-Britannique (CB). En lecture, la différence est de 112 points au Québec (contre 39 en CB) ; et de 94 points en sciences (contre 40 en CB), (voir tableaux 12, 13 et 14 ci-dessous).

Tableaux 11, 12 et 13 : Différence de performance en mathématiques, en lecture et en sciences entre les élèves des écoles défavorisées et les élèves des écoles favorisées.

TABLEAU 2.1
DIFFÉRENCE DE PERFORMANCE EN MATHÉMATIQUES ENTRE
LES ÉLÈVES DES ÉCOLES DÉFAVORISÉES ET LES ÉLÈVES DES ÉCOLES FAVORISÉES

	ÉCOLES DÉFAVORISÉES	ÉCOLES MOYENNES	ÉCOLES FAVORISÉES	DIFFÉRENCE ENTRE LES ÉCOLES DÉFAVORISÉES ET LES ÉCOLES FAVORISÉES
Provinces de l'Atlantique	469	494	523	54
Québec	485	527	590	105
Ontario	486	510	546	60
Provinces des Prairies	474	504	553	79
Colombie-Britannique	502	514	550	48

TABLEAU 2.2
DIFFÉRENCE DE PERFORMANCE EN LECTURE ENTRE
LES ÉLÈVES DES ÉCOLES DÉFAVORISÉES ET LES ÉLÈVES DES ÉCOLES FAVORISÉES

	ÉCOLES DÉFAVORISÉES	ÉCOLES MOYENNES	ÉCOLES FAVORISÉES	DIFFÉRENCE ENTRE LES ÉCOLES DÉFAVORISÉES ET LES ÉCOLES FAVORISÉES
Provinces de l'Atlantique	472	502	525	53
Québec	463	513	575	112
Ontario	499	527	556	57
Provinces des Prairies	484	511	551	67
Colombie-Britannique	521	526	560	39

TABLEAU 2.3
DIFFÉRENCE DE PERFORMANCE EN SCIENCES ENTRE
LES ÉLÈVES DES ÉCOLES DÉFAVORISÉES ET LES ÉLÈVES DES ÉCOLES FAVORISÉES

	ÉCOLES DÉFAVORISÉES	ÉCOLES MOYENNES	ÉCOLES FAVORISÉES	DIFFÉRENCE ENTRE LES ÉCOLES DÉFAVORISÉES ET LES ÉCOLES FAVORISÉES
Provinces de l'Atlantique	485	512	528	43
Québec	464	512	558	94
Ontario	497	524	557	60
Provinces des Prairies	492	523	566	74
Colombie-Britannique	527	538	567	40

Source : Données compilées par le CSE à partir de la base de données PISA-2012.

* Les écoles défavorisées sont les écoles dont l'indice SESC est statistiquement inférieur (test t à 95 %) à l'indice SESC provincial. Les écoles favorisées sont les écoles dont l'indice SESC est statistiquement supérieur (test t à 95 %) à l'indice SESC provincial.

Ainsi, l'OCDE a mis en évidence à travers les analyses tirées des tests PISA qu'«une forte variation de la performance associée au milieu des élèves et des établissements [...] montre que les possibilités d'apprentissage ne sont pas réparties de façon équitable dans le système d'éducation » (OCDE, 2014b, p. 34). Dès lors, le système scolaire québécois se révèle moins équitable que ceux des autres provinces canadiennes. Les données de l'Étude longitudinale du développement des enfants du

Québec vont dans le même sens : Comparativement aux autres élèves des écoles publiques, ceux fréquentant une école située dans un territoire défavorisé présentent un taux de réussite aux épreuves obligatoires de français en 6^{ème} année du primaire moindre en lecture, en écriture et en mathématiques (CSE, 2016).

D'autre part, plusieurs recherches ont mis en évidence des inégalités sociales d'accès aux études postsecondaires au Québec. Ces inégalités, qui sont davantage prononcées s'agissant de l'accès aux études universitaires, semblent en grande partie liées aux différents mécanismes d'orientation et de sélection qui jalonnent la scolarité secondaire (CSE, 2016; Kamanzi et Doray, 2015; Kamanzi et Maroy, 2017).

Si les cégeps offrent la formation préuniversitaire et proposent une formation technique dans les domaines les plus populaires et souvent en lien avec les particularités régionales, l'offre de programmes demeure moins grande en région que dans les grands centres urbains, tant au collégial qu'à l'université. L'accès aux études postsecondaires dépend du nombre de places qui est limité dans certains programmes techniques des cégeps. En effet, un pourcentage non négligeable de candidats ayant les préalables pour entrer au collégial se verraient refuser l'accès au programme de leur choix (premier tour), faute de place (Kamanzi et Maroy, 2017). En outre, la formation continue offerte au collégial ne suffit pas à la demande, faute de financement. Ces conditions rendent l'accès aux études universitaires plus difficile pour les étudiants des régions éloignées, en particulier pour ceux de première génération (1^{ère} génération à accéder aux études universitaires), de même que pour ceux qui suivent un parcours atypique, ce qui a un effet direct sur l'égalité de résultats (CSE, 2016).

Kamanzi et Doray (2015) ont mené une recherche visant à cerner dans quelle mesure la provenance socioéconomique des étudiants influence les inégalités d'accès à l'enseignement postsecondaire et les caractéristiques des étudiants qui fréquentent les cégeps et les universités du Québec. Les données utilisées étaient tirées de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET, cohorte A) menée conjointement par Ressources humaines et développement des compétences Canada et Statistique Canada. L'enquête visait à recueillir de l'information sur plusieurs aspects de la vie des élèves Canadiens, particulièrement leurs parcours scolaires (les caractéristiques de

la scolarité au secondaire, le passage aux études postsecondaires collégiales ou universitaires, les interruptions des études, les modes de fréquentation scolaire, etc.), les conditions de vie, la transition de l'école au marché de l'emploi. De l'information a également été collectée sur les caractéristiques des parents des enquêtés (le revenu, l'occupation, la scolarité, la structure de la famille et le lieu de résidence) et les relations qu'ils entretiennent avec leurs enfants. Les enquêtés, qui avaient 15 ans au premier cycle de cueillette de données, ont été observés pendant huit ans (de 1999 à 2008) et étaient interrogés à chaque période ou cycle de deux ans. L'étude de Kamanzi et Doray (2015) révèle qu'au Québec, la situation au regard des inégalités sociales à l'intérieur de l'enseignement supérieur est similaire qu'en France. La massification de l'enseignement postsecondaire s'est certestraduite par un accroissement du nombre de jeunes issus des catégories sociales défavorisées, toutefois, une analyse plus fine permet aux auteurs de mettre en exergue le fait que la situation est variable selon les cégeps et les universités. À l'âge de 24 ans, le taux d'accès aux études postsecondaires est relativement égal entre les jeunes des familles à revenu faible (69 %) et ceux dont les parents ont un revenu moyen inférieur (72 %) ou moyen supérieur (71 %), alors qu'il est plus élevé chez ceux dont les parents ont un revenu supérieur (87 %), soit une différence de presque 20 points (Tableau 14 ci-dessous).

Tableau 14 : accès aux études postsecondaires selon le revenu annuel des parents au Québec et en Ontario.

	Québec (n=1 580)					Ontario (n = 1 358)				
	Non-accès	Collégial	Université	postsec. Ensemble	Total	Non accès	Collégial	Université	postsec. Ensemble	Total
Faible	31	36	33	69	100	17	38	45	83	100
Moyen inférieur	28	37	35	72	100	17	42	41	83	100
Moyen supérieur	19	34	37	71	100	11	37	53	90	100
Supérieur	13	24	63	87	100	8	29	64	93	100
Ensemble	23	33	44	77	100	12	35	53	88	100

Source : Enquête auprès des jeunes en transition, cohorte A.

Sur la base des analyses menées, les deux chercheurs constatent l'existence d'un lien entre l'accès aux études universitaires et l'appartenance socio-économique des élèves, mesurée par le revenu des parents alors que l'accès aux études collégiales est plus démocratique. Ainsi, le taux de participation aux études collégiales est plus élevé chez les jeunes issus des familles à revenu faible ou moyen (autour de 35 %) que chez les jeunes des familles à revenu supérieur (24 %). À l'inverse, à l'université, le taux de participation de ces derniers atteint 63 %, alors qu'il varie entre 33 % et 37 % pour les autres. La situation est semblable en Ontario mais les écarts selon le revenu familial sont plus prononcés au Québec, au niveau collégial, universitaire ou postsecondaire dans l'ensemble.

De même, en prenant en compte le capital culturel des élèves mesuré par le niveau de diplôme des parents, les auteurs constatent que l'accès au collège est sensiblement égal entre les jeunes dont les parents ont tout au plus un diplôme d'études secondaires (37 %) et ceux dont les parents ont un diplôme d'études collégiales (35 %). Il est, en revanche, un peu plus faible pour ceux dont au moins un parent a un diplôme d'études universitaires (21 %). La situation s'inverse à l'université où le taux de participation de ces derniers est de 70 %, soit 1,6 fois plus élevé que celui des jeunes dont les parents détiennent un diplôme collégial (45 %) et 2,4 fois plus élevé que celui des

jeunes dont aucun parent ne détient un diplôme d'études postsecondaires (29 %) (tableau 15 ci-après).

Tableau 15 : accès aux études postsecondaires selon le niveau de scolarité des parents au Québec et en Ontario.

Tableau 2 : accès aux études postsecondaire selon le niveau de scolarité des parents au Québec et en Ontario (%)

	Québec (n=1 580)					Ontario (n = 1358)				
	Non accés	Collégial	Université	Ensemble postsec.	Total	Non accés	Collégial	Université	Ensemble postsec.	Total
Secondaire ou moins	34	37	29	71	100	26	40	34	74	100
Collégiale	20	35	45	80	100	10	42	48	80	100
Universitaire	9	21	70	91	100	3	19	78	97	100
Tous	23	33	44	77	100	12	35	53	88	100

Source : Enquête auprès des jeunes en transition, cohorte A.

Ainsi, le profil des étudiants des établissements postsecondaires québécois est différent de celui des élèves du secondaire, en ce qui a trait au revenu et à la scolarité des parents. En effet, les jeunes dont les parents ont un diplôme universitaire ou des revenus élevés sont surreprésentés à l'université par rapports aux autres étudiants. Ainsi, au Québec, alors que les élèves dont les parents ont un revenu supérieur (4^{ème} quartile) représentent environ 23 % des effectifs du secondaire, ils représentent 33 % de ceux qui se rendent à l'université et 16 % de ceux qui se limitent aux études collégiales, ce, jusqu'à l'âge de 24 ans. La situation est inverse pour ceux dont les parents sont peu scolarisés ou ont un revenu faible. Ils sont sous-représentés à l'université, mais légèrement sur-représentés aux études collégiales. Au Québec, ceux dont au moins un parent a un diplôme universitaire constituent 20 % des élèves du secondaire, 32 % de ceux qui vont à l'université et 12 % de ceux qui arrêtent leurs études après le cégep.

Le poids du capital culturel se fait également ressentir : Au Québec, les jeunes dont les parents ont un diplôme d'études secondaires ou moins représentent environ 38 % des élèves du secondaire, mais seulement 25 % de ceux qui accèdent à l'université. La

proportion de ceux dont les parents détiennent un diplôme collégial est d'environ 45% aux études collégiales et universitaires, ce qui est le reflet de leur proportion dans la population scolaire du secondaire (43 %).

Les chercheurs ont par ailleurs mis en évidence le fait que les inégalités sont certes liées à la reproduction sociale mais également aux différents processus de sélection qui jalonnent les parcours des élèves durant le cycle secondaire : choix de programmes enrichis en mathématiques et sciences notamment. D'ailleurs, les chercheurs montrent que les élèves ayant fréquenté les établissements privés ou publics à programmes enrichis sont plus nombreux à accéder aux études universitaires que les autres (Kamanzi et Maroy, 2017).

