

Ségrégation scolaire et différenciation curriculaire au Québec

Alain-Guillaume Marcotte-Fournier, Université de Sherbrooke
alain.guillaume.marcotte-fournier@usherbrooke.ca

Résumé: Cet article présente des résultats préliminaires d'une étude visant à mettre en lumière le contexte de différenciation curriculaire au Québec sous l'angle de la ségrégation scolaire. Ces résultats reposent sur les données liées à 962 élèves de deuxième secondaire placés dans quatre écoles où l'on offre à la fois le parcours régulier et des programmes pédagogiques particuliers. Les résultats révèlent que la majorité des élèves issus des milieux défavorisés ou ayant une cote EHDAA se retrouvent dans les classes du régulier.

Mots-clés: ségrégation scolaire, différenciation curriculaire, EHDAA, élèves issus de milieux défavorisés

Abstract: This publication presents preliminary results of a study that analyses Quebec's curricular differentiation context according to school segregation. The results are based on data obtained from 962 students of high school (K8) coming from 4 schools offering regular and option tracks. Results indicate that the majority of students at-risk on the grounds of low SES or maladaptation are placed in the regular track classrooms.

Keywords: school segregation, curricular differentiation, maladaptation, low SES students

Introduction

Au Québec, les interventions visant à favoriser la réussite scolaire et l'augmentation du taux de diplomation des élèves issus de milieux défavorisés présentent un bilan mitigé quant à l'atteinte des objectifs fixés (Deniger, 2012). De surcroît, dans certaines zones principalement urbaines du Québec, l'augmentation de l'offre des programmes pédagogiques sélectifs au secondaire a mené à une homogénéisation des groupes d'élèves (Conseil supérieur de l'éducation, 2007). Ce contexte comporte certains risques de dérive : l'exclusion des élèves issus de milieux défavorisés ainsi que les élèves faibles ou moyens; une répartition inégale des élèves ayant été identifiés comme ayant un handicap ou une difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDAA) et des problèmes de discipline accrus diminuant le temps consacré aux apprentissages dans les classes du régulier (Conseil supérieur de l'éducation, 2007). Malgré les préoccupations mentionnées, aucune étude québécoise recensée n'a permis d'établir un portrait chiffré de l'influence de l'offre accrue des programmes pédagogiques particuliers sur la composition des groupes au secondaire, principalement au regard des élèves issus des milieux défavorisés et des élèves ayant une cote EHDAA. Dans le cadre de cette recherche, le fait de proposer plusieurs choix de programmes pédagogiques aux élèves au secondaire est considéré en tant que différenciation curriculaire. Ce texte vise à présenter la problématique de la différenciation curriculaire au Québec et à l'international. Par la suite, les effets de cette différenciation curriculaire seront traités par l'entremise du concept de la ségrégation scolaire. Des résultats préliminaires seront présentés afin de cibler l'influence de la différenciation curriculaire sur la composition des groupes notamment au regard des élèves issus de milieux défavorisés et des élèves ayant une cote EHDAA.

Problématique

Au Québec, l'augmentation de l'offre des programmes pédagogiques particuliers au secondaire a été un moyen utilisé par les écoles du secteur public pour contrer l'exode des élèves vers le secteur privé (Tondreau et Robert, 2010). De nombreux programmes pédagogiques tels le programme d'éducation internationale (PÉI), les programmes axés sur les arts, les programmes de sport-études et autres, ont vu le jour depuis les années 1990. Ceci a donné lieu à une diversification de la formation commune et une différenciation du curriculum pédagogique offert aux élèves dès l'entrée au secondaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2007).

