

Université de Montréal

**Les pratiques de marché en éducation et la cohésion scolaire au Québec**

par

Guillaume Lamontagne

Département d'administration et fondements de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures et postdoctorales en vue de l'obtention du grade de *Maîtrise ès arts* (M.A.) en éducation comparée et fondements de l'éducation

Février 2020

© Guillaume Lamontagne, 2020

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures et postdoctorales

*Ce mémoire intitulé*

**Les pratiques de marché en éducation et la cohésion scolaire au Québec**

*Présenté par*

**Guillaume Lamontagne**

*A été évalué par un jury composé des personnes suivantes*

**Pierre Lapointe**

Président-rapporteur

**Pierre Canisius Kamanzi**

Directeur de recherche

**Martial Dembélé**

Membre du jury

## RÉSUMÉ

Au cours des dernières décennies, l'évolution du système éducatif québécois a été caractérisée par des logiques du marché. En accordant aux parents la liberté de choisir l'école pour leurs enfants et à l'établissement la possibilité de sélectionner ses élèves, les pouvoirs politiques ont ouvert la porte à la compétition intra et inter établissements (Kamanzi, 2018, 2019). Cette dynamique du marché accentue, entre autres, des inégalités scolaires et sociales où les élèves sont séparés selon leurs capacités et, de façon implicite, leur origine sociale (Desjardins, Lessard et Blais, 2011; Marcotte-Fournier, 2015; Marcotte-Fournier et al., 2016; Larose, 2016, Hurteau et Duclos, 2017).

À partir des données de l'enquête Pisa 2015, nous étudions les effets des pratiques de marché sur la cohésion scolaire. Celle-ci est analysée à travers les sentiments d'appartenance, de confiance et de coopération chez les élèves du secondaire. Les analyses montrent que la stratification scolaire et la présence de compétition sont liées à la cohésion scolaire. D'une part, les élèves des écoles privées sont ceux qui maintiennent une forte cohésion dans leur environnement scolaire. D'autre part, plus il y a de concurrence au sein de l'établissement, plus le sentiment d'appartenance est élevé. À partir de ces constats, l'étude suggère quelques pistes d'interprétation pour mieux comprendre la nature de la compétition, mais aussi envisager les moyens d'établir une cohabitation saine entre la cohésion et les logiques du marché scolaire dans le contexte du système scolaire québécois.

**Mots-clés:** cohésion scolaire; sentiment d'appartenance; confiance; coopération; inégalités scolaires; stratification scolaire; pratiques sélectives; compétition

## ABSTRACT

Over the past few decades, market forces have characterized the evolution of Quebec's education system. By giving parents the freedom to choose the school that their children attend and schools the opportunity to select their students, political leaders have opened the door to intra- and inter-school competition (Kamanzi, 2018, 2019). This results, among other things, in educational and social inequalities where students are separated according to their abilities and, implicitly, their social background (Desjardins, Lessard and Blais, 2011; Marcotte-Fournier, 2015; Marcotte-Fournier et al., 2016; Larose, 2016, Hurteau and Duclos, 2017).

Using data from the Pisa 2015 survey, we study the effects of market practices on school cohesion. We analyze this phenomenon through the feelings of belonging, trust and cooperation among secondary school students. Our analyses show that school stratification and the presence of competition are linked to school cohesion. On the one hand, students in private schools are those who maintain a strong cohesion in their school environment. On the other hand, the more competition there is within the institution, the higher the sense of belonging. Based on these findings, the study suggests some possible interpretations to better understand the nature of competition, but also to consider ways to establish a healthy cohabitation between cohesion and the logic of school markets in the context of Quebec's school system.

**Keywords:** school cohesion; sense of belonging; trust; cooperation; educational inequalities; educational stratification; selective practices; competition

## TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	I
ABSTRACT	II
LISTE DES TABLEAUX	V
LISTE DES FIGURES	VI
LISTE DES SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES	VII
DÉDICACE	VIII
REMERCIEMENTS	IX
Introduction	1
Chapitre I. Problématique de recherche	6
1.1. Marché scolaire	6
1.2. Structure du marché scolaire québécois: dynamique de concurrence entre les écoles privées et publiques	8
1.3. Les effets des marchés scolaires	14
1.3.1. Des débats à l'échelle internationale	14
1.3.2. Hiérarchisation et stratification scolaires au Québec: des inégalités scolaires et sociales	17
Chapitre II. Recension des écrits et cadre conceptuel	24
2.1. Sociétés contemporaines et discours sur la cohésion sociale	24
2.1.1. Pourquoi s'intéresser à la cohésion sociale?	26
2.1.2. L'éducation: un instrument de cohésion sociale	27
2.2. La cohésion sociale: un concept polysémique	28
2.2.1. Perspective politique	29
2.2.2. Perspective sociologique	31
2.3. Cohésion sociale et éducation	42
2.3.1. La place de la cohésion scolaire dans la société	42
2.3.2. Les principales caractéristiques de la cohésion scolaire	48
2.3.3. Cadre conceptuel de la cohésion scolaire	54
2.4. Objectifs spécifiques et questions de l'étude	55
Chapitre III. La méthodologie	57
3.1. Posture épistémologique et type de recherche	57
3.2. Source des données	59
3.3. Variables étudiées et modèles de mesure	60
3.4. Les stratégies d'analyse statistique	66

3.5. Limites du cadre méthodologique	67
Chapitre IV. Présentation des résultats	69
4.1. Analyse univariée	69
4.2. Analyse bivariée	71
4.2.1. Analyse de la variance et comparaison des moyennes	71
4.2.2. Analyse des tableaux de contingence	73
4.3. Analyse de régression multiple	81
Chapitre V. Discussion des résultats	86
Conclusion	93
Bibliographie	96
Annexe	107

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Les dimensions de la cohésion et de l'incohésion sociales	34
Tableau 2: Les cinq dimensions de la cohésion sociale	36
Tableau 3: Les dimensions de la cohésion scolaire - matrice factorielle	63
Tableau 4: Marché scolaire - matrice factorielle	65
Tableau 5: Sentiment d'appartenance	70
Tableau 6: Sentiment de confiance	70
Tableau 7: Coopération	71
Tableau 8: Analyse de la variance et comparaison des moyennes selon la stratification scolaire	72
Tableau 9: Analyse de la variance et comparaison des moyennes selon les pratiques de sélection	73
Tableau 10: Analyse de la variance et comparaison des moyennes selon l'esprit de compétition	73
Tableau 11: Répartition des répondants manifestant un sentiment d'appartenance selon le type d'établissement fréquenté	75
Tableau 12: Répartition des répondants manifestant un sentiment de confiance selon le type d'établissement fréquenté	76
Tableau 13: Répartition des répondants manifestant un sentiment de coopération selon le type d'établissement fréquenté	76
Tableau 14: Répartition des répondants selon le degré de sélectivité de l'établissement fréquenté	77
Tableau 15: Répartition des répondants manifestant un sentiment d'appartenance selon les pratiques de sélection	78
Tableau 16: Répartition des répondants manifestant un sentiment de confiance selon les pratiques de sélection	78
Tableau 17: Répartition des répondants manifestant un sentiment de coopération selon les pratiques de sélection	79
Tableau 18: Répartition des répondants selon l'esprit de compétition au sein de l'établissement fréquenté	79
Tableau 19: Répartition des répondants manifestant un sentiment d'appartenance selon l'esprit de compétition	80
Tableau 20: Répartition des répondants manifestant un sentiment de confiance selon l'esprit de compétition	81

Tableau 21: Répartition des répondants manifestant un sentiment de coopération selon l'esprit de compétition	81
Tableau 22: Coefficients de régression linéaire – sentiment d'appartenance	83
Tableau 23: Coefficients de régression linéaire – sentiment de confiance	84
Tableau 24: Coefficients de régression linéaire – coopération	85
Tableau 25: Le statut socioéconomique selon le type d'établissement fréquenté	88

### **LISTE DES FIGURES**

Figure 1: Cadre conceptuel de la cohésion scolaire	55
--	----

## **LISTE DES SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES**

CGP: Commissariat général du Plan

CNRTL: Centre Nationale de Ressources Textuelles et Lexicales

CS: Commission scolaire

ISEI: Indice socioéconomique international du statut professionnel (ISEI)

MEQ: Ministère de l'Éducation du Québec

OCDE: Organisme de Coopération et de Développement Économique

PISA: Programme international pour le suivi des acquis des élèves

SPSS: Statistic Package for Social Sciences

PEI: Programme d'éducation internationale

PPP: Programmes pédagogiques particuliers

EHDAA: Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

EJET: Enquête auprès des jeunes en transition

## DÉDICACE

*En mémoire de*

*Jacqueline Bernier, de Marcel Desharnais et de Pierre Lamontagne*

## REMERCIEMENTS

Tout d'abord, ce travail est le fruit d'une étroite collaboration avec mon directeur de recherche, Pierre Canisius Kamanzi, qui m'a introduit au monde de la recherche. Ses précieux conseils et ses encouragements m'ont permis de développer des qualités de chercheur telles que la persévérance, la débrouillardise, l'esprit critique et la rigueur. Je remercie également les membres du jury, Pierre Lapointe et Martial Dembélé qui ont lu et relu mon mémoire afin que celui-ci soit professionnel et de qualité.

Je tiens aussi à remercier l'École arménienne Sourp Hagop et la directrice Lory Abrakian pour avoir fait preuve de compréhension à mon égard en me permettant de continuer mes études tout en ayant la possibilité de travailler comme enseignant à leur établissement.

Je ne peux passer sous silence l'appui moral de ma mère, Denise Marcotte, et de mon père, Gilles Lamontagne, qui, à leur façon, ont toujours trouvé les mots justes pour m'encourager tout au long de mon parcours scolaire.

Ce mémoire n'aurait jamais vu le jour sans l'appui inconditionnel de ma bien-aimée, Laura Normandin-Bellefeuille, qui a toujours cru en moi. Présente à toutes les étapes du projet de recherche, elle m'a aidé à passer à travers les moments les plus difficiles. Merci pour tout.

## Introduction

L'objectif de cette étude est d'examiner l'état actuel de la cohésion scolaire dans les établissements secondaires au Québec de plus en plus marqués par les pratiques de marché, notamment une plus grande autonomie des parents dans le choix de l'école pour leurs enfants, des pratiques de sélection par l'école, des programmes scolaires hiérarchisés et une compétition inter et intra établissement.

Ces pratiques de marché ont des implications sur la vie des élèves, dès lors qu'ils sont amenés à évoluer dans une culture de la performance et de la compétition dès l'entrée à l'école primaire. Dès cet âge, parents et enseignants leur inculquent l'importance d'obtenir les « meilleurs » résultats scolaires (Sadler, 2005), c'est-à-dire de se distinguer des autres, tout en ayant un comportement exemplaire pour accéder aux meilleures écoles et aux meilleurs programmes disponibles. Arrivés au secondaire, ils sont souvent incités à prendre conscience que les bonnes notes constituent une condition essentielle pour l'admission aux études postsecondaires et surtout aux programmes universitaires les plus prestigieux.

Ainsi, tout au long de leurs parcours scolaires, nombre d'élèves s'engagent dans la compétition pour avoir accès à des ressources éducatives généralement limitées (Bound, Hershbein et Long, 2009; Giesinger, 2011) et diverses formes de prix/bourses d'excellence prestigieuses (Moen, 1999). Cette logique de réussite crée une tension, dans la mesure où les apprenants naviguent dans des trajectoires complexes dans lesquelles ils doivent à la fois collaborer et se concurrencer (Orr, 2010, p.301). Dans une société axée sur le credentialisme (Collins, 1979), où le diplôme est considéré comme un instrument d'accès à un emploi de qualité et plus largement d'intégration dans la société, les jeunes prennent

conscience que leur performance scolaire influencera, en partie, leur position sociale et leur prochain mode de vie. Cependant, pour y arriver, ils devront accepter de s'engager dans un mode de travail compétitif.

Si la compétition règne dans les écoles québécoises, c'est en partie dû à la rivalité de longue date entre les établissements privés et publics. Durant la Révolution tranquille, la Commission Parent s'est assurée d'offrir une éducation gratuite et accessible à tous en instaurant des écoles primaires et secondaires publiques (Maroy et Kamanzi, 2017) tout en préservant les écoles privées à qui elles imposent un certain nombre de règles pour éviter de faire concurrence au secteur public.

Cependant, constatant que les effectifs des écoles privées sont en forte baisse entre 1964 et 1968, l'État se voit obligé d'adopter des mesures d'assouplissement pour éviter qu'elles ne disparaissent. Dès lors, elles sont autorisées à sélectionner leurs élèves, en plus de bénéficier d'un financement partiel du gouvernement. Depuis, la popularité pour les écoles privées n'a cessé d'augmenter, entraînant par le fait même un système scolaire inégal.

Entre autres, les pratiques sélectives par l'établissement privé combinées avec une plus grande liberté des parents dans le choix de l'école pour leurs enfants ont accentué la compétition entre les deux secteurs d'enseignement. Ce sont particulièrement les écoles publiques qui souffrent le plus de ces phénomènes du marché, alors que les familles aisées et de classe moyenne se tournent de plus en plus vers l'école privée qui, à leurs yeux, offre une meilleure qualité d'encadrement (Brassard, 2006). Jugée inefficace et offrant une qualité d'éducation médiocre, l'école publique voit sa popularité chuter.

Face à cet engouement grandissant pour les écoles privées, le gouvernement accorde, en 1997, le droit aux écoles publiques d'élaborer des projets éducatifs adaptés à leur « clientèle » qui puissent être concurrentiels sur le marché. Dès lors, elles offrent des programmes pédagogiques particuliers (PPP) qui s'adressent, entre autres, aux élèves doués, mais aussi à ceux se consacrant à une discipline en particulier (sport, musique, théâtre et autres). C'est dans cette dynamique de concurrence et de liberté de choix que s'est développée une stratification scolaire au sein du réseau québécois: (1) classes régulières des établissements publics (2) classes « enrichies » ou « à profil particulier » et (3) établissements privés (Laplante, Doray, Tremblay, Kamanzi, Pilote et Lafontaine, 2018; Maroy et Kamanzi, 2017).

À bien des égards, la différenciation curriculaire engendrée par la concurrence entre le privé et le public produit des ségrégations sociales et scolaires (Marcotte-Fournier, 2015; Marcotte-Fournier et al., 2016). Alors que les familles aisées et de classe moyenne ont les moyens financiers pour se permettre l'école privée ou les programmes enrichis et à profil particulier du public, les familles moins nanties ou dont leurs enfants ne satisfont pas les critères de sélection de ces programmes doivent se contenter des classes régulières au public. Force est d'admettre que ces phénomènes du marché scolaire, tels que les pratiques sélectives par l'école et le choix des parents, mènent à une stratification de l'éducation, et à une certaine homogénéisation des groupes-classes séparant les forts des faibles, les riches des pauvres (Marcotte-Fournier, 2015; Marcotte-Fournier et al., 2016). Les recherches sur le marché scolaire tendent aux conclusions que les logiques marchandes intensifient les inégalités sociales et scolaires, principalement au niveau de la qualité de l'éducation offerte et de l'accès aux études postsecondaires (Desjardins, Lessard et Blais, 2011; Kamanzi,

2018, 2019; Marcotte-Fournier, 2015; Marcotte-Fournier et al., 2016; Maroy et Kamanzi, 2017).

Comme le souligne l'un des fondateurs de la sociologie de l'éducation Durkheim (1922), l'éducation prépare les jeunes à vivre ensemble en structurant la cohésion sociale par le biais des rapports sociaux. C'est dans cette optique que nous avons envisagé cette étude sur l'état de la cohésion scolaire au Québec. Ainsi que nous le verrons plus loin, celle-ci pourrait se définir comme un ensemble de normes et d'attitudes partagées par des acteurs scolaires, qui se manifestent, entre autres, par le sentiment d'appartenance, la confiance et la coopération (Oder, 2005).

En ce sens, cette recherche est originale dans la mesure où il y a peu d'écrits sur le concept de la cohésion scolaire, voire aucune en ce qui concerne le contexte québécois, du moins à notre connaissance. Sur le plan scientifique, sa pertinence réside dans le fait que la cohésion scolaire s'avère un concept relativement nouveau comparativement à la cohésion sociale pour laquelle la littérature est abondante. Sur le plan social, la cohésion scolaire constitue un facteur important de la cohésion sociale, elle-même, facteur important au cœur de la socialisation et du vivre-ensemble (Oder, 2005)

Dans le premier chapitre, la problématique, nous abordons les enjeux du marché scolaire et la pertinence de s'intéresser à la cohésion scolaire dans le contexte québécois. Le deuxième chapitre propose une recension des écrits sur le concept de cohésion sociale, ce qui nous permet d'envisager notre propre conception de la cohésion scolaire. Dans le troisième chapitre, nous présentons le cadre méthodologique. Celui-ci est suivi par la présentation des résultats (quatrième chapitre). La discussion des résultats, dans laquelle

nous proposons des pistes d'analyses et des réflexions sur la cohésion scolaire à travers le réseau scolaire québécois, fait office de conclusion à notre recherche.

## **Chapitre I. Problématique de recherche**

Ce chapitre propose un aperçu des caractéristiques du marché scolaire susceptibles d'influer sur la cohésion scolaire. Pour mieux comprendre le lien entre les deux, nous nous référons aux recherches menées aussi bien au Québec que dans d'autres contextes sociaux. Dans un premier temps, nous définissons le concept de marché scolaire. Dans un deuxième temps, nous décrivons brièvement l'évolution du marché scolaire au Québec et ses caractéristiques, et dans un troisième temps, nous abordons ses effets sur le système éducatif, tant au Québec qu'ailleurs.

### **1.1. Marché scolaire**

Depuis les années 1980, de nombreux pays développés ont vu la compétition augmenter entre leurs écoles à la suite de l'expansion de ce que les auteurs qualifient de société du savoir (David et Foray, 2002). D'un côté, les parents ont une liberté de choix quant à l'école de leurs enfants. Ils peuvent choisir: (1) entre une école privée ou publique et (2) entre les écoles publiques d'un même district (équivalent de commission scolaire au Québec) (Belfield et Levin, 2002). D'un autre côté, les écoles peuvent sélectionner et classer les élèves. Ainsi, la compétition se nourrit de la volonté des acteurs de rechercher la meilleure qualité d'éducation possible (Falabella, 2014): alors que les parents désirent inscrire leurs enfants dans une bonne école, les établissements scolaires cherchent les bons élèves. Maroy et van Zanten (2007) qualifient ce phénomène d'interdépendances compétitives entre écoles privées et publiques, c'est-à-dire que dans un même espace ou dans des espaces voisins, il y a la présence de relations d'interdépendances entre écoles motivées par une situation de concurrence pour obtenir les ressources (les élèves, les enseignants, la réputation de l'établissement, les moyens financiers, etc.) nécessaires pour

assurer leur pérennité et leur développement. Ainsi, cette dynamique de choix et de concurrence en éducation a été qualifiée de *marché scolaire* (« education market ») (Felouzis et Perroton, 2007; Felouzis, Maroy, et van Zanten, 2013).

Toutefois, le système éducatif ne répond pas parfaitement à la relation entre l'offre et la demande où les prix orientent les décisions des consommateurs (Castonguay-Payant, 2016). C'est pourquoi certains auteurs préfèrent employer le terme *quasi-marché* pour décrire les dynamiques relationnelles en éducation (Belfield et Levin, 2002; Bradley et Taylor, 2002; Felouzis et Perroton, 2007; Maroy, 2006). En effet, bien que l'offre scolaire soit régulée par les pouvoirs publics, notamment par le fait que les parents ont le droit de choisir l'école pour leurs enfants, l'État contrôle les contenus d'enseignement, la création d'établissements, la formation des enseignants, le financement, etc. (Felouzis et Perroton, 2007). Dans cette dynamique de quasi-marché, le choix de l'école devient un instrument servant à la régulation sociale des marchés scolaires en l'absence de contrôle par les prix (Maroy, 2006).

C'est le cas du Québec où la concurrence grandissante entre l'école privée et l'école publique dans les dernières décennies a favorisé l'apparition d'un marché scolaire dans l'enseignement secondaire (Kamanzi, 2018). La section suivante décrit le contexte politique et social dans lequel la compétition entre établissements privés et publics s'est enracinée. Pour ce faire, nous nous appuyons sur la littérature traitant de la rivalité historique entre les écoles privées et publiques du Québec élaboré par Kamanzi (2018).

## **1.2. Structure du marché scolaire québécois: dynamique de concurrence entre les écoles privées et publiques**

Durant les années 1960, époque de la Révolution tranquille, la société québécoise, comme la plupart des sociétés contemporaines, observe de profonds changements dans plusieurs domaines d'activités, particulièrement l'éducation. Puisque le système éducatif alimentait les inégalités sociales et la reproduction sociale, la Commission Parent, aussi connue sous le nom de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1961-1964), reçoit le mandat d'élaborer un projet de démocratisation de l'éducation. Il fallait, d'une part, accroître le volume de la main-d'œuvre qualifiée à même de participer au développement social et économique et d'autre part, accorder le droit d'accès à l'école à tous les jeunes et diminuer les inégalités d'accès, de réussite ou d'acquis, entre élèves de divers milieux sociaux (Lemelin, 2006).

L'un des principaux changements orchestrés par la Commission Parent, afin d'assurer l'égalité d'accès, fut d'harmoniser, voire d'uniformiser, l'enseignement dans les établissements publics et les établissements privés qui, auparavant, offraient des programmes différenciés et inégaux (Maroy et Kamanzi, 2017). Bien que certains commissaires aient souhaité la suppression des écoles privées (Tondreau et Robert, 2011), le gouvernement québécois, par la Loi 60 (1964), maintient la coexistence des deux réseaux (Corbo, 2002; Rocher, 2004).

À la suite de l'adoption de cette loi, l'État s'engage à promouvoir et à subventionner dans son intégralité les établissements publics. En ce qui concerne les écoles privées, elles ont droit aussi à un financement partiel à trois conditions: (1) offrir la même formation que les établissements publics, (2) ne pas leur faire concurrence et (3) accepter l'ingérence de l'État dans certaines situations (Simard, 1993, p. 55). En résumé, l'harmonisation devait

permettre aux deux secteurs d'enseignement d'augmenter la scolarisation et d'atténuer les ségrégations sociales et scolaires du système éducatif québécois.

Néanmoins, entre 1964 et 1968, les écoles privées connaissent des difficultés majeures à un tel point que nombre d'entre elles sont contraintes de fermer leurs portes, faute d'effectifs suffisants pour être financées. Afin de mettre fin à cette crise et d'assurer la pérennité de ces écoles, des mesures d'assouplissement sont mises en place par l'adoption de la Loi 56. Entre autres, l'école privée sera financée par l'État (à 60 % ou 80 % selon le respect de certaines exigences) en plus de pouvoir sélectionner ses élèves. Ces nouvelles mesures assureront la stabilité du réseau, mais contribueront à nourrir la concurrence entre les établissements privés et publics.

Malgré la volonté d'atténuer les inégalités scolaires et sociales, le système scolaire québécois a continué de se différencier dans les années 1970 et 1980, et ce, particulièrement au niveau secondaire (Maroy et Kamanzi, 2017). À la suite de la Loi 56, les écoles privées ont su tirer avantage des mesures d'assouplissement pour se démarquer du secteur public. Elles offriraient une meilleure qualité d'encadrement, ce que plusieurs familles associent à une réussite élevée et un faible taux de décrochage (Brassard, 2006). Il y a, par conséquent, plus de familles « nanties » qui s'intéressent au secteur privé. Cet engouement se traduit par une montée des effectifs de l'école privée passant de 5,2 % en 1972 à 11 %, en 1977 (Robert et Tondreau, 1997) et à la création de nombreuses écoles privées<sup>1</sup>. Quant à l'école publique, elle est critiquée notamment au niveau de sa qualité et parce qu'elle affiche un

---

<sup>1</sup> À titre comparatif, depuis 2010, environ un élève sur cinq fréquenterait un établissement secondaire privé au Québec (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2016). Toutefois, l'enseignement privé est surtout concentré dans les régions urbanisées telles que Montréal, Québec, Trois-Rivières et Sherbrooke qui occupe 30 % du marché (Desjardins, Lessard, Blais, 2011).

taux de décrochage élevé. Elle perd l'appui des familles, principalement celles issues de la classe moyenne qui semblent inquiètes pour l'avenir de leurs enfants dans un monde de concurrence économique où le diplôme devient un outil pour se démarquer sur le marché du travail (Lessard et Levasseur, 2007). Ainsi, l'établissement privé devient, malgré lui, un instrument servant à nourrir les inégalités sociales et scolaires. Selon Kamanzi (2018), le pouvoir des parents de choisir l'école de leurs enfants engendre une ségrégation à la fois culturelle et économique. Pour la première, les parents choisissent l'école privée pour conserver leurs privilèges sociaux en plus de s'assurer d'un entourage appartenant relativement à leur rang social. Et la deuxième, puisque l'école privée est partiellement financée par le gouvernement, elle demande la contribution financière des parents, ce qui profite surtout aux familles aisées ou issues de la classe moyenne, alors que les familles à revenu modeste ne peuvent pas en assumer les coûts (Kamanzi, 2019).