Ayant passé en revue les systèmes éducatifs français et québécois à la lumière des critères d'équité et d'efficacité retenus dans notre grille d'analyse thématique, il convient à présent d'examiner l'impact des politiques de lutte contre les inégalités scolaires sur l'équité des deux systèmes éducatifs.

2.EXAMEN DE L'IMPACT DES POLITIQUES DE LUTTE CONTRE LES INÉGALITÉS SCOLAIRES SUR L'ÉQUITÉ DES DEUX SYSTÈMES ÉDUCATIFS.

Des politiques compensatoires sont mises en place pour pallier les phénomènes de discrimination négative présents dans les systèmes éducatifs français et québécois, mais les moyens mobilisés demeurent limités et des effets pervers sont constatés.

2.1.Bilan comparatif des politiques de lutte contre les inégalités scolaires en France et au Québec.

2.1.1. En France, une politique de discrimination positive dotée de moyens financiers limités et génératrice d'effets pervers.

La politique « d'éducation prioritaire » constitue, en France, la pierre angulaire de la politique de lutte contre les inégalités sociales à l'école (CNESCO, 2016). Elle a été mise en place en 1982 comme un dispositif temporaire de lutte contre l'échec scolaire dans un objectif d'équité. Son objectif était de réduire l'impact des inégalités sociales sur la réussite scolaire des élèves en compensant ces inégalités grâce à l'octroi de moyens financiers et de personnels éducatifs supplémentaires dans les établissements concentrant une forte proportion d'élèves de milieux socio-économiques défavorisés, d'élèves en difficulté d'apprentissage ou issus de l'immigration. Cette politique a par la suite été étendue à un nombre croissant d'établissements scolaires. L'éducation prioritaire concerne aujourd'hui environ 18 % des écoliers et 20 % des collégiens.

La réduction de la taille des classes a constitué l'une des mesures phares de la politique d'éducation prioritaire. Cependant, tant dans le primaire qu'au collège, la différence entre les effectifs par classe ou par structure entre l'éducation prioritaire et les autres établissements, hors éducation prioritaire, demeure trop faible (environ 2 élèves par classe en moyenne) pour avoir un impact pédagogique positif véritable. Les recherches menées sur la réduction de la taille des classes,

synthétisées par le CNESECO pour sa conférence sur le Redoublement et le traitement de la difficulté scolaire de janvier 2015 (CNESECO, 2014) montre en effet que seule une réduction importante de la taille des classes dès le primaire permet une amélioration significative des résultats scolaires des élèves socialement défavorisés, à condition toutefois qu'elle soit associée à une adaptation des pratiques pédagogiques.

Le bilan de la politique d'éducation prioritaire s'avère plutôt négatif selon plusieurs auteurs (Felouzis, 2014 ; Duru-Bellat, 2003a ; CNESECO, 2016 ; Meuret, 2013) du fait des ressources limitées, de l'absence de coordination et de réel suivi du dispositif mais surtout en raison des effets pervers induits. En effet, cette politique a eu pour conséquence la stigmatisation des établissements labellisés « éducation prioritaire », entraînant le départ des familles les plus favorisées et une composition sociale de ces établissements qui, s'est dégradée dans la durée, rendant l'exercice du métier d'enseignant difficile et les résultats des élèves négatifs. En effet, les évaluations successives n'ont pas réussi à en démontrer l'efficacité pédagogique. Goussé et Le Donné (CNESECO, 2016) montrent que les politiques d'éducation prioritaire ont participé à l'augmentation du nombre d'élèves en difficulté au collège. Le fait d'être scolarisé en éducation prioritaire est davantage associé à de mauvais résultats aux tests PISA en 2009 qu'en 2000, ce qui semble indiquer une baisse de l'efficacité de ce dispositif. Les auteures suggèrent que c'est à la fois l'extension de la politique d'éducation prioritaire et la dilution de ses moyens qui a conduit à étendre à de nouveaux établissements l'effet négatif lié à la labellisation « éducation prioritaire » (départ des élèves les plus favorisés, faible attractivité pour les enseignants expérimentés...) tout en diminuant les effets positifs dus à l'attribution de ressources supplémentaires, toujours restés très modestes sur les dimensions directement en lien avec les apprentissages. À cet égard, les derniers rapports de la Cour des comptes de 2010, 2013 et 2016 critiquent sur ce point l'efficacité de la politique d'éducation prioritaire, regrettant que le ministère de l'éducation nationale puisse dépenser deux fois plus pour le redoublement que pour l'éducation prioritaire (Cytermann, 2014). Une réforme de l'éducation prioritaire, davantage axée sur l'amélioration

des pratiques pédagogiques et la stabilité des équipes éducatives, a été engagée en 2014 mais celle-ci peine à se mettre en place dès 2015-2016 (CNESCO, 2016).

Les élèves de l'éducation prioritaire ne bénéficient pas non plus d'une égalité de traitement quant aux temps d'apprentissage dont ils bénéficient. Au collège, le temps de travail « effectif » en classe a fait l'objet d'une question spécifique de l'enquête TALIS 2013 auprès des enseignants. Il apparaît que le temps moyen qu'ils estiment consacrer à l'instauration et au maintien d'un climat de classe favorable, au détriment du temps strictement réservé aux apprentissages des élèves, est plus élevé en éducation prioritaire (21 %) que dans les collèges publics hors éducation prioritaire (16 %) et plus encore dans le secteur privé (12 %) (Note d'information N°23, Juin 2014, Depp-MENESR). Tant dans l'éducation prioritaire qu'en lycée professionnel, voire d'enseignement du lycée qui accueille les publics les plus défavorisés socialement, les temps d'apprentissage sont plus encore réduits par les pratiques d'exclusion des cours des élèves jugés perturbateurs et par leur propre absentéisme.

Enfin, les exclusions temporaires²⁶ semblent concerner davantage les élèves des établissements défavorisés (Debarbieux et Fotinos, 2010, cités dans CNESCO, 2016) et qui peuvent représenter des milliers de journées d'enseignement non reçues. Par exemple, une étude (Moignard, 2014, citée dans CNESCO, 2016) réalisée sur 76 collèges de trois départements d'Île-de-France (la Seine-Saint-Denis, l'Essonne et la Seine-et-Marne) en 2012-2013 estime que 64 000 journées d'enseignement n'ont pas été dispensées durant cette année scolaire.

À l'absentéisme des élèves s'ajoute celui des enseignants en raison des conditions de travail difficiles. Les enseignants y sont plus nombreux à prendre au moins un congé maladie dit ordinaire (51,1 % contre 44,5 % en 2013-2014), mais aussi légèrement plus nombreux à prendre un congé de maternité ou de paternité. Ceci peut s'expliquer par une population d'enseignants plus jeunes, et placée dans des conditions d'exercice difficiles. En éducation prioritaire, en 2013-2014, le nombre

²⁶Il s'agit des exclusions temporaires des établissements, sanctions prononcées par le chef d'établissement ou le conseil de discipline, et non des exclusions temporaires des cours, considérées comme des punitions scolaires et relevant de la responsabilité des enseignants

moyen de jours de congés cumulés pour raisons de santé par enseignant est supérieur à celui calculé hors éducation prioritaire de 3,1 jours pour le 1^{er} degré et de 2,1 jours dans le second degré. Les enseignants intervenant en éducation prioritaire sont moins expérimentés que ceux qui interviennent dans les établissements en secteur ordinaire. Sur la dernière décennie, le nombre de ces enseignants peu expérimentés (moins de 30 ans) a, de plus, progressé dans l'éducation prioritaire. Dans le premier degré, en 2015, 26,3 % des enseignants de l'éducation prioritaire avaient moins de 30 ans, contre à peine 21,7 % en 2008 (CNESCO, 2016).

La recherche a montré que le sentiment d'efficacité personnelle d'un enseignant exerce une influence importante sur un grand nombre de variables intervenant dans la réussite des élèves et que ce sentiment est associé à son expérience professionnelle. Or, peu expérimentés et peu stabilisés dans leurs équipes pédagogiques, les enseignants qui accueillent les élèves les plus défavorisés sont également dans les contextes les plus difficiles et plus fréquemment contractuels, c'est-à-dire sans formation pédagogique initiale. Il en résulte une forte rotation des équipes pédagogiques dans l'éducation prioritaire, ce qui nuit à l'accompagnement pédagogique des élèves.

Le recours aux contractuels varie selon les voies d'enseignement (rapport CNESCO sur l'enseignement professionnel, 2016). En 2013-2014, la proportion d'enseignants non titulaires est plus grande dans les lycées professionnels, qui accueillent les élèves les plus défavorisés (11,7 %) que dans les lycées d'enseignement général et technologique (4,9 %) ; les collèges et les SEGPA (enseignement d'adaptation) font aussi plus appel aux non-titulaires que les lycées généraux et technologiques, et ceci quel que soit le domaine disciplinaire.

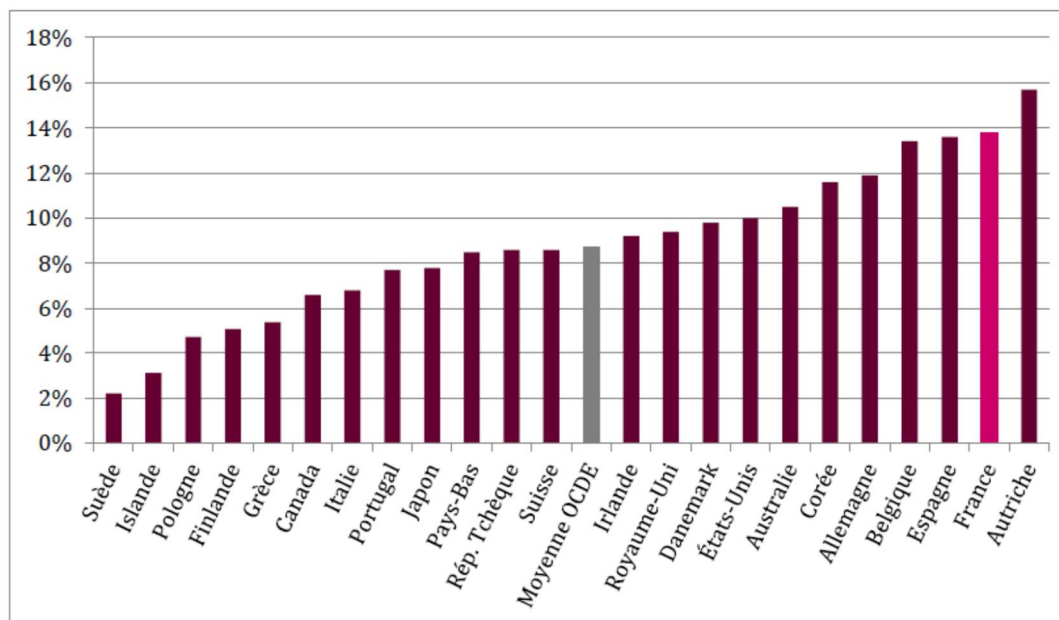
Enfin, le nombre d'enseignants non titulaires est en augmentation de 2005 à 2014 dans le second degré (de 15 396 à 25 988) : le manque d'attractivité dans certaines disciplines y contribue certainement, mais les publics réputés difficiles (quartiers populaires, voie professionnelle, filière de relégation comme les SEGPA) détournent les demandes d'affectation et donc bénéficient moins d'enseignants

qualifiés que les autres.

Les analyses internationales quantitatives (PISA), confirmées par les recherches nationales (qualitatives), montrent que les élèves défavorisés bénéficient moins des pédagogies les plus efficaces que leurs pairs favorisés. Confrontés à des contextes qui concentrent les difficultés scolaires, les enseignants, faute de formation continue poussée et adaptée au traitement de la difficulté scolaire, mettent en place moins souvent des méthodes pédagogiques permettant à l'élève d'adopter une posture réflexive sur ses apprentissages et de recourir à certaines stratégies complexes de raisonnement, comme par exemple les stratégies de contrôle ou de métacognition qui visent à apprendre à apprendre. Après la Corée et le Portugal, en 2012, la France est le pays le plus inégalitaire de l'OCDE en termes de distribution de ces méthodes efficaces en fonction de l'origine sociale des élèves. Les recherches menées pour la conférence de consensus sur la numération au primaire (CNESCO, 2015) convergent avec ces résultats.