La différenciation curriculaire

Selon une revue de la littérature internationale, un constat ressort liant la différenciation curriculaire à une homogénéisation au sein des groupes d'élèves selon leur niveau académique, socioéconomique et leur appartenance ethnique (Schofield, 2010). Toutefois, les études qui ont documenté l'effet de ces différentes formes d'homogénéisation sur la réussite scolaire présentent des constats variés. Pour Catsambis, Mulkay et Crain (2001), l'homogénéisation académique est associée à un effet positif modéré pour les élèves faibles en lien avec leur concept de soi scolaire; ces élèves auraient une meilleure estime de leurs habiletés lorsqu'ils sont placés dans un groupe avec d'autres élèves ayant des habiletés semblables. À l'opposé, Duru-Bellat et Mingat (1997) soutiennent que le fait de regrouper les élèves selon leurs habiletés scolaires creuse l'écart des résultats entre les élèves faibles et forts.

La différenciation curriculaire : perspective internationale

Depuis quelques années, la tenue d'épreuves standardisées communes à plusieurs pays comme les épreuves du *program for international student assessment* (PISA) a amené la publication de recherches portant sur l'éducation comparée. Ces recherches visent à mettre en relation certains aspects des systèmes éducatifs des pays avec les résultats qu'avaient obtenus leurs élèves. En ce sens, l'influence de la différenciation curriculaire, notamment au regard des effets de l'agrégation académique et sociale qu'elle occasionne, a été analysée. Tout d'abord, il importe de mentionner que les pays ne différencient pas leur curriculum au même moment et de la même façon. En ce sens, Dupriez et Dumay (2005) présentent trois types de systèmes scolaires auxquels ils associent les pays. Le type différencié est mis en évidence dans les pays où il y a sélection précoce dans des filières plutôt étanches ce qui amène des possibilités de passer d'une filière à l'autre en cours de scolarisation plutôt restreintes. C'est le cas des pays comme l'Allemagne et l'Autriche.

À l'opposé, le type intégré se retrouve dans des pays, comme la Finlande, où le système éducatif se caractérise par un long tronc commun, jusqu'en troisième secondaire. On y observe aussi un faible recours au redoublement. Entre ces deux catégories, il y a le type mixte. Berthelot (2006) associe le système scolaire du Québec à cette troisième catégorie, tout comme celui de la France, puisqu'on y retrouve une structure commune plutôt longue, mais où il y a une différenciation possible dans les parcours, et ce, dès l'entrée au secondaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2007). Les différences marquées entre les systèmes d'éducation concernant le type de différenciation du curriculum suggèrent qu'elles pourraient constituer en soi un facteur scolaire susceptible d'influencer la réussite des élèves.

L'influence de la différenciation curriculaire sur la réussite des élèves

Concernant l'influence sur les résultats scolaires, il est important de distinguer deux éléments qui ont été mesurés soit l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs. À l'instar de Monseur et Lafontaine (2009), l'efficacité se définit comme le résultat moyen obtenu par les pays pour différentes matières académiques; plus cette moyenne est élevée et plus le système éducatif du pays est considéré comme efficace. L'équité quant à elle se décline en deux composantes, soit l'équité académique, qui se mesure en fonction des écarts des résultats, et l'équité sociale, qui mesure les écarts des résultats en fonction de l'origine sociale. L'étude de Dupriez et Dumay (2005) révèle une forte corrélation significative ($r = 0,73$) entre le degré d'iniquité¹ 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 académique entre les établissements scolaires et proportion d'élèves ayant un retard scolaire à 15 ans), pour les élèves âgés de 15 ans. Monseur et Crahay (2008) ont pour leur part identifié que les pays regroupant davantage leurs élèves en fonction du niveau socio-économique et académique étaient moins équitables et moins efficaces, et ce, pour les trois matières analysées soit la lecture, les mathématiques et les sciences.

