

Conférence de consensus

La mixité sociale et scolaire



UNE RÉALISATION DU :

EN COLLABORATION AVEC :

CRÉDITS

Auteur

Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)

Coordination

Claudia Ruel, conseillère aux communications et aux projets, CTREQ

Rédaction

Claude Lessard, président de la Conférence de consensus, président du conseil d'administration du CTREQ et professeur émérite, Université de Montréal.

Les membres du jury de la Conférence de consensus (la liste complète des membres du jury est disponible à la page 21)

Sandrine Gris, doctorante, Université de Montréal

Annie Pilote, présidente du jury de la Conférence de consensus et vice-doyenne à la recherche, aux études supérieures et à l'international, Université Laval

Claudia Ruel, conseillère aux communications et aux projets, CTREQ

Frédéric Saussez, professeur agrégé, Université de Sherbrooke

Collaborateurs

Le contenu de ce cahier est basé sur les présentations des chercheurs réalisées lors de la Conférence de consensus sur la mixité sociale et scolaire.

Conception et réalisation graphique

Viva Design

Révision linguistique

Odette Fortin

TABLE DES MATIÈRES

Mot du président de la Conférence de consensus	4
Présentation du CTREQ	6
Une conférence de consensus : stimuler le dialogue dans l'intérêt de tous !	7
Synthèse des recommandations	9
Mise en contexte : les enjeux actuels en matière d'équité.....	10
Constats de la recherche	11
Constats sur la mixité socioéconomique.....	11
Constats sur la mixité ethnoculturelle.....	12
Constats sur la mixité des genres.....	14
Constats sur la mixité des capacités scolaires.....	14
Recommandations	16
Observatoire de l'équité	16
Formation et accompagnement.....	17
Offre globale de services de qualité dans les écoles	17
Vivre-ensemble	19
Organisation du travail	19
Relations école-famille-communauté	20
Financement.....	20
Présentation des acteurs.....	21
Jury	21
Chercheurs invités	27
Comité organisateur.....	34
Merci à nos partenaires	35



CLAUDE LESSARD

MOT DU PRÉSIDENT DE LA CONFÉRENCE DE CONSENSUS

En septembre 2017, le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) tenait son assemblée annuelle au cours de laquelle son conseil d'administration soumettait l'idée de réaliser une conférence de consensus sur un sujet d'intérêt commun aux acteurs de l'éducation. Après un après-midi où les acteurs présents étaient invités à explorer divers thèmes possibles, celui de la mixité sociale et scolaire fut retenu. La Fondation Lucie et André Chagnon, dont la mission de prévention de la pauvreté par la réussite éducative la rend particulièrement sensible aux enjeux de justice sociale et scolaire, ainsi que le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), auteur d'un rapport sur l'état et les besoins de l'éducation consacré à l'équité scolaire, se sont joints au CTREQ pour la tenue de ce projet. Un grand merci à ces deux partenaires sans qui nous n'aurions pu mener pareille aventure.

Le CTREQ a pour mission de contribuer à l'innovation et au transfert de connaissances issues de l'alliance de la recherche et de l'expérience afin de stimuler la réussite éducative au Québec. Un tel projet s'inscrivait donc parfaitement dans la mission de l'organisation. Davantage que du transfert stricto sensu, une conférence de consensus est un dispositif de dialogue entre chercheurs et acteurs de l'éducation mis en place afin de trouver un chemin, un passage permettant de progresser dans une direction légitime, mais difficile à rejoindre. Car le mot le dit, une conférence de consensus s'avère utile lorsque justement le consensus – un vrai, un solide, celui qui mobilise vraiment et dont les progrès se mesurent sans ambiguïté – n'est pas au rendez-vous. Il arrive que les chercheurs, en concurrence les uns avec les autres sur le « marché » du savoir et de l'expertise, ne s'entendent pas sur une question, la recherche n'est pas concluante, elle est incomplète, partielle, elle donne lieu à des conflits d'interprétation, les lunettes disciplinaires des chercheurs éclairent des facettes différentes d'une réalité, sans qu'une vision d'ensemble se dégage avec précision. Aussi, les acteurs ont des visions et des intérêts différents, ancrés dans leurs pratiques et dans leur position au sein d'un système de rapports sociaux de coopération et de concurrence. De telle sorte que diverses solutions sont débattues, sans qu'on en arrive à un consensus le moins tenable sur une longue durée. Je crois que notre thème illustre assez bien cette situation.

Le dispositif de la Conférence de consensus n'est pas une solution miracle, capable de gommer toutes les différences de points de vue et de faire converger tout le monde vers une solution. Toutefois, il permet de prendre conscience de la diversité des analyses et des points de vue et de mieux cerner ce qui semble ou ne semble pas faire consensus parmi un grand nombre d'acteurs. La conférence tenue les 9 et 10 octobre 2018 a permis de mettre en scène une confrontation amicale entre chercheurs et praticiens et de faire émerger les recommandations que nous vous présentons dans le présent cahier.

Comme mentionné plus tôt, le thème retenu fut celui de la mixité sociale et scolaire. On pourrait dire aussi que c'est celui de l'égalité des chances pour le 21^e siècle, ou encore le thème de la diversité et de l'inclusion, tant les réalités que recouvrent ces mots se recoupent dans notre thème. Les dimensions de l'équité et de la justice sociale et scolaire sont étroitement interreliées, ce qui en rend l'analyse complexe et l'oblige à bien des nuances. Cela nous a amenés à en décomposer les principales dimensions

dans un premier temps, quitte à demander aux intervenants de ne pas perdre de vue leurs interactions. Quatre dimensions ont été retenues et discutées l'une à la suite de l'autre : la dimension socioéconomique, la dimension ethnoculturelle, la dimension des genres et la dimension des capacités scolaires.

À écouter les intervenants, nous avons compris combien ces questions sont complexes et forcent à nuancer nos affirmations. C'est souvent une retombée de la recherche dans les sciences humaines et sociales : elle nous fait prendre conscience que les choses ne sont pas simples et que les solutions du type « y a qu'à faire ceci ou cela » ne tiennent pas la route très longtemps. Mais cette lucidité, cette conscience que la réalité ne se change pas d'un coup de baguette magique, ne devrait pas nous empêcher de rêver à une école juste et équitable. Car n'oublions pas que comme société, nous avons déjà rêvé. En effet, l'un des grands rêves – devenu par la suite l'une des grandes réussites de la Révolution tranquille – est la mise sur pied d'un système public d'éducation, gratuit de la maternelle au cégep, accessible à tous, sans égard à la richesse, à la région, au genre, à l'appartenance ethnique ou à la religion. Cette réussite a été une grande affaire de justice sociale, une affaire d'égalité des chances. Elle mérite que l'on s'engage à lutter pour qu'elle perdure.

Je crois que, dans une société pluriethnique et pluraliste, une bonne école est une école qui, en mettant les uns en contact avec les autres, crée de la cohésion et de la solidarité sociale, et ce, en transmettant le mieux possible aux nouvelles générations un socle commun de connaissances et de compétences. La cohésion et la solidarité ne sont pas qu'affaire de respect d'autrui et de tolérance : elles s'appuient sur la reconnaissance d'une commune humanité, et celle-ci est en grande partie liée au partage de référents culturels reconnus comme communs et universels. D'où l'importance pour l'école publique de transmettre une culture qui permet à des jeunes et à des adultes, par ailleurs différents, de se reconnaître semblables et mutuellement engagés dans la réalisation d'un monde meilleur.

Je crois aussi que, dans le cadre de l'enseignement primaire et secondaire, une bonne école doit être bienveillante; elle doit participer au développement de la personnalité de chaque élève, en le soutenant dans la construction de son identité, dans le développement de son plein potentiel et de son autonomie, ainsi que dans le sentiment qu'il ou elle est capable de mener la vie qu'il ou elle juge valable. Cette bienveillance doit primer sur toute considération de classement ou de tri.

Cette école de l'égalité, de la solidarité et de la bienveillance est un bien précieux, peut-être le plus important pour une société hypermoderne et éclatée comme la nôtre, aux évolutions multiples et accélérées. C'est un bien public qui devrait être tout en haut de la liste de nos priorités collectives.

Car le système d'éducation, comme la société qui l'enserme, se fragmente : d'abord, en fonction des facteurs sociaux traditionnels – notamment, le revenu et l'éducation des parents – ensuite, en fonction de la multiplication de modèles socioculturels qui nourrissent une diversification du curriculum de l'école. Dans le champ de l'enseignement primaire et secondaire, la première fragmentation s'exprime par la montée de l'enseignement privé, notamment dans les grands centres urbains. Quant à la seconde fragmentation, elle se manifeste, au sein des établissements du réseau scolaire public, par la multiplication et la variété des projets particuliers, conçus non seulement pour retenir au sein des écoles publiques des élèves de milieux favorisés, mais aussi pour permettre à des sous-groupes sociaux de transmettre à leurs enfants une éducation différente, distinctive; cela va de l'anglais intensif à l'éducation internationale, en passant par des modèles transnationaux, comme les écoles Montessori; la logique, ici, est de bien apparier le curriculum de l'école aux besoins et aux désirs de l'enfant et de sa famille. Les deux fragmentations, la sociale comme la culturelle, se déplacent sur les rails de la concurrence entre les établissements et sont légitimées par un discours valorisant la liberté de choix des parents.

Le Québec a ici affaire à des réalités qui ne font pas consensus, ni dans leur description, ni dans leur appréciation, car elles renvoient à des valeurs profondes qui nous divisent. La Conférence de consensus sur la mixité sociale et scolaire a permis d'y voir plus clair. Plus d'un an après le début de cette aventure, nous sommes heureux de vous présenter les résultats de cette première Conférence de consensus en éducation au Québec.



Claude Lessard

Président du conseil d'administration du CTREQ
et président de la Conférence de consensus

PRÉSENTATION DU CTREQ

Lieu de référence incontournable en mobilisation des connaissances, le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) valorise le développement d'une culture scientifique essentielle à l'évolution de la société. Il a pour mission de contribuer à l'innovation et au transfert des connaissances issues de l'alliance de la recherche et de l'expérience afin de stimuler la réussite éducative au Québec. C'est ce croisement des savoirs entre la recherche et la pratique qui sert de levier aux actions du CTREQ.

Pour remplir sa mission, le CTREQ peut compter sur la richesse de son réseau de membres et de chercheurs associés, de partenaires et de collaborateurs qui ont tous le même objectif : collaborer pour la réussite éducative. Au fil du temps, il a su créer une réelle synergie entre tous ces acteurs. Avec eux, le CTREQ réalise des projets et des activités guidés par trois orientations : accroître la synergie entre les acteurs de la recherche, du terrain et les organisations; stimuler l'évolution des pratiques innovantes, pertinentes et efficaces pour la réussite éducative; et contribuer à la mise en valeur de l'expertise développée au Québec et ailleurs.