L'enquête PISA permet d'appréhender indirectement les pratiques pédagogiques des enseignants à travers les analyses des stratégies d'apprentissage développées par les élèves. Des résultats de PISA 2009 (OCDE, 2011) montrent, ainsi, que les stratégies d'apprentissage efficaces utilisées par les élèves (déclarées comme telles) ne sont pas, en France, les mêmes selon l'origine sociale des élèves : les méthodes les moins complexes, fondées sur la mémorisation, sont présentes chez presque tous les élèves alors que des stratégies plus complexes, comme celles d'élaboration et surtout de contrôle (voir figure ?ci-dessous) sont très inégalement mises en œuvre par les élèves selon leur milieu socio-culturel.

Figure22: Écart d'exposition des élèves aux mathématiques formelles expliqué par leur position sociale.



Source : OCDE, 2012

Confrontés à une moindre qualité de l'enseignement (temps d'apprentissage plus courts, professeurs moins expérimentés, méthodes pédagogiques moins efficaces pour la construction sur le long terme de compétences complexes...), les élèves les plus défavorisés socialement sont ainsi intégrés dans des contextes scolaires moins porteurs en termes d'apprentissage.

En conclusion, on peut, à l'instar de certains chercheurs, parler d'un bilan désastreux de la politique d'éducation prioritaire qui concerne pourtant un nombre croissant d'écoles qui sont de plus en plus stigmatisées et ghettoïsées (Felouzis, 2014; Duru-Bellat, 2002, 2003; CNESCO, 2016).

Les recherches menées côté québécois évoquent un bilan mitigé de ces politiques compensatoires.

2.1.2. Au Québec, un bilan mitigé des politiques compensatoires en faveur des écoles de milieux défavorisés.

Afin de lutter contre les inégalités sociales à l'école, le gouvernement du Québec a mis en place une politique de financement compensatoire en faveur des établissements situés en milieux défavorisés, dans le cadre de programmes spécifiques de lutte contre les inégalités et le décrochage scolaires (Deniger, 2012; MEES, 2017). Afin d'identifier les écoles qui bénéficieront de ces programmes et budgets supplémentaires, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) classe les écoles selon l'indice du milieu socio-économique (IMSE). Cet indice est composé de deux variables : le pourcentage de mères ayant moins qu'une neuvième année d'études (2/3 de l'indice) et le pourcentage de chômage chez le(s) chef(s) de famille (1/3 de l'indice) (MEES, 2017 ; Tremblay, 2014; Bakhshaei, 2015). Des crédits supplémentaires sont également alloués par les commissions scolaires en fonction du nombre d'élèves classés EHDAA.

Dans un article de la revue française de pédagogie, Marc-André Deniger (2012) porte un regard historique et dresse un bilan critique des politiques québécoises d'intervention en milieux scolaires défavorisés. Notre analyse portera plus spécifiquement sur la période allant des états généraux de l'éducation qui se sont tenus en 1996 jusqu'à nos jours.

La fin des années 1990 est marquée, au Québec, par une tension croissante entre l'idéologie néolibérale et la réaffirmation de la nécessité de lutter contre les inégalités scolaires liées à l'origine sociale des élèves. Cette période se caractérise par la mise en place entre 1995 et 1996, de la commission des états généraux de l'éducation qui a pour mission de réfléchir à une réforme du système éducatif, allant dans le sens d'une amélioration de l'équité et de l'efficacité de celui-ci (Deniger, 2012). Le rapport final de la commission propose 10 chantiers prioritaires dont plusieurs concernent l'éducation en milieu défavorisé. Le plan d'action ministériel qui suivra s'inspire des propositions de la commission, en mettant en place plusieurs mesures en faveur de l'équité scolaire. On peut notamment citer le programme « une école montréalaise pour tous » qui vise à apporter un soutien spécifique aux écoles défavorisées de

Montréal (Cette ville fait en effet face à la problématique de la pauvreté et de l'intégration des communautés multiculturelles).

À côté des politiques précédemment mises en place, on assiste au lancement en 2002 de la « Stratégie d'intervention agir autrement » (SIAA), stratégie destinée aux 200 écoles secondaires les plus défavorisés du Québec, politique qui sera renforcée en 2009 avec le lancement du vaste plan d'action ministériel « *L'école, j'y tiens ! Tous ensemble pour la réussite scolaire* » (MELS, 2009, 2011). Les années 2000 sont en outre marquées par un changement de cap en matière de régulation du système éducatif, inspiré du « *New public management* »: planification stratégique, reddition de comptes et obligation de résultats sont au cœur de cette nouvelle gestion publique (Deniger, 2012; Maroy et al., 2014, 2016; Tondreau et Robert, 2011).

Deniger (2012) s'est livré à une analyse des fondements théoriques qui sous-tendent la relation entre l'école et les milieux défavorisés au Québec. L'auteur identifie un mouvement de balancier entre ce qu'il qualifie « d'idéologie de la déficience » et « la guerre à la pauvreté ». « L'idéologie de la déficience » se fonde sur une approche compensatoire des carences ou des déficits individuels et vise l'adaptation de l'enfant aux normes, aux attentes et au mode de fonctionnement de l'institution scolaire (Portelli, Shields et Vibert, 2007). Elle s'oppose à la « guerre à la pauvreté » portée par le courant de l'amélioration de l'école (« *school improvement* »), qui tient davantage compte des déterminants structurels de la pauvreté et préconise l'adaptation de l'institution scolaire, de ses normes et de ses pratiques aux milieux défavorisés. L'auteur note une prédominance du paradigme de la déficience tout au long des réformes éducatives visant à lutter contre l'échec et le décrochage scolaire en milieu défavorisé. Malgré les discours officiels retranscrits sous forme de programmes d'action particulièrement ambitieux, l'auteur constate que ce sont davantage les équilibres politiques entre les divers acteurs qui sont bousculés que la conception du problème de la réussite et de l'échec scolaire, qui demeure intact dans son acception compensatoire centrée sur les caractéristiques de l'enfant.

Plusieurs chercheurs (Deniger, 2012; Janosz, 2000; Janosz et al., 2010, Rochex, 2012, Tondreau et Robert, 2011 notamment) se sont intéressés à l'évaluation des politiques

de lutte contre les inégalités scolaires. Au Québec comme dans d'autres pays (France, États-Unis notamment), les recherches mettent en lumière une stagnation des résultats escomptés par ces politiques. Déjà en 2000, Terrisse, Lefebvre et Larose (2000), cités par Deniger (2012), observaient un décalage entre l'intention de départ des interventions éducatives et la réalité des actions menées. Deniger et Janosz (2001, cités dans Deniger (2012) constatent que les programmes de prévention du décrochage au cycle secondaire, assis sur une logique compensatoire (cours de soutien scolaire, classes spécialisées) ne produisent pas d'effets sur le long terme, et surtout, ne permettent pas aux jeunes d'intégrer le secteur régulier. Au contraire, ces politiques peuvent avoir un effet stigmatisant, qui pourrait nuire aux apprentissages des élèves comme l'ont montré les travaux de recherche menés dans le domaine de la psychologie de l'éducation.

Dans le rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention agir autrement (Janosz et al., 2010), Janosz et ses collaborateurs font également un bilan mitigé des actions menées depuis les états généraux de l'éducation de 1996. Les auteurs constatent, avec Deniger (2012), l'efficacité limitée des mesures visant à allouer davantage de ressources financières aux établissements de milieux défavorisés, en raison d'une dispersion de ces ressources qu'ils attribuent aux modalités d'organisation et de fonctionnement internes aux établissements. Entre autre, le rapport révèle un faible niveau de mise en œuvre des actions et des moyens prévus initialement, ainsi qu'une appropriation variable selon les écoles. Les effets positifs observés concernent essentiellement la socialisation (relations entre pairs et envers les enseignants, diminution de la consommation de drogues), mais ne se sont pas étendus aux apprentissages scolaires et à la motivation, qui étaient pourtant les objectifs affichés.

Deniger (2012) et Janosz et al., (2010) évoquent plusieurs facteurs explicatifs de l'écart entre les objectifs visés et les réalisations effectives, notamment la faible mobilisation des acteurs de terrain (équipes éducatives), et une faible prise en compte des connaissances issues de la recherche. Deniger (2012) parle d'un manque de cohérence des politiques éducatives : absence de cadre théorique éprouvé ou de schéma directeur, décalage entre les orientations et les moyens privilégiés pour agir, y

compris l'attribution des ressources, entraînant des problèmes d'efficacité et d'efficience. Ce manque de cohérence entre les différents domaines de l'action publique contribue à surinvestir l'école dans sa mission de lutte contre la pauvreté et de promotion de l'égalité des chances, affranchissant ainsi l'institution scolaire d'une réflexion sur son fonctionnement interne qui repose sur la sélection sociale et la reproduction (voire la production) des inégalités sociales (Deniger, 2012). Au demeurant, il s'avère que le nouveau plan d'action ministériel de 2009 (MELS, 2009) renforce pour l'essentiel les actions prévues dans la stratégie initiale, sans remettre en cause le caractère élitiste du système éducatif et la concurrence entre les établissements scolaires, identifiés par la recherche comme étant des facteurs favorisant les inégalités scolaires.

Au vu des analyses développées supra, nous avons élaboré une synthèse comparative des systèmes éducatifs français et québécois au regard des items de notre grille d'analyse. Le tableau de comparaison est présenté dans la section suivante.

2.2.Synthèse comparative France versus Québec.

Tableau 16 : Synthèse comparative France versus Québec (1)

Items de comparaison	France	Québec
Politiques d'admission et de recrutement dans les établissements scolaires	Carte scolaire souple dans le secteur public/dérogations au cas par cas Secteur privé sélectif Modalité prédominante :marché scolaire officieux	Carte scolaire souple dans le secteur public Secteur privé sélectif Réseau public à programmes enrichis sélectif Modalité prédominante :« quasi-marché »
Hétérogénéité des publics scolaires (school mix)	Forte ségrégation sociale, académique et ethnoculturelle	Concentration de la ségrégation scolaire et ethnoculturelle à Montréal. À l'échelle provinciale, une relative hétérogénéité des publics scolaires.
Offre éducative et opportunités d'apprentissage	Offre éducative publique très inégale Des opportunités d'apprentissage socialement différenciées	Offre éducative et des opportunités d'apprentissage de plus en plus inégales Toutefois, l'hétérogénéité des publics scolaires à l'échelle provinciale et la forte proportion d'écoles publiques moyennes limitent ce

		phénomène.
--	--	------------

Tableau 16 : Synthèse comparative France versus Québec (2)

Items de comparaison	France	Québec
Affectation des ressources éducatives	Financement limité de l'enseignement primaire et universitaire. Financement important du réseau des grandes écoles supérieures. Mécanismes de discrimination négative inter-établissements	Financement important de l'enseignement primaire et universitaire. Peu de différences de ressources éducatives inter-établissements.
Style de management de l'éducation	Système éducatif bureaucratique fortement centralisé Faible autonomie des établissements et des directions Affectation nationale des enseignants Absence de politique formalisée d'évaluation des établissements	Gestion axée sur les résultats : contrôle accru de l'État mais plus d'autonomie aux paliers intermédiaires (commissions scolaires et directions d'écoles). Recrutement interne des enseignants
Structure et parcours scolaires	Des différenciations précoces par l'existence d'options et filières. Inégalités sociales d'accès à l'enseignement universitaire.	Système plus intégré : tronc commun jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire mais quelques différences de

		parcours par le biais de programmes enrichis et en sciences. Inégalités sociales d'accès à l'enseignement universitaire.
--	--	--

Tableau 16 : Synthèse comparative France versus Québec (3)

Items de comparaison	France	Québec
Bilan de la mise en œuvre des politiques de lutte contre les inégalités	Bilan très négatif /des effets pervers importants	Bilan mitigé/faible efficacité et quelques effets pervers
Impact du contexte socio-économique	Marché du travail tendu Taux de chômage parmi les plus élevés des pays de l'OCDE (10% en 2017)	Marché du travail moins tendu Taux de chômage faible (5% en 2017)
Impact du contexte socio-démographique	Une proportion de jeunes plus importante	Faible proportion de jeunes dans la population globale
Impact du contexte politique	Des politiques migratoires diversifiées/absence de politique d'intégration formalisée	Une politique migratoire fortement sélective avec accompagnement vers l'installation définitive.