De façon plus générale, selon une recension des écrits internationaux effectuée par Schofield (2010), un consensus se dégage des études consultées au sujet de la différenciation curriculaire voulant que le regroupement par habiletés creuse l'écart des résultats entre les élèves faibles et forts. Selon l'auteure, ceci s'explique notamment en raison d'une concentration des élèves défavorisés dans les groupes faibles. Cette observation amène à l'avant-plan la question des effets de l'agrégation des caractéristiques des élèves lorsque l'on s'intéresse à l'influence du contexte de différenciation curriculaire sur la réussite scolaire. La préoccupation pour les effets d'agrégation a été marquée par la publication du rapport Coleman (1966) aux États-Unis qui avait identifié à l'époque qu'un élève faible gagnait à être scolarisé dans un milieu où le niveau socio-économique moyen était plus élevé (Duru-Bellat, 2003). Ce constat fut plus récemment reconduit dans l'étude de Rumberger et Pallardy (2005) qui montre que le statut socio-économique moyen de l'école a un effet aussi important sur la réussite de l'élève que le statut socio-économique de l'élève. Ceci amène donc à considérer la possibilité de liens entre la différenciation curriculaire et les effets d'agrégation tels que présentés dans l'étude de Felouzis et Charmillot (2013). En comparant plusieurs modèles de différenciation curriculaire parmi les cantons suisses, ces auteurs ont identifié que l'équité sociale était avant tout corrélée ($r = 0,772$) avec la ségrégation scolaire engendrée par les systèmes différenciés plutôt que par le type de différenciation curriculaire. En ce sens, leurs résultats révèlent que la réussite des élèves est davantage liée à leur niveau socio-économique dans les systèmes scolaires où la ségrégation scolaire est plus prononcée.

Cadre d'analyse

Afin de déterminer le contexte dans lequel s'opère la différenciation curriculaire au Québec, ce projet aborde le concept de la ségrégation scolaire. À l'école, la ségrégation peut se présenter sous plusieurs formes (Merle, 2012) telles qu'ethnique, académique, sociale et selon le sexe, ainsi qu'à plusieurs niveaux (Charmillot, 2013), interétablissement ou intraétablissement. Alors que la ségrégation interétablissement fait référence aux contrastes observés entre les écoles qui s'expliquent principalement par des facteurs géographiques, certaines écoles ayant un taux supérieur d'élèves défavorisés puisqu'elles desservent des quartiers défavorisés, la ségrégation intraétablissement s'observe quant à elle entre les classes d'un même établissement et elle est liée aux processus de constitution des groupes (Charmillot, 2013). Selon

¹ Défini par « degré d'inégalité » par les auteurs dans le texte.

Grafmeyer (1994), l'étude des faits sociaux en lien avec la ségrégation implique de considérer à la fois les processus de mise à distance des groupes ségrégués ainsi que la séparation physique entre les groupes à l'étude. De cette façon, pour considérer un groupe comme étant ségrégué, il doit fréquenter des lieux physiques différents des autres groupes et cette séparation physique doit être subie (Grafmeyer, 1994). Ceci exclut les regroupements effectués selon une base volontaire tel l'exemple de familles aisées se regroupant dans un quartier huppé d'une ville.

Dans le but de déterminer quels sont les facteurs propres au contexte scolaire pouvant favoriser ou entraver la réussite des élèves, nous basons en partie notre cadre d'analyse sur les recherches issues du courant du *school effectiveness*. Ce courant de recherche vise entre autres à éclairer le rôle que peut avoir le contexte scolaire afin d'expliquer le fait que certains systèmes éducatifs ont des inégalités de performance plus prononcées que d'autres (Dumay, 2009). Afin d'analyser l'influence du contexte scolaire sur la réussite des élèves, les variables individuelles et les variables agrégées doivent être considérées. Alors que les habiletés scolaires initiales de l'élève et son niveau socio-économique sont des exemples de variables individuelles, les variables agrégées font référence au niveau d'habiletés scolaires moyen ou le niveau socio-économique moyen du groupe, la classe ou l'école, dans lequel l'élève est scolarisé. De plus, un élément important à considérer lorsqu'on traite de l'influence du contexte scolaire est la primauté des variables individuelles et agrégées des élèves qui exercent une influence beaucoup plus importante sur l'efficacité des établissements que les effets des pratiques des enseignants (Dumay, 2009).