Des services personnalisés

Le CTREQ réalise des projets innovants qui favorisent la persévérance scolaire et la réussite éducative. Écoles, commissions scolaires, organismes communautaires, etc., tous peuvent tirer profit des services offerts par le CTREQ : développement de nouvelles façons de faire; adaptation de résultats de recherche selon le contexte et le public visé; accompagnement des acteurs préoccupés par la réussite éducative dans l'appropriation de nouvelles pratiques; collaboration à l'évaluation de projets dans une optique d'amélioration continue des pratiques. En plus de ces services, le CTREQ offre aux acteurs de l'éducation la possibilité d'accéder à des résultats de recherche dans des formats adaptés aux besoins des lecteurs ainsi qu'à des ressources mises à jour quotidiennement par le biais du Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE).

Toute personne souhaitant s'informer sur les réalisations du CTREQ peut le faire en visitant le www.ctreq.qc.ca. Une grande variété d'outils pratiques sur des thèmes tout aussi variés y sont également disponibles.

Le CTREQ peut compter sur le soutien à l'innovation du ministère de l'Économie et de l'Innovation (MEI) ainsi que sur des partenariats avec diverses organisations en éducation.

UNE CONFÉRENCE DE CONSENSUS

Stimuler le dialogue dans l'intérêt de tous!

Colloques, congrès, symposiums, etc., les rendez-vous sont nombreux en éducation. Toutefois, une conférence de consensus se distingue par la création d'un dialogue riche et direct entre des acteurs du terrain et des chercheurs, ainsi que par la richesse de son processus. Une conférence de consensus ne se limite pas à une séance publique. Il s'agit d'un processus de recherche d'information, d'analyse, de discussion, de réflexion et de partage dont l'objectif est de formuler des recommandations pérennes et applicables. Les paragraphes suivants présentent un résumé des différentes étapes de la Conférence de consensus sur la mixité sociale et scolaire.

1. Sélectionner le thème

Le thème de la mixité sociale et scolaire a été sélectionné par les membres et les chercheurs associés, ainsi que les partenaires du CTREQ lors de l'activité spéciale annuelle du CTREQ tenue en septembre 2017. Après avoir discuté de différentes possibilités, les acteurs présents ont déterminé qu'il s'agissait d'un thème d'actualité qui, loin de faire consensus, devait absolument être abordé.

2. Enrichir le questionnement par les acteurs de l'éducation

Par le biais du large réseau du CTREQ, les organisateurs de la Conférence de consensus ont recueilli les questions des acteurs de l'éducation par rapport au thème ciblé. Les questions reçues étaient nombreuses et ont permis de mieux circonscrire le contenu qui serait abordé lors de la Conférence. Cette étape était primordiale afin de s'assurer que l'événement réponde aux réelles questions et préoccupations des acteurs consultés.

3. Former le jury de la Conférence de consensus

L'une des caractéristiques principales d'une conférence de consensus est la présence d'un jury composé d'acteurs de la pratique et présent tout au long du processus. Au total, c'est 18 acteurs du terrain (des enseignants, des directions d'établissement, des professionnels, des représentants du personnel de soutien, des représentants d'organisations œuvrant en éducation, des parents et un élève) qui ont été sélectionnés. Ces derniers représentaient non seulement différentes professions, mais également différentes régions, ainsi que divers milieux et parcours. Ceci, afin que ce jury soit représentatif d'une aussi grande diversité d'acteurs que possible.

4. Rédiger des textes établissant les différents constats de la recherche

Les questions reçues par les acteurs de l'éducation ont servi de base de réflexion commune aux 13 chercheurs approchés, chacun d'entre eux ayant accepté de préparer un texte et d'en faire la présentation. Ce faisant, ils ont dressé l'état des connaissances actuelles de la recherche en éducation en traitant un des quatre sous-thèmes suivants : la mixité socioéconomique, la mixité ethnoculturelle, la mixité des genres et la mixité des capacités scolaires.

5. Échanger lors de la séance publique

La mixité sociale et scolaire a été abordée sous différents angles lors de la séance publique. Même si les quatre dimensions retenues sont interreliées, il s'est avéré nécessaire de les traiter séparément dans un premier temps. Ainsi, le thème choisi a été divisé en quatre panels et traité sous l'angle de la mixité socioéconomique, de la mixité ethnoculturelle, de la mixité des genres et de la mixité des capacités scolaires. Le déroulement de chaque panel a permis aux chercheurs d'informer le jury et l'assistance sur les connaissances actuelles issues de la recherche, et aux membres du jury de questionner les chercheurs à propos de solutions possibles et éprouvées. Un débat public tenu à la fin de la Conférence a permis aux participants de poser à leur tour leurs questions, et ainsi, d'enrichir le dialogue entre les acteurs du terrain et ceux de la recherche.

6. Délibérer

Deux journées de délibération ont permis aux membres du jury de revenir sur les propos tenus lors de la séance publique. Inspirés par de nouveaux savoirs et par leur expérience respective, les membres du jury ont délibéré afin de formuler des recommandations pour soutenir l'évolution du Québec vers des établissements d'enseignement encore plus équitables. La délibération a permis des discussions riches et animées desquelles de nombreuses recommandations ont émergé.

7. Partager les recommandations

En plus de ce cahier des recommandations, des rencontres avec différents groupes de professionnels seront organisées afin de rencontrer les acteurs de l'éducation et de discuter de la concrétisation des recommandations et des changements possibles dans les différents milieux.

PARCE QU'UNE IMAGE VAUT MILLE MOTS...

Représentation temporelle d'une conférence de consensus et implication des acteurs aux différentes étapes :

LES ACTEURS CLÉS



Comité organisateur



Membres du jury



Chercheurs



SYNTHÈSE DES RECOMMANDATIONS

Dans le cadre de la Conférence de consensus sur la mixité sociale et scolaire, les membres du jury ont formulé 30 recommandations qui sont réunies sous 7 thématiques. L'ensemble des recommandations sont disponibles à la page 16 de ce document. Voici un aperçu des sujets touchés par les recommandations ainsi que l'intention qui les soutient.

1 Observatoire de l'équité

Cette recommandation vise à pallier le manque de recherches disponibles sur cette thématique spécifique.

2 Formation et accompagnement

L'objectif de ces recommandations est de donner à tout le personnel scolaire les outils nécessaires afin de soutenir adéquatement la réussite de l'ensemble des élèves.

3 Offre globale de services de qualité dans les écoles

Le jury soutient le principe que chaque école doit avoir la possibilité de mettre en place un projet éducatif unique et stimulant, favorable à la mixité. Les recommandations présentées dans cette section ne visent donc pas à abolir les projets particuliers, mais à assurer des conditions optimales pour que l'offre éducative prenne en compte les principes d'équité.

4 Vivre-Ensemble

Ces recommandations réaffirment l'importance de s'adapter à la diversité pour le bien-être de l'ensemble des élèves.

5 Organisation du travail

Ces recommandations sont fondées sur le principe que la collaboration entre les membres du personnel scolaire est un élément clé pour favoriser la mixité.

6 Relations école-famille-communauté

Ces recommandations ont été formulées afin de souligner l'importance de la communication et de la collaboration entre les familles et le milieu scolaire.

7 Financement

Le jury estime que l'objectif de mixité requiert un financement plus équitable des établissements et des élèves.

Les enjeux actuels en matière d'équité

Au Québec, comme dans l'ensemble des pays occidentaux, l'éducation est publique, gratuite et obligatoire. On entend y démocratiser l'accès à l'éducation, y assurer l'égalité des chances pour toutes et tous, sans égard à leurs conditions sur le plan socioéconomique et ethnoculturel, ou à des conditions de genre ou de capacité. L'école doit donc accueillir sans préjugés tous les enfants et leur offrir une éducation de qualité qui leur permet de développer pleinement les capacités valorisées par le curriculum, de leur ouvrir des horizons de réalisation personnelle, civique et professionnelle, et de faire d'eux des citoyens engagés dans leur communauté. En somme, l'école doit avoir une vision pleinement inclusive de l'identité et de la diversité des profils personnels, sociaux et culturels des élèves.

Cette dimension publique et démocratique confère à l'école le rôle d'une institution émancipatrice pour toutes et tous. Et pour remplir efficacement ce rôle, l'école doit nécessairement s'ouvrir et s'adapter à la diversité humaine. Cette ouverture et cette adaptation doivent se concrétiser dans le traitement accordé à tous les élèves, dans leur réussite éducative et dans leur insertion sociale et professionnelle.

En même temps, l'école n'échappe pas aux tentatives de se plier aux impératifs de l'économie de marché, aux injonctions de la nouvelle gestion publique et de la gestion axée sur les résultats. Il y a ainsi une rupture entre la mission institutionnelle émancipatrice de l'école et les attentes de performance et de rendement scolaire. Fondée sur le rendement scolaire des élèves, la concurrence entre les établissements scolaires entraîne une hiérarchisation des établissements, des programmes et des populations scolaires. Les inégalités scolaires persistent notamment sur le plan :

- du sexe;
- des identités minorisées;
- des origines ethnoculturelles;
- de la diversité des façons d'apprendre;
- du statut socioéconomique, de façon transcendante.

Les groupes sociaux identifiés à ces inégalités (p. ex. : les filles; les élèves issus de l'immigration; les groupes racisés¹; les élèves autochtones; les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage [HDAA]; les élèves talentueux; les élèves issus des milieux appauvris) ne constituent cependant pas des blocs homogènes et sont marqués par la diversité intragroupe. Il faut en conséquence procéder à des analyses fines, éviter les généralisations abusives et, enfin, ne pas essentialiser un groupe entier en le réduisant à une ou à plusieurs caractéristiques particulières. De plus, les inégalités scolaires interagissent entre elles, se superposent ou se conjuguent parfois, complexifiant ainsi l'analyse des mécanismes à leur origine et des leviers pour les réduire, les corriger ou les combattre. Il existe enfin une dimension territoriale différenciée des inégalités.

La Conférence de consensus tenue à Montréal les 9 et 10 octobre 2018 est née d'une idée, fondée sur la recherche, selon laquelle, en fonction de certaines conditions, la mixité sociale et scolaire aurait globalement un effet positif sur la persévérance et la réussite scolaires. C'est en effet ce que les études disponibles rapportent de manière convergente et répétée. Rappelons que la Conférence de consensus a permis de discuter de situations particulières de la mixité selon quatre dimensions (socioéconomique, ethnoculturelle, de genres et de capacités scolaires), et d'explorer des voies de passage vers un système éducatif plus équitable, c'est-à-dire plus juste.

1. « Personne touchée par le racisme, la discrimination. » Racisé. (2018). Dans *Le Petit Robert*. Paris, France : Le Robert.

« Les personnes racisées sont construites socialement, au sein d'un rapport de pouvoir, comme étant inférieures en raison de différences socioculturelles ou physiques, réelles ou imaginées. »

Potvin, M. et Pilote, A. (2016). Les rapports ethniques et les processus d'exclusion. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec*. Théorie et pratique (p. 79-98). Montréal, Québec : Fides Éducation.

CONSTATS DE LA RECHERCHE

Cette section s'inspire de la synthèse réalisée par Stéphanie Demers, professeure en sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais. Pour son travail lors de la Conférence de consensus, nous tenons à la remercier.