À la lumière de cette grille comparative qui fait la synthèse des principales caractéristiques des systèmes éducatifs français et québécois au regard des critères d'équité et d'efficacité en éducation, nous pouvons affirmer, en réponse à notre premier objectif de recherche²⁷, que l'ampleur des inégalités scolaires liées à l'appartenance socio-économique et ethnoculturelle des élèves dans le contexte français semble s'expliquer principalement par l'ampleur des différentes formes de ségrégation scolaire observables en France (ségrégation académique, socio-économique et ethnique). Cette situation engendre de profondes inégalités de traitement scolaire qui contribuent à renforcer les inégalités scolaires de départ. En réponse à notre deuxième objectif de recherche²⁸, les variables externes (contexte socio-démographique, politique et économique et mise en œuvre des politiques de lutte contre les inégalités scolaires) semblent avoir un impact sur l'équité et l'efficacité éducative. En effet, les résultats de cette recherche font état d'un bilan très négatif et d'effets pervers associés aux politiques compensatoires mises en œuvre en France. Certes, dans le contexte québécois, le bilan qui a pu être fait de ces mêmes politiques demeure mitigé. Toutefois, côté français, ces politiques ont contribué à accentuer la ghettoïsation d'un nombre croissant d'écoles. Par ailleurs, les facteurs socio-démographiques, politiques et économiques semblent également expliquer les différences d'équité et d'efficacité des deux systèmes éducatifs. En effet, la France se caractérise par une forte tension démographique qui contribue à renforcer les phénomènes de ségrégation urbaine qui à leur tour ont des répercussions en termes de ségrégation scolaire. En outre, les tensions observables sur le marché de l'emploi peuvent alimenter l'incertitude des parents relativement à l'avenir de leurs enfants et renforcer, de ce fait, les stratégies de concurrence entre les familles dans le choix des meilleurs établissements scolaires afin d'assurer l'avenir professionnel de leurs enfants. Côté québécois, on observe une moindre tension démographique. Certes, la région montréalaise se caractérise par une forte concentration de population et une

²⁷Il s'agissait de cerner, dans le système éducatif français, les mécanismes internes pouvant expliquer les inégalités de réussite scolaire des élèves au regard de leurs caractéristiques socio-économiques et ethnoculturelles, pour une mise en perspective comparative avec le système éducatif québécois.

²⁸ Il s'agissait d'évaluer l'impact des variables externes, d'ordre contextuel et systémique (contexte socio-démographique, politique et économique) sur l'équité et l'efficacité des systèmes éducatifs français et québécois.

forte diversité ethnoculturelle qui peut engendrer des phénomènes de ségrégation spatiale et scolaire, toutefois, les autres régions du Québec demeurent faiblement peuplées et ne sont pas sujettes à ces phénomènes ségrégatifs. De surcroît, en raison de la politique migratoire québécoise (forte sélectivité et politique d'accompagnement à l'installation), la ségrégation ethnoculturelle qui peut être observée dans plusieurs écoles montréalaises n'est pas nécessairement associée à l'échec scolaire compte tenu du capital culturel d'une grande partie des immigrants (Mc Andrew et al., 2015).

Outre ces paramètres socio-démographiques qui s'imposent plus ou moins aux États, on peut également émettre l'hypothèse, au vu de nos résultats, que les choix politiques (modalités d'allocation des ressources éducatives, politiques boursières et fiscales en particulier) ont des répercussions sur le niveau d'équité éducative. Ainsi, alors qu'en France, l'enseignement primaire et universitaire bénéficient d'un moindre financement en proportion du PIB, le Québec donne la priorité à ces deux niveaux d'enseignement, ce qui semble aller dans le sens des analyses menées par l'OCDE et certains économistes (Meuret, 2013) qui constatent que l'investissement dans la formation de base des élèves ainsi que dans l'enseignement supérieur participe de l'équité et de l'efficacité éducative.

Le dernier chapitre de ce mémoire sera consacré à l'interprétation et la discussion des principaux résultats de cette étude.

CHAPITRE V : DISCUSSION DES RÉSULTATS ET CONCLUSION

1. RAPPEL DE LA DÉMARCHE ET DES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Partant du constat, tiré des enquêtes PISA de l'OCDE et d'une étude comparative France-Québec menée par Meuret (2013), que le système éducatif québécois se révèle plus équitable et efficace que son homologue français, nous avons cherché à expliquer les différences d'équité et d'efficacité constatées. Pour cela, une clarification des concepts d'équité et d'efficacité en éducation et une recension des écrits relatifs aux facteurs d'équité et d'efficacité éducative nous ont permis d'élaborer une grille d'analyse thématique qui a servi de support à l'examen des caractéristiques des deux systèmes éducatifs. Notre premier objectif était d'identifier dans le système éducatif français les mécanismes générateurs d'inégalités des chances de réussite scolaire et d'importants écarts de performances entre élèves, afin de les mettre en perspective avec le système éducatif québécois dans un but comparatif. Notre second objectif consistait à analyser l'impact politiques de lutte contre les inégalités scolaires et d'amélioration des performances des élèves sur le niveau d'équité de ces deux systèmes éducatifs.

2. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES PRINCIPAUX RÉSULTATS

Nos résultats de recherche mettent en évidence, au sein du système éducatif français, des mécanismes puissants de ségrégation académique, sociale et ethnique inter et intra-établissements scolaires. Ces résultats confirment les analyses menées par de nombreux travaux de recherche sur les facteurs d'équité et d'efficacité scolaires (Bressoux, 1994, 1995 ; Coleman et al., 1966 ; Duru-Bellat, 2002, 2003a qui ont montré que la ségrégation scolaire apparaît comme étant le facteur le plus corrélé aux

inégalités de traitement et donc de réussite scolaire. D'autres travaux empiriques (Duru-Bellat et Mingat, 1997 ; Marcotte-Fournier, 2015) confirment l'existence d'un lien entre la différenciation scolaire, l'augmentation des inégalités scolaires et la concentration d'élèves issus de milieux défavorisés économiquement. En effet, les pratiques de différenciation des élèves en fonction de leurs résultats académiques contribuent à accroître les écarts de réussite entre les élèves forts et élèves faibles tout en favorisant, de facto, le regroupement des élèves défavorisés entre-eux, dans la mesure à la défavorisation socio-économique est plus souvent associée à de moindres performances académiques.

Ces résultats vont dans le sens de l'étude menée par Dupriez, Oriane et Verhoeven (2008) qui ont analysé la manière dont les inégalités de résultats se construisent tout au long de la scolarité. Les chercheurs ont ainsi montré comment les jeux des acteurs et les environnements institutionnels contribuent à accentuer ou diminuer les écarts de performances entre les écoles. En outre, ils ont mis en évidence le lien entre les différences de réussite moyenne et la ségrégation et au regroupement des publics défavorisés sur le plan scolaire et socio-culturel au sein des mêmes établissements scolaires. Ainsi, la ségrégation scolaire est associée à des dynamiques (climat scolaire, modes de management, attentes à l'égard des élèves) qui contribuent à accentuer les inégalités scolaires.

Si l'ampleur des inégalités scolaires est plus importante en France comparativement au Québec, nos résultats révèlent néanmoins des similitudes dans les deux pays concernant les inégalités de traitement et d'accès aux études universitaires. Ainsi, comme l'affirme si bien le conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE, 2016), les inégalités de résultats ne sont pas seulement le fruit d'inégalités socio-économiques ou en termes d'aptitudes, mais elles sont aussi le produit des inégalités de traitement que le système scolaire engendre. Si comme l'affirment Kamanzi et Doray (2015), le Québec a réussi à instaurer un système scolaire démocratique et un enseignement postsecondaire de masse, les données récentes utilisées dans le cadre de cet article montrent que la démocratisation a été essentiellement quantitative et non qualitative. Autrement dit, l'ouverture de l'accès à l'éducation à l'ensemble des classes sociales

(démocratisation quantitative) a engendré un déplacement des inégalités à l'intérieur des différentes filières d'enseignement, notamment au sein de l'enseignement supérieur (on parle d'inégalités qualitatives d'accès aux différentes filières ou niveaux d'enseignement), tout comme en France du reste (Merle, 2012, 2017).

Au Québec, les inégalités scolaires se sont déplacées dans l'enseignement postsecondaire : si un nombre croissant de jeunes québécois de milieux sociaux défavorisés accèdent désormais aux Cégeps, on constate néanmoins que ces jeunes sont sous-représentés à l'université, ce qui amène à juste titre à relativiser le caractère équitable du niveau élevé de financement de l'enseignement supérieur québécois. À cet égard, Kamanzi et al, 2017 constatent qu'au Québec, le revenu des parents reste un facteur déterminant de l'accès aux études universitaires, un nombre important de familles à revenus modestes ne parvenant pas à supporter les coûts financiers des études universitaires. Ainsi, au-delà de la question des moyens globaux du système éducatif, nous pensons avec Cytermann (2014) que la question des modalités de répartition des moyens, et en particulier la prise en compte des inégalités importantes qui subsistent, en termes d'allocation de ressources, entre les différentes filières de l'enseignement supérieur, doit être posée.

3. APPORTS ET LIMITES DE LA RECHERCHE

Un des apports majeurs de cette étude a été de mettre le doigt sur ces inégalités d'accès aux études universitaires dans le contexte québécois, une dimension que les enquêtes PISA ne permettent pas de cerner puisque celles-ci concernent la période de la scolarité obligatoire. Ces inégalités qualitatives d'accès à l'enseignement universitaires, ne sont pas sans lien avec les processus de sélection et d'auto-censure (Duru-Bellat, 2003a; Kamanzi et Maroy, 2017).

Notre étude revêt toutefois deux principales limites : d'une part, nous comparons un État indépendant (La France) à une province (Le Québec) au sein d'un État fédéral (Le Canada).

Certes, il aurait été préférable de comparer le Canada dans son ensemble à la France afin de rendre l'étude plus pertinente et de renforcer sa portée. Cela aurait notamment

permis de mettre en exergue les différences interprovinciales, ce qui aurait enrichi considérablement le travail de recherche. Malheureusement, dans le cadre d'un mémoire de maîtrise, une étude d'une telle envergure n'était pas réaliste. Nous avons donc pris le parti de comparer le système éducatif français avec le système éducatif de la province du Québec, en raison du lien historique et culturel entre les deux entités, mais aussi dans le prolongement de l'étude comparative menée par Meuret (2013). Afin de rendre la comparabilité valide, nous avons intégré à nos objectifs de recherche, les variables contextuelles (socio-démographiques et économiques en particulier), ce qui contribue, à notre sens, à enrichir la réflexion et à accroître la validité scientifique de l'étude.