Les facteurs du contexte scolaire se regroupent selon deux catégories, les effets de processus et les effets de composition (Opdenakker et Van Damme, 2009). Des exemples d'effets de processus ayant été positivement associés à la réussite des élèves au secondaire sont la qualité de l'enseignement, le temps alloué aux apprentissages et les opportunités d'apprentissage (Opdenakker et Van Damme, 2009). Deux effets de composition liés à la réussite sont le fait d'être scolarisé dans un milieu ayant une moyenne d'habileté scolaire élevée et le fait d'être scolarisé dans un milieu ayant un niveau socio-économique moyen élevé (Duru-Bellat, 2003). Il est à noter que ces deux caractéristiques de composition sont corrélées entre-elles : les milieux qui ont un niveau scolaire moyen plus élevé ont aussi un niveau socio-économique plus élevé et vice versa (Opdenakker et Van Damme, 2001). De plus, certaines recherches ont mis à jour le lien entre les effets de processus et de composition : ce sont principalement les milieux scolaires qui sont caractérisés par des élèves issus de milieux favorisés ou ayant un niveau d'habiletés scolaires plus élevé dans lesquels on trouve des effets de processus positivement liés à la réussite des élèves (Opdenakker et Van Damme, 2001). Ainsi, l'influence sur la réussite scolaire des effets de processus exige la prise en compte des variables individuelles et des effets de composition de façon à associer aux effets de processus leur véritable influence (Opdenakker et Van Damme, 2001). Étant donné que les effets de composition influencent à la fois les résultats scolaires des élèves et l'effet des processus mis en place dans les milieux, notre attention porte sur l'influence des effets de composition.

Pour cette recherche, une attention particulière est accordée à la mesure du niveau de défavorisation des élèves. La défavorisation est conceptualisée selon la contribution de Townsend (1987) comme étant un état observable et démontrable selon une série d'indicateurs représentant le contexte de vie de la personne. Pour être considérée comme défavorisée, une personne doit être désavantagée au regard de sa santé ou de son bien-être par rapport aux conditions qui caractérisent majoritairement la communauté locale ou la société à laquelle elle appartient (Townsend, 1987). Les indicateurs choisis afin de mesurer ce désavantage se regroupent selon deux catégories, matérielle et sociale. La défavorisation matérielle implique un manque au niveau de l'équipement, des biens, des ressources, de l'environnement physique et du milieu de vie de l'individu. Dans le cas de la défavorisation sociale, elle est davantage liée au capital social de l'individu : la capacité d'entrer en relation avec d'autres individus dans la famille, au travail ou dans la société. La défavorisation sociale peut être considérée comme étant un manque au niveau des rôles, relations, fonctions, droits et responsabilités de l'individu (Townsend, 1987).

Un autre élément important faisant partie du contexte scolaire actuel mesuré par cette étude est l'inclusion des élèves ayant une cote EHDAA dans les classes du régulier. Lors de l'année scolaire 2002-2003, on dénombrait 135 563 de ces élèves dans le secteur de la formation générale des jeunes dont 60,1 % étaient intégrés dans les groupes du régulier (Tondreau et Robert, 2011). Pour l'année 2008-2009, c'est 65,1 % des 162 800 élèves ayant une cote EHDAA qui se retrouvaient dans les classes du régulier