La Conférence de consensus sur la mixité sociale et scolaire a permis d'établir différents constats liés à la mixité sociale et scolaire. L'ensemble des textes produits par les chercheurs dans le cadre de l'événement sont disponibles au www.conference.ctreq.qc.ca. En voici un résumé.

Constats sur la mixité socioéconomique²

Déterminer les effets de la mixité socioéconomique sur la réussite des élèves pose des défis méthodologiques qui font de cette question un objet de controverses parmi les chercheurs. En raison de ces difficultés méthodologiques, les résultats présents dans la littérature scientifique sont souvent divergents. Certaines études notent, par exemple, l'existence d'un effet de composition important, alors que d'autres n'en font pas du tout mention. Cette ambiguïté a permis à de nombreux politiciens de rejeter l'idée de construire des politiques publiques pour favoriser la mixité sociale. Toutefois, une analyse approfondie démontre que la qualité des études varie énormément.

En effet, en analysant les différentes études publiées sur le sujet, des chercheurs ont remarqué que plus les recherches pouvaient compter sur des données de qualité, plus elles concluaient à l'existence d'un effet de composition important (Van Ewijk et Sleegers, 2010; Seilstrom et Bremberg, 2006; Thrupp, Lauder et Robinson, 2002). En se basant sur les données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), des chercheurs de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) concluent également que les différences constatées entre les écoles sont largement expliquées par le niveau de mixité socioéconomique qu'on y trouve (OCDE, 2007 et 2018). Les doutes émis sur l'existence de l'effet de composition sont donc de plus en plus rares. C'est ainsi que la recherche actuelle indique que la concentration d'élèves en difficulté dans les mêmes classes nuit globalement à leurs résultats scolaires et à leur persévérance scolaire.

Aussi, la plupart des études tendent à montrer que l'effet de composition ne s'applique pas de façon uniforme à tous les élèves. Il semble peser fortement sur les résultats des élèves qui éprouvent déjà des difficultés, mais épargner ceux qui performant bien en classe. En d'autres mots, les résultats scolaires d'un enfant qui n'éprouve aucune difficulté particulière à l'école ne seront pas affectés par les résultats de ceux, parmi ses camarades de classe, qui en éprouvent. Or, l'inverse n'est pas vrai.

Globalement, la littérature scientifique montre que les publics les plus défavorisés sont ceux qui peuvent le plus bénéficier d'une augmentation de l'hétérogénéité des classes sur le plan scolaire — alors que les élèves les plus performants en souffriraient peu ou même pas du tout —, augmentant ainsi la performance globale du système d'éducation. Ce résultat concorde avec le fait que l'école joue généralement un rôle moins central dans le succès des élèves issus de familles favorisées. En effet, ces familles tendent à s'impliquer plus étroitement dans le cheminement scolaire de leurs enfants et peuvent plus facilement les aider, par exemple, à l'heure des devoirs, ou fournir des ressources supplémentaires au besoin, sous la forme d'activités parascolaires ou de tutorat. Le contexte scolaire joue un rôle beaucoup plus important pour les élèves qui ne peuvent pas obtenir à la maison ce type de ressources.

Les publics les plus défavorisés sont ceux qui peuvent le plus bénéficier d'une augmentation de l'hétérogénéité des classes sur le plan scolaire alors que les élèves les plus performants en souffriraient peu ou même pas du tout.

2. Le lecteur intéressé à poursuivre sa réflexion sur la mixité socioéconomique et sur ce que la recherche nous en apprend peut se reporter à la synthèse rédigée sur le sujet par Gabriel Rompré : Conseil national de l'évaluation du système scolaire et Conseil supérieur de l'éducation. (2015). *La mixité sociale à l'école*. Québec.

La composition socioéconomique de la population d'élèves des écoles est déterminée par plusieurs facteurs, dont les suivants :

- La configuration des choix résidentiels des familles en fonction de leurs revenus et de la qualité de vie souhaitée;
- Les politiques urbaines qui densifient les territoires ou, au contraire, contribuent à l'étalement urbain;
- L'offre scolaire plus ou moins diversifiée;
- La concurrence entre les écoles privées et publiques, ainsi qu'au sein du réseau public;
- La reconnaissance de la légitimité du choix des parents;
- Les politiques de financement du secteur privé;
- Les politiques de soutien aux écoles de milieux défavorisés.

Les comparaisons internationales existantes sur cette question montrent qu'il n'existe pas de recette miracle pour assurer une plus grande mixité socioéconomique au sein des établissements scolaires. Toute mesure doit donc être profondément intégrée à l'histoire et au fonctionnement particulier du système éducatif concerné. Il est tout de même possible de distinguer quelques étapes essentielles :

- La première de ces étapes est de reconnaître l'existence du problème et de le mesurer à l'aide d'indicateurs fiables et robustes;
- La deuxième est de faire comprendre aux parents que la mixité sociale n'est pas un jeu à somme nulle où leurs enfants sont appelés à se sacrifier pour le bien-être collectif;
- La troisième est peut-être d'agir sur les causes profondes du problème, c'est-à-dire la conviction qu'il existe réellement des établissements scolaires mieux pourvus et plus aptes à contribuer au succès de leurs élèves.

Cette démarche implique une politique éducative qui s'engage à assurer une égale qualité d'éducation au sein de l'ensemble du système et, par conséquent, à réduire les écarts, notamment de traitement des élèves, entre les établissements et au sein des établissements.

En ce qui concerne les écoles de milieux défavorisés, une approche centrée sur la compensation par l'école des déficits associés aux élèves et à leur milieu d'appartenance domine depuis 50 ans. Selon ce point de vue, on explique les parcours scolaires difficiles des élèves de milieux défavorisés, souvent marqués par l'échec et l'abandon, par un manque, chez ces élèves, de dispositions, de connaissances ou d'habiletés requises par l'école, manque dont ne souffriraient pas les élèves issus de milieux plus favorisés sur les plans culturel et économique. Suivant cette approche, l'école doit compenser ces lacunes, souvent en intervenant tôt, de manière à égaliser les chances des élèves. Cependant, malgré la dominance de cette approche, les résultats demeurent mitigés, et les effets stigmatisants persistent.

C'est pourquoi une approche différente a été proposée. Plus centrée sur l'environnement, elle accorde la priorité à la lutte contre la pauvreté et à l'adaptation de l'école à son milieu, à la justice scolaire et, plus récemment, à l'inclusion. Elle reconnaît le rôle de l'école dans la sélection sociale et refuse de la déresponsabiliser à l'égard des solutions à apporter. Elle ne rejette pas le rôle compensatoire de l'école, mais estime qu'il faut aller beaucoup plus loin, dans la mesure où les problèmes scolaires sont sociaux, et non pas exclusivement individuels.

Il y a là une piste intéressante de redéfinition du modèle d'intervention en milieu défavorisé. Sa traduction en des formes concrètes de pratiques éducatives et d'organisation scolaire demeure complexe et fort peu explorée. Cela constitue sans contredit l'un des grands défis d'avenir, et des pistes d'évolution existent.

Constats sur la mixité ethnoculturelle³

Globalement, les recherches sur le parcours scolaire des élèves issus de l'immigration qui prennent en compte les différences dans les caractéristiques des groupes comparés révèlent des tendances positives quant à la réussite éducative des élèves issus de l'immigration (de première et de deuxième génération) lorsqu'on les compare avec les élèves non immigrants, dits de troisième génération. Cette relative bonne performance – les chercheurs parlent d'une « remarquable résilience » – résulte des caractéristiques sociodémographiques et socioculturelles des élèves et de leur famille, et notamment du capital culturel d'un grand nombre de parents immigrants, capital souvent caché par la pauvreté temporaire liée à leur installation au sein de la société d'accueil.

3. Le lecteur désireux d'en savoir davantage à ce sujet peut se reporter à la synthèse rédigée par Marie Mc Andrew et Mahsa Bakhshaei (2016). *La scolarisation des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle : historique, situation actuelle et principaux défis*. Dans POTVIN, M., MAGNAN, M.-O. et LAROCHELLE-AUDET, J. (dir.) (2016). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*. Montréal : Fides Éducation.

Suivant les recherches effectuées par le Groupe de recherche sur l'immigration, l'équité et la scolarisation (GRIES) (2015), la réussite éducative des jeunes issus de l'immigration serait affectée par :

- le niveau d'entrée⁴ dans le système scolaire québécois (p. ex. : primaire ou secondaire);
- l'âge à l'arrivée au secondaire;
- le besoin de soutien linguistique au secondaire;
- l'identification comme élèves HDAA durant l'ensemble de la scolarité;
- la fréquence des changements d'école.

En matière de mixité ethnoculturelle des établissements scolaires, on constate que les écoles et les commissions scolaires de l'Île de Montréal reçoivent la majorité des élèves issus de l'immigration (près de 7 sur 10, surtout de première génération, la banlieue accueillant davantage des élèves de deuxième génération). À l'extérieur de la grande région de Montréal, les autres régions reçoivent davantage d'élèves réfugiés défavorisés, entrés dans le système québécois après le primaire et qui présentent un retard scolaire à l'arrivée au secondaire. Non seulement le profil des élèves et la concentration de la diversité ethnoculturelle varient beaucoup d'un établissement et d'une région à l'autre, mais aussi des écarts importants existent entre les ressources disponibles et les compétences interculturelles du personnel enseignant.

Non seulement le profil des élèves et la concentration de la diversité ethnoculturelle varient beaucoup d'un établissement et d'une région à l'autre, mais aussi des écarts importants existent entre les ressources disponibles et les compétences interculturelles du personnel enseignant.

Les données disponibles à ce jour indiquent que la concentration de ces élèves dans certaines écoles ne semble pas avoir d'effets de façon systématique sur leur réussite, alors que le fait de fréquenter une école privée (surtout pour les élèves de deuxième génération) a un impact. On constate aussi que la fréquentation d'une école publique défavorisée ne génère pas de désavantages significatifs sur le plan de la réussite scolaire pour les élèves issus de l'immigration. Ceci s'explique probablement parce que le capital culturel des familles immigrantes est un facteur de protection et que la concentration des élèves issus de l'immigration dans certaines écoles de milieux défavorisés a un effet positif sur la réussite éducative. Il est possible aussi que le personnel de ces écoles soit plus familiarisé avec la réalité vécue par ces élèves et qu'il ait développé des compétences interculturelles pertinentes.