La seconde limite majeure de l'étude réside dans le fait que nous avons répertorié davantage de travaux de recherche et d'ouvrages relatifs au système éducatif français. Cela s'explique sans doute par le fait que, la mise en évidence, depuis la mise en place des enquêtes PISA en 2000, du caractère fortement inégalitaire du système éducatif français, a conduit à une multiplication des travaux de recherche sur le sujet, travaux souvent commandés par les gouvernements successifs. Au Québec, les préoccupations des chercheurs se sont davantage portées sur la mise en œuvre de politiques éducatives ciblées (États généraux de l'éducation de 1996, réformes pédagogiques, gestion axée sur les résultats). Afin de contourner ce déséquilibre, nous avons opté pour une approche analytique consistant à dégager, au sein du système français, les mécanismes explicatifs de l'ampleur des inégalités scolaires que nous avons ensuite mis en perspective avec les données dont nous disposons côté québécois. Nous avons ainsi croisé plusieurs sources d'informations : outre les travaux de recherche, nous nous sommes appuyés sur des données statistiques officielles (indicateurs de l'éducation, handbooks, site internet du gouvernement du Québec et du ministère de l'éducation nationale ou des commissions scolaires . . .). La recherche d'envergure conduite par le conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE, 2016) en partenariat avec la recherche similaire conduite en France par le CNESCO (2016) ont rendu possible une comparaison pertinente des deux systèmes éducatifs.

Au demeurant, dans le cadre de ce travail de recherche, nous nous sommes davantage

centrés sur le concept d'équité (en lien avec celui d'efficacité) dans la mesure où la forme d'un mémoire de maîtrise ne nous permettait pas d'explorer en profondeur les deux concepts. Aussi, nous sommes d'avis que le concept d'efficacité pédagogique pourrait faire l'objet d'une analyse plus approfondie dans le prolongement de ce travail, afin de procéder à la recension et l'évaluation d'outils et techniques pédagogiques et didactiques susceptibles d'optimiser la réussite scolaire de tous les élèves.

4. RETOMBÉES PRATIQUES ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Notre travail de recherche a permis de mettre en évidence le fait que l'équité éducative n'est jamais définitivement acquise. Celle-ci demeure un objectif vers lequel tendre, un idéal qui doit guider la mise en œuvre des politiques et réformes éducatives. Veiller à l'hétérogénéité des publics scolaires par une intervention étatique visant à réguler les effets négatifs associés au développement des marchés scolaires ainsi que les phénomènes de discrimination négative y afférents, telles sont les principaux axes d'intervention permettant d'accroître l'équité et l'efficacité en éducation, afin d'assurer une égalité de résultats et d'acquis scolaires. Au-delà de la scolarité obligatoire, une attention accrue doit être portée à l'égalité qualitative d'accès aux études supérieures d'autant que l'allongement de la durée de la scolarité obligatoire et la massification de l'éducation ont eu pour conséquence une dépréciation des diplômes. Dès lors, le diplôme de fin de cycle secondaire n'est plus suffisant pour garantir l'insertion professionnelle. Au demeurant, l'inflation croissante des diplômes, selon l'expression utilisée par Duru-Bellat (2006), appelle une réflexion approfondie sur la pertinence de la méritocratie, comme principe de justice scolaire, sur lequel reposent les systèmes éducatifs contemporains.

Il n'est donc pas étonnant que le dernier rapport du conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE, 2016) invite les responsables politiques à « remettre le cap sur

l'équité », selon la formule consacrée par le titre du rapport, appelant de ses vœux un changement de paradigme. Ce discours fait écho aux conclusions développées par de nombreux chercheurs du champ de la sociologie critique (Deniger, 2012; Dubet et Duru-Bellat, 2004 ; Duru-Bellat, 2002; Mons, 2007) qui invitent à repenser la justice scolaire en la resituant dans le contexte plus large de la promotion de la justice sociale. Ne faut-il pas admettre, avec Duru-Bellat (2002), que tant que l'école classe, trie et sélectionne les individus, elle produira toujours des « vaincus », ce qui est injuste puisque l'égalité des chances est un leurre (Bourdieu et Passeron, 1964). Ce constat conduit la chercheuse à proposer un modèle de justice soucieux de préserver la dignité de l'élève (au lieu de lui faire porter la responsabilité de son échec) et de lui garantir l'acquisition de compétences et connaissances essentielles à son insertion professionnelle et son épanouissement personnel (Dubet et Duru-Bellat, 2004). Enfin, la mise en évidence, dans le cadre de ce travail de recherche, de mécanismes scolaires générateurs d'iniquité entre les élèves au regard de leur origine sociale et ethnique, pourra guider la mise en place de politiques visant à favoriser une réelle mixité sociale et académique au sein des établissements scolaires, ainsi que la mise en œuvre de modes de management de justice sociale (Sballil, 2015), soucieux de préserver l'équité entre les élèves.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

- Ahn, S., Ames, A. J., & Myers, N. D. (2012). A review of meta-analyses in education: Methodological strengths and weaknesses. *Review of Educational Research*, 82(4), 436–476.
- Algan, Y., Auduc, J.L., Blaya, C., Bressoux, P., Dehaene, S., Dubet, F. et al. (2013). *Regards croisés sur l'Économie : L'école, une utopie à reconstruire*. Paris : Éditions La découverte.
- Archambault, J., etHarnois L. (2010). La justice sociale en éducation: les faits saillants tirés de la littérature scientifique et professionnelle, document présenté au Programme de soutien à l'école montréalaise, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Montréal, Université de Montréal, 10 p., réf. du 5 juillet 2016.
- Bakhshaei, M. (2015) La scolarisation des jeunes québécois issus de l'immigration : rapport de recherche de la fondation Lucie et André Chagnon, janvier 2015.
- Ball, S. J. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative education*, 34(2), 119–130.
- Barrault-Stella, L. (2011). Une politique auto-subversive: L'attribution des dérogations scolaires. *Sociétés contemporaines*, 82,(2), 31-58. doi:10.3917/soco.082.0031.
- Barrault-Stella, L. (2012). Les résistances de la carte scolaire: Les limites du volontarisme politique dans l'action publique. *Politix*, 98,(2), 109-127. doi:10.3917/pox.098.0109.
- Barrère, A. (2006) Les chefs d'établissement face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique, *Revue française de pédagogie*, [En ligne], 156 | juillet-septembre 2006, mis en ligne le 27 septembre 2010, consulté le 17 août 2012. URL : <http://rfp.revues.org/459>
- Barrère, A. (2002) Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe? *In revue sociologie du travail*, 2002, n 44, pp481-497 en ligne.

- Barrère, A. (2001) *Les enseignants au travail*, l'Harmattan, 2001.
- Baudelot, C. et Establet, R. (2009) *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris: Seuil.
- Baye, A. (2005). Chapitre 26. Entre efficacité et équité : ce que les indicateurs de l'OCDE veulent dire. Dans M. Demeuse, A. Baye, M. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (Dir), *Vers une école juste et efficace: 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 539-558). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Bearman, M., Smith, C. D., Carbone, A., Slade, S., Baik, C., Hughes-Warrington, M., & Neumann, D. L. (2012). Systematic review methodology in higher education. *Higher Education Research & Development*, 31(5), 625-640. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.702735>
- Beitone, A., & Hemdane, E. (2008). Le concept de justice sociale dans le programme et les manuels de SES de terminale ES : Une nouvelle énigme didactique. *Socio-logos . Revue de l'association française de sociologie*, (3). Repéré à <https://socio-logos.revues.org/1172>
- Ben Ayed, C. & Poupeau, F. (2009). École ségrégative, école reproductive. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180,(5), 4-10. doi:10.3917/arss.180.0004.
- Ben Ayed, C. (2009). La mixité sociale dans l'espace scolaire : une non-politique publique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180,(5), 11-23. doi:10.3917/arss.180.0011.
- Ben Ayed, C. (2015) *La mixité sociale à l'école. Tensions, enjeux, perspectives*. Paris : Armand Colin.
- Berthelot, J. (2006) *Une école pour le monde, une école pour tout le monde*. Montréal : VLB éditeur.
- Bloem, S. (2013). L'exploitation des enquêtes PISA : entre rigueur scientifique et exigences politiques, candidate au doctorat en sociologie, Université Paris Descartes/Université de Bamberg, in *INITIO- n° 3, automne 2013- Réformes scolaires : perspectives internationales*.
- Boote, D. N. & Beile, P. (2005). Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3-15.
- Borgès C. et Lessard C. (2005) Enseigner autrement à l'école secondaire? In *l'annuaire du Québec*, 2005, pp 329-334.
- Borgès et Lessard (2007) Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme? In Marcel JF, Dupriez V et Perrisset Coordonner, collaborer, coopérer, dans *Nouvelles pratiques enseignantes*. Belgique, de Boeck, 2007.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*, Paris, Éditions Armand Colin.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers : Les étudiants et la culture*, Paris, Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système*

- d'enseignement*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture. *Revue française de sociologie*, Vol. 36, n° 2, pages 273-294
- Bressoux, P. (1994). Note de synthèse [Les recherches sur les effets-écoles et les effets - maîtres]. *Revue française de pédagogie*. Volume 108, 1994. Pages 91-137.
- Broccolichi, S., Ben Ayed, C. & Trancart, D. (2010). *École : les pièges de la concurrence: Comprendre le déclin de l'école française*. Paris: La Découverte.
- Castonguay-Payant, J. (2017) Le choix de l'école lors de la transition primaire-secondaire : un état des connaissances. In *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, Volume 8, Issue 1, Printemps 2017.
- Chambers, E. A. (2004). An Introduction to Meta-Analysis With Articles From The Journal of Educational Research (1992-2002). *The Journal of Educational Research*, 98(1), 35-45. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.1.35-45>
- CNESCO (2016). *Rapport scientifique : Inégalités sociales et migratoires : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?* Septembre 2016, Paris : Conseil National de l'Évaluation Scolaire (CNESCO).
- CNESCO (2014) *Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives ? Dossier de synthèse*. Paris : Conseil National de l'Évaluation Scolaire (CNESCO).
- CNESCO (2015). *Mixité sociale, scolaire et ethnoculturelle à l'école : dossier de synthèse*. Paris : Conseil National de l'Évaluation Scolaire (CNESCO).
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, F., Mood, A.M., Weinfeld, G.D., & York, R.L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education and Welfare, Government Printing Office.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM) (2016) Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal : inscriptions au 4 novembre 2015. QUÉBEC, avril 2016.
- Crahay, M. (2000) *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. De Boeck université.
- CSE (2016). *Remettre le cap sur l'équité / Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. Septembre 2016. Québec : CSÉ.
- CSE et CNESCO (2015) *Conférences de comparaisons internationales : la mixité sociale à l'école*, juin 2015. En ligne : www.cnesco.fr.
- Cytermann, J. R. (2014) Le financement du système éducatif français et l'enjeu de la performance, *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 65 | avril 2014, mis en ligne le 15 avril 2016, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://ries.revues.org/3701> ; DOI : 10.4000/ries.3701
- Delvaux, B. et Van Zanten, A. (2006) Les établissements scolaires et leur espace local d'interdépendance, *Revue française de pédagogie*, 156 | 2006, 5-8.

- Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M., Nicaise, J., Matoul, A. (2005). *Vers une école juste et efficace: 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.demeu.2006.02.
- Demeuse Marc et Ariane Baye (2008) Indicateurs d'équité éducative : une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens, *revue française de pédagogie*, N 165 oct-dec, revues.org/1140.
- Demeuse, Marc, et Ariane Baye (2007). La Commission européenne face à l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs européens, *Éducation et sociétés*, vol. 20, n° 2, p. 105-119, réf. du 13 juillet 2016, <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes2007-2-page-105.htm>.
- Deniger (2012). Les politiques québécoises d'intervention en milieux scolaires défavorisés : regard historique et bilan critique, *Revue française de pédagogie*, no.178.
- DEPP, MENESR (2017a) *L'état de l'école : coûts, activités, résultats. 34 indicateurs sur le système éducatif français*, Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR), direction de l'évaluation, de la performance et de la prospective (DEPP), n27, novembre 2017. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid57102/l-etat-de-l-ecole-2017.-couts-activites-resultats.html>.
- DEPP, MENESR (2017b) *Repères et références statistiques*, Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR), Direction de l'évaluation, de la performance et de la prospective (DEPP). En ligne : <http://www.education.gouv.fr/pid25496/etudes-statistiques-depp.html>
- DPAE, MESI (2017) *Portrait économique des régions du Québec*, Direction des politiques et de l'analyse économiques (DPAE), ministère de l'Économie, de la Science et de l'Innovation (MESI), Gouvernement du Québec, édition 2017.
- Dubet, F. et Duru-Bellat, M. (2004) Qu'est-ce qu'une école juste ? *Revue française de pédagogie*, n° 146, janvier-février-mars 2004, pages 105-114.
- Dubet, F. et Duru-Bellat M. (2000) *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique* Paris, Seuil.
- Dumay, X., Dupriez, V., & Maroy, C. (2010). Ségrégation entre écoles, effets de la composition scolaire et inégalités de résultats. *Revue Française de Sociologie*, 51(3), 461-480.
- Dupriez, V. et Dumay, X. (2005). L'égalité des chances à l'école : Analyse d'un effet spécifique de la structure scolaire. *Revue française de pédagogie*, 150, 5-17.
- Dupriez, V., Oriane, J-F & Verhoeven, M. (Sous dir.)(2008). *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*. Bern, Bruxelles: Lang, Exploration.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Paris: Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.).
- Duru-Bellat, M. (2006) *L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie*. Paris : Éd. du Seuil ; La République des Idées.
- Duru-Bellat, M. (2003a). *Les inégalités sociales à l'école et les politiques éducatives*. Paris : Unesco, Institut international de planification de l'éducation.