Entre 1976 et 1984, le gouvernement du Parti québécois impose trois mesures pour contrer l'exode des élèves du réseau public vers le réseau privé:

- 1- La suspension des permis de création de nouvelles écoles privées.
- 2- L'État cesse de soutenir les projets de développement dans les écoles privées existantes.
- 3- Le financement gouvernemental des établissements privés se voit réduit à 52 % (Loi 111, 1981).

L'effet de ces mesures fut presque nul puisque le secteur privé a continué de gagner en popularité et ainsi d'accroître ses effectifs dans les établissements existants (Kamanzi, 2018).

Durant les États généraux sur la qualité de l'éducation en 1986, le statut de l'école privée prendra un nouveau visage. Après plusieurs années à tenter de freiner son expansion, voilà que maintenant l'école privée serait un modèle à suivre au niveau de sa qualité aux yeux de certains membres des États généraux qui désirent une meilleure efficacité du système scolaire québécois pour rivaliser avec la concurrence internationale (Robert et Tondreau, 1997). À cet effet, le gouvernement, le Parti libéral à l'époque, se dit prêt à financer les programmes d'excellence pour les élèves doués, et ce, dans les deux secteurs d'enseignement. Grâce à cette mesure, l'État compte réduire l'écart entre le réseau public et privé. En effet, la qualité de l'éducation de l'école publique est remise en question, alors que l'école privée est considérée comme un modèle à suivre.

En 1988, la nouvelle Loi sur l'instruction publique (art. 222 et 240) permet à chaque école publique de disposer d'un *projet éducatif* et d'un *conseil d'orientations*. Dès lors, pour rivaliser avec l'école privée, l'école publique peut, à condition que le gouvernement l'approuve, offrir des contenus différenciés à ses élèves, particulièrement à ceux doués. Cette loi sera renforcée par la Loi 180 (1997) qui accorde une plus grande autonomie aux écoles publiques. Par conséquent, ces deux lois permettent aux établissements publics de « classer et regrouper leurs élèves pour leur offrir des services éducatifs et un encadrement pédagogique différents » (Maroy et Kamanzi, 2017, p. 582). En d'autres mots, pour répondre aux exigences et aux besoins particuliers de leur clientèle, les commissions scolaires ont la possibilité de proposer des programmes pédagogiques particuliers (PPP), tels que le programme d'éducation internationale (PEI), les programmes sports-études, les programmes musique-études, etc. (Lessard et Levasseur, 2007). L'expansion de ces projets éducatifs particuliers permet aujourd'hui d'offrir une formation différenciée en fonction du

niveau des élèves (Marcotte-Fournier, 2015). C'est ainsi dire que l'école publique, comme l'école privée, offre une éducation à deux vitesses: (1) les programmes « réguliers » étant surtout destinés aux élèves faibles ou moyens et (2) les programmes « enrichis »<sup>2</sup> pour les élèves forts.

Depuis, le réseau public possède des moyens pour lutter contre l'exode des « bons » élèves vers le réseau privé, ce qui a amplifié la compétition entre les deux secteurs d'enseignement dans les années 1990. Entre autres, les écoles peuvent maintenant admettre des élèves résidant à l'extérieur de leurs zones de recrutement si les parents en font la demande. En ce sens, même si l'école a le dernier mot dans l'admission des élèves, il n'en demeure pas moins que la loi accorde une plus grande liberté aux parents pour choisir la meilleure école possible pour leurs enfants (Kamanzi, 2018).

Un premier Bulletin des écoles sera publié en 1999 par le magazine *L'Actualité* afin de mieux orienter et servir les parents dans le choix d'une école « idéale » pour leurs enfants. Depuis, l'Institut Économique de Montréal et l'Institut Fraser<sup>3</sup> se chargent annuellement de classer les écoles secondaires du Québec selon un certain nombre d'indicateurs: nombre d'élèves, retard scolaire, résultats aux épreuves ministérielles, écart entre les sexes, etc. (Desjardins, Lessard et Blais, 2011). Année après année, le Bulletin des écoles confirme la supériorité des écoles privées, alors que 80 % d'entre elles se situent dans les 100 « meilleures » écoles du Québec. Ces bulletins incitent de nombreux parents

---

<sup>2</sup> Des frais supplémentaires peuvent s'appliquer. Il revient aux parents d'assumer ces coûts.

<sup>3</sup> L'Institut Économique de Montréal et l'Institut Fraser ont travaillé en collaboration de 2000 à 2007. À partir de 2008, ils produiront chacun leur propre classement des écoles en employant les mêmes variables et la même méthodologie (Desjardins, Lessard et Blais, 2011).

à choisir l'école secondaire privée. Ceux n'ayant pas les moyens ou dont leurs enfants ne parviennent pas à remplir les exigences d'admission de ces écoles se tournent vers le secteur public pour « magasiner » une école publique pouvant satisfaire aux besoins de la famille (Desjardins, Lessard et Blais, 2011). Cependant, la publication des Bulletins des écoles est sujette à des critiques. Entre autres, les classements ne tiendraient compte ni de l'origine socioéconomique des élèves, ni de la présence des élèves en difficulté, ni du climat de l'établissement, etc. Aussi, les bulletins tendraient à orienter l'attention des acteurs exclusivement sur les résultats et les manières de les mesurer et à accentuer le *marketing* scolaire dans lequel les écoles publiques doivent se vendre pour rester compétitives (Desjardins, Lessard et Blais, 2011).

L'adoption de la Loi 73 en 2006 continuera d'alimenter la rivalité entre les établissements privés et publics. Cette même loi accorde aux commissions scolaires (secteur public) et aux conseils d'établissement (secteur privé) le pouvoir décisionnel d'approuver les projets éducatifs de leurs écoles, alors qu'auparavant cette décision revenait au ministère de l'Éducation. Autrement dit, l'État délègue ses pouvoirs pour permettre aux institutions scolaires de jouir d'une plus grande autonomie. Par conséquent, les écoles du système éducatif québécois n'ont plus l'obligation d'offrir des programmes scolaires uniformes aux élèves, ce qui contredit les principaux changements orchestrés par la Commission Parent dans les années 1960 (Kamanzi, 2018).

Pour résumer, malgré l'adoption de mesures pour instaurer la justice scolaire, l'État a ouvert la porte à la concurrence en permettant aux établissements privés et publics de sélectionner les meilleurs élèves et en accordant une plus grande liberté de choix aux parents, durant les dernières décennies. Nombreux sont les auteurs qui soutiennent que la

stratification scolaire dans le système éducatif québécois résulte de la dynamique de concurrence entre les établissements et de choix d'école par les parents (Kamanzi, 2019; Lessard, 2006; Lessard et al., 2001; Lessard et Levasseur, 2007; Marcotte, 2015; Marcotte-Fournier et al., 2016; Maroy et Kamanzi, 2017). De fait, cette dynamique a donné naissance à une triple stratification scolaire: (1) classes régulières des établissements publics (2) classes « enrichies » ou « à profil particulier » et (3) établissements privés (Kamanzi et Maroy, 2017).

### **1.3. Les effets des marchés scolaires**

L'intensification des marchés scolaires par l'entremise des politiques publiques en éducation suscite de nombreux débats. Ainsi, plusieurs chercheurs se sont intéressés à la question de leurs effets. Dans la section qui suit, nous recensons la littérature sur le sujet en nous penchant d'abord sur les écrits à travers le monde (principalement les États-Unis, la France, la Suède et la Grande-Bretagne) et ensuite sur les recherches exclusives au Québec.

#### **1.3.1. Des débats à l'échelle internationale**

Les tenants des logiques du marché scolaire soutiennent que la liberté de choix et la concurrence entre écoles amélioreraient l'efficacité, et ce, tout en atténuant les inégalités d'accès à une éducation de qualité. Aux États-Unis, Chubb et Moe (1988) sont d'avis qu'il faut fournir les indicateurs de performance des écoles aux parents pour maintenir une compétition entre les écoles dans le but de récompenser les plus performantes et améliorer les moins performantes. Par ailleurs, selon plusieurs chercheurs américains, la présence des écoles privées améliorerait la qualité des écoles publiques, notamment parce qu'elles obligeraient le secteur public à rehausser ses exigences. En effet, les écoles publiques

auraient des taux de diplomation plus élevés dans des milieux compétitifs (Couch et al., 1993; Hoxby, 1994; Dee, 1998; Arum 1996). Dans ce même ordre d'idées, les écoles suédoises publiques bénéficieraient de la présence des écoles privées: plus les effectifs de l'établissement privé augmentent, plus les élèves du public obtiendraient des résultats supérieurs et *vice-versa* (Ahlin, 2003; Sandstrom et Bergstrom, 2005). Les recherches sur les effets du quasi-marché sur l'efficacité et l'équité dans les écoles secondaires britanniques dans les années 1990 mettent en évidence une augmentation générale des performances des élèves, et ce, quel que soit le rang de l'établissement (Bradley et Taylor, 2002). Autrement dit, plus les écoles sont engagées dans la compétition entre elles, plus le système scolaire serait efficace.

Cela dit, d'autres recherches montrent que les mêmes forces du marché conduiraient à une plus grande ségrégation des élèves entre les écoles, comme l'observent les mêmes auteurs (Bradley et Taylor, 2002). La concurrence scolaire et l'assouplissement des politiques éducatives (liberté de choix des parents, autonomie des établissements, sélection académique, etc.) alimenteraient les inégalités (Belfield et Levin, 2009; Felouzis, Maroy et van Zanten, 2013). Pour conserver leur place ou améliorer leur situation sur le marché, les écoles emploient des stratégies en fonction de leur population scolaire et de l'intensité de la concurrence (Maroy et Kamanzi, 2017). L'instauration d'exigences académiques, le choix d'activités parascolaires, le marketing scolaire et l'offre de programmes enrichis sont des exemples de stratégies d'ajustement au marché par les écoles. Néanmoins, en cherchant à se démarquer, elles tendent à se hiérarchiser les unes par rapport aux autres en proposant des offres différenciées. Pour plusieurs auteurs, les logiques marchandes ont donné naissance à l'école performante (« performing school ») qui a la mission de rester

concurrentielle et attrayante et de se positionner avantageusement sur le marché (Ball, 2001; Falabella, 2014; Gleeson et Husbands, 2001). Comme le soulignent Dupriez et Cornet (2005), certaines écoles parviennent alors à se créer des « niches » sur le marché. En revanche, ces écoles se retrouvant dans un marché compétitif seraient conservatrices et feraient peu de place à l'innovation pour éviter, entre autres, de déplaire aux parents qui recherchent des recettes éducatives gagnantes pour leurs enfants (Oplatka, 2007).

De plus, le marché scolaire, par la dynamique de choix (sélection de l'école par les parents et sélection des élèves par l'école), produirait des ségrégations entre établissements au niveau des caractéristiques sociales, ethnoculturelles ou scolaires de leurs élèves (Kamanzi et Maroy, 2017). À partir des bases de données PISA 2000, 2003 et 2006, Christian Monseur et Marcel Crahay (2008) montrent que le regroupement homogène des élèves accentuerait les différences sociales et académiques se manifestant par l'exclusion des élèves défavorisés, des écarts significatifs de performance entre élèves faibles et forts et entre élèves de milieux défavorisés et de milieux favorisés. Dumay et Dupriez (2014) montrent que l'homogénéisation sociale des écoles et la réussite scolaire des élèves seraient fortement corrélées aux principes du marché scolaire. Leur recherche confirme ce que Lafontaine et Monseur (2011) avançaient, à savoir que plus un système classe les élèves selon leurs performances scolaires, plus il tend à les regrouper selon leur origine sociale. De plus, Belfield et Levin (2002) qui, à partir d'une recension de 41 études sur la question des retombées de la compétition entre les écoles, ont montré qu'il existe un lien entre la concurrence (liberté de choix) et la qualité de l'éducation: la concurrence affecterait les performances des élèves étant donné que la qualité et la quantité des ressources dédiées à l'apprentissage sont inégales entre établissements scolaires. La concurrence entraînerait

une baisse de la qualité d'éducation offerte, particulièrement auprès des écoles « faibles » puisque leurs exigences de réussite sont moins élevées que les écoles performantes (Belfield et Levin, 2002).

Bien que la concurrence semble avoir des effets partagés en éducation, particulièrement sur l'efficacité, de nombreux auteurs voient dans les logiques marchandes des mécanismes producteurs d'inégalités sociales et scolaires. Les principales recherches sur le système éducatif québécois semblent aboutir à des conclusions similaires.

### 1.3.2. Hiérarchisation et stratification scolaires au Québec: des inégalités scolaires et sociales

Plusieurs chercheurs se sont questionnés sur les effets du marché scolaire québécois en éducation. À partir des données disponibles du ministère de l'Éducation et celles de l'Institut économique de Montréal (IÉDM), Desjardins, Lessard et Blais (2011) se sont intéressés aux effets de la concurrence, principalement de la publication des bulletins des écoles, sur les institutions scolaires. Selon les résultats obtenus, ces rapports de classement auraient tendance à renforcer la hiérarchisation des établissements et à confirmer la supériorité des écoles privées. Dès lors, la concurrence ne ferait que servir l'école privée et accroître sa popularité auprès des parents, avec comme effets la croissance de ses effectifs, l'intensification de la sélectivité, la croissance du nombre d'institutions, le prestige, etc. (Desjardins, Lessard et Blais, 2011). Or, selon ce que rapportent Hurteau et Duclos (2017), bien que les écoles privées se trouvent au haut de ces palmarès, cela n'indique pas qu'elles sont nécessairement supérieures à l'école publique: « [L'école privée] obtient de bons résultats en raison des élèves qu'elle accepte et non parce qu'elle leur offrirait des particularités bénéfiques » (Hurteau et Duclos, 2017, p. 5). En fait, ces

auteurs avancent que l'établissement scolaire, qu'il soit privé ou public, aurait peu d'influence sur la performance des élèves. Autrement dit, la présence de critères de sélection ne contribuerait pas à la réussite scolaire. En revanche, la mixité sociale et scolaire est, quant à elle, déterminante. Il y aurait intérêt à limiter les processus de sélection par les écoles pour contrer l'homogénéisation des contextes scolaires dans lesquels l'on sépare les jeunes selon leurs aptitudes (Hurteau et Duclos, 2017).

Marcotte-Fournier (2015) s'est également penché sur la question de la concurrence au niveau de la différenciation curriculaire au sein du système éducatif québécois. Dans une étude auprès de 962 élèves de deuxième secondaire de quatre écoles offrant des parcours diversifiés (programme régulier et programme particulier), l'auteur avait pour objectif de mesurer la ségrégation scolaire des élèves issus des milieux défavorisés et élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Ses analyses révèlent que les programmes pédagogiques particuliers constitueraient un facteur d'exclusion de ces deux profils d'élèves qui se retrouvent concentrés dans des classes régulières, puisqu'ils ne satisfont pas les exigences de ces programmes (Marcotte-Fournier, 2015). Principalement dans les régions urbanisées du Québec, le développement des PPP au secondaire impliquerait une homogénéisation des groupes d'élèves (Conseil supérieur de l'éducation, 2007). Les travaux de Marcotte-Fournier et al. (2016) sont cohérents à cet égard. Les auteurs ont examiné l'effet des projets pédagogiques particuliers sur les groupes-classes ainsi que sur le rendement scolaire des élèves. À la lumière des résultats obtenus, les PPP accentueraient les disparités sociales et scolaires entre groupes-classes et entre élèves. La ségrégation scolaire engendrée par le développement des programmes pédagogiques particuliers « étoufferait » les élèves des programmes réguliers, notamment

ceux éprouvant des difficultés et provenant d'un milieu défavorisé, et affaiblirait leur chance de réussite scolaire (Marcotte-Fournier et al., 2016). Alec Larose (2016), conseiller à la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ), s'est penché sur la question des projets particuliers à l'école publique dans le contexte de la concurrence scolaire. À partir d'une vaste revue de la littérature, l'auteur dégage le principal constat suivant: la concurrence engendrée par le privé et les projets particuliers sélectifs a des répercussions notables sur la composition des classes (Larose, 2016). Plus précisément, la présence du secteur privé dans certains milieux scolaires favorise le développement de projets particuliers au public, ce qui accentue l'écroulement de l'école publique et la ségrégation des élèves selon leurs aptitudes, mais aussi leur statut socioéconomique (Larose, 2016). Pour résumer, ces trois études se complètent en ce sens qu'elles tendent à mettre en évidence les inégalités scolaires et sociales qu'engendre la concurrence sur la composition des classes et sur la différenciation curriculaire.

Le marché scolaire québécois entraîne aussi des inégalités d'accès aux études postsecondaires. Maroy et Kamanzi (2017) avaient pour objectif d'observer les cheminements scolaires des élèves selon les programmes suivis à l'école secondaire à partir des données de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET): établissement privé, programme régulier au public ou programme enrichi ou particulier. Les résultats de leur étude font écho aux recherches précédentes: la stratification scolaire favoriserait des cheminements scolaires différenciés, ce qui entraînerait des inégalités d'accès à l'université (Kamanzi, 2018; Maroy et Kamanzi, 2017). En effet, ce sont les élèves des programmes réguliers qui ont nettement le moins de chances d'accéder aux études universitaires comparativement aux élèves des programmes enrichis du secteur public ou des

établissements privés. Par ailleurs, l'écart serait sensiblement semblable lorsqu'on compare les élèves des programmes enrichis du secteur public et ceux des écoles privées. Selon ces auteurs, les inégalités d'accès à l'université ne peuvent être attribuées seulement aux inégalités scolaires et socioéconomiques; la composition des groupes-classes et le type d'établissement ont également des répercussions (Maroy et Kamanzi 2017). Par ailleurs, les élèves ne sont pas tous égaux sur le plan des compétences scolaires, ce qui pourrait expliquer, en partie, les inégalités d'accès aux études postsecondaires.

Dans une autre étude, « *School Market in Quebec and the Reproduction of Social Inequalities in Higher Education* », Kamanzi (2019) confirme les résultats de la recherche précédente. La structure du marché scolaire québécois, notamment la différenciation curriculaire, exercerait une influence significative dans la reproduction sociale des inégalités d'accès aux études postsecondaires:

*Le marché de l'éducation est un instrument de ségrégation qui permet aux familles des classes moyennes et aisées de préserver leurs privilèges. Au nom de la justice sociale et de l'efficacité systémique, le droit de choisir son école favorise et perpétue l'homogénéisation des élèves en fonction de leur origine sociale et de leurs résultats scolaires (Traduction libre, Kamanzi, 2019, p. 24).*

Dès lors, l'homogénéisation des élèves dans des programmes scolaires différenciés au sein des écoles privées et des écoles publiques offre une éducation inégale et amplifie la ségrégation scolaire. Comme le rapporte l'auteur, l'avenir scolaire et professionnel de l'élève est intimement lié au parcours suivi durant ses études secondaires (Kamanzi, 2019).

En somme, force est d'admettre que la structure du marché scolaire québécois (libre choix, sélection académique, programmes pédagogiques particuliers, etc.) implique, à tout le moins, des inégalités au niveau scolaire et social. Pour Desjardins, Lessard et Blais (2011), le Québec est dans une situation controversée. En effet, le marché scolaire pourrait

avoir des conséquences importantes à moyen terme: création d'écoles ghetto, écrémage du réseau public, des conditions de travail plus précaires pour le personnel scolaire, etc. Tout récemment, le rapport de l'OCDE (2019) invitait les nations à se pencher sur les enjeux de la stratification scolaire qui, à long terme, pourrait avoir des conséquences sur la mobilité sociale et la cohésion sociale. D'une part, les élèves socialement désavantagés pourraient recevoir une formation ajustée à leur niveau et de moindre qualité, en raison de l'absence de modèles inspirants qu'on retrouve généralement dans les écoles où il y a une plus grande mixité sociale. D'autre part, la stratification scolaire pourrait s'avérer une menace à la cohésion sociale dans la mesure où les enfants ne sont pas accoutumés à la diversité sociale et ethnique (OCDE, 2019). Autrement dit, la ségrégation scolaire pourrait empêcher les enfants d'avoir des chances de lire, de jouer et de communiquer avec ceux de milieux sociaux, culturels et ethniques différents.

Comme le soulignent Desjardins, Lessard et Blais (2011), les acteurs scolaires ont la mission de promouvoir une double vision de l'éducation:

- 1- Un bien public: développer et entretenir la cohésion sociale, véhiculer les valeurs démocratiques et culturelles communes et assurer collectivement le développement économique<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Selon le comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), l'école est un lieu unique pour former l'esprit et joue un rôle capital dans le développement intellectuel mais aussi social des enfants. Dans une société pluraliste comme celle du Québec, l'école est un agent de cohésion qui s'affaire à promouvoir les valeurs du vivre-ensemble et à développer le sentiment d'appartenance des jeunes à la communauté (COFPE, 2004).

- 2- Un bien privé: permettre à tous, au nom de la méritocratie, d'optimiser leurs chances de se mobiliser dans la société.

Selon Belfield et Levin (2009), il serait difficile de faire cohabiter ces deux visions du bien scolaire dans les systèmes éducatifs actuels. Aucune école ne parviendrait à satisfaire à la fois les exigences du marché et du bien commun en combinant les principes de liberté de choix des parents, d'efficacité, d'équité et de cohésion sociale.

Cela dit, si le marché scolaire a été analysé dans de nombreuses recherches portant sur les inégalités d'accès à l'école, de conditions de scolarisation, de réussite aux études et de compétences acquises (Felouzis, 2014) qu'il engendre, rares sont celles qui abordent l'enjeu des logiques marchandes vis-à-vis de la cohésion en milieu scolaire, alors qu'aucune, à notre connaissance, ne s'est penchée sur cet enjeu au Québec. Sachant qu'il existerait des inégalités d'acquis non cognitifs et de bien-être (Felouzis, 2014) tels que le bien-être scolaire, le climat des établissements et le sentiment d'appartenance, des dimensions se rapportant à la cohésion, il y a lieu de se demander si le marché scolaire québécois, par le biais de la concurrence, de la triple stratification scolaire et de pratiques sélectives, participe à nourrir ces inégalités. C'est dans cette perspective que nous cherchons à analyser les effets potentiels du marché scolaire québécois sur la cohésion scolaire. Par ailleurs, nous préférons le terme « cohésion scolaire » à celui de « cohésion en milieu scolaire » pour la raison suivante: nous considérons la cohésion scolaire comme un concept distinct de la cohésion en milieu scolaire. Quoique les deux concepts reposent sur les mêmes principes, la cohésion scolaire s'applique à un contexte où certaines règles et normes spécifiques ne correspondent pas forcément à celles de la société.

Ainsi, nous posons l'hypothèse selon laquelle la structure du marché scolaire québécois a des effets sur la cohésion scolaire en amplifiant les inégalités de bien-être, en créant des tensions entre pairs et en priorisant des comportements individualistes. À cet effet, il serait possible d'avancer que la concurrence nuit au développement du sentiment d'appartenance à l'école et à l'adhésion aux valeurs du vivre-ensemble, telles que l'entraide, la confiance, la socialisation, etc.

Avant de vérifier nos hypothèses, nous nous consacrons, dans le chapitre suivant, à élaborer une définition cohérente de la cohésion scolaire et de ses principaux attributs.

## **Chapitre II. Recension des écrits et cadre conceptuel**

Dans ce chapitre, nous effectuons d'abord une brève recension des écrits concernant la cohésion sociale, étant donné que la littérature actuelle ne nous permet pas de cerner pleinement les principales dimensions du concept de cohésion scolaire. Nous abordons les contextes dans lesquels les discours sur la cohésion sociale ont émergé. Ensuite, nous présentons le concept selon les perspectives politique et sociale. Dans la dernière section de ce chapitre, nous proposons, à partir de la littérature sur la cohésion sociale, un cadre conceptuel dans lequel s'inscrivent les principales dimensions de la cohésion scolaire retenues dans le cadre de cette étude.