Les chercheurs estiment par ailleurs qu'on ne peut tirer aucune généralisation des résultats obtenus :

[S]i les résultats confirment l'impact marqué de l'origine ethnique des élèves sur leur cheminement scolaire, même une fois prises en compte leurs autres caractéristiques, ce facteur n'a en soi aucun pouvoir explicatif direct. C'est en effet la résultante d'un ensemble de dynamiques complexes qu'on peut lier, d'une part, aux caractéristiques culturelles et aux stratégies familiales et communautaires au sein de divers sous-groupes, et, d'autre part, aux écoles et dynamiques systémiques différentes auxquelles ces sous-groupes sont susceptibles de faire face en milieu scolaire. (Armand, McAndrew et Potvin, 2018)

Les trois principaux défis qu'il importe de relever sont les suivants :

1. La répartition inégale des populations issues de l'immigration sur le territoire québécois induit des défis spécifiques en matière d'accueil et d'intégration dans les milieux régionaux à plus faible « densité ethnique ». En raison de la politique de régionalisation de l'immigration au Québec, les régions reçoivent surtout des élèves réfugiés ou de première génération, soit des enfants défavorisés qui fréquentent une école publique, qui sont entrés dans le système scolaire québécois après le primaire et qui présentent un retard scolaire à l'arrivée au secondaire. Paradoxalement, les régions accueillent des élèves avec de plus grands besoins. Or, l'adaptation de ces écoles à la diversité et à l'intégration des immigrants est plus récente, et l'expertise de même que les ressources y sont moins nombreuses ou, en tout cas, moins développées en matière d'accueil, de francisation et d'intégration des élèves issus de l'immigration, ainsi que de préparation du personnel scolaire et des élèves.
2. La formation générale des adultes (FGA) paraît mal adaptée aux besoins et aux caractéristiques des jeunes issus

4. Rappelons que le système scolaire québécois est composé de quatre niveaux : l'éducation préscolaire (maternelle); l'enseignement primaire et secondaire (ce niveau comprend la formation générale des adultes et la formation professionnelle); l'enseignement collégial (ce niveau comprend la formation préuniversitaire et la formation technique); l'enseignement universitaire (ce niveau est composé du 1^{er}, du 2^e et du 3^e cycle).

de l'immigration, tant sur le plan de la formation et des services complémentaires que sur le plan de l'intégration sociale. Notamment, les élèves qui arrivent dans le système scolaire québécois au milieu du secondaire, qui sont peu francisés ou qui ne le sont pas du tout, avec de grands retards sur le plan scolaire, seraient rapidement étiquetés élèves HDAA, se retrouvant souvent dès 16 ans au secteur de la FGA sans jamais avoir décroché.

3. Divers biais affectent les élèves de certaines communautés racisées qui font souvent état d'une surveillance excessive ou d'une omission d'intervenir et d'un déficit de protection.

Constats sur la mixité des genres⁵

Les recherches effectuées dans différents contextes nationaux et les avis des experts présents à la Conférence de consensus révèlent ceci : bien que les écarts de réussite entre les garçons et les filles soient présents dans plusieurs systèmes éducatifs, et ce, depuis longtemps, ils sont relativement faibles. De plus, ces écarts ne semblent pas s'expliquer par des effets prétendument négatifs de la coéducation sur la performance des garçons, ni par la féminisation du personnel enseignant. D'ailleurs, la coéducation produit aussi des effets négatifs sur les apprentissages des filles dans des disciplines scolaires spécifiques. Les études autour de ces explications n'apparaissent pas concluantes et restent souvent inconsistantes et contradictoires.

Les écarts de réussite entre les garçons et les filles ne semblent pas s'expliquer par des effets prétendument négatifs de la coéducation sur la performance des garçons, ni par la féminisation du personnel enseignant.

En outre, rien ne permet d'affirmer qu'un plus grand nombre d'hommes dans l'enseignement améliorerait la réussite des garçons et réduirait le décrochage scolaire. Rien ne permet non plus d'affirmer le contraire. Dans cette situation, où les connaissances scientifiques ne sont pas concluantes et où la recherche empirique ne peut guider clairement une politique publique en la matière, il semble raisonnable de ne pas remettre en cause le principe de la coéducation des garçons et des filles et son institutionnalisation à l'échelle du système éducatif. Du reste, ailleurs dans le monde, aucun système éducatif n'est désireux d'opérer un tel virage.

Il y a lieu cependant de bien contextualiser cette question et de cesser de référer aux garçons et aux filles comme des entités ou des identités fixes et immuables, déconnectées d'un ensemble de rapports sociaux structurants. Ainsi, dans les années 90, Pierrette Bouchard et Jean-Claude St-Amant avaient fait le constat que certains garçons, plus souvent de milieux défavorisés et ayant une vision stéréotypée des genres, avaient un rapport problématique à l'école. Ces chercheurs avaient aussi fait ressortir le fait que certaines filles appartenant à des familles dont la religion relègue les femmes à une position inférieure voyaient leurs aspirations scolaires et professionnelles freinées et restreintes. Par conséquent, à la lumière de ce type de faits, il importe d'éviter de tenir un discours généralisant ou qui essentialise les différences de genre; il faut plutôt s'appliquer à centrer les interventions sur des situations sociales qui entraînent retards et écarts chez certains sous-groupes de garçons et de filles.

Constats sur les capacités⁶

Selon le CSE, la population d'élèves HDAA a connu au cours des dernières années une hausse significative, passant de 13,6 % en 2002-2003 à 21,6 % en 2015-2016 (CSE, 2017). La hausse est spectaculaire pour certaines catégories (ou codes) de difficultés, notamment pour les troubles envahissants du développement (410 %), la déficience langagière (210 %) et pour les troubles relevant de la psychopathologie (163 %). Il existe une grande hétérogénéité parmi les élèves HDAA, sans oublier les élèves doués et talentueux à l'autre bout du spectre.

On retrouve cette population d'élèves HDAA davantage au sein du réseau public (20,8 %) que privé (7,4 %). Plus des deux tiers sont intégrés en classe dite ordinaire (83,4 % au primaire et 55,7 % au secondaire), 26,8 % se trouvent en classe spéciale (phénomène plus répandu au secondaire qu'au primaire), et seulement 3 % sont dans une école spéciale. Par ailleurs, au sein du réseau privé, plusieurs établissements se sont spécialisés dans l'éducation des élèves HDAA et jouissent d'un financement étatique approprié à cette mission.

5. Le lecteur désireux de poursuivre la réflexion peut se reporter à la synthèse de la recherche produite par [Caroline Levasseur et Laurence de Tilly-Dion](#). (2018). *La mixité de genre en éducation : quelques implications des contextes éducatifs non mixtes pour la réussite scolaire et sociale des élèves*. Québec, Québec : Conseil supérieur de l'éducation (CSE).

6. Le lecteur intéressé à poursuivre sa réflexion peut consulter l'extrait de l'avis du Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Québec, Québec : CSE.

Le taux d'intégration en classe ordinaire varie d'une commission scolaire à l'autre et selon le secteur linguistique. Ainsi, on constate que parmi les commissions scolaires, le taux d'intégration va de 79 % à 100 % et que le taux d'intégration au sein du secteur anglophone est plus élevé (88,2 %) que celui du secteur francophone (72,5 %).

Ces différents taux d'intégration démontrent qu'il y a aujourd'hui une plus grande hétérogénéité des élèves selon les capacités, et que cette hétérogénéité est aussi plus reconnue qu'autrefois par le système éducatif qui a beaucoup évolué au fil des décennies sur cette difficile question. Selon les chercheurs et les acteurs concernés, cette évolution est heureuse, par certains côtés, et problématique, par d'autres. En effet, que ces élèves aient pu trouver leur place dans le système éducatif et qu'ils puissent envisager de vivre de plus en plus et de mieux en mieux des parcours scolaires de plus en plus longs est un progrès indéniable, rendu possible par le développement de l'expertise nécessaire, au sein du système et de son personnel, pour soutenir le développement de leur potentiel. Par ailleurs, leurs résultats demeurent inférieurs à ceux de l'ensemble des élèves, et les conditions facilitant leur intégration ne sont pas toujours au rendez-vous. Cette réalité amène parfois les enseignants à effectuer « ce que Serge Ebersold nomme des "bricolages héroïques", c'est-à-dire l'invention singulière ou collective avec les moyens disponibles et souvent rares » (CSE, 2017).

Il faut dire que le monde de l'éducation est de plus en plus conscient des limites des approches « traditionnelles » de l'intégration et de la nécessité de les renouveler. Ainsi, jusqu'à récemment, la réponse à cette problématique a été de nature psychomédicale ou compensatoire, c'est-à-dire « une lecture de la diversité des élèves centrée sur l'individu et sur la notion de déficit » (CSE, 2017). Cette approche a conduit les acteurs de l'éducation à faire appel à des experts en psychologie et en médecine, à raffiner les catégories de diagnostic et à concevoir pour l'école un modèle d'intervention basé sur une individualisation des mesures d'aide, prise en charge par un personnel professionnel spécialisé, et souvent non enseignant (le CSE liste 21 catégories de personnel professionnel appelé à intervenir auprès des élèves). Au fil des ans, un système couplant un diagnostic suivant des codes convenus, une intervention spécialisée et individualisée, et un financement correspondant, s'est construit et mis en place. Ce qui pouvait au départ paraître marginal a pris de plus en plus d'importance, comme en font foi les taux de croissance des diverses catégories d'élèves HDAA. De telle sorte qu'il apparaît de plus en plus clair que la réponse psychomédicale ne peut pas être la seule et qu'elle ne peut pas se généraliser et croître à l'infini, comme si chaque élève (et sa famille) était à la recherche d'un diagnostic psychomédical pour être reconnu dans ses besoins particuliers.

Dépasser l'approche psychomédicale ne signifie pas qu'il faille y renoncer complètement. Il y a en effet des élèves qui ont des besoins qui ne peuvent être satisfaits que par des interventions très spécialisées. À cet égard, plusieurs chercheurs reconnaissent que le modèle de réponse à l'intervention (RAI) est un cadre valable permettant de répondre aux besoins de tous les élèves, tout en réservant des interventions intensives et individualisées seulement pour certains élèves.

Chercheurs et acteurs de la pratique, d'ici comme ailleurs, reconnaissent de plus en plus la nécessité d'une réponse proprement éducative. Elle porte pour l'essentiel sur deux aspects : une conception éducative inclusive, valorisant la diversité et la différence (au lieu de palier des déficits seulement), et une pratique de la différenciation pédagogique, dont le modèle RAI est une manifestation organisationnelle. Sur le plan de la conception, le modèle de l'inclusion propose que l'école s'adapte à l'élève et à la diversité des apprenants et, par là, il entend aller plus loin que le modèle de l'intégration, qui, pour sa part, oblige l'élève à s'adapter à l'école. Le modèle de l'inclusion engage donc un changement important dans la représentation que les acteurs éducatifs et sociaux se font de la justice scolaire, la centrant sur la réponse aux besoins de chacun et sur le développement de leur plein potentiel. Sur un plan pratique, la différenciation pédagogique apparaît en adéquation avec cette poursuite de la justice scolaire et de l'équité sociale.

Le chantier ouvert par une conception de l'école inclusive et par l'appel au développement de pratiques de différenciation est un chantier de longue haleine. La Conférence de consensus a permis de cerner quelques-uns des enjeux, notamment au plan des représentations, des conditions objectives de mise en œuvre et de la formation initiale et continue des enseignants. Mais beaucoup reste encore à faire, tant sur le plan de la recherche, de l'innovation que de l'expérimentation de nouvelles pratiques pertinentes.

RECOMMANDATIONS

Ensemble, mettons-nous à l'action!