(Tondreau et Robert, 2011). Cette croissance est en partie expliquée par des politiques gouvernementales favorisant l'inclusion de ces élèves dans les classes du régulier. À ce sujet, il importe de préciser que l'attribution d'une cote EHDAA est effectuée lorsqu'un trouble diagnostiqué chez l'élève limite sa réussite, elle affecte son autonomie et sa socialisation à l'école (gouvernement du Québec, 2007). De plus, l'attribution d'une telle cote est associée à des mesures de soutien pour venir en aide à l'élève afin de réduire les inconvénients liés à sa déficience ou à son trouble comme des services supplémentaires octroyés par du personnel de soutien ou les enseignants ainsi que l'intégration de ces élèves dans des classes ayant un effectif réduit (gouvernement du Québec, 2007). L'appellation EHDAA regroupe deux catégories d'élèves : les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et les élèves ayant des troubles de comportement. Les élèves considérés comme ayant des troubles de comportement ont pour leur part des difficultés significatives d'adaptation sociale qui se révèlent lors de leurs interactions avec l'environnement scolaire, familial ou social (gouvernement du Québec, 2007). Ces difficultés sont considérées comme significatives dans la mesure où elles nuisent au développement de l'élève lui-même ou aux élèves qui l'entourent malgré les mesures d'encadrement habituelles prévues (gouvernement du Québec, 2007). De plus, dans plusieurs cas, les élèves ayant un trouble de comportement présentent aussi des problèmes d'apprentissage puisqu'ils ont une faible persistance lors des tâches proposées en classe ou une capacité à se concentrer qui est réduite (gouvernement du Québec, 2007). Les conditions particulières qui caractérisent les EHDAA amènent à questionner les effets de l'inclusion de ces élèves sur les activités d'apprentissage, les autres élèves de la classe ainsi que sur le contenu pédagogique enseigné. Toutefois, aucune étude recensée n'a permis d'identifier l'influence de l'inclusion des EHDAA, notamment à l'égard du taux d'inclusion de ces élèves dans les classes, sur la réussite scolaire.

Les résultats présentés dans cet article ont pour objectif de mesurer la ségrégation scolaire des élèves issus des milieux défavorisés et des élèves ayant une cote EHDAA au secondaire et de dresser un tableau de la répartition de ces types d'élève au sein des écoles de la commission scolaire et des classes qui composent ces écoles.

Méthodologie

L'objectif est opérationnalisé selon un devis quantitatif utilisant les données d'une cohorte de 962 élèves inscrits en deuxième secondaire lors de l'année scolaire 2013-2014 et provenant de quatre écoles secondaires du secteur public. Les quatre écoles à l'étude proposent aux élèves plusieurs choix de programmes pédagogiques particuliers en plus du parcours régulier. Elles sont situées en milieu urbain, dans la même ville, et font partie de la même commission scolaire. Les élèves sont répartis dans 38 classes, 17 classes du régulier et 21 classes associées à un projet pédagogique particulier qui seront nommées « classes de vocation ». Il est à noter que la très grande majorité des classes à l'étude représente des groupes fermés c'est-à-dire que les élèves ont les mêmes collègues de classe, peu importe la matière enseignée. Le Tableau 1 présente le nombre de classes du régulier et de vocation en deuxième secondaire pour chacune de ces écoles.

Tableau 1 : Nombre de classes selon leur catégorie pour chaque école

École	Classe du régulier	Classe de vocation
A	3	5
B	3	2
C	4	5
D	7	9

Pour mener à bien notre analyse, quatre variables sont étudiées : 1) le centile de défavorisation; 2) la cote EHDAA; 3) le quotient interétablissement; et 4) le quotient intraétablissement. Le centile de défavorisation matériel et social de l'élève est évalué à partir de son code postal par l'entremise de l'atlas de défavorisation disponible sur le site du ministère de la Santé et des Services sociaux (gouvernement du Québec, 2014). Un fichier de conversion (Hamel, Pampalon et Gamache, 2009) utilisant le logiciel SAS a permis de lier cette information au code postal. De plus, les élèves issus des milieux défavorisés sont identifiés, selon le classement des secteurs à forte concentration en pauvreté, effectué par le ministère de la Santé et des Services sociaux (gouvernement du Québec, 2014). Pour être classé ainsi, le secteur doit

répondre à l'une des trois conditions suivantes : a) avoir un décile matériel de 9 ou 10 et un décile social de 9 ou 10, b) avoir un décile matériel de 9 ou 10 et un décile social de 7 ou 8, ou c) avoir un décile matériel de 10 et un décile social de 1 à 6.