La cohésion sociale est un concept étudié dans de nombreuses sociétés. En ce qui nous concerne, la recension des écrits inclura principalement les pays européens (France, Finlande, Pays-Bas, ...) et les pays anglo-saxons (Canada, Angleterre, États-Unis, ...), puisque ce sont des sociétés comparables au niveau politique, économique et social. Par ailleurs, elle couvrira particulièrement les écrits scientifiques des années 1990 jusqu'à ce jour, car c'est à partir de cette décennie que les préoccupations concernant la cohésion sociale ont émergé au regard de l'intensification des pratiques de marché en éducation.

### **2.1. Sociétés contemporaines et discours sur la cohésion sociale**

La question de la cohésion sociale a fait l'objet de débats politiques, mais aussi de nombreuses recherches en sciences sociales (Saint-Martin, 1999). Des sociologues influents du 19<sup>e</sup> et du 20<sup>e</sup> siècle tels qu'Émile Durkheim (1893, 1922), Talcott Parsons (1937) et Alexis de Tocqueville (1981) ont mené des réflexions sur ce phénomène dans leurs sociétés. Leur intérêt pour la cohésion sociale n'était pas le fruit du hasard puisque les changements induits par la révolution industrielle soulevaient des questionnements sur

l'avenir et la stabilité des sociétés. Comme le souligne Karl Polanyi (1944), à chaque conjoncture sociale, émerge un lot de nouveaux concepts et de nouvelles idées pour interpréter les phénomènes sociaux. Ainsi, si les discours sur la cohésion sociale se sont généralement amplifiés au début des années 1990 dans la plupart des pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), c'est en partie parce que les sociétés contemporaines subissent, à leur tour, leur part de profonds changements au niveau de leur organisation (Jenson, 1998). En fait, entre les années 1960 et 1990, la transition de l'industrialisation vers l'ère numérique a produit une importante rupture par rapport aux valeurs traditionnelles communes (Fukuyama, 1999). La mondialisation ainsi que la montée des nouvelles technologies ont provoqué des tensions structurelles au niveau politique et social (Jenson, 1998; Beauvais et Jenson, 2002). En Amérique du Nord, en Europe et dans la zone pacifique de l'OCDE, ces transformations à l'échelle mondiale ont de nombreuses répercussions: polarisation croissante des revenus, augmentation de la pauvreté infantile et des taux de criminalité urbaine, baisse de certains indicateurs de santé de la population, persistance d'un niveau élevé de chômage, dépendance intergénérationnelle vis-à-vis de l'aide sociale, et intensification de l'exclusion sociale (OCDE, 1997). Par conséquent, plusieurs citoyens se sentent pris au piège par « la compression d'effectifs dans le monde des affaires, le chômage chronique et la dégradation du tissu social » (Jenson, 1998, p. 1). Ainsi, l'expansion de la mondialisation et des nouvelles technologies sous l'ère numérique entraîne des changements qui ont comme effet la production d'un déséquilibre de l'ordre social et un déclin de la confiance des citoyens à l'endroit des gouvernements (Fukuyama, 1999). En d'autres mots, les sociétés contemporaines sont préoccupées par leur avenir sur le plan économique et social; elles

craignent, entre autres, une détérioration de l'économie et une absence de manières de faire pour résoudre les défis à venir vis-à-vis de la mondialisation et du développement technologique (Jenson, 1998).

### 2.1.1. Pourquoi s'intéresser à la cohésion sociale?

Les conséquences sociales et économiques engendrées par la mondialisation et les nouvelles technologies obligent les responsables politiques à réfléchir sur les moyens pouvant favoriser l'instauration de sociétés démocratiques et tolérantes (Jenson, 1998). Dans cette optique, plusieurs pays membres de l'OCDE considèrent qu'il est primordial de renforcer la cohésion sociale pour mieux envisager les manières de vivre-ensemble et préparer un meilleur avenir (Plan, 1997, p. 13), mais aussi assurer le bien-être économique et social et atténuer les inégalités sociales (Novick, 1997; Osberg, 1995). La cohésion sociale serait alors perçue comme un stabilisateur économique et social (Beauvais et Jenson, 2002), c'est pourquoi de plus en plus de pays comme la Finlande, l'Australie, l'Angleterre, les Pays-Bas et le Canada s'en préoccupent fortement.

Dans cette perspective, les sociétés contemporaines sont amenées à renouveler leur forme de gouvernance: encourager la confiance et la solidarité pour le bien-être et l'économie, accorder une importance équivalente au processus de participation et au résultat, et adopter une approche plus holistique pour la mise en œuvre de politiques publiques (Chan et coll., 2006). Dans ce même ordre d'idées, la Banque mondiale (« World Bank ») considère que la cohésion d'un pays joue un rôle central dans le développement de la confiance nécessaire à la mise en place des réformes (Beauvais et Jenson, 2002). Ainsi, l'idéal stratégique pour les prochaines décennies est d'aspirer à une économie compétitive et dynamique qui sera en mesure de répondre à la croissance du marché en

offrant plus d'emplois de qualité, et ce, tout en ayant une forte cohésion sociale (Traduction libre, Rodrigues, 2002, p. 298).

### 2.1.2. L'éducation: un instrument de cohésion sociale

Dans les pays occidentaux, les années 1980 et 1990 ont été marquées par la consolidation d'un paradigme dans lequel l'État doit se comporter davantage comme une entreprise (Saint-Martin, 1999). Celui-ci doit fournir aux citoyens son « plan d'affaires » pour que tous puissent accéder au succès. Par ailleurs, l'État doit devenir un entrepreneur, c'est-à-dire de prendre des décisions efficaces et payantes. Dans cet ordre d'idées, l'éducation est perçue, pour certains dirigeants, comme un instrument social permettant d'assurer la pérennisation et le renforcement de la cohésion sociale (Jenson et Saint-Martin, 2003). L'État doit investir dans le potentiel de tous les enfants pour des raisons de justice sociale, mais aussi d'efficacité économique, et ce, même si cela peut sembler dispendieux (Vandenbroucke, 2001). Pour le Conseil de l'Union européenne (2007), une plus grande cohésion sociale passe d'abord par des systèmes d'enseignement efficaces, un facteur clé de croissance économique et sociale. Il est attendu que l'école soit un endroit propice pour la socialisation et la fondation de la cohésion entre les jeunes, les citoyens de demain.

En résumé, l'ère numérique et l'expansion de la mondialisation ont accru des préoccupations au sein des sociétés contemporaines en ce qui a trait aux questions d'ordre, de stabilité et de cohésion sociale. Selon Fukuyama (1999), l'être humain trouvera une façon de s'adapter à la mondialisation et aux nouvelles technologies, puisque ses instincts naturels lui permettront de créer de nouvelles lois morales appropriées à la nouvelle situation. Face à ces inquiétudes, les sociétés considèrent la cohésion sociale comme un investissement social, et ce, notamment dans le domaine de l'éducation, pour envisager un

avenir économique et social prometteur. Cela dit, nous verrons que le concept de cohésion a plusieurs acceptations et qu'il est essentiel de l'approfondir méticuleusement pour clarifier certaines ambiguïtés.

## **2.2. La cohésion sociale: un concept polysémique**

La cohésion sociale est un concept qui ne fait pas l'unanimité entre les auteurs et analystes. Bien qu'elle soit au cœur des nouvelles politiques sociales et de plusieurs recherches, il n'existe aucun consensus autour de sa définition (OCDE, 2005). Plusieurs auteurs l'ont d'ailleurs critiquée en la caractérisant de quasi-concept ou encore de mot à la mode pour recouvrir les enjeux sociaux les plus pressants comme le chômage, la pauvreté, l'exclusion, etc. (Berger, 1998; Bernard, 1999; Chan et coll., 2006). Pour Giddens (1998), la cohésion sociale est une idée « fourre-tout », un concept « valise » puisque les experts ne sont pas en mesure de délimiter ses contours. Le problème est que plusieurs concepts connexes gravitent autour de la cohésion sociale et tendent parfois à la remplacer: capital social, inclusion sociale, insertion sociale, intégration sociale, etc. (Jenson et Saint-Martin, 2003). Par conséquent, il nous est difficile de la cerner: « On sait ce que la cohésion sociale n'est pas, mais malgré quelques efforts de définition, personne ne sait vraiment ce qu'elle est » (Saint-Martin, 1999, p. 89). La sous-section suivante tente de dégager les principales acceptions accordées à ce concept. Selon leurs objets, nous retenons les études sur la cohésion sociale les plus citées dans la littérature existante et pouvant être répartie en deux catégories: les études portant sur l'analyse politique et celles s'inscrivant dans une perspective sociologique.

### 2.2.1. Perspective politique

Dans cette catégorie, nous nous sommes centré sur les travaux des organisations européennes (Comité européen pour la Cohésion sociale et OCDE) et canadiennes (Sous-comité de recherche sur les politiques en matière de cohésion sociale et Gouvernement du Canada).

En 1997, l'Organisation de coopération et de développement économiques (1997) considère la participation et l'adhésion comme étant des caractéristiques propres à la cohésion. Selon cet organisme, les sociétés où les gens vivent dans la stabilité, la continuité, la prévisibilité et l'accès au bien-être matériel sont celles pour lesquelles la participation et l'adhésion aux valeurs et principes de la société sont élevées (OCDE, 1997). En 2011, d'autres dimensions de la cohésion ont été mises en évidence par le même organisme. Une société cohésive est celle dans laquelle ses membres sont protégés des risques, font confiance à leur entourage et à leurs institutions et peuvent espérer un avenir prospère pour eux-mêmes et pour leur famille (OCDE, 2011a).

La cohésion sociale est considérée comme un facteur d'inclusion, de participation et de création d'opportunités pour la mobilisation (OCDE, 2011a). Elle a trois composantes: 1) l'inclusion sociale (participation et protection des citoyens dans la vie économique, sociale et politique de la société), 2) le capital social (confiance entre individus et institutions et sentiment d'appartenance envers sa société) et 3) la mobilité sociale (égalité des chances) (OCDE, 2011a).

Le Conseil de l'Europe, quant à lui, définit la cohésion sociale comme la capacité d'une société d'assurer le bien-être de tous ses membres en atténuant les disparités et les risques de polarisation (traduction libre, Comité européen pour la Cohésion sociale, 2004).

Dans ce sens, une société cohésive est une communauté d'entraide dans laquelle des individus sont libres et peuvent poursuivre des objectifs communs dans une perspective démocratique. Toutefois, aucune société n'est parfaitement cohésive. La cohésion sociale reste un idéal, elle a constamment besoin d'être entretenue, améliorée et adaptée (Comité européen pour la Cohésion sociale, 2004).

En France, pour le Commissariat général du Plan (CGP), la cohésion sociale est définie comme un ensemble de processus sociaux qui permettent de développer le sentiment d'appartenance et de valorisation à une communauté (Commissariat général du Plan, 1997, p. 16). De plus, le CGP fait une nette distinction entre intégration sociale et cohésion sociale. Le premier concept est une volonté de préparer chaque individu à trouver une place dans la société, alors que le deuxième se questionne sur ce qui fait que nous sommes capables ou non de vivre-ensemble en accord avec nos valeurs communes (Commissariat général du Plan, 1997, p. 13). Ainsi, la cohésion sociale est étroitement liée à une dimension temporelle, puisque nos valeurs sont en perpétuel changement.

Au Canada, en 1997, le Sous-comité de recherche sur les politiques en matière de cohésion sociale définit le concept comme un processus par lequel sont établies des valeurs et des objectifs communs, dont l'égalité des chances, selon un idéal de confiance, d'espoir et de réciprocité (Sous-comité de recherche sur les politiques en matière de cohésion sociale, 1997). Par ailleurs, il est à noter que ce sous-comité de recherche s'est inspiré des recherches de la sociologue Judith Maxwell (1996) dont nous aborderons les travaux dans la perspective sociologique. Plus récemment, en 2016, le gouvernement canadien a admis que le concept était difficile à définir. Pour cette instance politique, la cohésion sociale réfère aux forces qui lient les individus à leurs communautés et à la société (Gouvernement

du Canada, 2016). Elle comprend un ensemble de processus sociaux qui incluent les valeurs communes, l'ordre social, la participation démocratique, l'égalité des chances et le sentiment d'appartenance. Plusieurs indicateurs pourraient permettre de mesurer la cohésion sociale: les connexions sociales, la confiance, le taux de participation des membres dans les organisations et la solidarité sociale (traduction libre, Gouvernement du Canada, 2016).

En résumé, la plupart des organisations citées précédemment définissent la cohésion sociale comme un processus plutôt qu'une condition ou un état final ayant des caractéristiques centrées sur le vivre-ensemble: valeurs et objectifs communs, confiance entre citoyens et institutions, participation et sentiment d'appartenance. Pour certaines d'entre elles, la cohésion sociale est étroitement liée au concept d'égalité, elle permet d'assurer l'égalité des chances et de diminuer les disparités économiques et sociales. Bien que les discours politiques nous permettent d'identifier certaines pistes conceptuelles, ceux-ci sont pour l'instant insuffisants pour nous permettre de définir et ainsi mesurer la cohésion sociale. Nous aurions pu penser que le concept se serait précisé entre les années 1990 et les années 2010. Or il reste équivoque, et cela est principalement dû au fait qu'il englobe plusieurs concepts connexes de sociologie qui sont eux-mêmes difficiles à cerner.

### 2.2.2. Perspective sociologique

Dans cette sous-section, nous proposons une revue de la littérature chronologique des principaux chercheurs sociologues ayant contribué à éclairer la compréhension du concept de cohésion sociale entre 1990 et 2006. En effet, après cette période, la définition du concept s'est relativement stabilisée, même si elle ne faisait pas l'unanimité chez les chercheurs dans le domaine. Pour certains, le sociologue Émile Durkheim est considéré

comme le père fondateur de la notion de cohésion sociale. Selon lui (Durkheim, 1893), celle-ci renvoie à des principes partagés fondés sur un solidarisme, c'est-à-dire des liens d'interdépendance entre les citoyens et l'état, une coopération et une intervention commune. La cohésion réfère davantage à la collectivité qu'à l'individu. À l'opposé, Alexis de Tocqueville (1981) considère la cohésion comme un mécanisme qui se développe avant tout entre l'individu et les institutions privées telles que la famille et les réseaux d'amitié. Il émet l'hypothèse que le volontariat a des effets internes (apprendre aux citoyens à coopérer) et externes (stimuler la coopération sociale) qui solidifient la société (Jenson, 1998). Cette idée du volontariat comme composante de la cohésion a d'ailleurs été reprise par David Lockwood (1992) pour qui la cohésion fait référence à des réseaux primaires forts comme la parenté ou encore les organisations locales de volontariat.

Pour sa part, le sociologue américain Talcott Parsons propose une approche fonctionnaliste de la cohésion sociale dans laquelle il soutient que la société est un système qui se stabilise grâce au maintien des valeurs communes mobilisées par la socialisation (Parsons, 1937). À l'image de Durkheim, Parsons croit que le système importe plus que la personne. Néanmoins, dans les années 1960, les chercheurs qui n'adhéraient pas à la vision de la cohésion sociale telle que définie par Parsons considéraient que le consensus, l'adhésion aux valeurs communes et à la coopération, n'étaient pas forcément un signe de cohésion, et même que les conflits pouvaient être bénéfiques à certains égards (Jenson, 1998).

Dans les années 1990, plusieurs chercheurs se sont inspirés de ces avant-gardistes pour conceptualiser la cohésion sociale. Au Canada, la sociologue Judith Maxwell (1996, p. 13) a proposé une définition de la cohésion sociale articulée autour des valeurs partagées,

d'un discours commun et de la réduction des écarts de richesse et de revenu. Selon cette auteure, les individus doivent sentir qu'ils appartiennent à une même collectivité. Ce point de vue est partagé par Berger (2000) pour qui les individus qui s'identifient le mieux à leur institution ou à leur groupe sont ceux qui adhèrent aux valeurs communément partagées au sein de cette institution. Cependant, considérer les valeurs communes comme faisant partie de la cohésion sociale est problématique pour Dick Stanley (2003). Une société cohésive ne devrait pas dépendre des ressemblances sociales, ni de l'homogénéité des valeurs, des opinions, des croyances et des modes de vie. Ces caractéristiques peuvent aider, mais elles ne font pas partie de sa définition (Stanley, 2003).

La sociologue canadienne Jenson (1998) a voulu réaliser, dans un premier temps, une revue complète de la littérature sur le concept et dans un deuxième temps, a ensuite dégagé cinq dimensions de la cohésion sociale: appartenance, insertion, participation, reconnaissance et légitimité. Dans le cas contraire, l'incohésion sociale se manifeste par : l'isolement, l'exclusion, la passivité, le rejet et l'illégitimité. Le tableau 1 présente la définition de chaque dimension et de son inverse. Les conclusions de son analyse tendent à montrer que la cohésion sociale peut prendre plusieurs acceptions et qu'il n'existe aucun consensus quant à sa définition. Dès lors, comme le souligne l'auteure, le concept de cohésion sociale a des applications variées et parfois éloignées les unes des autres. Certains l'utilisent en politique en réponse à des inquiétudes vis-à-vis de la mondialisation, alors que d'autres l'appliquent pour traiter les problématiques locales, par exemple, la gestion des relations sociales quotidiennes au sein des entreprises (Jenson, 1998).

Tableau 1: Les dimensions de la cohésion et de l'incohésion sociales

Cohésion	Incohésion	Description
Appartenance	Isolement	L'existence ou l'absence de valeurs communes et d'un sentiment d'identité collective (p.15)
Insertion	Exclusion	L'égalité des chances entre les citoyens dans le domaine économique, c'est-à-dire le marché (p.15)
Participation	Passivité	La participation politique des citoyens au niveau local et central du gouvernement (p.16)
Reconnaissance	Rejet	Le respect des différences et la tolérance pour la diversité dans la société (p.16)
Légitimité	Illégitimité	Le maintien de la légitimité des grandes institutions politiques et sociales. L'État, en particulier, est un médiateur parmi des personnes d'intérêts différents (p. 16-17).

Source: Jenson (1998, traduction libre)

À l'aube des années 2000, Berger-Schmitt (2000) souligne que la cohésion sociale impliquerait deux dimensions distinctes correspondant à des objectifs de société (« societal goal dimensions »): 1) réduction des disparités, des inégalités et de l'exclusion sociale; 2) renforcement des relations sociales, des interactions et des liens. L'auteur propose par ailleurs des indicateurs potentiels permettant de les mesurer: disparités régionales, exclusion sociale et égalité des chances (entre genre et groupes sociaux) pour la première, et les relations sociales, activités sociales et politiques et engagement, qualité des institutions sociétales pour la deuxième.

Chan et ses collègues (2006) ont critiqué le modèle de Berger-Schmitt. Selon eux, une bonne définition du concept ne devrait que se concentrer sur les éléments essentiels de la cohésion sociale. En prenant l'exemple de la pauvreté, ils font la distinction entre une condition et un constituant:

*The relationship between social cohesion and such factors as poverty cannot be assumed; they have to be tested empirically. Even if one could confirm empirically that reduction in poverty always makes a society more cohesive, it is still incorrect to incorporate this "condition" into the definition of social cohesion, for*

*“constituents” and “conditions” are conceptually distinct entities.* (Chan et al., 2006, p. 282-283)

En d’autres mots, la réduction de la pauvreté, pour reprendre leur exemple, ne serait qu’un moyen pour parvenir à une société cohésive, elle ne constituerait pas la cohésion sociale en soi.

Les chercheurs anglais Kearns et Forrest (2000) ont également proposé leur propre modèle de la cohésion sociale. Une société cohésive arrive à arrimer toutes les composantes de la cohésion contribuant au projet de la collectivité et du bien-être. Selon leur vision, les conflits entre les objectifs de la société et ceux de groupes sociaux ainsi que les comportements perturbateurs sont largement absents ou très faibles dans une société cohésive (traduction libre, Kearns et Forrest, 2000). De cette définition, ils ont décliné, à leur tour, cinq dimensions suivantes: 1) valeurs communes et culture civique, 2) ordre social et contrôle social, 3) solidarité sociale et réduction des disparités sur le plan de la richesse, 4) réseaux sociaux et capital social et 5) attachement à un lieu et identité. Le tableau 2 reprend les principales caractéristiques spécifiques de chacune de ces dimensions.

Tableau 2: Les cinq dimensions de la cohésion sociale

Dimensions	Caractéristiques
1. Valeurs communes et culture civique	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier et cibler des objectifs communs.</li> <li>- Partager un ensemble de principes moraux et de comportements souhaitables avec chacun.</li> </ul>
2. Ordre social et contrôle social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordre social: les conditions par lesquelles les individus et les groupes sociaux sont prêts à coopérer les uns avec les autres pour atteindre des objectifs communs (traduction libre, Wrong, 1994).</li> <li>- Une question de réciprocité: tolérance entre les individus et les groupes.</li> </ul>
3. Solidarité sociale et réduction des disparités sur le plan de la richesse	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solidarité sociale: reconnaissance des besoins des autres, volonté d'offrir son aide et de s'engager dans une action collective avec des bénéficiaires (traduction libre, Barry, 1989).</li> <li>- La solidarité active vise à réduire les disparités de revenu et de richesse à travers les individus et les groupes.</li> </ul>
4. Réseaux sociaux et capital social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réseaux sociaux: une société cohésive, c'est lorsque des problèmes sont résolus par l'action collective. Cette dernière est plus efficace lorsqu'il y a des liens sociaux déjà établis.</li> <li>- Capital social: fait référence au niveau de confiance et de réciprocité, aux normes aux réseaux d'une société civile qui engendrent une coopération entre citoyens et institutions (Putnam, 2001).</li> </ul>
5. Attachement à un lieu et identité	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une sécurité, un lien avec les autres, un attachement symbolique au groupe, des idées et cultures partagées, le maintien d'une identité individuelle et collective, une bonne estime de soi (Altman et Low, 1992).</li> </ul>

Source: Kearns et Forrest (2000, traduction libre)

Dans leur article, Kearns et Forrest ont présenté les liens entre les différents domaines de la cohésion sociale. L'objectif était de décomposer le concept selon ses principaux constituants. Ce qu'il faut retenir de leur travail, c'est que la cohésion sociale n'est pas à sens unique, elle peut être analysée à plusieurs niveaux:

*A city of neighbourhoods with a high degree of social cohesion could be a city with a high level of conflict within and between neighbourhoods. Similarly, a nation of highly cohesive cities with strong and distinct images could be one in which shared values and norms are relatively parochial and with wide intercity inequalities of lifestyles and living standards. Thus, the need for a simultaneous, multilevel perspective on social cohesion* (Kearns and Forrest, 2000, p. 1013)

S'appuyant sur les travaux antérieurs, Beauvais et Jenson (2002) ont effectué une mise à jour de ce concept, dont nous résumons les grandes lignes. L'objectif de leur recherche était de décomposer la littérature sur la cohésion sociale pour la définir, mais

aussi pour permettre de la mesurer. Selon elles, des débats persistent à savoir si la cohésion sociale est une cause ou une conséquence d'autres aspects de la vie sociale, économique et politique. Pour certains analystes et dirigeants politiques, la cohésion sociale est analysée comme une variable indépendante qui génère des résultats. Entre autres, elle influe sur le capital social, la performance, le bien-être économique, la santé, la participation et la légitimité des institutions démocratiques. Pour d'autres, elle a le statut de variable dépendante, c'est-à-dire le résultat d'actions ou de facteurs dans un ou plusieurs domaines tels que la mondialisation, les nouvelles technologies, la diversité et les caractéristiques des communautés locales (Beauvais et Jenson, 2002). Leur recherche a abouti à deux principaux constats. Premièrement, il n'y a pas de consensus sur la mesure de la cohésion sociale. Ce problème pourrait en partie s'expliquer par des différences dans les définitions. Deuxièmement, le concept de cohésion sociale pose des problèmes d'analyse pour les chercheurs. Le rôle de la recherche consiste à identifier l'unité d'analyse appropriée et ses limites. Cependant, plus l'unité est grande, comme une société entière ou un pays, plus le nombre de variables de contrôle (dont il faut tenir compte pour éviter certains biais statistiques) s'accroît (Beauvais et Jenson, 2002). Dès lors, les conclusions de ces chercheuses ne permettent toujours pas d'établir un consensus autour de sa définition, au contraire, elles ne font qu'élargir les interprétations du concept de cohésion sociale (Chan et al., 2006).