Les recommandations présentées dans cette section sont le fruit de la délibération du jury de la Conférence de consensus. Ce processus de délibération s'est échelonné sur deux jours complets non consécutifs, ce qui a permis aux membres du jury de profiter d'une pause pour réfléchir. Élaborées, formulées, discutées et révisées par les membres du jury en petits et grands groupes, puis entérinées par tous les membres, ces recommandations témoignent du consensus obtenu.

Pour chaque recommandation, un responsable principal de la mise en œuvre a été déterminé. Cela ne constitue toutefois qu'une première piste d'action, car la concrétisation de ces recommandations demeure une responsabilité partagée. En effet, c'est grâce à la collaboration de tous les acteurs que le milieu de l'éducation pourra voir naître de réels changements : ministères, universités, commissions scolaires, syndicats, milieux scolaires publics et privés, associations, organismes communautaires, etc. Tous doivent s'unir et travailler ensemble à la mise sur pied d'une école où chaque enfant, peu importe son genre, son origine, sa situation socioéconomique et ses capacités, peut s'épanouir et développer son plein potentiel.

Pour chaque recommandation, un responsable principal de la mise en œuvre a été déterminé. Cela ne constitue toutefois qu'une première piste d'action, car la concrétisation de ces recommandations demeure une responsabilité partagée.

Recommandations

Observatoire de l'équité

(Recommandations 1, 1.1 et 1.2)

Responsable principal : le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

1 Mettre sur pied un observatoire de l'équité en éducation qui aurait pour mandat de* :

1.1 Documenter les pratiques jugées prometteuses par les acteurs concernés en matière d'équité afin de voir à la mise en place de dispositifs pour assurer une plus grande équité sociale et scolaire et une cohésion entre la communauté et le milieu scolaire.

1.2 Concevoir un système de veille afin de rendre accessibles et transférables les savoirs scientifiques et les pratiques professionnelles expérimentées par le personnel de l'éducation en matière de prise en charge de la mixité sociale et scolaire dans les différents milieux.

*** Notes :** La recherche existante au Québec sur l'équité en éducation, sur la concurrence entre les écoles et sur les phénomènes de ségrégation et de stratification des parcours scolaires, ainsi que sur leurs effets sur l'apprentissage des élèves, est partielle et incomplète. Pour éviter que les débats soient stériles et dérapent dans la dénonciation idéologique, il s'avère important de bien documenter l'état des terrains scolaires en matière d'équité.

Pour la mise sur pied de cet observatoire, le CTREQ souhaite réfléchir à cette question et collaborer avec des organisations déjà existantes.

Formation et accompagnement

(Recommandations 2, 2.1, 3, 3.1, 4, 5 et 6)

Responsables principaux : le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et les universités

- 2** Accroître en formation initiale la place accordée au développement des connaissances et des compétences requises pour intervenir en contexte de mixité sociale et scolaire*.

* **Note** : Cette recommandation vise à assurer la formation des membres du personnel enseignant autant que des membres du personnel de direction ou de tous professionnels de l'éducation.

- 2.1** Intégrer à la formation initiale des enseignants au moins un stage en contexte de mixité sociale et scolaire* et une pratique réflexive sur l'engagement dans ce contexte lors de l'évaluation certificative.

* **Note** : Un contexte de mixité sociale et scolaire est un milieu qui présente au moins l'un des aspects de mixité sociale ou scolaire (hétérogénéité socioéconomique et ethnoculturelle, difficultés d'adaptation et d'apprentissage de diverses natures, etc.).

Responsables principaux : les commissions scolaires et les établissements privés

- 3** Mettre en place des mesures d'accompagnement de tout nouveau personnel de l'éducation afin de le soutenir dans la prise en charge efficace de la mixité sociale et scolaire dans son milieu.

- 3.1** Lors des cinq premières années d'insertion professionnelle, offrir un système de mentorat* centré sur l'analyse de la situation ainsi que sur l'expérimentation et l'évaluation des bénéfices de pratiques prometteuses en contexte de mixité sociale et scolaire.

* **Condition essentielle** : Ce système de mentorat doit obligatoirement prévoir des moments de dégagement ou la reconnaissance du temps consacré à cette tâche par le mentoré et le mentor.

- 4** Mettre en place au sein du système éducatif québécois un dispositif de formation continue qui valorise la prise en charge de la mixité sociale et scolaire pour tout le personnel de l'éducation.

- 5** Soutenir la formation et le perfectionnement du personnel scolaire afin de modifier leurs représentations, leurs attitudes et leurs pratiques de manière à répondre aux besoins des élèves issus de l'immigration.

Responsables principaux : les universités, les commissions scolaires et les établissements privés

- 6** En collaboration avec des acteurs des communautés autochtones, intégrer des aspects liés à l'histoire et aux enjeux de l'éducation autochtones à la formation initiale des enseignants et à la formation continue du personnel scolaire.

Offre globale de services de qualité dans les écoles

(Recommandations 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 15.1 et 16)

Responsable principal : le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

- 7** Préserver un curriculum commun long, garant d'équité et de réussite éducative*.

* **Note** : Il s'agit de maintenir un programme commun pour l'ensemble des élèves et de s'assurer de retarder le plus longtemps possible les choix scolaires qui ont pour effet d'établir des parcours différenciés, par exemple en mathématiques, en sciences ou en langues secondes et tierces.

Responsables principaux : les directions d'établissement

- 8** Prévoir une organisation scolaire qui favorise le fait que les élèves inscrits à un projet particulier suivent certains cours communs avec les autres élèves de l'école.

Responsable principal : le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

- 9** S'assurer que les projets particuliers au secteur public soient gratuits*.

*** Condition essentielle :** Cette accessibilité aux projets particuliers doit être rendue possible grâce à un financement supplémentaire des écoles publiques.

Responsables principaux : les directions d'établissement

- 10** Mettre fin à la sélection des élèves basée sur les résultats scolaires ou sur la performance pour accéder aux projets particuliers, et rendre les projets accessibles à tous*.

*** Note :** Les écoles devront déterminer un mécanisme lorsque le nombre de demandes sera supérieur au nombre de places.

- 11** Rendre les projets particuliers accessibles à tous en permettant une modulation du projet particulier et en mettant en place des modalités de soutien à la réussite éducative*.

*** Note :** Il s'agit d'adapter le programme pour permettre à un maximum d'élèves de bénéficier des enrichissements, tout en recevant l'encadrement nécessaire à leur réussite.

- 12** S'assurer que des activités parascolaires diversifiées (culture, sport, etc.) soient accessibles à tous, peu importe le profil des élèves*.

*** Note :** Certaines activités scolaires des projets particuliers pourraient être offertes comme activités parascolaires à l'ensemble des élèves.

Responsables principaux : les commissions scolaires et les établissements privés

- 13** Adapter l'offre de services et les programmes qui visent l'apprentissage du français et la persévérance scolaire aux élèves issus de l'immigration en tenant compte des besoins des sous-groupes à risque au sein de cette population*.

*** Note :** Il importe de prioriser les élèves de première génération, surtout ceux qui arrivent en cours de scolarité secondaire avec un grand retard scolaire ou qui fréquentent des établissements scolaires de régions à faible densité d'immigrants, ainsi que les jeunes de certaines minorités racisées qui vivent en milieu défavorisé et dont les familles ont un plus faible capital culturel.

Responsable principal : le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

- 14** Augmenter les mesures de soutien aux élèves allophones intégrant une classe ordinaire, ainsi que les liens avec les services complémentaires et communautaires afin de faciliter leur inclusion sociale, scolaire et linguistique.

- 15** Développer et documenter des formules novatrices pour les élèves immigrants arrivés en cours de scolarité secondaire et en situation de grands retards scolaires.

15.1 Augmenter significativement les services de la formation générale aux adultes qui visent ces élèves.

- 16** Favoriser un meilleur accès à la culture pour tous les élèves en valorisant le rôle des bibliothèques (scolaires, municipales, etc.) et des bibliothécaires afin de démocratiser les apprentissages reliés à la lecture.

Vivre-ensemble

(Recommandations 17, 18, 19, 20, 21 et 22)

Responsables principaux : les commissions scolaires et les établissements privés

- 17** Pour toutes les commissions scolaires et tous les établissements privés, faire une analyse ainsi qu'un bilan des trajectoires et des besoins des élèves, notamment ceux issus de l'immigration, afin de mieux orienter les actions du personnel en matière d'intégration et de persévérance scolaire.

Responsables principaux : les équipes-écoles

- 18** Favoriser des activités communes fréquentes entre les élèves des classes ordinaires et ceux des classes d'accueil pour faciliter l'inclusion.

Responsables principaux : le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et les équipes-écoles

- 19** Accroître la valorisation de l'histoire et des cultures d'origine autant dans le curriculum que dans les normes et les pratiques des établissements d'enseignement afin de favoriser un développement identitaire harmonieux.

Responsables principaux : les équipes-écoles

- 20** Favoriser le vivre-ensemble en incluant dans le code de vie la notion de mixité sociale et scolaire.
- 21** Réaffirmer le principe de la mixité des genres dans les classes tout en permettant certaines interventions ponctuelles en sous-groupes non mixtes lors de situations particulières.

Responsable principal : le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

- 22** Mettre en place les conditions nécessaires* pour que les peuples autochtones soient en mesure de formuler des recommandations concernant l'organisation des services éducatifs en communauté et hors communauté.

* **Note** : Les conditions nécessaires devront être convenues avec les peuples autochtones.

Organisation du travail

(Recommandations 23, 24 et 24.1)

Responsables principaux : les directions d'établissement

- 23** Renforcer la collaboration intra et interprofessionnelle au regard de la prise en charge de la mixité sociale et scolaire.
- a)** Mettre à l'horaire et préserver un temps significatif et fréquent de concertation intra et interprofessionnelle au sein des organisations.
 - b)** Mettre en place les conditions matérielles et humaines afin que les équipes éducatives puissent analyser et prendre en compte la trajectoire des élèves au sein des classes et de chaque établissement d'enseignement en matière de réussite éducative.
 - c)** Mettre en place les conditions matérielles et humaines afin que les équipes éducatives puissent s'approprier la recherche et partager autour de l'expérimentation de pratiques jugées prometteuses.

Responsables principaux : le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, les commissions scolaires, les établissements privés et les directions d'établissement

24 Repenser l'organisation du travail de façon à assurer du temps dédié à la collaboration entre les acteurs du milieu.

24.1 Faciliter la mise en place de pratiques de différenciation pédagogique en collaboration avec les services complémentaires (p. ex. : orthopédagogues, éducateurs spécialisés, bibliothécaires, conseillers d'orientation, psychoéducateurs, psychologues).

Relations école-famille-communauté

(Recommandations 25, 26 et 27)

Responsable principal : le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

25 Mettre en place des mesures* pour s'assurer que tous les enfants et leur famille disposent de l'information nécessaire pour permettre un choix éclairé parmi les parcours scolaires possibles.

*** Note :** Ces mesures doivent être mises en place dès le primaire pour informer les enfants et leur famille des multiples possibilités qui s'offrent à eux au secondaire.

Responsables principaux : les directions d'établissement

26 Revoir la composition des conseils d'établissement pour s'assurer d'une représentativité des parents d'élèves de différents secteurs et des différents programmes de l'école.