Les quotients de localisation (Charmillot, 2013) sont utilisés afin de mesurer et de comparer la répartition interétablissement et intraétablissement des élèves ayant une cote EHDAA et des élèves issus des milieux défavorisés. Le calcul du quotient de localisation repose sur la comparaison du taux d'élèves ayant une caractéristique particulière qui se retrouvent dans un groupe sur le taux de ces élèves dans l'ensemble de la population dont fait partie ce groupe. Ainsi, le calcul du quotient interétablissement compare le taux dans une école au taux de l'ensemble de la commission scolaire alors que le quotient intraétablissement compare le taux d'une classe à celui de l'école dont fait partie cette classe. Un quotient interétablissement de valeur 1 implique que l'on retrouve le même taux de ces élèves dans une école que celui mesuré sur l'ensemble de la commission scolaire, une valeur de 2 signifie un taux 2 fois supérieur dans l'école à celui mesuré sur l'ensemble de la commission scolaire et ainsi de suite. Pour la répartition intraétablissement, les quotients de localisation des classes du régulier sont comparés à ceux des groupes de vocation.

Résultats

L'analyse de la répartition des élèves issus des milieux défavorisés ainsi que les élèves ayant une cote EHDAA a mis à jour des contrastes importants, qui se manifestent différemment selon le type d'élève considéré. Le Tableau 2 présente la répartition interétablissement des élèves issus de milieux défavorisés et ceux ayant une cote EHDAA pour chaque école de la commission scolaire.

Tableau 2 : Répartition interétablissement

Écoles	Quotient de localisation	
	Élèves issu d'un milieu défavorisé	Élèves ayant une cote EHDAA
A	0.70	0.67
B	2.60	1.23
C	1.80	0.99
D	0.22	1.10

En ce qui concerne l'interétablissement, les contrastes sont nettement plus prononcés pour les taux d'élèves issus des milieux défavorisés dans les écoles. À ce sujet, les quotients varient de 0,22 à 2,6. Deux écoles sur quatre se distinguent par leur quotient élevé, 1,8 et 2,6, ce qui amène à considérer qu'une répartition inégale des élèves issus de milieux défavorisés, possiblement imputable à des facteurs géographiques, s'effectue entre les écoles de cette commission scolaire. À l'opposé, la répartition interétablissement des élèves EHDAA est plus uniforme, les valeurs de quotient variant de 0,67 à 1,23. De plus, l'ordre des quotients de localisation interétablissement n'est pas le même pour les deux types d'élèves. Par exemple, une école obtient le quotient de localisation le plus faible pour les élèves issus de milieux défavorisés (0,22), mais le deuxième en importance pour les élèves EHDAA (1,10). Les quotients de localisation intraétablissement présentent aussi des contrastes lorsque l'on compare les classes du régulier et celles de vocation dans une même école. Au sujet des élèves issus des milieux défavorisés, les écoles ayant les quotients de localisation interétablissement élevés (1,8 et 2,6) présentent des différences marquées entre les quotients des classes du régulier et de vocation. Au total, on retrouve dans ces deux écoles 7 classes du régulier qui ont toutes un quotient supérieur à 1 soit un taux supérieur à celui de leur école concernant la présence des élèves issus des milieux défavorisés.

Les différences de quotients de localisation sont davantage marquées entre les classes du régulier et de vocation lorsqu'on s'intéresse aux élèves ayant une cote EHDAA, et ce, pour les quatre écoles. Alors que l'on retrouve des élèves ayant une cote EHDAA dans l'ensemble des classes du régulier à l'étude (17 classes), la majorité des classes ayant un projet pédagogique particulier ont un quotient de valeur « 0 » (15 classes sur 21), on n'y retrouve donc aucun de ces élèves. Au régulier, les valeurs de quotient varient de

0,70 à 5,76 alors qu'en vocation les valeurs varient entre 0 et 0,86. Ainsi, les résultats préliminaires des quotients de localisation interétablissement et intraétablissement amènent à constater une répartition inégale des élèves issus d'un milieu défavorisé entre les écoles et des différences quant à la répartition des deux types d'élèves à l'étude, notamment lorsqu'on regroupe les classes selon qu'elles soient du régulier ou de vocation.