Duhaime et al. (2004) ont développé un modèle de la cohésion sociale qui prétend corriger les ambiguïtés du concept. L'objectif de leur recherche était d'identifier des indicateurs sociaux pour mesurer le comportement et la perception de la population étudiée (des Inuits vivant dans l'Arctique canadien) par rapport aux conditions sociales, culturelles

et économiques des communautés arctiques (Duhaime et al., 2004). À noter que cette étude ne présente pas de données empiriques concernant la population inuite, mais plutôt anticipe les principaux indicateurs de la cohésion sociale au sein de cette communauté en particulier. Selon Duhaime et al. (2004, p. 301), la cohésion sociale est fondée sur la solidarité organique (« access to formal economic and governmental conditions ») et la solidarité mécanique (« access to family and community-based, face-to-face relations »). Pour opérationnaliser ces deux types de solidarité, ils identifient six dimensions:

- 1- Présence et niveau du capital social (confiance en les institutions civiques, participation, volontariat, ...);
- 2- Stabilité démographique (taux de croissance démographique de la communauté, les raisons subjectives de s'installer et/ou de rester dans la communauté);
- 3- Inclusion sociale (accès à des réseaux émotionnels, sociaux et des ressources matérielles);
- 4- Inclusion économique (activités d'emploi et revenu);
- 5- Qualité de vie collective (satisfaction et sentiment personnel de sécurité dans la communauté);
- 6- Qualité de vie individuelle.

La présence de plusieurs définitions de la cohésion sociale génère sans surprise un lot de questionnements et de critiques au niveau théorique et empirique. C'est pourquoi les chercheurs Joseph Chan, Ho-Pong To et Elaine Chan (2006) ont voulu redéfinir le concept. Ils ont constaté que la cohésion sociale avait une portée beaucoup trop large et que la plupart des auteurs n'ont fait que l'étendre sans pour autant apporter une définition claire et précise. Selon eux, une bonne définition de la cohésion sociale devrait s'appuyer sur

deux critères: (1) avoir une portée restreinte (« minimal scope ») et 2) être proche de l'usage ordinaire (« close to ordinary usage »). Elle ne devrait que concerner les constituants d'un concept et ainsi exclure les conditions, les facteurs ou encore les valeurs qui permettraient de la promouvoir (Chan et al., 2006).

Ainsi, en se fiant d'abord à la sémantique du vocable « cohésion », ces chercheurs ont défini trois aspects caractérisant une société cohésive (Chan et al., 2006):

1. Les citoyens font confiance, s'entraident et coopèrent entre eux;
2. Ils partagent un sentiment d'appartenance ou une identité commune à leur société;
3. Les sentiments subjectifs dans les deux premiers pôles convergent avec des comportements objectifs.

De ces trois pôles, les auteurs ont proposé une nouvelle définition de la cohésion sociale:

*Social cohesion is a state of affairs concerning both the vertical and the horizontal interactions among members of society as characterized by a set of attitudes and norms that includes trust, a sense of belonging and the willingness to participate and help, as well as their behavioural manifestations* (Chan et coll., 2006, p. 290)<sup>5</sup>.

Dans cette définition, la cohésion sociale est considérée comme un état d'une société et non pas comme un processus, un facteur ou une condition comme c'était le cas dans les définitions précédentes. Par ailleurs, à propos des interactions verticales et horizontales, les premières réfèrent à la relation au sens large entre l'état et la société, alors que les deuxièmes s'intéressent aux interactions entre des individus au sein des groupes de la société (Chan et al., 2006). Cette distinction des interactions s'avère pertinente dès lors qu'elle permet aux chercheurs d'orienter leur analyse et d'éviter, par le fait même, certains

---

<sup>5</sup> « La cohésion sociale est un état dans lequel les interactions verticales et horizontales au sein des membres de la société sont caractérisées par un ensemble d'attitudes et de normes qui incluent la confiance, le sentiment d'appartenance et la volonté de participer et d'aider, ainsi que leurs manifestations comportementales » (Notre traduction libre)

biais. En restreignant le champ conceptuel de la cohésion sociale, ils évitent la confusion de variables qui était problématique chez Jenson (1998), Berger-Schmitt (2000), Kearns et Forrest (2000), Beauvais et Jenson (2002) et Duhaime et al. (2004).

Selon eux, la cohésion sociale se caractérise par un ensemble de normes et d'attitudes propres à une société. Cette nuance est pertinente dans la mesure où elle permet d'éviter, entre autres, de catégoriser les sociétés selon leur niveau de cohésion. Par exemple, une société dite traditionnelle religieuse peut être tout aussi cohésive qu'une société postmoderne (Bonny, 2004), malgré qu'elles présentent des normes, des valeurs et des attitudes différentes. Autre exemple, le Parti national-socialiste des travailleurs allemands est une communauté fortement cohésive dans la mesure où les membres adhèrent à des valeurs et à des normes communes issues de l'idéologie nazie, et ce, même si celle-ci génère des inégalités sociales ainsi que des enjeux moraux. Cependant, pour une société démocratique, cette idéologie serait plutôt associée à une incohésion sociale. Dans cette optique, il n'y a pas de cohésion idéale et commune pour toutes les sociétés, elle ne peut être prescriptive, car chacune d'entre elles présente des caractéristiques différentes au niveau économique, social, politique, éthique, etc. Une société cohésive est celle qui respecte les normes et les attitudes qu'elle s'est dotée au départ, dès lors que celles-ci sont basées sur un certain consensus ou une convention sociale.

Cela dit, les chercheurs ont délaissé certains concepts comme le capital social, l'égalité des chances et l'inclusion sociale que la cohésion sociale ne pouvait convenablement représenter dans les modèles précédents. En les excluant, ils délimitent et rétrécissent les frontières de la cohésion plutôt que de l'élargir, ce qui permet d'éviter certaines incohérences. En fait, ils se sont plutôt centrés sur trois dimensions: la confiance,

le sentiment d'appartenance, la volonté de participer et d'aider. Cependant, la manière dont sont articulées les dimensions est discutable. Chan et al. (2006) semblent les aborder sans spécifier qu'elles ont des liens entre elles. Instinctivement, il y aurait lieu de penser qu'un individu ayant confiance en lui et en autrui devrait développer favorablement son sentiment d'appartenance, et *vice-versa*. Il pourrait en être de même pour la volonté de participer et d'aider dans la mesure où l'on considère qu'appartenir à un groupe passe d'abord par un intérêt de collaborer. Néanmoins, cette volonté de « reconstruire » la cohésion sociale par Chan et ses collaborateurs permet de poser un regard nouveau quant à sa définition, ce qui nous amène à explorer de nouvelles pistes.

En résumé, l'on trouve principalement dans les discours sociologiques des dimensions de la cohésion sociale sur lesquelles les institutions politiques et universitaires peuvent orienter leurs recherches. Bien que de nombreux travaux théoriques aient été réalisés en s'inspirant des modèles présentés plus haut, des incertitudes demeurent toujours autour de ces indicateurs, puisqu'il y a des concepts (capital social, ordre social, intégration, exclusion...) qui résistent au consensus, à l'uniformisation. Ce qui pourrait expliquer pourquoi, aucune étude empirique, à notre connaissance, ne s'est appuyée sur les études théoriques citées plus haut. Par conséquent, le manque d'uniformité autour de sa définition engendre des problèmes au niveau de la légitimité de la recherche et de son analyse. Dans la section suivante, nous nous inspirerons des conceptualisations précédentes de la cohésion sociale pour proposer quelques balises de la cohésion scolaire à partir desquelles seront formulées des questions spécifiques de cette recherche.

## 2.3. Cohésion sociale et éducation

Même si une littérature relativement importante porte sur la cohésion sociale, rares sont les recherches qui se sont intéressées à cette question en milieu scolaire. Bien que plusieurs chercheurs tissent des liens entre la cohésion sociale et l'éducation, peu d'auteurs ont évoqué le terme « cohésion scolaire ».

### 2.3.1. La place de la cohésion scolaire dans la société

Heyneman est l'un de ceux qui s'est intéressé à la question de la cohésion sociale en éducation. Il a entrepris plusieurs travaux théoriques sur la question, sans toutefois fournir des résultats empiriques (Heyneman, 1998, 2000, 2001, 2002/2003). Dans l'un de ses articles (2002/2003), il identifie quatre fonctions essentielles de l'éducation permettant d'entretenir la cohésion sociale (Heyneman, 2002, 2003):

- 1- Enseigner les « règles du jeu »: les principes interpersonnels, politiques, sociaux et juridiques de la citoyenneté;
- 2- Encadrer une expérience en classe qui soit conforme avec ces principes de citoyenneté pour réduire la distance entre des individus d'origines différentes,
- 3- Offrir l'égalité des chances à tous les élèves;
- 4- Intégrer les intérêts et les objectifs de groupes différents tout en essayant de les rallier aux fondements communs de la citoyenneté.

En d'autres mots, les recherches de Heyneman tendent à renforcer l'hypothèse selon laquelle l'école est un lieu d'investissement pour le développement de la cohésion sociale et le renforcement d'une société démocratique. Bien que la cohésion sociale soit au cœur de ses travaux, peu d'informations sont cependant données quant à sa définition. De

plus, l'auteur s'intéresse davantage aux relations entre les institutions scolaires et l'État, l'élève, comme unité d'analyse, occupant une position plutôt marginale dans ses analyses. Comme c'était le cas pour la plupart des modèles de la cohésion sociale présentés dans la section précédente, l'auteur propose des conditions ou des facteurs qui permettent d'assurer la cohésion sociale. Pourtant, il nous semble plus instinctivement important d'identifier ce qui la constitue avant de cerner ce qui l'entoure.

Dans leur ouvrage *Education, equality and social cohesion: a comparative analysis*, Green, Preston et Janmaat (2006) ont tenté d'examiner les effets des inégalités scolaires sur la cohésion sociale en adoptant une approche comparative transnationale. Leurs travaux s'appuient sur tous les cycles de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (« International Adult Literacy Survey ») ainsi que sur l'Enquête mondiale sur les valeurs (« World Values Survey ») entre 1990 et 2000. Leur conception de la cohésion sociale reste relativement floue, mais ils lui assignent huit indicateurs pouvant la représenter: « General Trust », « Memberships », « Trust in democracy », « Tax cheating », « Transport cheating », « Crime », « Community safety », « Tolerance ». Pour mesurer les inégalités scolaires (« Educational inequality »), ces auteurs ont calculé un ratio de score de test, par pays, basé sur les différences entre les niveaux moyens d'alphabétisation des adultes qui ont suivi l'enseignement obligatoire minimum et ceux qui ont poursuivi leurs études après le niveau secondaire supérieur. À partir de l'observation d'une corrélation forte entre les variables *General Trust*<sup>6</sup> et *Educational Inequality*, ils concluent qu'il y aurait un lien entre les inégalités scolaires et

---

<sup>6</sup> Parmi les huit indicateurs de la cohésion sociale, cette variable est la seule qui présentait une corrélation statistiquement significative avec l'éducation.

une confiance envers les autres. Par exemple, pour les États-Unis et le Portugal, la corrélation est négative: plus les inégalités à l'école augmentent, plus le niveau de confiance diminue.

L'ouvrage de Green et al. (2006) est l'un des premiers à fournir des données empiriques concernant la cohésion sociale et les inégalités scolaires. Parmi les huit indicateurs de la cohésion sociale, seule la confiance semble avoir une influence en éducation, ce qui laisserait sous-entendre qu'il faudrait l'explorer davantage. En revanche, il y aurait lieu de se questionner sur la qualité des résultats, dans la mesure où une seule dimension de la cohésion (General Trust) et une seule dimension de l'éducation (Educational inequality) ne peuvent à elles seules représenter expressément les effets de l'éducation sur la cohésion sociale. Même s'il n'est pas question de cohésion scolaire, leurs études démontrent tout de même qu'il y a intérêt à se pencher sur cette question dans le domaine de l'éducation.

Marie Duru-Bellat, Nathalie Mons et Elizaveta Bydanova (2008) font partie des chercheurs qui ont abordé le concept de cohésion scolaire. Dans leur recherche intitulée *Cohésion scolaire et politiques éducatives*, elles ont entrepris une recherche exploratoire corrélationnelle afin de comparer la cohésion scolaire d'élèves âgés de 15 ans dans les pays riches de l'OCDE tels que la France, le Canada, la Suède, les États-Unis, etc., en fonction de leurs politiques éducatives. Ces auteures définissent d'abord la cohésion scolaire comme étant une variable intermédiaire qui est engendrée par la socialisation et qui permet de participer au développement de la cohésion sociale. La cohésion scolaire favoriserait le développement des attitudes, des valeurs et des modes d'interaction sociale partagés par un ensemble d'élèves du même âge et qui se mesure par le niveau du sentiment

d'appartenance (l'inclusion dans le groupe social et l'adhésion aux valeurs de l'école). Elles émettent alors l'hypothèse que le sentiment d'inclusion dans le groupe social est celui qui constitue un des facteurs d'adhésion aux valeurs de l'école.

Pour mesurer la cohésion scolaire des pays de l'OCDE, les chercheuses se sont appuyées sur la base de données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), et, à partir de celles-ci, elles ont décliné trois variables: (1) Perception de l'utilité générale de l'école (2) Perception de l'utilité professionnelle de l'école (3) Esprit de collaboration. Elles ont ensuite analysé leur degré de corrélation avec une variable considérée comme un indicateur d'incohésion : l'esprit de compétition (Duru-Bellat, Mons, Bydanova, 2008). Un de leurs objectifs était de savoir si l'esprit de compétition fort pouvait avoir des répercussions sur la cohésion scolaire et *vice-versa*. À cet effet, les résultats ont été peu concluants ne décelant que de faibles corrélations.

Les conclusions de leur étude tendent à montrer qu'en termes de sentiment d'appartenance, il y a des pays où la cohésion scolaire est faible (Pologne, Belgique et Allemagne) et d'autres où elle est plutôt élevée (Grèce, Pays-Bas, Nouvelle-Zélande et Australie). Elles terminent leur recherche en mentionnant qu'il serait pertinent d'approfondir la notion de cohésion scolaire puisqu'elle reste vague (Duru-Bellat, Mons, Bydanova, 2008).

Leur travail en matière de cohésion scolaire a permis d'explorer de nouvelles voies d'analyse. Néanmoins, leur définition, et selon leur propre aveu, reste difficile à cerner et se base exclusivement sur le sentiment d'appartenance (inclusion à un groupe social et adhésion aux valeurs de l'école). Par ailleurs, leur définition de la cohésion scolaire se base

principalement, sinon exclusivement, sur le cadre conceptuel de Beauvais et Jenson (2002), qui, pourtant, avait évoqué le manque de cohérence et de précision autour du concept.

Dans une autre étude, Duru-Bellat, Véréout et Dubet (2013) examinent dans quelle mesure l'éducation et la structure des systèmes éducatifs favorisent ou non la cohésion scolaire. Leur étude analyse les liens entre divers facteurs sociaux et éducatifs et les indicateurs de la cohésion sociale. Les données utilisées pour leurs analyses proviennent des enquêtes de l'OCDE et des enquêtes internationales (World Values Survey et International Social Survey Program), qui couvrent une vaste période (1980 à 2005) dépendamment des variables retenues. La majorité des pays de l'OCDE font partie de l'étude (Australie, France, Allemagne, Canada, États-Unis, Finlande, ...).

Pour mesurer la cohésion scolaire, ces trois auteurs la décomposent en deux dimensions distinctes: (1) capital social (qualité des réseaux sociaux, vie en communauté et les ressources relationnelles des individus), (2) confiance (les attitudes favorables envers les institutions sociales et politiques, et envers autrui). Ils mettent en relation la cohésion sociale et des variables socioéconomiques (inégalités de revenus) et éducatives (cohésion scolaire et inégalités scolaires). À noter que la variable *cohésion scolaire* se définit selon cinq attitudes qui seraient, selon eux, liées à la cohésion entre les élèves: perception de l'utilité de l'école, confiance envers les enseignants, sentiment d'appartenance à l'école, sentiment d'appartenance à un groupe de pairs et attitudes à l'égard du travail en groupe.

Leurs résultats corroborent les travaux entrepris par Green et al. (2006) en montrant que l'éducation joue un rôle important dans le développement de la cohésion sociale. Ces auteurs présentent différentes variables permettant de définir la cohésion sociale et pouvant être examinées à plusieurs niveaux (individu, district, nation, ...). En ce qui concerne les

individus, une relation positive existerait entre le niveau de scolarité et les attitudes associées à la cohésion sociale. Au niveau des pays, cette relation s'avère négative à mesure que l'emprise du diplôme accroit (Duru-Bellat et al., 2013). Cependant, comme le soulignent ces auteurs, l'importance du diplôme est beaucoup plus faible lorsque les variables socioéconomiques entrent en jeu. Entre autres, les facteurs socioéconomiques généraux comme le niveau de richesse sont des déterminants plus importants de la cohésion sociale que les caractéristiques plus spécifiques des systèmes éducatifs (Duru-Bellat et al., 2013).

Leurs travaux sont intéressants dans la mesure où ils fournissent des résultats empiriques qui tendent à mettre en évidence le lien entre l'éducation et la cohésion sociale. La cohésion scolaire est considérée, quant à elle, comme une condition de la cohésion sociale. Cependant, sa définition est peu explicitée, alors que les auteurs la caractérisent brièvement par cinq attitudes de cohésion qui mériteraient, selon notre point de vue, de plus amples explications quant à la justification du choix de ses attitudes plutôt que d'autres. Par ailleurs, même si l'éducation est au cœur de leur étude, les auteurs s'intéressent peu à la cohésion scolaire et à savoir comment celle-ci se manifeste à l'intérieur même du système éducatif et à ses principaux acteurs.

En somme, les études recensées dans les paragraphes précédents témoignent d'un intérêt pour l'éducation, notamment son rôle dans le maintien de la cohésion sociale. Certains auteurs ont même employé le terme cohésion scolaire, mais rares sont les recherches dans lesquelles il est question de la cohésion au sein du système éducatif, d'autant plus que la cohésion scolaire est un concept méconnu qui mériterait qu'on lui porte

une certaine attention. C'est dans cette perspective que nous tentons d'élaborer une définition de la cohésion scolaire permettant d'orienter notre étude.

### 2.3.2. Les principales caractéristiques de la cohésion scolaire

Selon les écrits existants, nous pouvons distinguer trois dimensions ou caractéristiques principales de la cohésion scolaire: sentiment d'appartenance scolaire, sentiment de confiance et coopération. Les sous-sections suivantes présentent les principaux attributs de celles-ci.

#### 2.3.2.1. Sentiment d'appartenance scolaire

Le sentiment d'appartenance renvoie à la croyance et au désir d'appartenir à un groupe, d'être plus proche des gens qui nous entourent et d'avoir des relations sociales satisfaisantes et significatives (Baumeister et Leary, 1995; Lavigne, Vallerand, et Crevier-Braud, 2011). Il s'agit d'aimer et d'être aimé (Deci et Ryan, 2000). À l'image de la cohésion, le sentiment d'appartenance, *sense of belonging* en anglais, est un concept pour lequel les auteurs ont de la difficulté à établir une définition consensuelle. Par conséquent, les chercheurs St-Amand, Girard et Smith (2017) ont entrepris un travail de synthèse sur le sentiment d'appartenance en revisitant la littérature sur le sujet en psychologie, en santé et en éducation. Ils cherchaient principalement à définir et à mesurer le sentiment d'appartenance en milieu scolaire. Leur recension les mène à identifier quatre manifestations du sentiment d'appartenance: les émotions positives, les relations positives, la participation et l'harmonisation.

*Des émotions positives.* Elles se manifestent par l'expression de sentiments d'attachement, d'intimité, d'utilité et de fierté. Premièrement, l'attachement, c'est ce qui unit une personne à une collectivité, qui existe parce qu'il y a la présence d'un lien, d'un

intérêt qui rend l'union unique. Par exemple, des élèves passionnés par l'algèbre, les statistiques, les formules et autres pourraient se sentir attachés à leur club de mathématiques à l'école parce qu'ils ont cet intérêt en commun et qu'ils peuvent en discuter ensemble. Deuxièmement, il s'agit d'intimité lorsque les relations amicales et intellectuelles entre membres d'un même groupe sont marquées par une confiance profonde et réciproque. Entre autres, l'intimité s'instaure au sein d'un groupe lorsque les individus se sentent à l'aise à partager des informations plus personnelles, mais peu ou pas accessibles à tous. Troisièmement, la personne qui se sent utile au sein d'une collectivité a souvent tendance à exprimer le sentiment d'assurer une fonction dans le groupe et que celle-ci le rend désirable par ses pairs. À titre d'exemple, un élève peut se sentir utile dans un travail de rédaction en équipe notamment parce qu'il a une facilité à écrire. Il a donc un rôle important qui le met en valeur. Finalement, la fierté est l'émotion qu'une personne ressent lorsqu'elle développe une satisfaction de faire partie d'un groupe auquel elle adhère. En effet, un individu peut se sentir fier de faire partie d'un club environnemental à l'école puisque celui-ci représente ses valeurs et principes. En bref, le sentiment d'appartenance se matérialise lorsque ces sentiments sont présents dans une collectivité et ses membres. Plus ces comportements sont renforcés, plus le sentiment d'appartenance augmente.

*Des relations positives.* L'élève entretient des relations positives avec ses pairs, ses enseignants, la direction, etc. Ces relations sociales se manifestent par l'acceptation, le respect et la valorisation. D'abord, l'acceptation, c'est le fait d'adhérer aux fonctionnements de la collectivité. Par exemple, à l'école, l'élève se conforme à des règles représentant les valeurs de l'institution telles que le respect, l'engagement, la

responsabilisation, etc. S'il ne les respecte pas, il risque d'être exclu de son environnement scolaire. Ensuite, le respect est important pour entretenir de bonnes relations avec les autres. Il consiste à traiter chacun avec égards, et ce, peu importe le statut social de ses pairs, mais aussi de se conformer aux règles morales et sociales du groupe. Puis, la valorisation est le fait d'accorder une importance, une valeur à autrui. Cette relation est positive lorsque les membres d'une collectivité se sentent valorisés par les autres et *vice-versa*.

*La participation.* Vouloir participer de manière significative à des activités de groupe à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe. Entre autres, le fait de participer à une troupe de danse comme activité extrascolaire contribue au développement de comportements prosociaux (Osterman, 2000). Par ailleurs, Finn (1989) fait un parallèle entre la participation et le sentiment d'appartenance dans la mesure où la première est limitée si les élèves ont de la difficulté à sentir qu'ils font partie de leur environnement scolaire. À l'inverse, le faible sentiment d'appartenance pourrait être un indicateur clé du manque de participation à l'école (Christenson et Thurlow, 2004).

*L'harmonisation.* Les individus doivent s'adapter et s'ajuster en changeant (au besoin) certains aspects de leur comportement en fonction des autres. Dans une collectivité, l'harmonisation peut se manifester de plusieurs façons. Il peut s'agir d'ajuster ses méthodes et ses outils de travail pour qu'ils coïncident avec ceux des autres. Par exemple, si la plupart des membres préfèrent écrire à la main, ceux qui écrivent à l'ordinateur devront harmoniser leurs pratiques. Il peut également s'agir de s'ajuster aux personnalités des membres du groupe. Si deux membres ont de fortes aptitudes de meneur, l'un d'eux pourrait faire preuve d'harmonisation en laissant son coéquipier prendre le contrôle du groupe.

### 2.3.2.2. Sentiment de confiance

Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales en ligne (CNRTL 2019), la confiance est une « croyance spontanée ou acquise en la valeur morale, affective, professionnelle... d'une autre personne, qui fait que l'on est incapable d'imaginer de sa part tromperie, trahison ou incompétence ».

La confiance intéresse de nombreux chercheurs, de sorte qu'un certain nombre d'attributs liés à ce concept ont été suggérés. Mayer, Davis et Schoorman (1995) en identifient trois: la bienveillance, la capacité et l'intégrité. Pour Mishra (1996), la confiance se manifeste par la compétence, l'intérêt, la fiabilité et l'ouverture. Hoy et Tschannen-Moran (1999) identifient cinq attributs du sentiment de confiance: la compétence, la bienveillance, la fiabilité, l'honnêteté et l'ouverture. Bryk et Schneider (2001) retiennent les attributs suivants: la compétence, le respect d'autrui et l'intégrité.