27 Améliorer la communication avec les familles de l'immigration récente en organisant des rencontres leur permettant de mieux comprendre le fonctionnement de l'école et d'augmenter ainsi leur pouvoir d'agir parental*.

*** Condition essentielle :** Cette recommandation nécessite l'ajout de ressources humaines (p. ex. : agent de liaison et traducteur) et matérielles (p. ex. : documents explicatifs traduits).

Financement

(Recommandations 28, 29 et 30)

Responsable principal : le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

28 Rendre le financement du secteur privé conditionnel à la démonstration de son engagement à contribuer à l'équité en fonction des indicateurs de mixité sociale et scolaire*.

*** Notes :** Il sera important de définir des critères précis à considérer pour que l'engagement du secteur public et du secteur privé soit mesuré selon des critères identiques.

Actuellement, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur offre aux établissements privés une subvention par élève égale à environ 60 % de celle versée aux écoles du secteur public pour les services éducatifs. Des allocations supplémentaires peuvent s'ajouter pour des programmes spéciaux ou des services éducatifs autres que ceux financés par la subvention, ainsi que des subventions au transport scolaire.

29 Revoir le financement actuel des écoles pour répondre aux besoins des élèves issus de milieux défavorisés qui ne fréquentent pas une école de milieux défavorisés.

30 Revoir le financement actuel des écoles de manière à offrir des services reliés aux besoins réels des élèves plutôt que par l'approche catégorielle reliée à leur diagnostic*.

*** Note :** Actuellement, une évaluation diagnostique réalisée par un personnel qualifié est nécessaire pour l'obtention d'un financement supplémentaire.

Présentation des acteurs

LE JURY



Annie Pilote, présidente du jury

Le comité organisateur de la Conférence de consensus est heureux d'avoir pu compter sur M^{me} Annie Pilote pour assurer la présidence du jury. Le thème de l'événement cadre en effet parfaitement avec son champ d'expertise. Sociologue de l'éducation, elle s'intéresse aux parcours étudiants, aux inégalités sociales et scolaires, à l'équité en éducation ainsi qu'aux minorités linguistiques et ethnoculturelles. Ses recherches actuelles portent d'ailleurs sur les inégalités dans l'enseignement supérieur et sur les parcours des étudiants issus de l'immigration.

JULIE BELLEGARDE



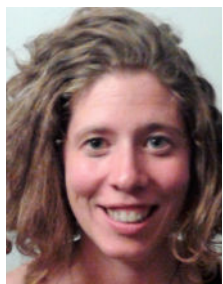
Conseillère d'orientation au sein de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, Julie Bellegarde a eu l'occasion de travailler avec une clientèle variée ayant des besoins différents : classes d'accueil, classes préparatoires à la formation semi-spécialisée, classes ordinaires, etc. Se considérant comme un vecteur de changement qui désire innover dans le cadre scolaire, M^{me} Bellegarde a mis son expérience au profit de la Conférence de consensus.

SANDRA BLAIS



Psychoéducatrice, enseignante en adaptation scolaire et maintenant directrice d'école, Sandra Blais a occupé différents postes qui lui permettent aujourd'hui d'avoir une vision globale du milieu de l'éducation. Au cours de sa carrière, elle a eu la chance de travailler avec différentes clientèles, pour lesquelles elle a su trouver les moyens de répondre à leurs besoins respectifs. Toujours motivée par l'idée de faire réfléchir les enseignants, les professionnels ainsi que les membres de soutien de son école à des pratiques qui pourraient être profitables pour les élèves, M^{me} Blais voit dans la Conférence de consensus une belle occasion d'échanger sur les pratiques qui pourront avoir un effet positif pour les générations futures.

MARIE-ÈVE CARPENTIER



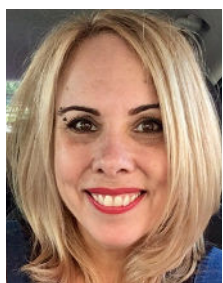
Titulaire d'une maîtrise en science politique, Marie-Ève Carpentier est responsable de la recherche sociopolitique et des communications au Regroupement des organismes communautaires de lutte au décrochage (ROCLD). Elle s'intéresse particulièrement aux enjeux liés à la mixité de genres et à la santé mentale chez les jeunes. Reconnue dans son milieu pour la richesse de ses réflexions et de ses délibérations sur ces enjeux, M^{me} Carpentier a contribué, dans de nombreux mandats, à l'émergence de consensus sur des thèmes complexes liés à la justice sociale. Elle a su apporter une contribution rigoureuse, riche et originale au jury de la Conférence de consensus.

JOSÉE CHAMPIGNY



Josée Champigny est technicienne en éducation spécialisée depuis près de 20 ans. Elle travaille quotidiennement avec des enfants qui présentent des handicaps ou des troubles de comportement afin de faciliter leur intégration au sein de l'école. La mixité sociale et scolaire est donc au centre de ses préoccupations quotidiennes, et elle considère comme un privilège le fait d'avoir pu participer à la Conférence de consensus.

MAJORIE CHARETTE



Éducatrice spécialisée depuis 1998, Majorie Charette a commencé sa carrière d'intervenante à la Maison Jean Lapointe auprès d'adolescents vivant des problèmes de dépendance. En plus de sa formation initiale en éducation spécialisée, elle détient un certificat de premier cycle en toxicomanie de l'Université de Montréal. Jusqu'à l'an dernier, elle œuvrait au Centre de qualification et d'entrepreneuriat de Laval (CQPEL) auprès d'élèves de 15 à 24 ans qui présentaient des besoins particuliers et des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, et qui se voyaient dans l'impossibilité de poursuivre leur scolarité régulière à l'école secondaire de leur quartier.

M^{me} Charette est également l'instigatrice du projet entrepreneurial Dame.co qui s'est mérité le prix Forces-Avenir « Projet engagé » 2016-2017. Réservé aux filles et géré par des filles, ce projet entrepreneurial s'est également vu attribuer le lauréat régional du Gala Défi OSEntreprendre 2017-2018.

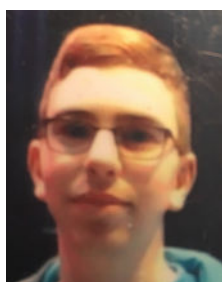
Après plus de dix ans passés au CQPEL, M^{me} Charette occupe cette année un poste d'éducatrice spécialisée à l'école secondaire Saint-Maxime de la Commission scolaire de Laval. Cette école de deuxième cycle accueille plus de 1 200 jeunes, majoritairement issus de l'immigration récente.

ANNE-MARIE CLARET



Anne-Marie Claret enseigne la philosophie au Cégep du Vieux-Montréal depuis 25 ans et œuvre également dans le domaine de l'aide à la réussite. Elle est mère de quatre garçons et porte un intérêt particulier aux questions relatives à la mixité sociale et scolaire.

SYLVAIN MARIO DADOUR



Sylvain Mario Dadour est un élève de 5^e secondaire du programme Langues-études de l'école Antoine-de-Saint-Exupéry. Reconnu pour son dynamisme, sa curiosité et son implication dans son milieu, Sylvain a été bénévole pour l'aide aux devoirs et pour le service de la bibliothèque. Il a poursuivi son implication au cours des dernières années en participant aux journées portes ouvertes de son école, une belle façon de partager avec les futurs élèves et leurs parents l'expérience vécue au sein de son école. La Conférence de consensus fut pour lui une belle expérience, et il est très heureux que les organisateurs aient permis à un jeune qui vit au quotidien la réalité de la mixité sociale et scolaire de donner son opinion et de pouvoir participer à changer les choses.

JEAN-PHILIPPE GAGNON



Technicien en intervention en délinquance, puis enseignant d'adaptation scolaire, Jean-Philippe Gagnon est maintenant agent de développement pédagogique pour le Réseau des Centres de formation en entreprise et récupération (CFER). Passionné d'éducation, il est toujours en quête de façons innovantes et efficaces de faire vivre l'école aux élèves en difficulté. Il voit la Conférence de consensus comme une occasion de revoir les pratiques afin de rendre l'école plus inclusive, plus équitable et plus représentative du Québec d'aujourd'hui.

NANCY GAGNON



Orthopédagogue au primaire au début de sa carrière et enseignante en adaptation scolaire à l'école secondaire de Rivière-du-Loup depuis maintenant 21 ans, M^{me} Gagnon a de nombreuses années d'expérience à son actif. À cela s'ajoute sa participation à un comité pour l'implantation de la réforme en éducation ainsi que son rôle de déléguée syndicale au sein de l'école secondaire où elle travaille. La Conférence de consensus l'interpellait particulièrement, car les parcours destinés aux élèves en difficulté d'apprentissage ainsi que les parcours particuliers qui nécessitent un seuil de performance scolaire font partie intégrante de son quotidien d'enseignante.

MARCO GAUDREULT



Sociologue de formation, Marco Gaudreault a toujours été intéressé par la mixité sociale et scolaire, et plus particulièrement par les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés ainsi que par les parcours des étudiants de première génération. Ses expériences de travail et de recherche sont multiples, mais la mobilité sociale en a toujours été le moteur. M. Gaudreault espère sincèrement que les connaissances issues des milieux et de la recherche puissent être transformées en actions collectives. La Conférence de consensus représentait donc pour lui une belle occasion de faire de l'école un meilleur « ascenseur social » non seulement pour tous les citoyens actuels et à venir du Québec, mais également pour ses quatre enfants qui fréquentent tous actuellement le milieu scolaire québécois.

DANIEL GIARD



D'abord enseignant en sciences, Daniel Giard est, depuis maintenant 11 ans, conseiller pédagogique au secondaire. Au cours de sa carrière, il a principalement travaillé dans des écoles de milieux défavorisés et a toujours été préoccupé par les effets de la multiplication des projets pédagogiques spécialisés sur la classe ordinaire.

ANNIE GOSSELIN



Initialement enseignante au primaire, Annie Gosselin est directrice d'établissement depuis maintenant 12 ans. Directrice de l'école secondaire Vanier pendant sept ans, elle occupe actuellement le poste de direction de l'école Anne-Hébert, une école primaire du centre-ville de Québec. Ces deux écoles sont reconnues pour la diversité de leurs élèves, qui proviennent d'une trentaine de pays différents. Les expériences de M^{me} Gosselin l'ont convaincue du rôle clé des directions en ce qui a trait au respect des différences et à l'inclusion sociale. Il s'agit d'une personne dont la grande expérience dans le milieu scolaire s'est avérée utile pour le jury de la Conférence de consensus.

ANNE LÉONARD



Psychologue en milieu scolaire depuis maintenant 24 ans, Anne Léonard a développé au fil du temps une vision globale et systémique des problématiques reliées aux troubles d'apprentissage et d'adaptation de l'enfance et de l'adolescence. Sa participation à différents comités en milieu scolaire ainsi que son engagement à l'égard de la condition des femmes accentuent son intérêt pour les enjeux sociaux et scolaires reliés à la justice sociale, à la réussite pour tous et à l'équité entre les genres. Son expérience et son grand intérêt pour la recherche en éducation lui ont permis de contribuer positivement aux réflexions, aux décisions et aux recommandations concernant la mixité sociale et scolaire.