- Duru-Bellat, M. (2003b). Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 16(2), 182-206. <https://doi.org/10.3917/cdle.016.0182>
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, (4), pp759-789.
- Duru-Bellat, M., van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et Société*, vol. 30,(1), 41-65. doi:10.3917/ds.301.0041.
- Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie*, vol. 44,(3), 413-447.
- Felouzis, G., Liot, F., & Perroton, J. (2007). *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique à l'école*. Paris : Éditions du Seuil.
- Felouzis, G. (2014) *Les inégalités scolaires* (Collection Que-sais-je ?), Paris : Presses universitaires de France.
- Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., Charmillot, S., & Imperiale-Arfaine, L. (2016). Inégalités scolaires et politiques d'éducation. Contribution au rapport du CNESECO « *Les inégalités scolaires d'origines sociales et ethnoculturelle* ». Paris : CNESECO.
- Felouzis, G., Maroy, C., van Zanten, A. (2013) *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, series: « Education et société », 2013, 217 p., ISBN : 978-2-13-058115-4.
- Felouzis, G., Perroton, J. (2009) Grandir entre pairs à l'école: Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2009, vol. 180, n° 5, p. 92-100.
- Fortin, M-F. (2010) *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*, 2^{ème} ed, Québec: Chenelière éducation.
- Franchi, D., & Rochex, J.-Y. (2011). De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux « besoins spécifiques ». *Éducation & formations*, 8, 95–108.
- Fraser Institute (2017) *Palmarès des écoles secondaires du Québec*.
- Gauthier, B. (2009) (Sous dir.) *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, Presses de l'Université du Québec, 5^{ème} Éd.
- Ghesquière, F. (2013). Les différentes conceptions de l'égalité scolaire à l'épreuve de l'enquête PISA 2006. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (185), 69-84. <https://doi.org/10.4000/rfp.4300>
- Grisay, A. (1984). Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires. *Revue de la Direction générale de l'organisation des études*, 9, 3–14.

- Hirtt, N. (2017) Réseaux, inscriptions, filières, financement : les mécanismes de l'inégalité scolaire. APED. Document en ligne : <http://www.skolo.org/>.
- Hirtt, N. et Larose A. (2016) La concurrence en éducation : bilan, tendance et enjeux in rendez-vous, CSQ de l'éducation 2016 (15-16 mars 2016), centrale des syndicats du Québec.
- Hurteau et Duclos (2017) Inégalité scolaire : le Québec, dernier de classe? *Note socioéconomique*, institut de recherche et d'informations socioéconomiques (IRIS), 7 septembre 2017. En ligne : <https://iris-recherche.qc.ca/publications/education-primaire-secondaire2>.
- Ichou, M. (2015). Origine migratoire et inégalités scolaires : étude longitudinale des résultats scolaires des descendants d'immigrés en France et en Angleterre. *Revue française de pédagogie*, 191,(2), 29-46. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2015-2-page-29.htm>.
- Ichou, M. (2013). Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège. *Revue française de sociologie*, vol. 54,(1), 5-52. doi:10.3917/rfs.541.0005.
- INSEE (2017) *France, portrait social*. Paris : Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE), édition 2017. En ligne : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3197289>
- INSEE (2016) *France, portrait social*. Paris : Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE), édition 2016. En ligne : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2492313>
- INSEE (2015) *France, portrait social*. Paris : Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE), édition 2015. En ligne : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1906605>
- Jackson, D. S. (2000). The school improvement Journey : perspectives on leadership, School leadership and management, in *Formerly School Organisation*, 20 : 1, 61-78.
- Janosz, M., Bélanger, J., Dagenais, C., Bowen, F., Abrami, P.C., Cartier, S.C., Chouinard, R., Fallu, J.-S., Desbiens, N., Roy, G., Pascal, S., Lysenko, L., & Turcotte, L. (2010). *Aller plus loin, ensemble : synthèse du rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement*. Montréal, QC : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.
- Janosz, M. (2000) L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine, *Ville-École-Intégration Enjeux*, « Le Décrochage scolaire, une fatalité ? », n° 122, septembre, p. 105-127. JEFAR (2013) Comment faire une méta-analyse? Université Laval, Repéré à http://www.cms.fss.ulaval.ca/recherche/upload/jefar/fichiers/comment_faire_metaanalyse.pdf

- Kamanzi, P.C., Goastellec, G. et Picard, F. (dir.). (2017). *L'envers du décor. Massification de l'enseignement supérieur et justice sociale*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Kamanzi et Maroy (2017) Stratification des établissements scolaires et inégalités d'accès à l'enseignement supérieur au Québec, *In Kamanzi, P.C., Goastellec, G. et Picard, F. (sous dir) (2017). L'envers du décor : massification de l'enseignement supérieur et justice sociale*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Kamanzi, P. C. et A. Pilote (2016, sous presse). Parcours scolaires et justice sociale au Québec ; *In Jonas Masdonati, Marcelline bangali et Louis Cournoyer, Arrêt sur image ! Perspectives contemporaines sur les parcours et l'orientation des jeunes*. Québec : Presses de l'université Laval.
- Kamanzi et Doray (2015) la démocratisation de l'enseignement supérieur au Canada ; la face cachée de la massification, *revue canadienne de sociologie*, vol. 52, n 1, p 38-65.
- Kamanzi, P.C. et al. (2014). Démocratisation de l'enseignement supérieur et emprise des parcours : comparaison entre la France, la Suisse et le Canada, *Télescope*, vol. 20, no 2, p.170-188,
www.telescope.enap.ca/Telescope/docs/Index/Vol_20_no_2/Telv20_no2_Kamanzi_Guegnard_Imdorf_Koomen_Murdoch.pdf
- Kamanzi, Doray et Laplante (2012) Accessibilité et provenances socioéconomiques des étudiants postsecondaires, *Revue vie économique*, vol 4, n1.
- Keskaik, S. et Rocher, T. (2011). La mesure de l'équité dans PISA : pour une décomposition des indices statistiques. *Education et formation*, n°80.
- Labrosse, J. (2013). Les répercussions de la démocratisation ségrégative des séquences mathématiques au secondaire, expliquées selon l'approche boudonnienne : mémoire, Maîtrise en administration et évaluation en éducation-Fondements sociaux, Maître ès arts (M.A.), Québec, Université Laval, 93 p.
- Lapointe, Pierre (2014). La lutte contre les inégalités scolaires au Québec, dans Alain Noël et Miriam Fahmy (dir.), *Miser sur l'égalité : l'argent, le pouvoir, le bien-être et la liberté*, Anjou (Québec), Fides, p. 109-117.
- Larose, A. (2016). Les projets particuliers à l'école publique en contexte de concurrence scolaire: un état des lieux, Québec, Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ), 91 p.
- Larose, F., et Grenon, V. (2013). Profil socioéconomique et attentes technologiques des parents d'élèves du réseau des établissements d'enseignement privé du Québec, rapport de la recherche menée du 08 avril au 30 août 2013 auprès d'un échantillon d'envergure nationale de parents d'élèves fréquentant les institutions d'enseignement privé du Québec, Sherbrooke, Centre de recherche sur l'intervention éducative et socioéducative, 73 p.
- Legendre, R. (Sous dir.) (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin.
- Lessard, C. et Levasseur, L. (2007). L'école publique généraliste est-elle en train de voir sa vocation transformée ? *Mc Gill Journal of Education*, 42, 337-353.

- Marcotte-Fournier, A. G. (2015). Différenciation curriculaire, ségrégation scolaire et réussite des élèves: analyse multiniveau en contexte scolaire québécois, mémoire en vue de l'obtention du grade de M.A., Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, 114p.
- Maroy, C. (Sous la direction de) (2016). *Rapport de recherche sur la mise en œuvre de la politique de gestion axée sur les résultats dans les commissions scolaires au Québec : Médiations et mécanismes d'institutionnalisation d'une nouvelle gestion de la pédagogie*. Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives, Février 2016.
- Maroy, C., Mathou, C., Vaillancourt, S., & Voisin, A. (2014). La construction de la politique de "Gestion axée sur les résultats" au Québec : récits d'action publique et trajectoire de la politique Education comparée/*Nouvelle série*, 12, 45-69.
- Maroy, C. (2013). *L'école à l'épreuve de la performance: Les politiques de régulation par les résultats*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.maroy.2013.01.
- Maroy, C. et Van Zanten, A. (2007) Régulation et compétition entre établissements scolaires dans 6 espaces locaux en Europe, In *Sociologie du travail*, vol. 49, n4, 2007.
- Marusic et al. (2013) Intervention to prevent misconduct and promote integrity in research and publication (protocol), *Cochrane Database of systematic reviews*, vol. 2, n.38. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/14651858.MR000038/full>
- Marx, K. (1867) Le capital – Livre I. Version française en ligne : <https://www.marxists.org/francais/marx/works/1867/Capital-I/kmcapI-pref.htm>
- Mc Andrew M. et al., *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*, Les presses de l'Université de Montréal, 2015.
- Mc Mahon, W. W., et Oketch, M. (2013). « Education effects on individual life chances and development: an overview. *British Journal of Educational Studies*, vol. 61, n° 1, pp. 79-107.
- MEES (2014) *Indicateurs de l'éducation du Québec, édition 2014*, Québec : Gouvernement du Québec.
- MEES (2015) *Indicateurs de l'éducation du Québec, édition 2015*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MEES (2017). *Indicateurs de l'éducation. Édition 2017*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MELS (2009). Plan stratégique 2009-2013 du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et Plan stratégique 2009-2013 de la Commission consultative de l'enseignement privé, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 28 p., réf. du 22 juillet 2016, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques/orientations/PlanStrategique2009-2013.pdf
- MELS (2011). Agir autrement: la stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA): contre les écarts de réussite entre les milieux défavorisés et ceux qui sont plus favorisés, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 4 p., réf. du 22 juillet 2016, <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-strategie-dintervention-agir-autrement-siaa-contre-les-ecarts-de-reussiteentre-les-milieus/>.

- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris: La Découverte.
- Merle, P. (2017). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: La Découverte.
- Merle, P. (2011). La carte scolaire et son assouplissement. Politique de mixité sociale ou de ghettoïsation des établissements? *Sociologie*, vol. 2,(1), 37-50.
- Meuret, D. (2007) *Gouverner l'école : une comparaison France/États-Unis*. Paris : presses universitaires de France.
- Meuret, D. *Pour une école qui aime le monde : les leçons d'une comparaison France-Québec (1960-2012)*, Presses universitaires de Rennes, 2013.
- MIDI (2015) Immigration et démographie au Québec. Ministère de l'immigration, de la diversité et de l'inclusion, Gouvernement du Québec, édition 2015.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix ?* Paris : PUF.
- Monseur, C., et Crahay, M. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale », *Revue française de pédagogie*, n° 164, juil.-août-sept., réf. du 25 juillet 2016, <http://rfp.revues.org/2128>.
- Oberti, M. (2007) *L'école dans la ville. Ségrégation - mixité - carte scolaire*, Presses de Sciences Po, coll. « Sociétés en mouvement », 2007, 299 p., EAN : 9782724610161.
- Oberti, M., Préteceille, E. (2016) *La ségrégation urbaine*, La Découverte, col. Repères Sociologie, 124 p.
- Oberti, M. et Rivière, C. (2014) Les effets imprévus de l'assouplissement de la carte scolaire. Une perception accrue des inégalités scolaires et urbaines, *Politix*, n° 107, 2014/3, p. 219241.
- OCDE (1998). *L'investissement dans le capital humain. Une comparaison internationale*. Paris : OCDE. p.1-35.
- OCDE (2011), *Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre: Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves (Volume III)*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264091542-fr>.
- OCDE. (2013). *Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2012*. (S.I.) : Éditions OCDE.
- OCDE (2014a), *Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences (Volume I)*, PISA, Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208827-fr>
- OCDE. (2014b). *Résultats du PISA 2012 : L'équité au service de l'excellence (Volume II)*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264205321-fr>
- OCDE. (2014c). *Résultats de PISA 2012 : Des élèves prêts à apprendre (Volume III)*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264205345-fr>
- OCDE. (2014d). *Résultats du PISA 2012 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement (Volume IV)*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264205369-fr>
- OCDE (2015), *Résultats du PISA 2012 : Trouver des solutions créatives (Volume V) : Compétences des élèves en résolution de problèmes de la vie réelle*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264215771-fr>
- OCDE (2016), *Résultats du PISA 2015 (Volume I) : L'excellence et l'équité dans l'éducation*,

- PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264267534-fr>.
- OCDE. (2017). *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : Éditions OCDE. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-frhttps://doi.org/10.1787/9789264190559-fr>.
- Paul, J.-J. (2005) Regard d'un économiste sur l'efficacité en éducation. Demeuse (Marc), Baye (Ariane), Straeten (Marie-Hélène), Nicaise (Julien), Matour (Anne). *Vers une école juste et efficace : 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*, De Boeck Université, pp.30-42.
- Paul, J.-J. dir. (1999). *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs*. Paris : ESF.
- Pallas, A. M. (2000). « Effects on schooling on individual life ». In Maureen T. Hallinan (pp. 499-525), *Handbook of the sociology of Education*. Berlin : Springer.
- Piquée, C. (2010), « Pratiques enseignantes envers les élèves en difficulté dans des classes à efficacité contrastée », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 170 | janvier-mars 2010, mis en ligne le 01 mars 2014, consulté le 21 septembre 2017. URL : <http://rfp.revues.org/1520> ; DOI : 10.4000/rfp.1520
- Portelli, J. P. ; Shields, C. M. ; Vibert, A. B. (2007) *Toward an equitable education : poverty, diversity and students at risk*. 1st edition, Canada : National Library and Archives. Enligne http://www.oise.utoronto.ca/cld/UserFiles/File/Toward_an_Equitable_Education.pdf
- Psacharopoulos, G. et Woodhall, M. (1988). L'éducation pour le développement, une analyse des choix d'investissements ; Paris : *Economica* : 218-257.
- Proulx, J.-P. (2009) *Le système éducatif du Québec : De la maternelle à l'université*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Randolph, J. J. (2009). A guide to writing the dissertation literature review. *Practical assessment, research & evaluation*, 14(13). Retrieved from, <http://pareonline.net/getvn.asp?v=14&n=13>
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Oxford : University press.
- Rawls, J. (1987). *Théorie de la Justice* Paris: Le Seuil.
- Rey, A., & Robert, P. (2017). *Le grand Robert de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert. Repéré à <http://www.lerobert.com/espace-numerique/enligne/le-grand-robert-de-la-langue-francaise-en-ligne-12-mois.html>
- Rochex, J.-Y. (2012), Les politiques de lutte contre les inégalités scolaires d'un pays à l'autre, *in Revue française de pédagogie* [en ligne], 178, janvier-mars 2012, mis en ligne le 28 septembre 2012. URL : <http://rfp.revues.org/3508>
- Sall, H. N., et De Ketele, J. M. (1997). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et évaluation en éducation*, Vol. 19 n° 3, pages 119 à 142.
- Sballil, Ibrahim (2015). Le leadership en matière de justice sociale : cas d'une direction d'école primaire francophone de milieu défavorisé de Montréal, M.A. en sciences de l'éducation, option Administration de l'éducation, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 171 p., réf. du 26 juillet 2016, https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/12430/Sballil_Ibrahim_2015_m%20c3%a9moire.pdf?sequence=6&isAllowed=y.

- Scheerens, J. (2004). *The conceptual framework for measuring quality*. (S.l.) : Paper. Repéré à <https://pdfs.semanticscholar.org/909d/499edfc42bbc1fbb894a2c178e8c387c8842.pdf>
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*. Paris : Le Seuil.
- Statistique Canada (2017) Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale, décembre 2017.
- Statistique Canada (2012) Indicateurs de l'éducation du Canada : une perspective internationale, décembre 2012.
- Szymankiewicz, C. (Sous la direction de) (2013). *Le système éducatif en France*, 4e édition, Paris : La documentation française.
- Thibert R. (2014). Discriminations et inégalités à l'école. Dossier de veille de l'IFÉ, n°90, février 2014. Enligne. URL: <http://edupass.hypotheses.org/120>
- Thrupp, M. (1997). How school mix shapes school processes: a comparative study of New Zealand schools. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 32(1), 53-82.
- Thrupp, M. (1995) The school mix effect: the history of an enduring problem in educational research, policy and practice, *British Journal of Sociology of Education*, 16 (2), 183-203.
- Trancart, D. (1998) L'évolution des disparités entre collèges publics. In : *Revue française de pédagogie, volume 124*. 1998. Sociologie de l'éducation. pp. 43-53.
- Trancart, D. (2012) Quel impact des ségrégations socio-spatiales sur la réussite scolaire au collège? *Formation emploi*, 120, 2012, 35-55. DOI : <https://doi.org/10.3406/rfp.1998.1115>.
- Tremblay, L. (2014) (Sous la direction de) *Le financement public de l'enseignement privé : Conséquences sur le réseau des écoles publiques*. Fédération des commissions scolaires du Québec, juin 2014.
- Tondreau J. et Robert M. (2011). *L'école québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales*, 2è éd. Anjou : les Éditions CEC.
- UNESCO (1998) Gestion des Transformations Sociales MOST, *Document de travail No. 40 : La démarche comparative en sciences sociales : Esquisse pour un débat sur la méthode et les objectifs à partir de trois projets MOST menés au sein d'un réseau international de chercheurs*, Par Cynthia Ghowa-Gobin, décembre 1998. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001162/116293Fo.pdf>
- Université Laval, JEFAR (2013) Comment faire? Une méta-analyse, méthode agrégative de synthèse des connaissances, Collection Devenir chercheurE, n°4, janvier 2013
- Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4e éd.). Paris: Dunod.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2e édition). Montréal/Bruxelles : PUM et de Boeck.
- Van Zanten. A. et Da Costa, S.(2013) La gestion de la carte scolaire dans la périphérie

parisienne. Enjeux, dynamiques et limites de la gouvernance éducative locale. *Éducation et formations*, Ministère de l'éducation nationale, 2013, pp.99-107. [〈hal-01053722〉](#)

Van Zanten, A. & Obin, J. (2010). *La carte scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.

Van Zanten, A. (2009). Le choix des autres: Jugements, stratégies et ségrégations scolaires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180,(5), 24-34. doi:10.3917/arss.180.0024.

Van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie: Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.vanza.2012.01.

Vermot-Desroches, B. dir. (2007) *Le financement public de l'enseignement privé au Québec*, Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS).

Voisin, A. (2017) Accountability et équité scolaire : une analyse comparée des effets des politiques d'accountability sur l'équité des systèmes éducatifs de l'Union européenne et du Canada à partir des données du PISA 2012. Thèse de doctorat, sous la direction de Christian Maroy, Université de Montréal.

Woodhall, M. (1997) « Human capital concept », in A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown et A. S. Wells (dir.), *Education: Culture, Economy and Society*. Oxford/New-York: Oxford University Press Pages.

ANNEXES

Annexe 1 : grille d'analyse Québec-France utilisée par Meuret (2013)

Titre : Une comparaison de l'état de l'école en France et au Québec vers 2011.

	Québec-France	
	Efficacité	Équité
Ressources		
Dépense par élève	+	
Dépense par habitant	-	
Carrières scolaires		
Accès à l'enseignement supérieur	=	+
Décrochage	-	
Compétences et connaissances		
Compréhension de l'écrit	+	+
Maths	++	++
Sciences	+	+
Climat de l'école		
Bien-être et sécurité	+	
Discipline et relation avec les enseignants	+	
Moral des enseignants	+	

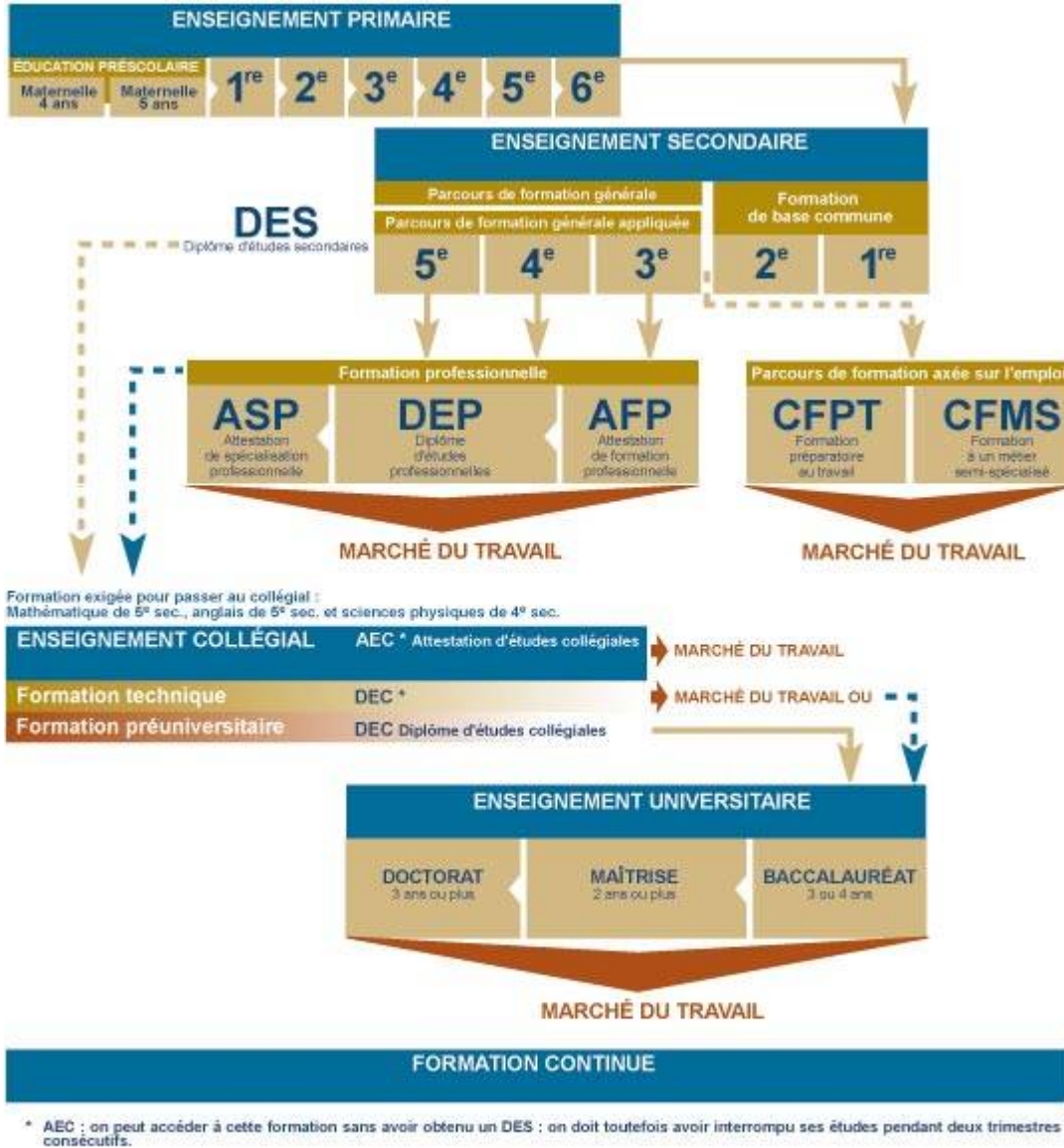
Opinions sur la qualité du système scolaire		
Parents et population en général	+	

Lecture : Lorsqu'aucune donnée n'a été trouvée pour étudier une dimension, la case reste blanche. = signifie " selon les indices disponibles, le plus probable est que la situation est très proche dans les deux pays", + ou - signifient respectivement " selon les indices disponibles, le plus probable est que la situation est meilleure au Québec, est meilleure en France".