S'inspirant de ces études, Romero et Mitchell (2018) proposent un cadre conceptuel simplifié pour rendre compte du sentiment de confiance. Celui-ci est composé des caractéristiques suivantes: la bienveillance, la compétence et l'intégrité. Selon eux, ces dimensions sont interreliées, mais indépendantes. La bienveillance est le sentiment que le groupe en qui on a confiance a à cœur les intérêts de tous et de chacun; la compétence est la conviction d'avoir les compétences et les aptitudes nécessaires pour travailler avec les autres; l'intégrité réfère à l'adoption de comportements justes et éthiques.

En résumé, les auteurs associent un certain nombre d'attributs au sentiment de confiance. En nous basant sur les modèles décrits ci-haut et plus particulièrement à celui de Romero et Mitchell (2018) qui ont fait un tour d'horizon sur la question, nous retenons que le sentiment de confiance se manifeste par la bienveillance (respect et prise en

considération des intérêts d'autrui), la compétence (capacité et habileté dans le groupe) et l'intégrité (honnêteté, ouverture, fiabilité). Par ailleurs, en ce qui concerne la présente étude, le sentiment de confiance ne réfère pas à la perception d'un individu par rapport à lui-même, mais bien aux membres de son groupe. Ainsi, nous nous intéressons à la confiance d'un individu par rapport aux membres de son groupe plutôt que la perception de lui-même.

### 2.3.2.3. Coopération

Contrairement à la cohésion sociale, la signification attribuée à la notion de coopération semble faire un plus grand consensus parmi les linguistes, les sociologues et les philosophes entre autres, quoique certaines nuances existent. Du point de vue linguistique, la coopération se définit « par l'action d'aider et de participer avec une ou plusieurs personnes dans le but d'atteindre un objectif commun » (CNRTL, 2019). Selon le Cambridge English Dictionary (2019), c'est le fait d'agir ou de travailler ensemble dans un but commun ou d'aider volontiers lorsqu'on le leur demande.

Les définitions linguistiques sont cohérentes avec les études philosophiques de Tuomela (2000) pour qui la coopération correspond à une situation dans laquelle deux ou plusieurs acteurs coopèrent pleinement si et seulement s'ils partagent un objectif collectif (ou commun) et agissent ensemble pour atteindre cet objectif. Selon Khamis, Kamel et Salichs (2006), des chercheurs en ingénierie mécanique, la coopération n'est pas un simple comportement. Elle est une situation dans laquelle un ensemble d'actions et de conséquences sont mises en œuvre afin d'atteindre certains objectifs.

Du point de vue sociologique, la coopération, selon Kurt Lewin (1935, 1948), est marquée par une interdépendance entre les membres d'un groupe et créée en raison de

l'existence d'objectifs communs. À cet égard, le concept d'interdépendance sociale fait l'objet de plusieurs recherches en éducation. On le retrouve notamment dans les discours sur l'apprentissage coopératif (Deutsch, 1949, 1962; Johnson et Johnson, 1989, 2005, 2009). L'interdépendance sociale existe lorsque des individus adhèrent à des objectifs collectifs et que les résultats des actions de chacun sont affectés par les actions des autres (Johnson et Johnson 1989). Dans des situations de coopération, entre deux ou plusieurs membres d'une collectivité, les actions sont considérées comme complémentaires.

Dans un esprit de synthèse, Johnson et Johnson (2009) associent à la notion de coopération cinq éléments essentiels qui la constituent : 1) *Positive interdependence*, 2) *Promotive interaction*, 3) *Individual accountability and personal responsibility*, 4) *Group processing* et 5) *Appropriate Use of Social Skills*. Il faut noter que les cinq éléments essentiels de la coopération proposés par Johnson et Johnson (2009) se rapportent à l'apprentissage coopératif, ce qui explique entre autres, l'importance d'une interdépendance positive (*Positive interdependence*), des redditions de comptes (*Individual Accountability and Personal Responsibility*) et du traitement de groupe (*Group processing*). Sur le plan didactique, ces trois éléments contribuent à l'apprentissage coopératif, mais ils ne sont pas des attributs essentiels de la coopération, du moins à notre avis.

Les définitions de la coopération élaborées dans les lignes précédentes nous mènent à deux conclusions majeures: (1) la coopération est rattachée à une volonté des membres

d'atteindre des objectifs communs; (2) elle est caractérisée par une volonté de s'impliquer (participer, aider, s'encourager, se faire confiance et communiquer)

### 2.3.3. Cadre conceptuel de la cohésion scolaire

En procédant à l'identification des attributs du sentiment d'appartenance, de la confiance et de la coopération, nous proposons notre propre cadre conceptuel de la cohésion scolaire<sup>7</sup> (*Figure 1*). Tout d'abord, celle-ci est définie par un ensemble de valeurs et de normes propre à un environnement scolaire: le code de vie dans une école secondaire dans lequel on retrouve les valeurs et les règles de conduite en est un exemple.

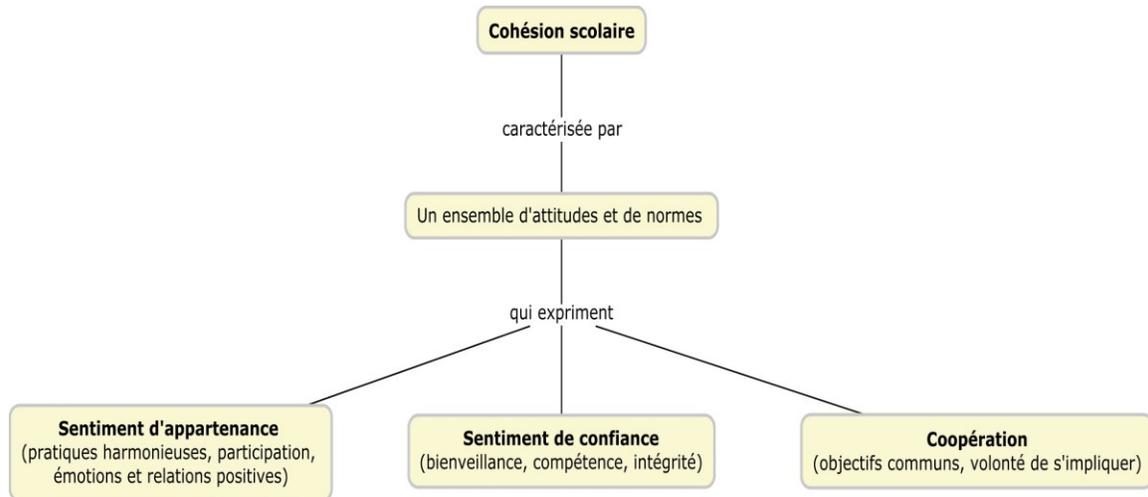
Cet ensemble inclut les dimensions de la cohésion scolaire: le sentiment d'appartenance, le sentiment de confiance et la coopération. Ces concepts sont évalués à partir de la perception des individus par rapport à leur environnement scolaire. À cet égard, chaque dimension est représentée par des manifestations comportementales qui le constituent. Le sentiment d'appartenance se manifeste par les pratiques harmonieuses, la participation, les relations positives et les émotions positives. Le sentiment de confiance inclut la bienveillance, la compétence et l'intégrité. Finalement, la coopération s'examine par des objectifs communs et une volonté de s'impliquer dans son environnement scolaire. Bien que ces trois dimensions soient des dimensions distinctes de la cohésion scolaire, il n'en demeure pas moins qu'il existe des interactions entre elles: plus l'individu se sent attaché à son école, plus il sera apte à coopérer et à faire confiance et *vice-versa*. Dans le cas où un individu ne parvient pas à coopérer et à développer des sentiments

---

<sup>7</sup> Notre cadre conceptuel de la cohésion scolaire s'inspire des travaux de Chan et al. (2006) qui ont proposé une définition de la cohésion sociale et de ses principales dimensions.

d'appartenance et de confiance, nous présumons qu'il en résulte une incohésion qui se manifeste par des comportements individualistes et un climat compétitif (Deutsch, 1962)

Figure 1: Cadre conceptuel de la cohésion scolaire



## 2.4. Objectifs spécifiques et questions de l'étude

Comme il a été souligné précédemment, les études montrent que les pratiques de marché en éducation, notamment la sélection, ont des implications sur l'organisation sociale et pédagogique, dès lors qu'elles contribuent aux pratiques de classement et de regroupement des élèves selon les caractéristiques sociales et scolaires. Or, plusieurs recherches montrent que ces classements, favorisent non seulement l'homogénéisation sociale et scolaire des élèves, mais encore influent sur les relations entre eux par le biais de compétition qu'elles entraînent. C'est dans cette perspective, comme mentionné, que l'objectif général de cette étude est d'examiner la relation entre les pratiques de marché en éducation (sélection, choix de l'établissement et stratification scolaire) et la cohésion scolaire. En nous basant sur le cadre conceptuel proposé dans la sous-section précédente, cet objectif peut se décliner en deux objectifs spécifiques:

- 1) Décrire l'état actuel de la cohésion scolaire dans ses trois dimensions décrites précédemment : (a) le sentiment d'appartenance chez les élèves, (b) le sentiment de confiance et (c) la coopération;
- 2) Examiner le lien entre ces pratiques et la cohésion scolaire.

Pour ce faire, l'étude tente de répondre à la question suivante: dans quelle mesure les pratiques de marché scolaire sont-elles reliées à la cohésion scolaire? Plus précisément, dans quelle mesure les pratiques de sélection caractérisant de plus en plus les établissements scolaires influent-elles sur le sentiment d'appartenance, de confiance, ainsi que sur la coopération chez les élèves?

### Chapitre III. La méthodologie

L'objectif de ce chapitre est de décrire les données, les variables étudiées et les stratégies d'analyse. Avant de passer à cette étape, il est toutefois pertinent de rappeler brièvement quelques balises épistémologiques de la recherche que nous effectuons.

#### 3.1. Posture épistémologique et type de recherche

De prime abord, la présente recherche a été appréhendée selon une posture épistémologique postpositiviste. La réalité est ainsi conçue comme étant indépendante du chercheur et s'appréhendant par de bons instruments de mesure et des variables en lien avec l'hypothèse et les objectifs de recherche (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). À cet effet, le postpositiviste problématise la relation entre les acteurs et les phénomènes observés en faisant intervenir le langage (Boisot et McKelvey, 2010). Ainsi, au lieu d'une seule relation directe entre la représentation de la réalité et un observateur, nous avons deux relations: (1) entre le réel et le langage descriptif et (2) entre le langage et l'observateur. Selon Habermas (1972), la langue est une ressource humaine qui place la relation entre le réel et l'observateur dans un contexte social où des intérêts divergents et le pouvoir social (Foucault, 1969) entrent en jeu. Pour les postpositivistes, le langage n'est pas un outil d'observation neutre. Il façonne les observations d'une manière qui reflète les hypothèses ontologiques d'une communauté d'observateurs en particulier (Berger et Luckmann, 1966; Kuhn, 1962).

Comme mentionné dans le chapitre précédent, les chercheurs universitaires ont conceptualisé la cohésion sociale pour éclairer les politiques publiques à ce sujet. Toutefois, les dimensions de ce concept mises en évidence tendent à varier d'un auteur à l'autre et d'un contexte social à l'autre. Dès lors que chaque auteur s'efforce de rapprocher

sa conceptualisation à la réalité, les dimensions du concept dégagées se multiplient et fluctuent d'un contexte social à l'autre. Dans cette perspective, nous sommes conscient qu'il s'agit d'une représentation de la connaissance pour laquelle les énoncés de recherche sont réfutables.

Afin de parvenir à une représentation de la cohésion scolaire, phénomène peu étudié, nous cherchons à la décrire par l'intermédiaire de ses constituants, qui, selon nous, sont le sentiment d'appartenance, la confiance et la coopération.

La présente recherche se veut descriptive dans la mesure où nous faisons état de la cohésion scolaire et ses constituants. Le but de la description quantitative n'est pas la compréhension profonde des perspectives personnelles d'un phénomène, mais une compréhension plus générale de situations dans une population d'intérêt (traduction libre, Loeb, Dynarski, McFarland, Morris, Reardon et Reber, 2017). L'analyse descriptive quantitative caractérise le monde extérieur ou un phénomène en identifiant des modèles à l'aide des statistiques pour répondre à des questions concernant qui, où, quand, quoi et combien. Une description adéquate présente les capacités, les besoins, les méthodes, les pratiques, les politiques, les populations et les paramètres qui sont pertinents pour une recherche spécifique (Loeb et al., 2017). La recherche descriptive permet aux chercheurs d'observer la réalité et par conséquent, d'identifier des questions spécifiques de recherche et générer des hypothèses basées sur ce qui a été observé. En ce qui nous concerne, la recherche descriptive est pertinente, car la cohésion scolaire est un concept qui n'a pas été étudié au Québec. Une analyse descriptive nous permettra en effet de brosser un premier portrait de ce phénomène et ainsi, générer de nouvelles pistes d'observation.

En cohérence avec nos objectifs spécifiques de recherche, nous avons effectué aussi des analyses de régression linéaire afin d'examiner dans quelle mesure les trois caractéristiques du marché scolaire (la stratification scolaire, les pratiques de sélection, l'esprit de compétition) sont liées à trois dimensions de la cohésion scolaire: le sentiment d'appartenance, la confiance et la coopération.

### **3.2. Source des données**

Les données utilisées dans cette recherche sont tirées d'une enquête du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)<sup>8</sup> dans laquelle des questionnaires sont administrés aux principaux acteurs en éducation dans 72 pays, dont le Canada: élèves, parents, enseignants et directions d'établissement. Il s'agit d'une enquête triennale visant à évaluer, entre autres, les connaissances en littérature, en mathématiques et en science chez les élèves âgés de 15 ans, mais aussi à savoir ce qu'ils pensent de leur parcours scolaire et de vie (satisfaction à l'école, relations avec les enseignants, les pairs et l'école en général, les conditions de vie familiale, etc.). Dans cette étude, nous utilisons les données de l'enquête de 2015 principalement pour deux raisons: 1) elle est la plus récente parmi les enquêtes PISA disponibles; 2) elle contient des données pertinentes au sujet du marché scolaire. Dans le cadre de cette étude, le sous-échantillon est composé uniquement des élèves de la province du Québec (n = 2 452) fréquentant 80 écoles secondaires et ayant participé à ladite enquête. Bien que notre recherche se centre sur les élèves, nous utilisons aussi des données de questionnaire recueillies auprès des directions d'établissement pour créer les variables du marché scolaire (voir annexe).

---

<sup>8</sup> Données disponibles au Site web : [https://www.oecd-ilibrary.org/education/cadre-d-evaluation-et-d-analyse-de-l-enquete-pisa-2015/questionnaires-contextuels-de-l-enquete-pisa-2015\\_9789264259478-8-fr](https://www.oecd-ilibrary.org/education/cadre-d-evaluation-et-d-analyse-de-l-enquete-pisa-2015/questionnaires-contextuels-de-l-enquete-pisa-2015_9789264259478-8-fr)

### 3.3. Variables étudiées et modèles de mesure

**Les variables dépendantes.** Rappelons que cette étude s'intéresse à la cohésion scolaire. En tenant compte des données disponibles, trois dimensions sont étudiées: 1) le sentiment d'appartenance, 2) le sentiment de confiance et 3) la coopération. Pour sélectionner les items du questionnaire associés aux dimensions des variables étudiées, nous avons procédé à des analyses factorielles exploratoires par axes principaux et avec rotation *varimax* afin de maximiser la variance des coefficients de saturation ( $\Upsilon$ ) entre les items d'un même facteur et entre les facteurs (Tabachnick et Fidell, 2007). Ont été retenus les items, dont le coefficient de saturation  $\Upsilon \geq 0,30$ . Nous avons procédé aussi à des tests de fiabilité pour nous assurer de la qualité de nos variables à l'aide du test d'homogénéité entre items d'un même facteur. Ont été retenus les items, dont le coefficient de consistance interne (Alpha de Cronbach)  $\alpha \geq 0,70$ . La qualité des corrélations entre items a été évaluée à l'aide du test *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO). Sont retenus les facteurs, dont l'indice KMO  $\geq 0,5$ . Finalement, la valeur propre initiale  $\lambda$  (eigenvalue) a permis d'identifier les facteurs les plus robustes pour expliquer une portion significative de la variance totale. Ont été retenus les facteurs, dont l'eigenvalue  $\lambda \geq 1$ .

*Le sentiment d'appartenance.* Selon notre cadre conceptuel, le sentiment d'appartenance se manifeste par les pratiques harmonieuses, la participation, les émotions positives et les relations positives. Les répondants ont été invités à répondre à la question suivante: « Pensez à votre établissement. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou non avec les affirmations suivantes ? » Cette question comprenait six items concernant l'attachement à l'école, la facilité de se faire des amis, la perception des autres, etc. L'échelle de réponses à la question comprenait quatre échelons allant de 1 (pas du tout

d'accord) à 4 (tout à fait d'accord). Comme rapporté au tableau 3, l'analyse factorielle montre que ces six items sont suffisamment corrélés entre eux pour constituer un seul facteur. À cet égard, nous avons associé ces items à des manifestations comportementales du sentiment d'appartenance, notamment des émotions positives et des relations positives. En effet, les items informent sur la qualité des relations qu'entretiennent les élèves entre eux (« Je me fais facilement des amis à l'école » et « Les autres élèves ont l'air de m'apprécier »). Les autres items (« Je me sens comme un étranger (ou hors du coup) à l'école », « Je me sens chez moi à l'école », « Je me sens mal à l'aise, pas à ma place dans mon école » et « Je me sens seul à l'école ») renvoient à des comportements associés aux émotions comme l'attachement et l'inclusion.

*Sentiment de confiance.* En nous appuyant sur notre cadre conceptuel, le sentiment de confiance renvoie à la bienveillance, à la compétence et à l'intégrité. Cette variable a été construite à partir des items de la question suivante: « Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou non avec les affirmations suivantes à votre sujet ? » La question comprenait huit affirmations dont quatre relatives à la perception des membres de l'équipe, leur désir de coopérer, leur prise en considération des autres, etc. L'échelle de réponses à la question comprenait quatre échelons allant de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord). L'analyse factorielle a révélé qu'ils sont tous corrélés entre eux et constituent un seul facteur (tableau 3). Nous avons associé ces items au sentiment de confiance puisque ceux-ci renvoient à des comportements reliés à la confiance. À titre justificatif, nous avons considéré ces quatre items comme des comportements de bienveillance, contribuant au développement du sentiment de confiance, dans la mesure où l'élève a la volonté de viser le bonheur de ses pairs (« J'aime voir mes camarades de classe réussir »), a à cœur les

intérêts de tous et chacun (« Je tiens compte de ce qui intéresse les autres » et « J'aime prendre en considération différentes perspectives ») et est à la disposition de l'autre (« J'ai le sens de l'écoute »).

*Coopération.* Rappelons que ce concept renvoie à la volonté d'atteindre des objectifs communs et de s'impliquer. Elle a été mesurée par quatre items de la même question portant sur l'engagement au travail de groupe. L'échelle de réponses à la question était aussi quatre échelons allant de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord). L'analyse factorielle a montré que ces quatre items sont suffisamment corrélés entre eux pour constituer un seul facteur (tableau 3). Ces items ont été reliés à la coopération puisqu'ils témoignent d'une volonté de s'impliquer dans l'activité collective ou de la soutenir, l'une des manifestations comportementales de la coopération telle que décrite dans le cadre conceptuel. En effet, la coopération se manifeste par la volonté de participer (« Je préfère travailler en groupe plutôt que seul » et « J'aime travailler en collaboration avec des camarades ») et de s'entraider (« Je trouve que les décisions prises en groupe sont meilleures que celles prises individuellement » et « Je trouve que le travail en groupe augmente mes propres compétences »).

Comme l'indique la matrice factorielle (tableau 3), le coefficient de consistance interne, la valeur propre, l'indice KMO sont relativement élevés pour les trois indicateurs de la cohésion scolaire: le sentiment d'appartenance ( $\alpha = 0,840$ ;  $\lambda = 2,871$ ; KMO = 0,829); le sentiment de confiance ( $\alpha = 0,751$ ;  $\lambda = 2,203$ ; KMO = 0,798); et la coopération ( $\alpha = 0,730$ ;  $\lambda = 1,662$ ; KMO = 0,746).

Tableau 3: Les dimensions de la cohésion scolaire - matrice factorielle

Facteurs et items	Coefficient de saturation $\gamma$
<b>1. Sentiment d'appartenance</b> ( $\alpha = 0,840$ ; $\lambda = 2,871$ ; KMO = 0,829)	
Je me sens comme un étranger (ou hors du coup) à l'école*.	0,755
Je me fais facilement des amis à l'école.	0,673
Je me sens chez moi à l'école.	0,502
Je me sens mal à l'aise, pas à ma place dans mon école*.	0,692
Les autres élèves ont l'air de m'apprécier.	0,626
Je me sens seul à l'école*.	
<b>2. Sentiment de confiance</b> ( $\alpha = 0,730$ ; $\lambda = 1,662$ ; KMO = 0,746)	
J'ai le sens de l'écoute.	0,812
J'aime voir mes camarades de classe réussir.	0,510
Je tiens compte de ce qui intéresse les autres.	0,659
Je tiens compte de ce qui intéresse les autres.	0,724
J'aime prendre en considération différentes perspectives.	0,544
<b>3. Coopération</b> ( $\alpha = 0,751$ ; $\lambda = 2,203$ ; KMO = 0,798)	
Je préfère travailler en groupe plutôt que seul.	0,741
Je trouve que les décisions prises en groupe sont meilleures que celles prises individuellement.	0,575
Je trouve que le travail en groupe augmente mes propres compétences.	0,770
J'aime travailler en collaboration avec des camarades.	0,741

\* : les scores à ces items ont été inversés pour obtenir une corrélation positive.

**Les variables indépendantes.** En guise de variables indépendantes, nous avons étudié l'influence de trois caractéristiques du marché scolaire sur la cohésion scolaire: 1) le niveau des pratiques de sélection par l'établissement, 2) le niveau de compétition au sein de l'établissement et 3) la stratification scolaire. Pour mesurer ces variables, nous avons également eu recours à l'analyse factorielle (tableau 4).

*Pratiques de sélection.* Il a été demandé aux directions d'établissement la question suivante : « Dans quelle mesure tient-on compte des facteurs suivants pour admettre un élève dans votre établissement ? » Cette question incluait sept affirmations portant sur le dossier scolaire de l'élève, la recommandation par une autre école, la priorité à certaines familles, etc. Chacun des sept items comprenait trois échelons: 1 (jamais), 2 (parfois) et 3 (toujours). L'analyse factorielle a permis de retenir quatre items ( $\alpha = 0,649$ ;  $\lambda = 1,473$ ; KMO = 0,644).

*Esprit de compétition.* Les élèves devaient se prononcer sur la question suivante : « Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou non avec les affirmations suivantes à votre sujet ? » Cinq items se rapportaient à cette question portant sur l'esprit de compétition (la volonté d'exceller à l'école et d'être meilleur que les autres). L'échelle de réponses comprenait quatre niveaux allant de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord). L'analyse factorielle nous a permis de retenir tous les items en lien avec cette dimension ( $\alpha = 0,825$ ;  $\lambda = 2,446$ ;  $KMO = 0,781$ ).

*Stratification scolaire.* Les directions d'établissement devaient indiquer si leur établissement organisait l'enseignement de manière différente selon les niveaux d'aptitude des élèves. Il leur a été demandé de répondre à la question suivante : « Quelle est la politique de votre établissement à cet égard, pour les élèves du grade modal du pays pour les élèves de 15 ans ? » Cette question contenait une seule affirmation: la répartition des élèves dans différentes classes (inter classe). À partir de cet énoncé et du type d'établissement fréquenté (privé ou public), nous avons recodé les variables, de sorte que les élèves soient regroupés en quatre catégories: (1) ceux fréquentant un établissement public sélectif, (2) ceux fréquentant un établissement public non sélectif (3), ceux fréquentant un établissement privé sélectif et (4) ceux fréquentant un établissement privé non sélectif.