NATHALIE MARCEAU



Nathalie Marceau a été la directrice du Collège du Mont-Sainte-Anne de Sherbrooke, la seule école secondaire francophone fréquentée uniquement par des garçons, pendant 10 ans. Elle s'intéresse donc depuis plusieurs années aux enjeux de mixité, plus particulièrement à la mixité des genres, ainsi qu'aux interventions pouvant être efficaces auprès des garçons. En 2011 et 2013, elle a organisé deux congrès (« Quand éducation s'arrime à garçons ») pour susciter la discussion autour de ces enjeux. Impliquée dans de nombreux comités, elle a le désir de poser des gestes concrets dans sa communauté afin de l'améliorer. Son doctorat en éducation (2015) traitant des interventions auprès des élèves à besoins particuliers et ses expériences quotidiennes de directrice d'établissement ont fait de M^{me} Marceau une candidate avec un bagage unique qui a pu apporter un regard différent sur les questions abordées.

CAROLINE MCDONALD



Caroline McDonald œuvre dans le milieu de l'éducation depuis plus de 15 ans et travaille actuellement à l'École primaire d'éducation internationale de la Commission scolaire du Chemin-du-Roy. Ayant enseigné à tous les niveaux scolaires du primaire ainsi que dans des classes à niveaux multiples, elle connaît les défis auxquels les élèves et les enseignants du primaire sont confrontés. De plus, son expérience en classe d'anglais intensif et enrichi, son rôle d'aide pédagogique, sa présence à l'aide aux devoirs et son implication comme membre de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire du Conseil supérieur de l'éducation lui ont permis de développer une expertise variée. À l'affût des derniers développements en pédagogie et motivée par la nécessité d'adapter sa pratique en fonction des avancées de la recherche, Caroline McDonald est heureuse d'avoir pu s'impliquer dans un projet comme la Conférence de consensus.

GHISLAIN MIREAULT



Détenteur d'un baccalauréat et d'une maîtrise en histoire et d'un second baccalauréat en enseignement au secondaire, profil univers social, Ghislain Mireault enseigne à l'Académie Lafontaine, un établissement d'enseignement privé de Saint-Jérôme, depuis 2006. Grandement impliqué dans l'école, il se fait un devoir de créer des liens solides entre tous les membres du personnel de l'école afin que chacun travaille en solidarité avec le milieu. Au cours de sa carrière, il a participé à plusieurs colloques professionnels, ce qui lui a permis de développer une certaine expertise en technologie et de participer à différents sommets réunissant des enseignants de divers milieux. Régulièrement en relation avec des enseignants du secteur public, Ghislain Mireault est à même de voir tous les éléments qui rassemblent les écoles privées et publiques et les ponts possibles entre les deux milieux. L'une de ses missions sera toujours de combattre les préjugés concernant entre autres les milieux et les élèves afin de rapprocher les gens et de les faire travailler dans la même direction. La Conférence de consensus représentait donc pour lui une excellente occasion pour ce faire, et il souhaite que cet événement permette une meilleure compréhension de l'enjeu qu'est la mixité sociale et scolaire.

MARIE-CLAUDE PAGEAU



Enseignante au primaire depuis 25 ans et titulaire d'une maîtrise en administration scolaire, Marie-Claude Pageau s'est impliquée dans de nombreux comités ainsi que dans plusieurs activités étudiantes, en plus d'avoir représenté les enseignants au sein d'un conseil d'établissement et comme déléguée syndicale. Ses nombreuses réalisations tout au long de sa carrière démontrent son dévouement et font d'elle une enseignante avec des connaissances variées reliées à de nombreux volets de l'éducation.

ROXANNE POISSANT



Bibliothécaire, conseillère municipale, spécialiste en science de l'information et mère de quatre enfants, Roxanne Poissant s'est toujours grandement impliquée dans les milieux qui lui tiennent à cœur. Elle a d'ailleurs immédiatement été motivée par l'idée de participer à la Conférence de consensus. Ce projet s'inscrivait parfaitement dans son désir de travailler pour que le Québec soit une société solidaire, juste et inclusive, qui permet à chaque enfant et à chaque famille de se réaliser et d'y participer pleinement.

LES CHERCHEURS INVITÉS

ISABELLE ARCHAMBAULT



Isabelle Archambault est professeure à l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal et titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'école, le bien-être et la réussite éducative des enfants. Elle fait partie de l'International Network for Research on Inequalities in Child Health (INRICH), est membre du Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES) et chercheuse régulière au sein de l'Institut de recherche en santé publique de l'Université de Montréal.

Ses travaux de recherche portent sur l'étude de l'adaptation et de l'inadaptation des jeunes en contexte scolaire. Elle s'intéresse particulièrement à l'influence de l'école, des enseignants et de la famille sur l'engagement et la réussite éducative des élèves vulnérables, notamment de milieux défavorisés, issus de l'immigration ou présentant des problèmes scolaires ou de santé mentale.

FRANÇOISE ARMAND



Françoise Armand est professeure titulaire au Département de didactique de l'Université de Montréal. Ses domaines d'expertise sont l'enseignement du français en milieu pluriethnique et plurilingue, l'éveil aux langues, les approches plurilingues, la lecture et l'écriture en langue seconde ainsi que les modèles de service pour l'intégration et l'accueil des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés.

Elle est également responsable, au Québec, du projet Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique (ELODiL), préside depuis 2012 l'association internationale éducation et diversité linguistique et culturelle (EDiLiC) et assure la codirection du Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.

ROCH CHOUINARD



Roch Chouinard est professeur titulaire à l'Université de Montréal. Il a été tour à tour enseignant en adaptation scolaire, conseiller pédagogique, professeur et officier académique.

Ses axes de recherche sont la gestion de classe, la motivation en contexte scolaire et, plus particulièrement, l'incidence de l'environnement pédagogique sur l'engagement et la persévérance des filles et des garçons en contexte scolaire. Il est l'auteur de plusieurs livres, chapitres de livres et articles à caractère scientifique ou professionnel sur ces sujets.

STÉPHANIE DEMERS



Stéphanie Demers est professeure en fondements de l'éducation au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais (UQO) depuis 2011. Elle a d'abord été enseignante au secondaire, puis chercheuse en santé publique, se penchant plus précisément sur les enjeux d'adaptation psychosociale des jeunes et les effets des structures patriarcales sur l'expérience scolaire des filles.

Ses champs d'intérêt et travaux de recherche sont depuis ancrés dans les théories et la pédagogie critiques et portent sur le pouvoir d'action des personnes dans les cultures et pratiques éducatives, particulièrement en ce qui concerne la prise en compte des injustices vis-à-vis des savoirs et du contexte de leur production. Dans une perspective sociologique, elle s'est notamment penchée sur la (re)construction sociale des rapports de pouvoir en éducation, du préscolaire à l'enseignement supérieur.

Elle participe à des communautés de pratique et à des communautés d'apprentissage professionnelles qui comptent des enseignantes et des enseignants de niveaux secondaire et postsecondaire sur les thèmes du développement des compétences et dispositions critiques, émancipatrices et citoyennes. Sa participation à divers congrès et rencontres scientifiques d'envergure internationale et ses publications dans des revues scientifiques (publiées au Canada, en Australie, en Espagne, en France et en Suisse, notamment) visent à alimenter les réflexions sur le pouvoir, les savoirs, les modes et les contextes d'accès aux savoirs comme enjeux de justice sociale, notamment pour les groupes en situation de minorisation. Plus récemment, elle a codirigé l'ouvrage *Les fondements de l'éducation : perspectives critiques*.

MARC-ANDRÉ DENIGER



Marc-André Deniger est professeur titulaire au Département d'administration et fondements de l'éducation et vice-doyen au développement de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Il a dirigé le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) et il est l'initiateur de l'Observatoire international de la réussite scolaire (OIRS) ainsi que l'un des fondateurs du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).

Son enseignement et ses travaux scientifiques ont pour objet l'analyse des politiques éducatives, les inégalités scolaires et la gestion du changement. Ses premiers travaux ont porté sur l'émergence et sur la formulation des politiques éducatives découlant des États généraux de l'éducation au Québec. Par la suite, il s'est intéressé à la qualité d'implantation des politiques éducatives et à l'évaluation de leurs effets (p. ex. : la mise en œuvre des conseils d'établissement et du nouveau programme d'enseignement de l'école primaire au Québec). Parmi ses travaux plus récents, certains portent sur l'appropriation et la gestion du changement dans les écoles de milieux défavorisés. Sur ce plan, il a aussi agi durant six ans comme chercheur responsable d'un projet d'évaluation et d'accompagnement pour l'implantation du Plan réussir de la Commission scolaire de Montréal. Dans le cadre de ses travaux il a entre autres abordé les questions suivantes : la « part de l'école » dans la construction des inégalités scolaires, les inégalités de traitement et, plus spécifiquement, la gestion des difficultés scolaires.

GEORGES FÉLOUZIS



Georges Félozis est professeur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Il a créé et il dirige le Groupe genevois d'analyse des politiques éducatives (GGAPE).

Ses travaux portent sur les inégalités scolaires, l'analyse des politiques éducatives et leurs conséquences sur les parcours et les apprentissages des élèves. Ses travaux récents traitent des effets des filières dans l'enseignement secondaire obligatoire, ainsi que des inégalités liées aux politiques d'éducation prioritaire, aux enquêtes du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et à leur usage dans différents pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Il a notamment publié en 2014 *Les inégalités scolaires*, Que sais-je ? n° 3985 ; en 2013, *Les marchés scolaires* aux PUF, avec Christian Maroy et Agnès van Zanten, et en 2012, avec Samuel Charmillot, *Les enquêtes PISA*, Que sais-je ? n° 3949.

FRANÇOIS LAROSE



François Larose est professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Après avoir obtenu un diplôme en psychopédagogie à Genève (1981) et avoir réalisé une maîtrise ès arts à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (1984), il a décroché un doctorat en sciences de l'éducation à Genève (1988). Il se spécialise alors dans l'étude des dynamiques psychosociales propres à l'acculturation des populations autochtones algonquines (Anicenabek) d'Abitibi et leurs incidences sur l'échec et la désertion scolaires au sein de ces populations.

Après avoir essentiellement œuvré de 1981 à 1991 auprès du Conseil de bande du Lac-Simon, et avoir brièvement enseigné à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), François Larose a intégré la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke à titre de professeur permanent en septembre 1991. Depuis lors, il a principalement mené ses travaux selon deux axes :

- L'étude des facteurs qui facilitent l'implantation des technologies numériques en éducation et en formation, ou qui nuisent à celle-ci;
- L'évaluation des conséquences des interventions réalisées par les organismes communautaires en milieux défavorisés sur la responsabilisation (empowerment) des parents et des jeunes dans le cadre de la modification des « relations école-famille-communauté ».

François Larose est membre permanent du Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) depuis sa fondation ainsi que membre associé à la Chaire de recherche interdisciplinaire en santé mentale des enfants et des jeunes.