Discussion

Ces résultats confirment donc la présence de dérives (Conseil supérieur de l'éducation, 2007) liées à la présence accrue des projets pédagogiques particuliers dans les écoles secondaires : l'exclusion des élèves issus de milieux défavorisés et une répartition inégale des élèves ayant une cote EHDAA qui se retrouvent, dans les deux cas, en très forte majorité dans les classes du régulier. Considérant les élèves issus de milieux défavorisés, les résultats révèlent une double concentration. On constate qu'au sein des deux écoles qui se caractérisent par des taux particulièrement élevés, une concentration de ces élèves s'effectue dans les classes du régulier. Les résultats révèlent que plus de la moitié des élèves issus de milieux défavorisés (55 %) de la commission scolaire sont répartis au sein des sept classes du régulier situées dans ces deux écoles. Pour leur part, les classes de vocation qui s'y trouvent n'offrent pas le même constat, leur taux est pour la plupart inférieur au taux de l'école et l'une d'elles n'a aucun élève issu de milieux défavorisés. Ces observations amènent à considérer la contribution de van Zanten (2006) au sujet des enclaves qui sont créées parfois dans certaines écoles. Selon l'auteure, ces enclaves se caractérisent par une concentration d'élèves favorisés dans certaines classes d'une école notamment due aux options scolaires locales mises en place par l'équipe-école de connivence avec les familles d'élèves plus favorisés.

Les contrastes au sujet des taux d'élèves ayant une cote EHDAA dans les classes du régulier et ceux des classes de vocation sont aussi très importants, et ce, au sein des quatre écoles. On constate une absence de ces élèves dans la majorité des groupes de vocation. À ce sujet, il est important de mentionner que plusieurs écoles ont fait le choix d'offrir des projets pédagogiques particuliers en mode « accéléré ». Dans ce cas, des heures de cours de certaines matières sont retranchées de l'horaire afin de réserver du temps pour l'activité en lien avec le programme. Étant donné que le rythme « accéléré » n'est pas souhaitable pour des élèves éprouvant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage à l'école, ceci amène à remettre en question les choix effectués notamment vis-à-vis les politiques d'inclusion des élèves ayant une cote EHDAA dans les classes du régulier. Ce questionnement est d'autant plus pertinent lorsqu'on considère que ce n'est pas tant la différenciation curriculaire qui a un effet sur la réussite scolaire, mais la ségrégation scolaire engendrée par celle-ci (Felouzis et Charmillot, 2013).

Conclusion

Les résultats des quotients de localisation de cette recherche visent à favoriser la réflexion autour de l'importance de l'hétérogénéité des élèves lorsqu'arrive le temps de procéder à l'organisation des groupes dans les écoles. Le contexte actuel de différenciation curriculaire au Québec amène la formation de classes aux publics différents lorsqu'on compare les classes du secteur régulier, où l'on retrouve des taux plus élevés d'élèves issus de milieux défavorisés et d'élèves ayant une cote EHDAA, et les classes de vocation. Malgré un échantillon considérable de 962 élèves, notre étude renferme certaines limites qu'il faut prendre en considération avant de généraliser les résultats obtenus. En effet, les données reposent sur une seule cohorte d'élèves et il se peut que les observations ne soient pas identiques au fil des ans. Elles peuvent aussi être différentes selon la région géographique à l'étude. Toutefois, les résultats suggèrent qu'une plus grande considération soit accordée aux effets de la différenciation curriculaire et à la ségrégation scolaire qu'elle peut occasionner. La répartition inégale des élèves issus de milieux défavorisés et ayant une cote EHDAA observée soulève d'autres questions au sujet de l'influence du contexte scolaire sur la réussite. Quelle est l'importance des effets de composition dans le contexte actuel de différenciation curriculaire? Qu'en est-il de l'influence des variables individuelles et des variables agrégées sur la réussite scolaire des élèves? Les élèves faibles académiquement et ceux issus de milieux défavorisés font-ils davantage les frais du contexte de ségrégation scolaire observé? Ce sont ces questions qui seront explorées par les analyses multiniveaux (Raudenbush et Bryk, 2002) qui feront l'objet des prochaines étapes de cette recherche.