Tableau 4: Marché scolaire - matrice factorielle

<i>Facteurs et Items</i>	<i>Coefficient de saturation <math>\gamma</math></i>
1) <b>Pratiques de sélection</b> ( $\alpha = 0,649$ ; $\lambda = 1,473$ ; KMO = 0,644)	
Dossier scolaire de l'élève avec ses résultats (y compris des tests de placement).	0,710
Recommandation de l'établissement dont provient l'élève.	0,555
Le fait que l'élève doive suivre un programme scolaire spécifique ou s'y intéresse.	0,481
Priorité accordée aux membres de la famille d'un élève fréquentant ou ayant fréquenté l'établissement.	0,421
2) <b>Esprit de compétition</b> ( $\alpha = 0,825$ ; $\lambda = 2,446$ ; KMO = 0,781)	
Je veux avoir d'excellentes notes dans la plupart ou dans tous mes cours.	0,686
Je veux pouvoir choisir parmi les meilleures opportunités possibles après avoir obtenu mon diplôme.	0,677
Je veux être le/la meilleur(e) dans tout ce que je fais.	0,727
Je me considère comme une personne ambitieuse.	0,616
Je veux être un(e) des meilleurs élèves de ma classe.	0,781
Je veux avoir d'excellentes dans la plupart ou dans tous mes cours.	0,686

**Les variables de contrôle.** L'analyse a tenu compte de quatre variables associées aux caractéristiques sociodémographiques de l'élève et susceptibles d'influencer l'une ou l'autre dimension de la cohésion scolaire décrite précédemment: (1) le genre (fille/garçon), (2) la langue d'enseignement (anglais/français), (3) le milieu de résidence des parents de l'élève (rural/urbain) et (4) l'origine socioéconomique. Signalons que cette dernière a été mesurée par l'indice socioéconomique international du statut professionnel (ISEI). Cet indice a été construit à partir des données sur le statut professionnel de la mère et du père, ainsi que le statut professionnel le plus élevé des parents. Le statut socioéconomique des parents de l'élève est considéré comme élevé à mesure que l'ISEI supérieur augmente. À des fins d'interprétation, cet indice socioéconomique a été transformé en quartiles pour obtenir une variable catégorielle:

- 1) Statut socioéconomique inférieur: 1<sup>er</sup> quartile (0 - 45);
- 2) Statut socioéconomique moyen inférieur: 2<sup>e</sup> quartile (46 - 66);
- 3) Statut socioéconomique moyen supérieur: 3<sup>e</sup> quartile (67 - 76);
- 4) Statut socioéconomique supérieur: 4<sup>e</sup> quartile (77 et plus).

### 3.4. Les stratégies d'analyse statistique

Dans un premier temps, nous avons procédé à une analyse descriptive des items associés aux trois indices factoriels tenant lieu de variables dépendantes: 1) sentiment d'appartenance, 2) sentiment de confiance et 3) coopération. À partir des tableaux des fréquences, nous avons brossé le portrait général de l'état de la cohésion scolaire.

Dans un deuxième temps, nous avons procédé à trois analyses visant à vérifier si des relations existent entre les variables relatives au marché scolaire et la cohésion scolaire: 1) analyse de variance (ANOVA), 2) analyse des tableaux de contingence et 3) analyse de régression linéaire.

La première (ANOVA) visait à comparer les moyennes et les écarts-types des trois indices associés à la cohésion scolaire selon les trois catégories du marché scolaire décrites précédemment. Précisons qu'elle s'appuie sur le test de Fisher (F) afin de vérifier l'existence ou non d'une relation statistiquement significative. Quant à la deuxième, l'analyse des tableaux de contingence, elle est utilisée pour examiner le degré d'association entre deux variables catégorielles. À cet effet, le test du Khi-deux permet de confirmer si cette association est statistiquement significative, tandis que celui de V de Cramer permet d'évaluer son intensité. La valeur de celui-ci varie entre 0 et 1. Elle est considérée comme élevée lorsqu'elle est supérieure à 0,30 et faible dans le cas contraire (Cohen, 1988). Enfin, les analyses de régression linéaire multiple ont été réalisées afin d'examiner si le lien entre les pratiques de marché scolaire et la cohésion scolaire demeure statistiquement significatif lorsqu'on tient compte des variables de contrôles décrites précédemment.

### 3.5. Limites du cadre méthodologique

Cette recherche comporte certaines limites au niveau méthodologique. L'absence de certaines données de la base de données de PISA restreint la portée de la recherche. En effet, nous sommes contraint de brosser un portrait général de la cohésion scolaire au Québec qui ne tient pas forcément compte du contexte local de l'établissement fréquenté par l'élève. Entre autres, les stratégies d'organisation interne varient d'un établissement à l'autre et influent sur la cohésion scolaire de manière également variable: les règles de conduite (code de vie), les valeurs, les objectifs éducatifs, la clientèle, les services offerts (sorties, radio étudiante, voyages scolaires, ...), etc. C'est ainsi dire que deux écoles pourraient être situées dans un même quartier et avoir sensiblement les mêmes élèves, mais présenter un état de cohésion scolaire très différent. Ces choix organisationnels peuvent alors avoir une incidence quant au développement du sentiment d'appartenance, de la confiance et de la coopération de l'élève. Or la base de données ne nous permet pas, pour le moment, de les étudier.

De plus, les items associés à la cohésion scolaire ne sont pas exhaustifs: les questionnaires de PISA ne fournissent pas toutes les informations pertinentes pour les caractéristiques du marché scolaire. Ainsi, pour la variable *pratiques de sélection*, nous ne disposons pas de données concernant les scores pour les matières de test de sélection, les activités parascolaires, etc. En ce qui a trait à la cohésion scolaire, nous n'avons pas pu observer toutes les manifestations comportementales de ses dimensions. Pour le sentiment d'appartenance, bien qu'il ait été possible d'examiner la qualité des relations entre les élèves, nous avons été dans l'impossibilité d'obtenir des informations quant aux relations entretenues avec les autres acteurs scolaires (enseignants, surveillants, direction, ...).

Dans cette optique, nous sommes conscient que cette recherche peut souffrir de certains biais. C'est pourquoi il faut la considérer plutôt comme une entrée en matière qui permettra de générer de nouvelles pistes d'analyse concernant la cohésion scolaire.

## Chapitre IV. Présentation des résultats

Ce chapitre est divisé en trois sections. La première propose une analyse descriptive univariée dans laquelle nous présentons l'état de la cohésion scolaire en général. La deuxième est consacrée aux résultats de l'analyse de variance (ANOVA) dans laquelle sont examinés les liens entre les trois variables associées aux pratiques de marché scolaire et chacune des trois dimensions de la cohésion scolaire. Nous effectuons ensuite une analyse des tableaux de contingence visant à identifier les items de chacune des trois dimensions de la cohésion scolaire ayant une relation significative avec les variables associées aux pratiques de marché scolaire. La troisième et dernière est consacrée aux résultats des analyses de régression linéaire pour chaque dimension.

### 4.1. Analyse univariée

Afin d'alléger la présentation, l'échelle des items a été ramenée à deux catégories: 1) « Fortement en désaccord » et « En désaccord » et 2) « Fortement en accord », et « En accord ». Autrement dit, la première représente un état d'incohésion et la deuxième, un état de cohésion.

De manière générale, les élèves québécois ont relativement un sentiment élevé ou positif d'appartenance à leurs établissements (tableau 5). Une forte majorité affirme ne pas se sentir étrangère (83 %) ou seule (84 %) à l'école; au contraire, elle a l'impression d'être à sa place (80 %), d'être appréciée par les autres élèves (88 %) et d'avoir la facilité à se faire des amis (83 %). Cependant, un élève sur trois (35 %) affirme qu'il ne se sent pas chez lui, dans son école.

Tableau 5: Sentiment d'appartenance

Items	En désaccord	En accord	N
Je ne me sens pas comme un étranger.	16,7 %	83,3 %	2 341
Je me fais facilement des amis.	16,6 %	83,4 %	2 334
Je me sens chez moi.	34,6 %	65,4 %	2 326
Je me sens à ma place.	20,0 %	80,0 %	2 328
Les autres élèves ont l'air de m'apprécier.	11,7 %	88,3 %	2 323
Je ne me sens pas seul à l'école.	15,4 %	84,6 %	2 333

En ce qui a trait au sentiment de confiance, la majorité des répondants affiche également un niveau de bienveillance envers leurs camarades (tableau 6). Neuf sur dix affirment qu'ils ont le sens de l'écoute (88 %), tiennent compte de ce qui intéresse les autres (89 %), aiment voir leurs camarades réussir (91 %) et prennent en considération plusieurs perspectives (92 %).

Tableau 6: Sentiment de confiance

Items	En désaccord	En accord	N
J'ai le sens de l'écoute.	11,5 %	88,5 %	2 343
J'aime voir mes camarades réussir.	8,9 %	91,1 %	2 343
Je tiens compte de ce qui intéresse les autres.	11,1 %	88,9 %	2 340
Je prends en considération plusieurs perspectives.	8,3 %	91,7 %	2 326

Contrairement au sentiment de confiance, les répondants semblent partagés à propos de la coopération, c'est-à-dire de la volonté de participer, de s'entraider et de s'encourager (tableau 7). En moyenne, 30 % des répondants préfèrent travailler seuls, affirment que le travail en groupe ne permet pas de prendre de meilleures décisions et ne contribue pas à augmenter leurs propres compétences. Cela dit, 87 % déclarent qu'ils aiment collaborer avec leurs camarades.

Tableau 7: Coopération

Items	En désaccord	En accord	N
Je préfère travailler en groupe plutôt que seul.	30,4 %	69,6 %	2 351
Je trouve que les décisions en groupe sont meilleures que celles prises individuellement.	29,6 %	70,4 %	2 338
Je trouve que le travail en groupe augmente mes propres compétences.	30,9 %	69,1 %	2 339
J'aime travailler en collaboration avec des camarades.	13,1 %	86,9 %	2 334

En résumé, l'analyse descriptive tend à montrer que la cohésion scolaire est élevée au sein des établissements scolaires secondaires québécois. Les élèves ont généralement des sentiments d'appartenance et de confiance forts dans leur milieu scolaire respectif, et une certaine volonté de coopérer. La section suivante examine si le marché scolaire influe sur les différents aspects de la cohésion scolaire.

## 4.2. Analyse bivariée

Les analyses suivantes visent à examiner si les trois dimensions de la cohésion scolaire (sentiment d'appartenance, sentiment de confiance et coopération) varient de façon statistiquement significative en fonction des trois caractéristiques du marché scolaire : la stratification scolaire, les pratiques de sélection et l'esprit de compétition au sein de l'établissement.

### 4.2.1. Analyse de la variance et comparaison des moyennes

Afin de rendre les analyses comparables, les indices factoriels des trois dimensions de la cohésion scolaire ont été ramenés à une échelle de 4 en divisant les scores par le nombre d'items à partir desquels ils ont été construits.

La première analyse porte sur la stratification scolaire. Le test de Fisher (F) révèle que les différences observées sont statistiquement significatives en ce qui concerne les

deux premières dimensions de la cohésion scolaire (sentiment d'appartenance et sentiment de confiance), mais pas pour la coopération (tableau 8).

*Tableau 8: Analyse de la variance et comparaison des moyennes selon la stratification scolaire*

	Public sélectif	Public non sélectif	Privé sélectif	Privé non sélectif	
Dimensions	Moyenne/4	Moyenne/4	Moyenne/4	Moyenne/4	Test de Fisher
Sentiment d'appartenance	3,05 (0,63)	3,03 (0,68)	3,18 (0,57)	3,07 (0,54)	6,506***
Sentiment de confiance	3,13 (0,48)	3,18 (0,46)	3,20 (0,45)	3,20 (0,34)	3,883*
Coopération	2,93 (0,68)	2,95 (0,67)	2,94 (0,65)	3,13 (0,54)	1,080 (NS)

Note: \*p<0,05; \*\*\*p<0,001.

Les analyses supplémentaires montrent que cette différence se situe entre les élèves du privé sélectif et les autres. Autrement dit, le sentiment d'appartenance est plus élevé chez les premiers, comparativement à leurs pairs du public sélectif, du public non sélectif et du privé non sélectif. Pour le sentiment de confiance, la différence est également significative, mais de faible ampleur. L'analyse révèle qu'elle est plus élevée chez les élèves du privé, sélectif ou non, en comparaison au secteur public.

En ce qui concerne les pratiques sélectives par l'établissement (tableau 9), le test de Fisher révèle que cette différence est seulement significative pour le sentiment d'appartenance à l'école. En moyenne, les élèves qui fréquentent un établissement sélectif s'identifient davantage à leur environnement scolaire (3,11) comparativement à leurs pairs fréquentant un établissement où ces pratiques sont peu ou pas en vigueur (3,05). Toutefois, la différence observée est faible.

Tableau 9: Analyse de la variance et comparaison des moyennes selon les pratiques de sélection

Dimensions	Peu ou pas sélectif	Sélectif	Test de Fisher
	Moyenne/4	Moyenne/4	
Sentiment d'appartenance	3,05 (0,62)	3,11 (0,60)	5,791*
Sentiment de confiance	3,14 (45)	3,17 (0,48)	2,710
Coopération	2,94 (0,67)	2,94 (0,66)	0,003

Note: \* $p < 0.05$ ; les nombres entre parenthèses représentent les écarts-types.

Enfin, l'analyse montre que la cohésion scolaire est influencée par le niveau de l'esprit de compétition au sein de l'établissement (tableau 10). Le sentiment d'appartenance tend à être relativement moins fort chez les élèves qui fréquentent des établissements caractérisés par l'absence ou la présence faible de l'esprit de compétition. En revanche, il n'y a pas de relation significative entre l'esprit de compétition et la coopération entre les élèves.

Tableau 10: Analyse de la variance et comparaison des moyennes selon l'esprit de compétition

Dimensions	Peu ou pas compétitif	Compétitif	Test de Fisher
	Moyenne/4	Moyenne/4	
Sentiment d'appartenance	2,98 (0,63)	3,12 (0,60)	27,414***
Sentiment de confiance	3,08 (0,48)	3,19 (0,45)	32,351***
Coopération	2,96 (0,68)	2,93 (0,66)	1,269

Note: \*\*\* $p < 0.001$ ; les nombres entre parenthèses représentent les écarts-types.

#### 4.2.2. Analyse des tableaux de contingence

Dans cette sous-section, l'analyse s'intéresse à la variation des comportements particuliers associés à la cohésion selon les pratiques de marchés scolaires. Autrement dit, elle vise à identifier les items dont les scores varient significativement selon les pratiques de marché scolaire.

#### 4.2.2.1. La relation entre les comportements de cohésion scolaire et le type d'établissement fréquenté

Les résultats (tableaux 11, 12 et 13) montrent qu'il y a peu de différences statistiquement significatives selon le type d'établissement fréquenté et que celles-ci sont relativement faibles, comme l'indiquent les valeurs du V de Cramer. En outre, ces différences varient d'une dimension de la cohésion à l'autre.

De manière générale, le sentiment d'appartenance est plus élevé chez les élèves qui fréquentent une école privée, sélective ou non (tableau 11). Comparés à leurs pairs du public, ils sont proportionnellement un peu plus nombreux à développer un sentiment d'appartenance à l'égard des autres et de leur école puisqu'ils ne se sentent pas comme étrangers ou seuls dans leur école (88 % privé sélectif; 92 % privé non sélectif), et qu'ils ont l'impression d'être à leur place (84 % privé sélectif; 80 % privé non sélectif) et appréciés des autres (93 % privé sélectif; 92 % privé non sélectif). En revanche, deux items « Je me fais facilement des amis » et « Je me sens chez moi » ne dégagent aucune différence significative, comme l'indique le test Khi-deux et le V de Cramer.

Tableau 11: Répartition des répondants manifestant un sentiment d'appartenance selon le type d'établissement fréquenté

Sentiment d'appartenance	Public sélectif	Public non sélectif	Privé sélectif	Privé non sélectif	Khi-deux	V de Cramer
Je ne me sens pas comme un étranger.	81,2 %	82,4 %	88,3 %	91,9 %	16,708***	0,087***
Je me fais facilement des amis.	82,8 %	80,6 %	86,4 %	89,2 %	6,196	0,053
Je me sens chez moi.	65,4 %	59,6 %	67,1 %	67,6 %	4,204	0,044
Je me sens à ma place.	78,7 %	78,8 %	84,1 %	80,6 %	7,621*	0,059*
Les autres élèves ont l'air de m'apprécier.	87 %	86,6 %	92,9 %	91,9 %	15,077**	0,083**
Je ne me sens pas seul à l'école.	83,4 %	81,8 %	88 %	86,5 %	7,893*	0,060*

Note: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

En ce qui concerne le sentiment de confiance (tableau 12), le seul item à mettre en évidence porte sur la prise en compte des intérêts des autres. Les élèves du public non sélectif et du privé sélectif (92 %) affirment dans une proportion plus élevée que les autres tenir compte de ce qui intéresse les autres.

Tableau 12: Répartition des répondants manifestant un sentiment de confiance selon le type d'établissement fréquenté

Sentiment de confiance	Public sélectif	Public non sélectif	Privé sélectif	Privé non sélectif	Khi-deux	V de Cramer
J'ai le sens de l'écoute.	87,6 %	89,7 %	89,2 %	91,7 %	1,896	0,029
J'aime voir mes camarades réussir.	89,9 %	92,2 %	92,9 %	97,3 %	7,070	0,056
Je tiens compte de ce qui intéresse les autres.	87,2 %	92,2 %	91,8 %	86,5 %	11,646**	0,073**
Je prends en considération différentes perspectives.	90,7 %	94,4 %	92,1 %	97,3 %	5,439	0,050

Note: \*\*p<0,01.

Enfin comme souligné, aucune différence significative n'a été observée sur les items portant sur la coopération (tableau 13).

Tableau 13: Répartition des répondants manifestant un sentiment de coopération selon le type d'établissement fréquenté

Coopération	Public sélectif	Public non sélectif	Privé sélectif	Privé non sélectif	Khi-deux	V de Cramer
Je préfère travailler en groupe plutôt que seul.	69,6 %	68,2 %	69,4 %	78,4 %	1,563	0,027
Je trouve que les décisions en groupe sont meilleures que celles prises individuellement.	70,8 %	68,5 %	68,4 %	77,8 %	2,455	0,033
Je trouve que le travail en groupe augmente mes propres compétences.	68,5 %	67,8 %	69,4 %	78,4 %	1,829	0,029
J'aime travailler en collaboration avec des camarades.	86,5 %	86,2 %	86,9 %	91,9 %	0,974	0,021

En résumé, la relation entre le type d'établissement fréquenté et les variables de la cohésion scolaire s'avère seulement significative pour le sentiment d'appartenance. Celui-ci tend à être un peu plus élevé chez les élèves fréquentant une école privée sélective ou non, comparativement à leurs pairs inscrits dans une école publique, qu'elle soit sélective ou non.

#### 4.2.2.2. La relation entre les comportements de cohésion scolaire et les pratiques de sélection

L'analyse qui suit porte sur le lien entre la cohésion scolaire et les pratiques sélectives par l'établissement. Pour ce faire, l'indice factoriel associé à la variable indépendante (pratiques sélectives) a été transformé en une variable catégorielle. Ont été considérés comme peu ou pas sélectif les établissements dont les scores sont inférieurs à la moyenne (3,07) et sélectifs ceux dont ce score est supérieur à la moyenne. Autrement dit, la situation se résume comme suit : (1) Peu ou pas sélectif (score factoriel  $\leq 3,07$ ) et (2) Sélectif (score factoriel  $> 3,07$ ). Le tableau 14 décrit la répartition des répondants en fonction de cette variable.

*Tableau 14: Répartition des répondants selon le degré de sélectivité de l'établissement fréquenté*

Établissement fréquenté	N	%
Établissement peu ou pas sélectif	1462	59,6
Établissement sélectif	990	40,4
Tous	2452	100,0

Les analyses présentées révèlent que les pratiques de sélection ne sont pas reliées aux dimensions de la cohésion scolaire. La seule et unique différence significative observée porte sur l'item « Les autres élèves ont l'air de m'apprécier » du sentiment d'appartenance

(tableau 15). Les élèves fréquentant un milieu scolaire sélectif (87 %) se sentent plus chez eux que ceux d'une école peu ou pas sélective (91 %).

*Tableau 15: Répartition des répondants manifestant un sentiment d'appartenance selon les pratiques de sélection*

Sentiment d'appartenance	Peu ou pas sélectif	Sélectif	Khi-deux	V de Cramer
Je ne me sens pas comme un étranger.	82,5 %	84,3 %	1,203	0,023
Je me fais facilement des amis.	82,6 %	84,6 %	1,547	0,026
Je me sens chez moi.	66,1 %	64,3 %	0,800	0,019
Je me sens à ma place.	78,8 %	81,6 %	2,749	0,034
Les autres élèves ont l'air de m'apprécier.	86,6 %	90,7 %	9,500**	0,064**
Je ne me sens pas seul à l'école.	83,8 %	85,8 %	1793	0,028

Notes: \*\*p<0,01.

Les résultats présentés dans le tableau 16 indique qu'aucun item du sentiment de confiance ne s'avère statistiquement significatif avec les pratiques de sélection.

*Tableau 16: Répartition des répondants manifestant un sentiment de confiance selon les pratiques de sélection*

Sentiment de confiance	Peu ou pas sélectif	Sélectif	Khi-deux	V de Cramer
J'ai le sens de l'écoute.	89,3 %	87,3 %	2,310	0,031
J'aime voir mes camarades réussir.	91,7 %	90,3 %	1,360	0,024
Je tiens compte de ce qui intéresse les autres.	88,8 %	89,1 %	0,057	0,005
Je prends en considération différentes perspectives.	91,3 %	92,2 %	0,621	0,016

À l'instar du sentiment de confiance, les pratiques de sélection ne sont pas associées à la dimension de coopération de la cohésion scolaire (tableau 17).

Tableau 17: Répartition des répondants manifestant un sentiment de coopération selon les pratiques de sélection

Coopération	Peu ou pas sélectif	Sélectif	Khi-deux	V de Cramer
Je préfère travailler en groupe plutôt que seul.	70,2 %	68,9 %	0,456	0,014
Je trouve que les décisions en groupe sont meilleures que celles prises individuellement.	71,5 %	68,9 %	1,824	0,028
Je trouve que le travail en groupe augmente mes propres compétences.	69,6 %	68,3 %	0,453	0,014
J'aime travailler en collaboration avec des camarades.	86,3 %	87,7 %	1,024	0,021

#### 4.2.2.3. La relation entre les comportements de cohésion scolaire et l'esprit de compétition

Comme pour l'analyse précédente, la variable indépendante (l'esprit de compétition) a été transformée en deux catégories en nous basant sur la moyenne de l'indice factoriel (3,97). La situation se résume comme suit : (1) établissement peu ou pas compétitif (score factoriel  $\leq 3,97$ ) et (2) établissement compétitif (score factoriel  $> 3,97$ ). Le tableau 18 décrit la répartition des répondants en fonction de cette variable.

Tableau 18: Répartition des répondants selon l'esprit de compétition au sein de l'établissement fréquenté

Établissement fréquenté	N	%
Peu ou pas compétitif	894	36,5
Compétitif	1558	63,5
Tous	2452	100,0

Les analyses révèlent l'existence d'une relation positive et significative entre les dimensions de la cohésion scolaire et l'esprit de compétition. Cette différence est statistiquement significative pour tous les items leur étant associés au sentiment d'appartenance et de confiance à l'exception d'un seul: « J'aime voir mes camarades réussir ».

Les élèves fréquentant une école compétitive sont plus nombreux à exprimer un sentiment d'appartenance fort à leur établissement (tableau 19). Ainsi, 55 % des élèves fréquentant un établissement caractérisé par l'absence ou une moindre culture de compétition se sentent chez eux à l'école, contre 70 % dans les établissements dits compétitifs.

*Tableau 19: Répartition des répondants manifestant un sentiment d'appartenance selon l'esprit de compétition*

Sentiment d'appartenance	Peu ou pas compétitif	Compétitif	Khi-deux	V de Cramer
Je ne me sens pas comme un étranger.	80,8 %	84,5 %	5,398*	0,048*
Je me fais facilement des amis.	79,1 %	85,6 %	16,280***	0,084***
Je me sens chez moi.	55,5 %	70,5 %	51,678***	0,149***
Je me sens à ma place.	75,9 %	82,1 %	12,435***	0,073***
Les autres élèves ont l'air de m'apprécier.	85,2 %	89,9 %	11,364***	0,070***
Je ne me sens pas seul à l'école.	80,5 %	86,7 %	15,795***	0,082***

Note: \* $p < 0,05$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

En ce qui concerne le sentiment de confiance, la situation est relativement similaire, bien que l'écart entre les établissements peu ou pas compétitif et compétitif se resserre (tableau 20). En général, les écoles où la compétition est forte sont aussi celles où il existe une plus grande confiance: la majorité des élèves déclarent avoir un sens de l'écoute (92 %), aimer voir leurs camarades réussir (92 %), tenir compte de l'opinion des autres (91 %) et prendre en considération d'autres perspectives (93 %).