CAROLE LÉVESQUE



Professeure titulaire à l'Institut national de la recherche scientifique (INRS) et détentrice d'un doctorat en anthropologie (Sorbonne), Carole Lévesque a consacré la totalité de sa carrière aux questions autochtones. Depuis 45 ans, elle travaille en étroite collaboration avec les communautés, les organisations ou les instances autochtones du Québec et d'ailleurs. Elle a expérimenté et mis au point plusieurs formules de recherche interactive et de coconstruction des connaissances. Elle a séjourné dans 45 des 56 communautés amérindiennes et inuites du Québec et a réalisé de nombreuses enquêtes de terrain autant au sein de communautés résidant sur des réserves qu'auprès de l'autochtonie urbaine.

Ses travaux proposent une relecture conceptuelle et appliquée des logiques d'action qui fondent l'argumentaire explicatif sur lequel reposent les politiques et les programmes destinés aux peuples autochtones. Elle a fondé en 2001 et dirige depuis lors DIALOG, le réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones.

En 2011, elle a reçu le prix Marcel-Vincent de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) pour sa contribution au développement des études relatives aux peuples autochtones. En 2015, elle a reçu le prix d'excellence en recherche et création, volet Carrière, de l'Université du Québec. En 2016, le gouvernement du Québec lui a remis le prix Marie-Andrée-Bertrand qui reconnaît son rôle majeur dans la réconciliation avec les peuples autochtones.

ALAIN-GUILLAUME MARCOTTE-FOURNIER



Enseignant au secondaire depuis 13 ans, Alain-Guillaume Marcotte-Fournier est l'auteur d'une étude à devis quantitatif (n=968) menée en Estrie ayant pour sujet l'influence de l'offre des programmes pédagogiques particuliers (PPP) sur la ségrégation scolaire. Détenteur d'une maîtrise en éducation de l'Université de Sherbrooke depuis juin 2015, il a présenté les résultats de sa recherche à plusieurs occasions (p. ex. : conseil syndical régional de l'Estrie, congrès de la Fédération des syndicats de l'enseignement [FSE], comité de direction d'école secondaire, comité pédagogique). Les discussions suscitées par ses présentations lui ont permis d'identifier les obstacles à surmonter concernant l'organisation scolaire actuelle, d'une part, et les avenues possibles visant une plus grande mixité sociale et scolaire, d'autre part.

LINE MASSÉ



Line Massé, professeure titulaire au Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), détient un baccalauréat en orthopédagogie ainsi qu'une maîtrise et un doctorat en psychologie avec une spécialité en psychologie de l'éducation. Orthopédagogue et psychoéducatrice, elle a œuvré tour à tour pendant plus de 15 ans comme enseignante, conseillère pédagogique en adaptation scolaire, consultante en éducation et professionnelle de recherche avant de devenir chercheuse.

Ses travaux de recherche portent principalement sur l'inclusion scolaire et sur les difficultés d'adaptation à l'école (troubles de comportement extériorisés ou intériorisés et troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité [TDAH]), sur l'éducation des élèves doués ainsi que sur le développement et l'évaluation de programmes d'intervention pour favoriser l'adaptation des jeunes. Il peut s'agir du développement de programmes d'intervention cognitivo-comportementale qui s'adressent aux jeunes, de programmes de formation/accompagnement pour les enseignants pour favoriser leur inclusion scolaire, du développement de services spécialisés ou de programmes d'entraînement des habiletés parentales.

MÉLANIE PARÉ



Mélanie Paré est professeure agrégée au Département de psychopédagogie et d'andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et chercheuse régulière au Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS).

Ses recherches et son enseignement portent sur la formation des enseignants à l'inclusion scolaire, la différenciation pédagogique et l'apprentissage des élèves en classe hétérogène. Plus spécifiquement, ses projets de recherche et d'accompagnement portent sur les pratiques d'enseignement développées dans les écoles publiques inclusives, communautaires et alternatives.

Mme Paré est coauteure des livres *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves* et *Des modèles de services pour favoriser l'intégration scolaire*. Elle a participé en juin 2018 au congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE) à Suceava en Roumanie qui a adopté un thème connexe à la Conférence de consensus sur le rôle de l'éducation en ce qui a trait à la montée des inégalités.

MARYSE POTVIN



Maryse Potvin est politologue et sociologue, professeure titulaire en sociologie de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), directrice de l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE) et chercheuse au Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM), au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE-UQ) et dans l'équipe Recherches et actions sur les polarisations sociales (RAPS).

Ses travaux portent depuis 25 ans sur le racisme et les discriminations, sur les médias et les discours sociaux, sur la construction identitaire des jeunes de minorités racisées, sur l'éducation et la formation antiraciste, inclusive, interculturelle, ainsi que les droits de la personne. Elle a publié près d'une centaine de publications, dont les ouvrages suivants comme auteure ou coauteure : *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : Théorie et pratique* (Potvin, Magnan et Larochelle-Audet, 2016); *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité* (McAndrew, Potvin et Borri-Anadon, 2013); *Crise des accommodements raisonnables : Une fiction médiatique?* (Potvin, 2008); *La 2^e génération issue de l'immigration : Une comparaison France-Québec* (Potvin, Eid et Venel, 2007); *L'individu et le citoyen dans la société moderne* (Potvin, Couture et Fournier, 2000); *Le racisme au Québec : éléments d'un diagnostic* (McAndrew et Potvin, 1996).

Elle a agi comme experte-rapporteuse pour la Commission européenne, la Commission Bouchard-Taylor, UNICEF-Canada, le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles et le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, ainsi que comme chroniqueuse à La Presse et au Journal de Montréal.

PATRICK RAYOU



Patrick Rayou est professeur émérite en sciences de l'éducation à l'Université Paris 8. Il est membre de l'axe ESCOL (Éducation et scolarisation) du laboratoire CIRCEFT (Centre interuniversitaire de recherche, culture, formation et travail).

Ses premières recherches se situaient dans le champ de la sociologie de l'enfance. Son recrutement à l'Institut de formation des maîtres de Créteil, puis à l'Université Paris 8, lui a permis de réorienter ses travaux vers l'étude des pratiques d'enseignement-apprentissage et de la formation des enseignants. Dans ses travaux les plus récents, il s'intéresse plus particulièrement au rôle des malentendus socioscolaires dans le renforcement des inégalités sociales à l'école.

Après des recherches sur l'entrée dans le métier des enseignants et sur les dispositifs de retour à l'école d'élèves décrocheurs, il s'intéresse aujourd'hui aux compétences de collégiens amenés à analyser les gestes professionnels d'enseignants, aux processus d'apprentissage mis en jeu dans les pratiques de classe inversée et à l'ouverture de classes à des parents de milieux populaires.

GABRIEL ROMPRÉ



Gabriel Rompré est un professionnel spécialisé dans l'analyse de la structure et de l'administration des systèmes d'éducation. Détenteur d'une maîtrise en sociologie de l'éducation de l'Institut d'études politiques de Paris (Sciences Po), il est l'auteur d'un rapport conjoint du Conseil supérieur de l'éducation et du Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) : *La mixité sociale à l'école*.

CLAUDIE SOLAR



Professeure honoraire en andragogie à l'Université de Montréal, Claudie Solar est maintenant à la retraite et travaille comme consultante, tout en étant associée au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal. Elle est chercheuse au Centre interdisciplinaire de recherche et développement sur l'éducation et la formation (CIRDEF/UQAM) et affiliée à l'Institut de recherche et d'enseignement féministe (IREF) et au Réseau québécois en études féministes (RéQEF) depuis leur création.

Elle s'intéresse à l'éducation des adultes, surtout des femmes. Elle est l'auteure ou la coauteure de deux livres sur ce sujet (*La formation continue*, L'Harmattan, 2005; *Parcours de femmes à l'université*, L'Harmattan, 2006) et d'un ouvrage sur les questions d'équité (*Pédagogie et équité*, Logiques, 1998). Elle est également intervenue comme conseillère sur le genre dans plusieurs pays : Algérie, Brésil, Guinée-Conakry, Maroc, Mexique, Salvador, Tunisie.



Anne West est professeure en politiques éducatives à la London School of Economics and Political Science (LSE) et directrice d'un groupe de recherche en éducation. Ses travaux portent sur les politiques éducatives en Angleterre dans une perspective comparatiste internationale, sur le financement des écoles et sur le soutien financier des parents dont les enfants font des études supérieures.

Anne West a été invitée en tant qu'experte par le Comité spécial de l'éducation affilié à la Chambre des communes du Parlement britannique. Elle a participé à des réunions de haut niveau avec l'Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted), l'organisme chargé des inspections des établissements scolaires en Angleterre. Son travail, qui a fait l'objet de nombreuses publications, a été utilisé par l'Union européenne pour la mise en place de l'indicateur européen des compétences linguistiques.

LE COMITÉ ORGANISATEUR

DANIELLE BOUCHER

Présidente, Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE) – jusqu'à novembre 2018

ALAIN GRENIER

Président, Commission scolaire de la Côte-du-Sud, membre du Bureau de direction de la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ)

THÉRÈSE LAFERRIÈRE

Directrice, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) - jusqu'à décembre 2018

LYNN LAPOSTOLLE

Directrice générale, Association pour la recherche au collégial (ARC)

CLAUDE LESSARD

Président du conseil d'administration, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), et président de la Conférence de consensus

SUZANNE MAINVILLE

Directrice des études et de la recherche, Conseil supérieur de l'éducation (CSE)

LINDA ST-PIERRE

Présidente-directrice générale, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)

JACQUES TONDREAU

Directeur, Service de l'action professionnelle et sociale, Centrale des syndicats du Québec (CSQ)

MERCI À NOS PARTENAIRES

Le succès d'un événement comme la Conférence de consensus repose sur la collaboration de partenaires importants. Le CTREQ tient à souligner leur apport et à les remercier pour leur collaboration, leur engagement et leur soutien.

Le CTREQ souligne également la collaboration des chercheurs et des acteurs du terrain impliqués dans la séance publique ainsi que des nombreux collaborateurs qui ont grandement participé au succès de l'événement.

Avec le soutien de



La Fondation Lucie et André Chagnon a pour mission de prévenir la pauvreté en contribuant à la réussite éducative des jeunes Québécois, dès leur conception jusqu'à 17 ans, par le développement de leur plein potentiel. Pour y parvenir, elle apporte un soutien à long terme à des organismes et à des regroupements qui travaillent ensemble au développement de leur capacité à accroître de façon durable la réussite éducative de tous.

Autre partenaire



Créé en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec est un organisme gouvernemental autonome, composé de vingt-deux membres issus du monde de l'éducation et d'autres secteurs d'activité de la société québécoise. Institué en tant que lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale de l'éducation, il a pour mandat de conseiller le ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur sur toute question relative à l'éducation. Pour accomplir sa mission, le Conseil compte cinq commissions correspondant à un ordre ou à un secteur d'enseignement et un comité dont le mandat est d'élaborer un rapport systémique sur l'état et les besoins de l'éducation. Ce sont près de cent personnes qui, par leur engagement citoyen et à titre bénévole, contribuent aux travaux du Conseil.

UNE RÉALISATION DU :



EN COLLABORATION AVEC :