Références

- Berthelot, J. (2006). *Une école pour le monde, une école pour tout le monde*. Montréal : VLB Éditeur.
- Catsambis, S., Mulkay, L., & Crain, R. (2001). For better or for worst? A nationwide study of the psychological effects of gender and ability grouping in mathematics. *Social Psychology of Education*, 5(1), 83-115.
- Charmillot, S. (2013). *Ségrégation et inégalités scolaires : Le cas de l'enseignement secondaire à Genève*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Genève, Genève, Suisse.
- Conseil supérieur de l'éducation (2007). *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Deniger, M. (2012). Les politiques québécoises d'intervention en milieux scolaires défavorisés : regard historique et bilan critique. *Revue française de pédagogie*, 178, 67-84.
- Dumay, X. (2009) L'efficacité dans l'enseignement : recherches et politiques In X. Dumay, & V. Dupriez (Eds.), *L'efficacité dans l'enseignement : Promesses et zones d'ombre* (pp. 7-15). Bruxelles : De Boeck.
- Dupriez, V., & 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.
- Duru-Bellat, M. (2003). Les apprentissages des élèves dans leur contexte : Les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 2(16), 182-206.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La construction de classes de niveau dans les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, 38(4), 759-789.
- Felouzis, G., & Charmillot, S. (2013). School tracking and educational inequality: a comparison of 12 education systems in Switzerland. *Comparative Education*, 49(2), 181-205.
- Gouvernement du Québec (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2014). *Atlas de la santé et des services sociaux du Québec*. Québec : ministère de la Santé et des Services Sociaux. En ligne : http://www.msss.gouv.qc.ca/statistiques/atlas/atlas/index.php?id_carte=655
- Grafmeyer, Y. (1994). Regards sociologiques sur la ségrégation. In J. Brun & C. Rhein (Eds.), *La ségrégation dans la ville : Concepts et mesures* (pp. 85-118). Paris : L'Harmattan.
- Hamel, D., Pampalon, P., & Gamache, P. (2009). *Guide d'utilisation du programme d'assignation de l'indice canadien de défavorisation matérielle et sociale, année 2006*. En ligne : <http://www2.inspq.qc.ca/santescope/indicedefavo.asp?NoIndD=4>
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : La Découverte.
- Monseur, C. & Crahay, M. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacités et inégalités scolaires : Une comparaison internationale. *Revue française de pédagogie*, 164, 55-65.
- Monseur, C., & Lafontaine, D. (2009). L'organisation des systèmes éducatifs : Quel impact sur l'efficacité et l'équité? In X. Dumay & V. Dupriez (Eds.), *L'efficacité dans l'enseignement : Promesses et zones d'ombre* (pp. 141-163). Bruxelles : De Boeck.
- Opdenakker, M. C., & Van Damme, J. (2001). Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematics achievement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 407-432.
- Opdenakker, M. C., & Van Damme, J. (2009). L'efficacité des classes dans l'enseignement secondaire. In X. Dumay & V. Dupriez (Eds.), *L'efficacité dans l'enseignement : Promesses et zones d'ombre* (pp. 55-72). Bruxelles : De Boeck.
- Raudenbush, S. T., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (2^e éd.). États-Unis : SAGE Publications.
- Rumberger, R. W., & Palardy, G. J. (2005). Does segregation still matter? The impact of student composition on academic achievement in high school. *Teachers College Record*, 107(9), 1999-2045.
- Schofield, J. W. (2010). International evidence on ability grouping with curriculum differentiation and the achievement gap in secondary schools. *Teachers College Record*, 112(5), 1492-1528.
- Tondreau, J., & Robert, M. (2011). *L'école québécoise : Débats, enjeux et pratiques sociales*. (2e éd.). Anjou : CEC.
- Townsend, P. (1987). Deprivation. *Journal of Social Policy*, 16(2), 125-146.

van Zanten, A. (2009). « Le choix des autres » Jugements, stratégies et ségrégations scolaires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5(180), 24-34.