Tableau 20: Répartition des répondants manifestant un sentiment de confiance selon l'esprit de compétition

Sentiment de confiance	Peu ou pas compétitif	Compétitif	Khi-deux	V de Cramer
J'ai le sens de l'écoute.	82,3 %	91,7 %	45,304***	0,139***
J'aime voir mes camarades réussir.	89,8 %	91,7 %	2,297	0,031
Je tiens compte de ce qui intéresse les autres.	85,7 %	90,6 %	12,707***	0,074***
Je prends en considération différentes perspectives.	88,6 %	93,3 %	15,396***	0,081***

Notes: \*\*\*p<0,001.

En revanche, il n'y a pas de différence observée en ce qui concerne la coopération (tableau 21) : aucun item n'est significativement associé au niveau de compétition au sein de l'établissement.

Tableau 21: Répartition des répondants manifestant un sentiment de coopération selon l'esprit de compétition

Coopération	Peu ou pas compétitif	Compétitif	Khi-deux	V de Cramer
Je préfère travailler en groupe plutôt que seul.	71,2 %	68,8 %	1,347	0,024
Je trouve que les décisions en groupe sont meilleures que celles prises individuellement.	69,9 %	70,7 %	0,160	0,008
Je trouve que le travail en groupe augmente mes propres compétences.	69,1 %	69,1 %	0,000	0,000
J'aime travailler en collaboration avec des camarades.	86,5 %	87,1 %	0,154	0,008

### 4.3. Analyse de régression multiple

Des analyses de régression multiple ont été réalisées pour estimer l'influence relative des trois variables associées au marché scolaire (variables indépendantes) sur les trois dimensions de la cohésion scolaire (variables dépendantes).

La première analyse a porté sur le sentiment d'appartenance à l'école (tableau 22). Le modèle 1 inclut seulement les variables du marché scolaire: la stratification scolaire, la

présence de pratiques de sélection et d'un esprit de compétition. Les résultats révèlent que seuls la stratification scolaire et l'esprit de compétition sont associés, de manière statistiquement significative, au sentiment d'appartenance de l'élève à son environnement scolaire. En comparaison avec les établissements privés sélectifs, celui-ci est relativement plus faible dans les établissements publics, sélectifs ou non. Par ailleurs, le sentiment d'appartenance est plus élevé dans les écoles où il y a la présence de compétition. En revanche, les pratiques de sélection par l'établissement n'ont pas d'influence.

Le modèle 2 tient compte des variables associées aux caractéristiques sociodémographiques de l'élève: 1) le genre, 2) la langue d'enseignement, 3) le milieu de résidence (des parents de l'élève) et 4) le statut socioéconomique des parents. Parmi ces variables, seuls le genre et le milieu de résidence n'exercent pas d'influence significative sur le degré d'expression du sentiment d'appartenance. En ce qui a trait à la langue d'enseignement et le statut socioéconomique, les résultats révèlent que ce sentiment est relativement plus élevé chez ceux qui fréquentent un établissement francophone et dont les parents font partie de la classe moyenne ou supérieure. La prise en compte de ces variables modifie l'influence des variables relatives au marché scolaire. L'influence du type d'établissement fréquenté disparaît, tandis que celle des pratiques de sélection diminue sensiblement. En revanche, celle de l'esprit de compétition se maintient et augmente même légèrement. Cela appuie l'hypothèse selon laquelle l'influence des pratiques de marché scolaire sur le sentiment d'appartenance varie en fonction de la composition sociale des élèves et *vice-versa*.

Tableau 22: Coefficients de régression linéaire – sentiment d'appartenance

	Modèle 1	Modèle 2
<b>Variables indépendantes</b>		
Stratification scolaire		
Privé sélectif [référence]	0,000	0,000
Public sélectif	-0,098***	-0,046
Privé non sélectif	-0,016	-0,020
Public non sélectif	-0,064**	-0,051*
Pratiques de sélection	0,015	-0,006
Esprit de compétition	0,109***	0,119***
<b>Variables de contrôle</b>		
Genre [référence: garçon]	-	0,036
Langue d'enseignement [référence: anglais]	-	0,119***
Milieu de résidence [référence: rural]	-	0,019
Statut socioéconomique des parents		
Inférieur [référence]	-	0,000
Moyen inférieur	-	0,097***
Moyen supérieur	-	0,103***
Supérieur	-	0,085***
R <sup>2</sup> ajusté	0,019	0,040
F	8,212***	8,738***
N	2254	2254

Note: \*p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001.

La deuxième analyse a été consacrée au sentiment de confiance (tableau 23). Comme précédemment, le modèle 1 inclut seulement les trois variables indépendantes relatives aux pratiques de marché scolaire. Seule la variable « Pratiques de sélection » n'exerce pas d'influence significative sur le sentiment de confiance. Ce dernier est significativement moins élevé chez les élèves fréquentant des établissements publics sélectifs comparativement aux autres. La présence de compétition au sein de l'établissement contribue à accroître un sentiment de confiance de façon significative.

Dans le modèle 2, nous avons introduit les variables sociodémographiques. Seule la variable « milieu de résidence » n'exerce pas d'influence significative. En ce qui a trait aux trois autres, les résultats indiquent que le sentiment de confiance est relativement plus élevé chez les filles, les élèves dont le statut socioéconomique des parents se situe dans la moyenne inférieure (2<sup>e</sup> quartile) ou les élèves inscrits dans les établissements francophones. L'ajout des variables de contrôle dans le modèle fait disparaître l'influence des variables associées aux pratiques de marché scolaire à l'exception de l'« Esprit de compétition » qui augmente quelque peu. Comme précédemment, cela appuie l'hypothèse selon laquelle l'influence des pratiques de marché scolaire sur le sentiment de confiance varie en fonction de la composition sociale des élèves et *vice-versa*.

Tableau 23: Coefficients de régression linéaire – sentiment de confiance

	Modèle 1	Modèle 2
<b>Variabes indépendantes</b>		
Stratification scolaire		
Privé sélectif [référence]	0,000	0,000
Public sélectif	-0,074**	-0,045
Privé non sélectif	0,002	-0,003
Public non sélectif	-0,005	0,005
Pratiques de sélection	0,013	-0,006
Esprit de compétition	0,118***	0,126***
<b>Variabes de contrôle</b>		
Genre [référence: garçon]	-	-0,085***
Langue d'enseignement [référence: anglais]	-	0,074***
Milieu de résidence [référence: rural]	-	0,037
Statut socioéconomique des parents		
Inférieur (référence)	-	0,000
Moyen inférieur	-	0,082***
Moyen supérieur	-	0,030
Supérieur	-	0,028
R <sup>2</sup> ajusté	0,017	0,033
F	7,528***	7,507***
N	2254	2254

Notes: \*\*p<0,005; \*\*\*p<0,001

Enfin, les dernières analyses ont été effectuées sur la perception des répondants sur la coopération (tableau 24). Les résultats du modèle 1 révèlent qu’aucune variable relative au marché scolaire n’exerce une influence significative. En ce qui a trait aux caractéristiques sociodémographiques de l’élève, la coopération tend à varier de façon statistiquement significative selon le genre et la langue d’enseignement. Elle tend à être légèrement plus élevée chez les garçons et les élèves qui fréquentent des établissements francophones.

Tableau 24: Coefficients de régression linéaire – coopération

	Modèle 1	Modèle 2
<b>Variabiles indépendantes</b>		
Stratification scolaire		
Privé sélectif [référence]	0,000	0,000
Public sélectif	-0,008	-0,004
Privé non sélectif	0,034	0,038
Public non sélectif	0,006	0,002
Pratiques de sélection		
Esprit de compétition	-0,023	-0,014
<b>Variabiles de contrôle</b>		
Genre [référence: garçon]	-	0,125***
Langue d’enseignement [référence: anglais]	-	0,059**
Milieu de résidence [référence: rural]	-	-0,027
Statut socioéconomique des parents		
Inférieur (référence)	-	0,000
Moyen inférieur	-	0,030
Moyen supérieur	-	-0,018
Supérieur	-	-0,018
R2 ajusté	-0,001	0,018
F	0,792***	4,461***
N	2254	2254

Notes: \*\*p<0,005; \*\*\*p<0,001.

## Chapitre V. Discussion des résultats

L'objectif de cette étude était de décrire l'état de la cohésion scolaire dans les établissements scolaires au Québec et d'examiner dans quelle mesure celle-ci est liée aux pratiques de marché caractérisant le système scolaire.

Les résultats présentés dans le chapitre précédent mettent en évidence un niveau relativement élevé de cohésion au sein des établissements scolaires secondaires québécois. Les élèves affichent généralement des sentiments d'appartenance et de confiance forts dans leur milieu scolaire respectif, et une certaine volonté de coopérer. Cela pourrait s'expliquer que la socialisation constitue l'une des trois principales finalités de la réforme « Renouveau pédagogique » mise en œuvre par le gouvernement québécois à la suite des États généraux de l'éducation de 1995-1996 (Conseil supérieur de l'éducation, 2017).

Les résultats tendent par ailleurs à confirmer l'hypothèse selon laquelle il y aurait une certaine relation entre les pratiques de marché en éducation au Québec et la cohésion scolaire. Bien que cette relation soit relativement faible et variable selon la dimension de la cohésion scolaire et la pratique de marché considérées, elle est statistiquement significative dans certains cas. En ce qui a trait aux trois modalités de marché examinées, seules les pratiques de sélection par l'établissement n'ont aucun lien significatif avec les trois dimensions de la cohésion scolaire. S'agissant des dimensions de la cohésion sociale, seule la coopération n'est statistiquement liée à aucune des trois modalités de pratiques de marché scolaire. En revanche, les sentiments d'appartenance et de confiance des élèves à leur environnement scolaire sont significativement liés à la stratification scolaire (type d'établissement fréquenté) et à la présence de compétition. En ce qui concerne la stratification scolaire, nos analyses révèlent que les élèves fréquentant une école privée

affichent un sentiment d'appartenance et de confiance un peu plus élevé que les autres. À l'inverse, ce sentiment tend à être relativement moins élevé chez leurs pairs des écoles publiques, particulièrement celles qui sont sélectives.

À ce sujet, nous pourrions avancer l'hypothèse selon laquelle la composition sociale constitue un facteur explicatif de la cohésion scolaire. En effet, nos analyses de régression linéaire ont permis de constater que ce sont les classes moyenne et supérieure qui présentent un plus grand sentiment d'appartenance et de confiance à leur environnement scolaire comparativement à la classe de niveau socioéconomique inférieur. Par conséquent, sachant que les élèves de l'école privée sont majoritairement issus de milieux socioéconomiques favorisés (Larose et Grenon, 2013), nous pourrions penser que l'école privée, sélective ou non, privilégie une clientèle propice à entretenir des comportements cohésifs. Provenant de milieux familiaux « aisés », il y a lieu de croire que ces élèves partagent des normes, des valeurs et des attentes similaires. En revanche, les établissements publics sélectifs et, dans une moindre mesure, les établissements publics non sélectifs seraient majoritairement fréquentés par les élèves issus des familles modestes dont les valeurs ne sont pas toujours convergentes. Les résultats d'une analyse supplémentaire abondent dans le sens de notre hypothèse. Comme le montre le tableau 25, environ 60 % des élèves fréquentant les établissements privés viennent des familles de classes « supérieures » ou « moyennes supérieures » : sélectifs (60 %) et non sélectifs (65 %). Inversement, les écoles publiques sélectives sont majoritairement fréquentées par les élèves issus des familles de classes « inférieures » ou « moyennes inférieures » : sélectives (67 %) et non sélectives (60 %).

Tableau 25: Le statut socioéconomique selon le type d'établissement fréquenté

Statut socioéconomique (ISEI)	Public sélectif	Public non sélectif	Privé sélectif	Privé non sélectif
Inférieur	42,2 %	26,9 %	17,1 %	24,3 %
Moyen inférieur	22,8 %	23,9 %	22,7 %	10,8 %
Moyen supérieur	19,2 %	22,2 %	27,9 %	29,7 %
Supérieur	15,7 %	26,9 %	32,3 %	35,1 %
Tous	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Au regard de nos analyses, il y a lieu d'émettre l'hypothèse que les écoles « favorisées » sont celles qui réussissent le mieux à entretenir des comportements cohésifs au sein de leur environnement scolaire. Par conséquent, les écoles privées, sélectives ou non, sont plus propices de développer de tels sentiments comparativement aux écoles publiques, particulièrement celles sélectives. Si de récentes études (OCDE, 2011b; Lafer, 2014) tendent à prouver que le statut socioéconomique joue un rôle important en éducation, particulièrement pour la réussite scolaire, nos analyses montrent qu'il en est de même pour la cohésion scolaire.

L'esprit de compétition serait aussi associé à la cohésion. Comme cela a été montré dans la présentation des résultats, plus le milieu scolaire est compétitif, plus les élèves ont tendance à entretenir une cohésion forte. En guise de piste interprétative, nous pourrions avancer que cette tendance est reliée à l'expérience scolaire étant donné que les élèves faisant partie d'un environnement compétitif ont des aspirations scolaires et professionnelles similaires (Felouzis, 2009). En partageant des ambitions communes, telles que l'excellence scolaire, les élèves sont amenés à se tenir ensemble et à vivre des situations dans lesquelles leurs camarades de classe peuvent comprendre leurs inquiétudes, la charge de travail, les évaluations, etc. Pour appuyer nos propos, nous pouvons nous référer aux travaux de Wartenberg (1990) qui s'est intéressé à la nature de la compétition, notamment

à distinguer la compétition bénéfique de celle dévastatrice. Selon lui, quand les individus cherchent un bénéfice mutuel, la compétition est saine; autrement, elle est néfaste lorsque celle-ci sert à renforcer la division et la domination (Wartenberg, 1990). Dans notre contexte, si les élèves développent un sentiment d'appartenance et de confiance fort à leur environnement scolaire, il est plausible de croire que la compétition au sein de l'établissement amène les élèves à se serrer les coudes parce qu'ils ont des aspirations communes, soit le désir de réussir leur parcours scolaire.

Outre le partage d'objectifs communs, il y a lieu de penser que l'émulation puisse expliquer la manifestation de comportements cohésifs dans les milieux scolaires compétitifs. Selon Jonas et Chambers (2017), l'émulation signifie de se fier sur une personne qui généralement l'on admire. Cela consiste à s'inspirer de ses actions, de ses attitudes, ou d'autres traits de caractère. À ce sujet, ces auteurs distinguent deux types d'émulation en éducation : compétitive et inspiratrice. La première consiste à utiliser les concours et les prix pour motiver les élèves. Néanmoins, certains auteurs critiquent cette forme d'émulation, notamment parce qu'elle inciterait les élèves à entretenir des comportements malveillants comme l'arrogance, la jalousie, la honte et l'insécurité (Jonas et Chambers, 2017). La deuxième, l'émulation inspiratrice, est la pratique éducative qui encourage les comparaisons académiques entre les élèves, mais sans utiliser des systèmes de récompenses. Autrement dit, la comparaison entre les élèves se fait naturellement, contrairement à l'émulation compétitive. À cet égard, l'enseignant joue un rôle substantiel. Il peut exploiter le désir de comparaison pour amener les élèves à s'autonomiser, en plus de créer un environnement qui encourage, entre autres, l'inspiration, l'entraide, la solidarité et la créativité (Jonas et Chambers, 2017). À cet égard, nous pourrions avancer que ce type

d'émulation amène les élèves à s'inspirer et à s'identifier à d'autres élèves de leur classe dans l'objectif d'élever leur niveau d'un cran.

De plus, la concurrence participerait au développement de comportements d'excellence (Hurteau et Duclos, 2017) et, par conséquent, du sentiment d'engagement aux études (Kamanzi, 2019). Autrement dit, l'élève doit s'investir dans son parcours scolaire s'il veut réussir ou, à tout le moins, conserver sa place au sein du groupe. À cet effet, Jérôme St-Amand (2015) distingue trois types d'engagement scolaire: émotionnel, cognitif et comportemental. Le premier réfère à des réactions affectives positives telles que l'intérêt, la satisfaction, le bonheur, le fait de se sentir spécial, etc. Le deuxième se traduit par une volonté de dépasser les exigences du cours et de s'adapter à diverses situations. Puis l'engagement comportemental se manifeste par des comportements tels que la présence aux cours, le respect des règles, la participation en classe (St-Amand, 2015). En nous appuyant sur ces travaux, nous pourrions avancer l'hypothèse selon laquelle les milieux compétitifs exigent un engagement des élèves dans leur milieu scolaire, ce qui contribue au sentiment d'appartenance et de confiance. En effet, avoir de l'intérêt pour ses études, s'engager dans la vie de l'école (comités, sorties, voyages, activités parascolaires, ...) et être présent aux cours sont des indicateurs d'engagement qui contribuent à développer le sentiment d'appartenance (l'attachement, la fierté, le sentiment d'utilité) et le sentiment de confiance (écoute, prise en considération des autres, confiance). En contrepartie, nous pourrions supposer que les milieux scolaires peu ou pas compétitifs ne facilitent pas l'engagement scolaire, ce qui pourrait entraîner des comportements de nonchalance tels que l'absentéisme, le non-respect du code de vie de l'école, la démotivation, etc.

D'un autre côté, l'école doit aussi développer cet engagement en offrant entre autres des ressources pédagogiques de qualité et des activités scolaires et parascolaires qui puissent nourrir les aspirations des élèves (Draelants, 2013). Dans cette perspective, nous pourrions penser que plus l'élève s'investit dans son environnement scolaire et que ce dernier lui fournit les outils nécessaires pour s'épanouir, plus les chances sont qu'il manifestera des comportements cohésifs. Inversement, un milieu peu ou pas compétitif sollicite moins l'engagement des élèves étant donné que les attentes sont nécessairement moins élevées. L'esprit de compétition amènerait les élèves à développer des aspirations scolaires et professionnelles élevées, à s'engager dans leur parcours scolaire, et par conséquent, à entretenir une cohésion bénéfique à l'école.

En résumé, la cohésion scolaire semble être influencée par certains aspects du marché scolaire tels que la stratification scolaire et la compétition. Les écoles privées sont les plus cohésives dans le système éducatif québécois. Pour expliquer ces tendances, nous avons abordé les notions d'origine socioéconomique, d'aspirations sociales et scolaires communes, et d'engagement scolaire.

En revanche, si certains phénomènes du marché scolaire sont associés au sentiment d'appartenance et au sentiment de confiance, il en est autrement pour la dimension de coopération de la cohésion scolaire. En fait, il semblerait que dans une classe enrichie ou régulière, dans une école sélective ou non, dans un environnement compétitif ou non, les élèves du Québec sont prêts à participer, à s'impliquer, à s'entraider et à se faire confiance. Cela semble faire partie de la culture du système scolaire. En effet, ce système met de l'avant l'objectif de développer chez les jeunes la valeur du « vivre-ensemble ». À cet effet, le Conseil supérieur de l'éducation (2017) propose de privilégier une « éducation

inclusive de tous », c'est-à-dire de chercher des solutions collectives pour répondre aux besoins individuels, de réaffirmer les visées inclusives, de promouvoir la diversité, d'élargir le champ des possibles, etc.

Même si le marché scolaire produit une certaine ségrégation des élèves en fonction de leurs compétences scolaires et de leurs origines sociales, la coopération demeure. Cette tendance est pour le moins inattendue, car il y a lieu de penser qu'en situation de compétition, les élèves adoptent des comportements individualistes au détriment des valeurs du vivre-ensemble. Cela étant dit, on peut postuler aussi que les élèves décident de coopérer, non pas nécessairement par souci de réussite, mais plutôt parce qu'ils veulent socialiser. En effet, l'être humain a besoin de créer et d'entretenir des liens avec les autres. Dans ce contexte, qu'un élève se retrouve dans une classe régulière ou enrichie a peu d'influence sur son désir de travailler avec les autres.

## Conclusion

L'objectif de cette étude était d'examiner dans quelle mesure le contexte de marché scolaire au Québec, marqué par la concurrence inter et intra établissements, la stratification scolaire ainsi que les pratiques sélectives, influe sur la cohésion scolaire. En nous basant sur les écrits existants et les informations disponibles dans la base de données utilisée, trois dimensions de la cohésion scolaire ont été étudiées : 1) le sentiment d'appartenance, 2) le sentiment de confiance et 3) la coopération. Les analyses effectuées ont été centrées sur deux objectifs spécifiques: (1) décrire l'état actuel de la cohésion scolaire et (2) examiner dans quelle mesure le sentiment d'appartenance, le sentiment de confiance chez les élèves et la coopération entre eux sont liés aux pratiques de marché scolaire (type d'établissement, esprit de compétition et les pratiques de sélection). Elles ont permis de mettre en évidence des constats intéressants tant sur le plan scientifique que social.

Les écoles secondaires du Québec, bien qu'elles produisent, aux yeux de plusieurs chercheurs, différentes formes d'inégalités (Desjardins, Lessard et Blais, 2011; Marcotte-Fournier, 2015; Marcotte-Fournier et al., 2016, Larose, 2016; Hurteau et Duclos, 2017; Maroy et Kamanzi, 2017) sont fortement cohésives puisque les élèves parviennent à développer un fort sentiment d'appartenance, de confiance et de coopération dans leur milieu scolaire. Ces résultats nous laissent croire que les écoles du Québec réussissent en général à créer un climat de classe favorable à la socialisation et à l'adhésion aux valeurs du vivre-ensemble. Dans le contexte actuel, on pourrait penser que les logiques marchandes du marché scolaire ont un impact négatif sur la cohésion à l'école, mais il s'avère que cet impact est faible, voire, dans une certaine mesure, bénéfique.

En effet, nos analyses ont montré que les conditions du marché scolaire sont positivement reliées à la cohésion scolaire, particulièrement les sentiments d'appartenance et de confiance. La perception qu'a l'élève à l'endroit de son école et de ses camarades varie selon le type d'établissement fréquenté, plus spécifiquement la composition de la clientèle de l'établissement. À cet égard, nos résultats nous permettent de croire que la composition sociale des élèves (mesurée ici par le statut socioéconomique des parents) a une incidence sur la cohésion scolaire puisque la cohésion scolaire est plus élevée dans les établissements privés, majoritairement fréquentés par les élèves issus des familles aisées.

Nos résultats ont aussi montré que la présence de compétition à l'école était reliée de façon statistiquement significative à des perceptions de comportements cohésifs. Rappelons que ce sont les élèves des milieux scolaires compétitifs qui manifestent un fort sentiment d'appartenance et de confiance. Ces tendances nous amènent à réfléchir sur la nature de la compétition. À cet égard, les établissements scolaires auraient intérêt à entretenir une compétition favorable à l'intégration sociale des élèves notamment en favorisant l'engagement scolaire de leurs élèves, ce qui contribuerait à la réussite scolaire et au climat de classe. Néanmoins, il y aurait lieu de se pencher sur les potentiels effets de la compétition sur le bien-être, car bien qu'elle soit bénéfique à certains égards, il reste qu'elle peut probablement être la source d'anxiété de certains élèves ayant la pression de performer en classe.

La présente étude a aussi ses limites. Nous nous sommes appuyé sur la base de données PISA qui s'adresse aux élèves de troisième secondaire. Or, il serait intéressant de savoir si les tendances mentionnées plus haut sont similaires pour les élèves de quatrième et cinquième secondaire pour qui les résultats scolaires comptent davantage pour accéder

aux études postsecondaires. Concernant la stratification scolaire, bien qu'il soit possible d'identifier les écoles où les élèves étaient répartis dans des classes différenciées, la base de données PISA ne nous permettait pas de savoir si les répondants étaient dans une classe enrichie ou régulière. Dès lors, les résultats obtenus se généralisent à la cohésion à l'école plutôt qu'à l'élève. Rappelons aussi que deux comportements cohésifs n'ont pas été observés: les relations positives du sentiment d'appartenance et le partage d'objectifs communs du sentiment de coopération. Ce genre de données aurait permis de savoir, par exemple, si les élèves entretiennent de bonnes relations avec leurs camarades, mais aussi avec les membres du personnel de l'école, notamment les enseignants.