Annexe 2 : Les systèmes éducatifs français et québécois

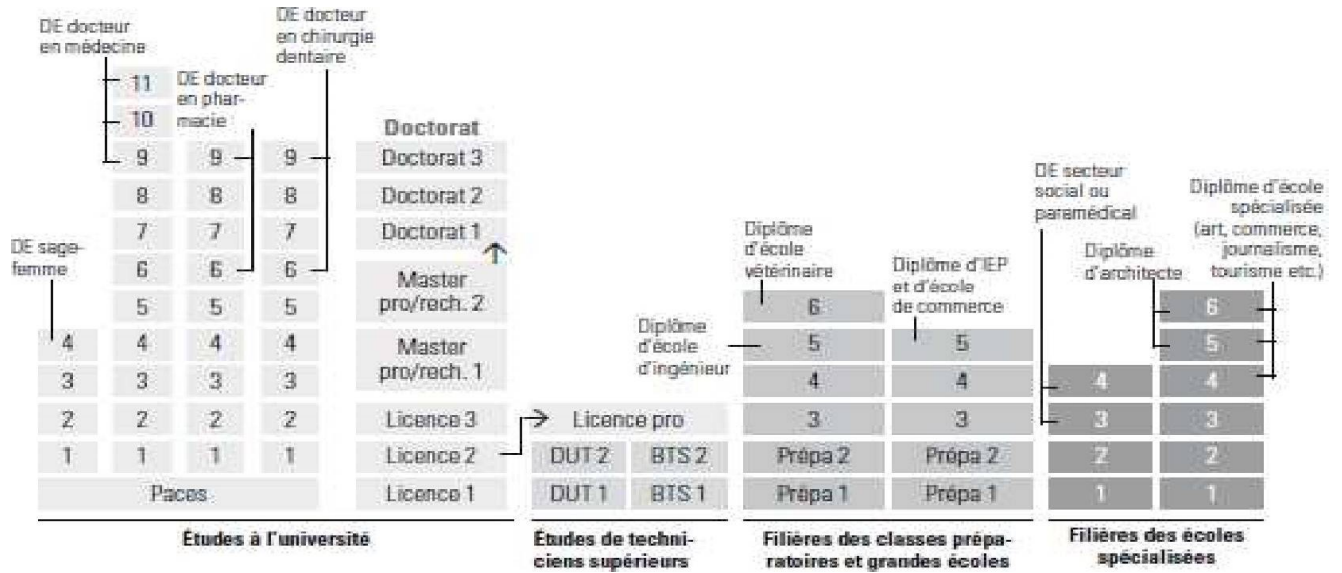
Le système éducatif québécois

Le système d'éducation québécois comporte quatre ordres d'enseignement : le primaire (y compris l'éducation préscolaire), le secondaire, le collégial et l'enseignement universitaire.



Source : © Gouvernement du Québec, 2008

Annexe 2 (suite) : Les systèmes éducatifs français et québécois
Le système éducatif français

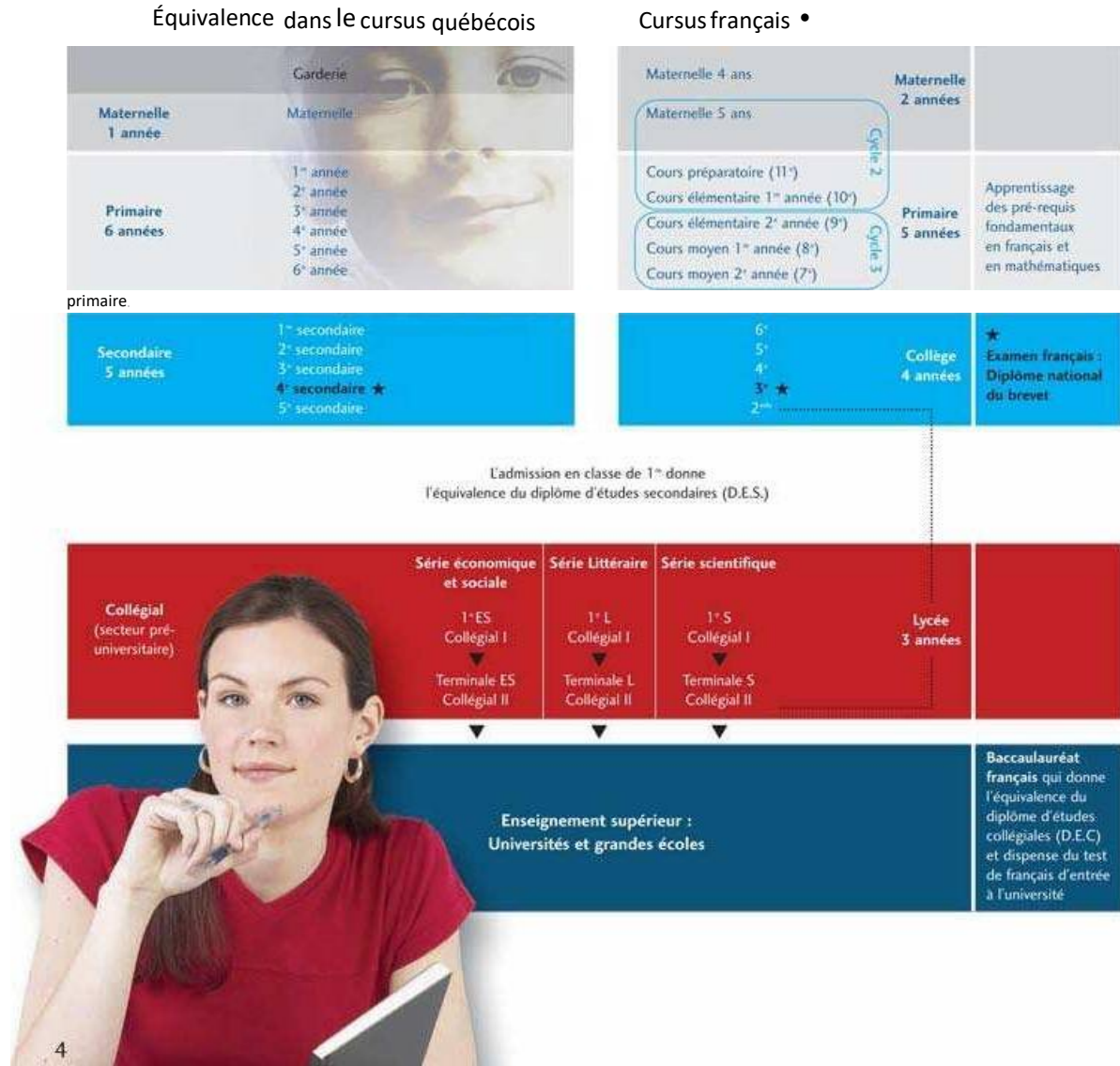


Collège	Diplôme national du brevet		
	Cycle d'orientation	Troisième	CPA / Clipa / DIMA
	Cycle central	Quatrième	
		Cinquième	
Cycle d'observation et d'adaptation	Sixième		
École	Cycle des approfondissements (cycle III)	Cours moyen deuxième année	
		Cours moyen première année	
		Cours élémentaire deuxième année	
	Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle II)	Cours élémentaire première année	
		6 ans Cours préparatoire	
		Grande section	
Cycle des apprentissages premiers (cycle I)	Moyenne section		
	Petite section		

Source : DEPP ; Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance, Ministère de l'éducation nationale, 2016.

Annexe 2 (ter) : Les systèmes scolaires français et québécois

TABLEAU COMPARATIF DES ÉTUDES AU QUÉBEC ET EN FRANCE



Source : site internet du collège Stanislas de Montréal, établissement appartenant au réseau des établissements français de l'étranger <http://www.stanislas.qc.ca/montreal/medias/pdf/cursus-france-quebec.pdf>.

ANNEXE 3 : grille d'analyse des systèmes éducatifs utilisée par l'OCDE dans le cadre des enquêtes PISA.

Tableau 6.1

Taxinomie bidimensionnelle des résultats de l'éducation et de leurs variables prédictives

Échelle d'analyse	Intrants	Processus	Extrants
Élèves	<p>Sexe, année d'études, statut socio-économique.</p> <p>Parcours scolaire, notes. Ascendance allochtone, environnement et soutien familiaux.</p> <p>Expérience, attitudes et compétences en informatique.</p> <p>Ouverture, styles de résolution de problèmes.</p>	<p>Assiduité/absentéisme.</p> <p>Activités extrascolaires (participation à des activités extrascolaires, par exemple).</p> <p>Motivation, engagement.</p> <p>Stratégies d'apprentissage et de raisonnement, stratégies lors de tests. Temps d'apprentissage (y compris temps consacré aux devoirs et aux cours particuliers).</p>	<p>Performance en mathématiques.</p> <p>Attitudes, motivations et convictions à l'égard des mathématiques.</p> <p>Attitudes et comportements à l'égard de l'école en généra (engagement, absentéisme, etc.).</p> <p>Motivation à l'idée d'apprendre, attentes scolaires.</p>
Classes	<p>Taille des classes, milieu socioéconomique et composition ethnique des effectifs.</p> <p>Formation initiale et continue, et expertise des enseignants.</p>	<p>Qualité de l'instruction : structure, soutien, défis.</p> <p>Possibilité d'apprendre : programme de cours, tâches à accomplir, activités en rapport avec les mathématiques.</p> <p>Temps d'enseignement, pratiques de regroupement, évaluation et feed-back.</p>	<p>Variables agrégées au niveau Élève.</p>
Établissements d'enseignement	<p>Milieu socio-économique et composition ethnique des effectifs.</p> <p>Milieu socio-économique de la communauté</p> <p>Financement public ou privé des établissements.</p> <p>Taille des établissements.</p> <p>Implications des parents.</p>	<p>Importance de la performance, normes partagées, leadership, moral des enseignants, coopération entre les enseignants, développement professionnel.</p> <p>Politiques d'admission et de recrutement, orientation des élèves, offre de cours, programme de cours, évaluation.</p> <p>Relations entre élèves et enseignants, environnement favorable.</p>	<p>Variables agrégées au niveau Élève.</p> <p>Passage de classe, redoublement et taux d'obtention d'un diplôme. Assiduité.</p>

Pays (systèmes)	Richesse, (in-)égalité sociale. Politiques en matière de diversité.	Financement des établissements d'enseignement, politiques de différenciation et d'orientation des élèves, politiques de développement professionnel des enseignants, soutien aux élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation ou appartenant à un groupe linguistique minoritaire, politiques de recrutement et de certification. Politiques de responsabilisation et d'évaluation, instances décisionnelles.	Variables agrégées au niveau Élève. Taux moyen d'obtention d'un diplôme
-----------------	---	--	--

Source : OCDE (2013) - Extrait du cadre d'analyse et d'évaluation des enquêtes internationales PISA.