À ce sujet, malgré l'absence de données sur ces derniers, ils ont certainement un rôle substantiel dans le développement de la cohésion auprès des élèves. En favorisant un climat de classe propice aux échanges, à l'apprentissage et à l'entraide, ils fondent les bases de la socialisation. Par leur travail, leur éthique, leurs valeurs et principes, ils sont inévitablement des modèles pour leurs élèves. Avec la pénurie d'enseignants dans le système scolaire québécois, il y aurait lieu de se pencher, dans de prochaines études, sur la qualité des relations entre les élèves et leurs enseignants, et d'observer comment celle-ci influe sur la cohésion scolaire.

## Bibliographie

- Ahlin, A. (2003). Does School Competition Matter? Effects of a Large-Scale School Choice Reform on Student Performance. *Working Paper Series*, 2, 37.
- Altman, I. et Low, S. M. (1992). *Place Attachment*. New York, NY: Plenum Press.
- Apple, M. (2001). *Educating the ‘Right’ Way. Markets, Standards, God and Inequality*. New York, NY: Routledge Falmer.
- Arum, R. (1996). Do private schools force public schools to compete? *American Sociological Review*, 61(1), 29-46.
- Ball, S. J. (2001). Performativities and fabrications in the education economy: towards the performative society. Dans D. Gleeson and C. Husbands (Eds.), *The performing school*. London: Routledge Falmer.
- Barry, B. (1989). *Does Society Exist? The Case for Socialism*. London: Fabian Society.
- Baumeister, R. F., et Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Beauvais, C. et Jenson, J. (2002). *Social Cohesion: Up-dating the State of the Research*. Ottawa: CPRN.
- Belfield, C., et Levin, H. (2002). The Effects of Competition between Schools on Educational Outcomes: A Review for the United States. *Review of Educational Research*, 72(2), 279-341.
- Belfield, C., et Levin, H. (2009). Markets reforms in education. Dans: Garry Sykes, Barbara Schneider et David N. Plank (dir.), *Handbook of Education Policy Research* (p.513-527). New York/London: Routledge.
- Berger, J. B. (2000). Optimizing capital, social reproduction, and undergraduate persistence. A sociological perspective Dans J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Berger, P. (1998). *The Limits of Social Cohesion: Conflict and Mediation in Pluralist Societies*. Boulder, CO: Westview.
- Berger, P. et Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. Middlesex, UK: Penguin Books.

- Berger-Schmitt, R. (2000). Social cohesion as an aspect of the quality of societies: concept and measurement. *EuReporting*, 14, 31.
- Bernard, P. (1999). Social Cohesion: A Critique. *CPRN Discussion*, 9.
- Boisot Max et McKelvey Bill (2010). Integrating Modernist and Postmodernist Perspectives on Organizations: A Complexity Science Bridge. *Academy of Management Review*, 35(3), 415-433.
- Bonny, Y. (2004). Sociologie du temps présent, modernité avancée ou postmodernité, Paris, Armand Colin.
- Borst, G. et Cachia, A. (2016). Chapitre II - La méthode corrélacionnelle et les mesures en psychologie. Dans *Les méthodes en psychologie* (pp. 40-59). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bound, J., Hershbein, B. et Long, B. T. (2009). Playing the Admissions Game: Student Reactions to Increasing College Competition. *National Bureau of Economic Research*, 15272.
- Bradley, S. and Taylor, J. (2002). The Effect of the Quasi-market on the Efficiency–equity Trade-off in the Secondary School Sector. *Bulletin of Economic Research*, 54, 295-314. doi:10.1111/1467-8586.00154
- Brassard, A. (2006). L'évolution de la gestion scolaire depuis les années 1950. *Le Point en administration scolaire*, 8(4), 25-27.
- Bryk, A. S., et Schneider, B. L. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Castonguay-Payant, J. (2016). Éducation: vers un marché scolaire québécois ? *Dire*, 25(2). Repéré à <https://www.ficsum.com/dire-archives/ete-2016/education-education-vers-marche-scolaire-quebecois>
- Chan, J., To, H., et Chan, E. (2006). Reconsidering Social Cohesion: Developing a Definition and Analytical Framework for Empirical Research. *Social Indicators Research*, 75(2), 273-302.
- Christenson, S. L., et Thurlow, L. M. (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science*, 13(1), 36-39.
- Chubb, J. E., et Moe, T. E. (1988). Politics, markets, and the organization of schools. *The American Political Science Review*, 82(4), 1065–1087.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cohésion. (s. d.). Dans *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales en ligne*. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/cohesion>
- Collins, R. (1979). *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE). (2004). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante*. Repéré à <http://www.cofpe.gouv.qc.ca/>
- Comité européen pour la Cohésion sociale (CDCS) (2004). *Une nouvelle stratégie de cohésion sociale: Stratégie de cohésion sociale révisée*. Conseil de l'Europe, 28 p.
- Confiance (s. d.). Dans *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales en ligne*. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/confiance>
- Conseil de l'Union européenne (2007). *Rapport conjoint 2007 sur la protection sociale et l'inclusion sociale*. Repéré à <http://register.consilium.europa.eu/pdf/fr/07/st06/st06694.fr07.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (2007). *Les projets pédagogiques particuliers au secondaire: diversifier en toute équité*. Québec: ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- 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 5e année du secondaire, [En ligne] (octobre), p165. [<https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500.pdf>].
- Coopération. (s. d.). Dans *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales en ligne*. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/cooperation>
- Coopération. (s. d.). Dans *Cambridge English Dictionary en ligne*. Repéré à <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/cooperate?q=Cooperation>
- Corbo, C. (2002). *L'éducation pour tous: une anthologie du Rapport Parent*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Couch, J., Shughart, W. and Williams, A. (1993). Private school enrollment and public-school performance. *Public Choice*, 76, 301-312.
- David, P. A. et Foray, D. (2002). Une introduction à l'économie et à la société du savoir. *Revue internationale des sciences sociales*, 171(1),13-28.

- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dee, T. S. (1998). Competition and the Quality of Public Schools. *Economics of Education Review*, 17(4), 419-427.
- Desjardins, P.-D., C. Lessard et J.-G. Blais (2011). Les effets prédits et observés du Bulletin des écoles secondaires au Québec. Dans Dutercq, Y. (dir.), *Où va l'éducation entre public et privé?* (p. 107-123). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Deutsch, M. (1949). A Theory of Co-operation and Competition. *Human Relations*, 2, 129-152.
- Deutsch, M. (1962). Cooperation and Trust: Some Theoretical Notes. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (p.275-319). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Draelants, H. (2013). L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42(1), 3-32.
- Duhaime, G., E. Searles, P. Usher, H. Myers and P. Frechette (2004). Social cohesion and living conditions in the Canadian artic: from theory to measurement. *Social Indicators Research*, 66, 295-317.
- Dumay, X. et Dupriez, V. (2014). Educational quasi-markets, school effectiveness and social inequalities. *Journal of Education Policy*, 29(4), 510-531.
- Dupriez, V. et Cornet, J. (2005). *La rénovation de l'école primaire: Comprendre les enjeux du changement pédagogique*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Durkheim, E. (1893). *De la division du travail social*. Paris.
- Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M., Mons, N., Bydanova, E. (2008). Cohésion scolaire et politiques éducatives. *Revue française de pédagogie*, 164. Repéré à <http://rfp.revues.org/2121>
- Duru-Bellat, M., Véréout, A. et Dubet, F. (2013). Education and Social Cohesion in a Comparative Perspective. Dans Janmaat, J. G., Duru-Bellat, M., Méhaut, P. et Green, A. (dir.), *The Dynamics and Social Outcomes of Education Systems* (p.245-266). Londres: Palgrave Macmillan.
- Falabella, A. (2014) The Performing School: The Effects of Market & Accountability Policies. *Education Policy Analysis Archives*, 22(70). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n70.2014>.

- Felouzis, G. et Perroton, J. (2007). Les « marchés scolaires »: une analyse en termes d'économie de la qualité. *Revue française de sociologie*, 48(4), 693-722. doi:10.3917/rfs.484.0693
- Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Paris: Presses universitaires de France.
- Felouzis, G., Maroy, C. et van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires: sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Fukuyama, F. (1999): Social Capital and Civil Society. *IMF Conference in Second Generation Reforms*. Repéré à [www.imf.org/external/pubs/ft/seminar/1999/reforms/fukuyama.htm](http://www.imf.org/external/pubs/ft/seminar/1999/reforms/fukuyama.htm) Hamilton.
- Gérin-Lajoie, D. (2016). Les jeunes dans les écoles de langue anglaise de la région de Montréal et leur rapport à l'identité. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, (7), 48–69. <https://doi.org/10.7202/1036416ar>
- Giddens, A. (1998). *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Giesinger, J. (2011). Education, fair competition, and concern for the worst off. *Educational Theory*, 61(1), 41-54. doi: 10.1111/j.1741-5446.2011.00390.x
- Gleeson, D. et Husbands, C. (Eds.) (2001). *The performing schools: managing teaching and learning in a performance culture*. London and New York: Routledge Falmer.
- Gouvernement du Canada (2016). *Diversité, identité et avantage de la cohésion sociale*. Repéré à <http://www.horizons.gc.ca/fr/contenu/diversit%C3%A9-identit%C3%A9-et-avantage-de-la-coh%C3%A9sion-sociale>
- Green, A. (2011). Lifelong Learning, Equality and Social Cohesion. *European Journal of Education*, 46, 228-243. doi:10.1111/j.1465-3435.2011.01478.x
- Green, A., Preston, J., Janmaat, J. G. (2006). *Education, equality and social cohesion: a comparative analysis*. New York: Palgrave Macmillan
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*. London: Heinemann.
- Heyneman S.P. (1998). Transition from the party/state to open democracy: The role of education. *International Journal of Educational Development*, 18, 21-40.

- Heyneman S.P. (2000). From the party/state to multi-ethnic democracy: Education and social cohesion in Europe and Central Asia. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22, 173-191.
- Heyneman, S.P. (2001). Why Invest in Education? What Organizational Roles are Appropriate? *Peabody Journal of Education*, 76, 175-79.
- Heyneman, S.P. (2002/2003). Defining the influence of education on social cohesion. *International Journal of Educational Policy, Research and Practice*, 3, 73-97.
- Hoxby, C. M. (1994). Do Private Schools Provide Competition for Public Schools. *National Bureau of Economic Research*, 4978, 55. doi: 10.3386/w4978
- Hoy, W. K., et Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.
- Hurteau, P. et Duclos, A.-M. (2017). *Inégalité scolaire: le Québec dernier de classe ?* Note socioéconomique. L'Institut de recherche et d'informations socioéconomiques (IRIS).
- Jenson, J. (1998). Mapping social cohesion: The state of Canadian research. *Canadian Policy Research Networks*, 55.
- Jenson, J. et Saint-Martin, D. (2003). New Routes to Social Cohesion? Citizenship and the Social Investment State. *The Canadian Journal of Sociology / Cahiers canadiens de sociologie*, 28(1), 77-9.
- Johnson, D. W., et R. T. Johnson. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., et R. T. Johnson. (2005). New Developments in Social Interdependence Theory. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(4), 285–358.
- Johnson, D. W., et R. T. Johnson. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*. 38(5), 365-379.
- Jonas, M. E. et Chambers, D. W. (2017). The Use and Abuses of Emulation as a Pedagogical Practice. *Educ Theory*, 67, 241-263. doi:10.1111/edth.12246
- Kamanzi, P. C. (2018). L'évolution récente de la démocratisation de l'éducation et le marché scolaire au Québec: quand l'inclusion fait place à la stratification. *Cahiers de recherche sociologique*, 64, 203-225.

- Kamanzi, P. C. (2019). School Market in Quebec and the Reproduction of Social Inequalities in Higher Education. *Social Inclusion*, 7(1), 8–27. doi: 10.17645/si.v7i1.1613
- Kearns, A. et Forrest, R. (2000). Social Cohesion and Multilevel Urban Governance. *Urban Studies*, 37(5-6), 995-1017.
- Khamis, A., Kamel, M., Salichs, M. A. (2006). Cooperation: Concepts and General Typology. *Conference Proceedings - IEEE International Conference on Systems, Man and Cybernetics*, 2, 1499-1505. doi:10.1109/ICSMC.2006.384929.
- Lafer, G. (2014). *Do Poor Kids Deserve Lower-Quality Education Than Rich Kids? Evaluating School Privatization Proposals in Milwaukee, Wisconsin*. Economic Policy Institute. Retrieved [s1.epi.org/files/2014/school-privatization-milwaukee.pdf].
- Lafontaine, D. et Monseur, C. (2011). Quasi-marché, mécanismes de ségrégation sociale et académique: une approche comparative. *Éducation Comparée*, 6, 69-89.
- Laplante, B., Doray, P., Tremblay, E., Kamanzi, P., Pilote, A. et Lafontaine, O. (2018). L'accès à l'enseignement postsecondaire au Québec: le rôle de la segmentation scolaire dans la reproduction des inégalités. *Cahiers québécois de démographie*, 47, p.49-80.
- Larose, A. (2016). Les projets particuliers à l'école publique en contexte de concurrence scolaire: un état des lieux. Note de recherche. Québec, Canada: Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ).
- Larose, F. et Grenon, V. (2013). Profil socioéconomique et attentes technologiques des parents d'élèves du réseau des établissements d'enseignement privés du Québec. Centre de recherche sur l'intervention éducative et socioéducative (CRIÉSÉ) et FEEP, décembre 2013, p. 12.
- Lavigne, G. L., Vallerand, R. J., et Crevier-Braud, L. (2011). The fundamental need to belong: On the distinction between growth and deficit-reduction orientations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(9), 1185–1201. <https://doi.org/10.1177/0146167211405995>
- Lemelin, C. (2006). *L'accessibilité aux études supérieures*. Québec: Presses de l'Université de Laval.
- Lessard, C. (2006). Différenciation des formations et pratiques sélectives à l'école publique: le système éducatif est-il en train d'implorer? *Options CSQ*, Hors série n°1, p. 169-184.

- Lessard, C., Ollivier, E. & Voyer, B. (2001). L'égalité des chances en éducation au Québec: du volontarisme au renoncement. *Éducation et Sociétés*, 5, p. 59-80.
- Lessard, C. et Levasseur, C. (2007). L'école publique généraliste est-elle en train de voir sa vocation transformée? *McGill Journal of Education*, 42, 337-353.
- Lewin K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: Harper.
- Lewin K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York: Harper.
- Loeb, S., Dynarski, S., McFarland, D., Morris, P., Reardon, S., et Reber, S. (2017). Descriptive analysis in education: A guide for researchers. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Marcotte-Fournier, A., Bourdon, S., Lessard, A. et Dionne, P. (2016). Une analyse des effets de composition du groupe-classe au Québec: influence de la ségrégation scolaire et des projets pédagogiques. *Education et sociétés*, 38(2), 139-155.
- Marcotte-Fournier, G. (2015). Ségrégation scolaire et différenciation curriculaire au Québec. *Canadian Journal for New Scholars in Education /Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 1-9.
- Maroy, C. et Kamanzi, P. C. (2017). Marché scolaire, stratification des établissements et inégalités d'accès à l'université au Québec. *Recherches sociographiques*, 58(3), 581-602. <https://doi.org/10.7202/1043466ar>
- Maroy, C. (2006). *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Maroy, C. et van Zanten, A. (2007). Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces scolaires en Europe. *Sociologie du Travail*, 49, 464-278.
- Maxwell, J. (1996). Social Dimensions of Economic Growth. *Conférences commémoratives Eric John Hanson*, 8.
- Mayer, R. C., Davis, J. H., et Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20, 709-734.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Prendre le virage du succès – L'école, tout un programme*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Mishra, A. K. (1996). Organizational responses to crisis: The centrality of trust. In R. Kramer et T. Tyler (Eds.), *Trust in organizations: Frontiers of theory and research* (p. 261-287). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Moen, E. R. (1999). Education, Ranking, and Competition for Jobs. *Journal of Labor Economics*, 17(4), 694-723. doi: 10.1086/209936
- Monseur, C. et Crahay, M. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires: une comparaison internationale. *Revue française de pédagogie*, 164, 55-65.
- Nelson, R. et Dawson, P. (2017). Competition, education and assessment: connecting history with recent scholarship. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 304-315. doi: 10.1080/02602938.2015.1105932
- Novick, M. (1997). Prospects for Children: Life Chances and Civic Society. Document préparé pour le symposium de la Fondation *Laidlaw* sur les enfants à risque, le 28 octobre.
- Oder, E. (2005). The Social Cohesion Role of Educational Organizations: Primary and Secondary Schools. *Peabody Journal of Education* 80(4), 78-88. doi: 10.1207/S15327930pje80046
- Oplatka, I. (2007). The place of the “open house” in the school-choice process: insights from Canadian parents, children and teachers. *Urban Education*, 42(2), 163-184.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2019). *Balancing School choice and Equity: An international Perspective Based on Pisa*.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2016). *Cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA 2015 : Compétences en sciences, en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en matières financières*.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2011a). *Perspectives du développement mondial 2012 : La cohésion sociale dans un monde en mutation*.
- Organisation de coopération et de développement économique (2011b). Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage (Volume II), PISA, Éditions OCDE
- Organisation de coopération et de développement économiques (2005). *Panorama de la société – les indicateurs sociaux de l'OCDE*.
- Organisation de coopération et de développement économiques (1997). *Cohésion sociale et mondialisation de l'économie*.
- Orr, S. (2010). Collaborating or fighting for the marks? Students' experiences of group work assessment in the creative arts. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 301-313. doi: 10.1080/02602931003632357

- Osberg, L. (1995). *The Equity/Efficiency Trade-off in Retrospect*. Halifax: Canadian Business Economics.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Parsons, T. (1937). *The Structure of Social Action*. New York: McGraw-Hill.
- Plan – Commissariat Général du Plan (1997). *Cohésion sociale et territoires*. Paris: La Documentation Française.
- Polanyi, K. (1944). *The Great Transformation*. New York: Rinehart and Co
- Putnam, R. (2001). Social Capital: Measurement and Consequences. *Isuma – Canadian Journal of Policy Research*, 2(1), 41-5.
- Robert, M. et Tondreau, R. (1997). *L'école québécoise: Débats, enjeux et pratiques*. Canada, Montréal: Les Éditions CEC.
- Rocher, G. (2004). Un bilan du Rapport Parent: vers la démocratisation. *Bulletin d'Histoire politique*, 12(2), 117-128.
- Rodrigues, M. J. (2002). *The New Knowledge Economy in Europe: A Strategy for International Competitiveness and Social Cohesion*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Ltd.
- Romero S. L. and Mitchell D. E. (2017). Toward Understanding Trust: A Response to Adams and Miskell. *Educational Administration Quarterly* 2018, 54(1), 152-170.
- Sadler, D. R. (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(2), 175-194. doi: 10.1080/0260293042000264262
- Sahlberg, P. (2006). Education Reform For Raising Economic Competitiveness. *Educational Change*, 7(259). doi: 10.1007/s10833-005-4884-6
- Saint-Martin, D. (1999). Variations sur le thème de la cohésion sociale. *Lien social et Politiques*, 41, 87–93.
- Sandstrom, F. M. et F. Bergstrom. (2005). School Vouchers in Practice: Competition will not Hurt You. *Journal of Public Economics*, 89, 351-380.
- Savoie-Zajc, L. et T. Karsenti (2011). « La méthodologie », dans La recherche en éducation: étapes et approches (3e édition). Saint-Laurent, Québec: ERPI.

- Schweke, W. (2004). *Smart Money: Education and Economic Development*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Simard, M. (1993). *L'enseignement privé: 30 ans de débats*. Montréal: Éditions Thémis.
- Sous-comité de recherche sur les politiques en matière de cohésion sociale (1997). Recherche sur la cohésion sociale. Plan de travail, mars.
- St-Amand, J. (2015). *Le sentiment d'appartenance à l'école: un regard conceptuel, psychométrique et théorique* (PHD, Université de Montréal, Montréal). Repéré à [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/14049/St-Amand\\_Jerome\\_2015\\_these.pdf?sequence=2](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/14049/St-Amand_Jerome_2015_these.pdf?sequence=2)
- St-Amand, J., Girard, S. et Smith, J. (2017). Sense of Belonging at School: Defining Attributes, Determinants, and Sustaining Strategies. *IAFOR Journal of Education*, 5(2), 105-119. <https://doi.org/10.22492/ije.5.2>
- Stanley, D. (2003). What Do We Know about Social Cohesion: The Research Perspective of the Federal Government's Social Cohesion Research Network. *The Canadian Journal of Sociology / Cahiers Canadiens De Sociologie*, 28(1), 5-17. doi:10.2307/3341872
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. USA: Pearson Education.
- Thélot C. (2002). Évaluer l'École. *Études*, 10(397), 323-334.
- Tocqueville, A. (1981). *De la démocratie en Amérique I*. Paris: Flammarion.
- Tondreau, J. et Robert, M. (2011). *L'école québécoise: débats, enjeux et pratiques sociales*. Anjou (Québec): Éditions CEC.
- Tuomela, R. (2000). *Cooperation: A Philosophical study*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Vandenbroucke, F. (2001). The Active Welfare State: a social-democratic ambition for Europe. *The Policy Network Journal*, 1.
- Wartenberg, T. (1990). *The Forms of Power: From Domination to Transformation*. Philadelphia: Temple University Press, 184.
- Wrong, D. (1994). *The Problem of Order: What Unites and Divides Society*. London: Free Press/Maxwell Macmillan.

## Annexe

*Énoncés retenus du questionnaire PISA assigné aux élèves et à la direction*

<b>Questionnaire direction</b>	
SC001Q01TA	Comment peut-on le mieux définir la collectivité dans laquelle se situe votre établissement ?
SC012Q01TA	Dossier scolaire de l'élève avec ses résultats (y compris des tests de placement).
SC012Q02TA	Recommandation de l'établissement dont provient l'élève.
SC012Q03TA	Adhésion des parents à la « philosophie » pédagogique ou religieuse de l'établissement.
SC012Q04TA	Le fait que l'élève doive suivre un programme scolaire spécifique ou s'y intéresse.
SC012Q05TA	Priorité accordée aux membres de la famille d'un élève fréquentant ou ayant fréquenté l'établissement.
SC012Q06TA	Domicile dans une entité géographique déterminée.
SC012Q07TA	Autres.
SC013Q01TA	Votre établissement est-il un établissement public ou privé ?
SC042Q01TA	Les élèves sont répartis dans des classes différentes en fonction de leur niveau d'aptitude.
SC042Q02TA	Les élèves sont répartis en divers groupes de niveau au sein de leur classe en fonction de leurs aptitudes.
<b>Questionnaire élève</b>	
ST004Q01TA	Êtes-vous une fille ou un garçon ?
ST119Q01NA	Je veux avoir d'excellentes notes dans la plupart ou dans tous mes cours.
ST119Q02NA	Je veux pouvoir choisir parmi les meilleures opportunités possibles après avoir obtenu mon diplôme.
ST119Q03NA	Je veux être le/la meilleur(e) dans tout ce que je fais.
ST119Q04NA	Je me considère comme une personne ambitieuse.
ST119Q05NA	Je veux être un(e) des meilleurs élèves de ma classe.
ST082Q01NA	Je préfère travailler en groupe plutôt que seul(e).
ST082Q02NA	J'ai le sens de l'écoute.

ST082Q03NA	J'aime voir mes camarades de classe réussir.
ST082Q08NA	Je tiens compte de ce qui intéresse les autres.
ST082Q09NA	Je trouve que les décisions prises en groupes sont meilleures que celles prises individuellement.
ST082Q12NA	J'aime prendre en considération différentes perspectives.
ST082Q13NA	Je trouve que le travail en groupe augmente mes propres compétences.
ST082Q14NA	J'aime travailler en collaboration avec des camarades.
ST034Q01TA	Je me sens comme un étranger (ou hors du coup) à l'école.
ST034Q02TA	Je me fais facilement des amis à l'école.
ST034Q03TA	Je me sens chez moi à l'école.
ST034Q04TA	Je me sens mal à l'aise, pas à ma place dans mon école.
ST034Q05TA	Les autres élèves ont l'air de m'apprécier.
ST034Q06TA	Je me sens seul à l'école.