

REVUE **ERNAE**

Enseignement et recherche en administration de l'éducation

Vol. 1, n° 1, 2017

**École en milieu défavorisé :
davantage d'élèves
en difficulté d'apprentissage
ou déficit de justice sociale?**

Sophie MOISAN

Jean ARCHAMBAULT



Association pour le développement
de l'enseignement et de la recherche
en administration de l'éducation

Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE) est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

Direction de la revue

Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières
Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi

Comité éditorial invité

Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières
Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi
Emmanuel Poirel, Université de Montréal

Comité de rédaction

Yamina Bouchamma, Université Laval
Ginette Casavant, Université de Montréal
David D'Arrisso, Université de Montréal
Marc Garneau, Université de Sherbrooke
Andréanne Gélinas-Proulx, Université du Québec en Outaouais

Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières
Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi
Emmanuel Poirel, Université de Montréal
Jules Rocque, Université de St-Boniface
Marjolaine St-Pierre, Université de Montréal

Conception graphique et montage

Pascale Ouimet, rév. a.

Révision linguistique

Ginette Casavant
Pascale Ouimet, rév. a.

Les textes publiés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs ou auteures. De plus, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, afin d'en attester leur recevabilité au regard des exigences du milieu universitaire. La procédure d'arbitrage est accessible au <http://www.aderae.ca/revue/>.

La revue *Enseignement et recherche en administration de l'éducation* est publiée environ une fois l'an. À l'occasion, des numéros thématiques seront publiés.



Textes publiés selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

Pour nous joindre

Revue ERAdE
a/s Alain Huot, bureau 2002a R
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges, C.P. 500
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236
revue@aderae.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 2561-1453 (en ligne)

ÉDITORIAL

4

ERAdE, une nouvelle venue... bien attendue!

Alain HUOT, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)
Catherine LAROUCHE, Université du Québec à Chicoutimi (Canada)
Emmanuel POIREL, Université de Montréal (Canada)

ENTREVUE

8

Régent Fortin, un fondateur!

Ginette CASAVANT, Université de Montréal (Canada)

SCIENTIFIQUE

Analyse

15

Les modes de centralisation dans les relations entre l'instance centrale étatique du Québec et les entités décentralisées

André BRASSARD, Université de Montréal (Canada)

31

Devenir dirigeant en éducation : défi d'identité, défi de savoirs d'action

Guy PELLETIER, Université de Sherbrooke (Canada)

49

La professionnalisation des directions d'établissements scolaires vue sous l'angle des actes réservés

Richard BOUDREAULT, Université de Montréal (Canada)
Frédéric YVON, Université de Genève (Suisse)
Emmanuel POIREL, Université de Montréal (Canada)

64

La direction d'école : entre droit, déontologie, morale et éthique

Jeanne SIMARD, Université du Québec à Chicoutimi (Canada)
Marc-André MORENCY, Université du Québec à Chicoutimi (Canada)
Catherine LAROUCHE, Université du Québec à Chicoutimi (Canada)

SCIENTIFIQUE

Recherche empirique

83

Problèmes éthiques en contexte d'intégration scolaire au Canada, en Espagne et en Suisse : la place donnée à l'élève

Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)
María Odet MOLINER GARCÍA, Universitat Jaume I (Espagne)
Serge RAMEL, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)

Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE) est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

Pour nous joindre

Revue ERAdE

a/s Alain Huot, bureau 2002a R
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges, C.P. 500
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236
revue@aderae.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 2561-1453 (en ligne)

SCIENTIFIQUE

Recherche empirique (suite)

104

Accompagnement des enseignants par la communauté d'apprentissage professionnelle : pratiques et sentiment d'efficacité de directions d'établissement d'enseignement

Yamina BOUCHAMMA, Université Laval (Canada)
Daniel APRIL, Université Laval (Canada)
Marc BASQUE, Université de Moncton (Canada)

124

Analyse pancanadienne et internationale des indicateurs utilisés pour rendre compte de la performance des systèmes éducatifs nationaux

Julie AUCLAIR, Cégep de Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert (Canada)
Julie LABROSSE, Cégep de Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert (Canada)
Marco GAUDREAU, Cégep de Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert (Canada)

149

Le rôle des principaux des collèges d'enseignement moyen dans le système éducatif du Sénégal

Salif BALDÉ, Autorité Nationale d'Assurance Qualité de l'Enseignement Supérieur (Sénégal)
Lucie HÉON, Université Laval (Canada)

162

Projets de vie des élèves, expériences des acteurs d'enseignement et curriculum de l'enseignement secondaire en République démocratique du Congo

Ndugumbo VITA, Université de Lubumbashi (République démocratique du Congo)
Denis SAVARD, Université Laval (Canada)

RECENSION

192

L'exercice d'un leadership centré sur l'apprentissage en milieu défavorisé : recension des écrits

Jean ARCHAMBAULT, Université de Montréal (Canada)
Emmanuel POIREL, Université de Montréal (Canada)
Ibrahim SBALLIL, Université de Montréal (Canada)
Roseline GARON, Université de Montréal (Canada)
Sophie RODRIGUE, Université de Montréal (Canada)

PROFESSIONNEL

209

Focalisation sur le leadership collaboratif

Andréanne GÉLINAS-PROULX, Université du Québec en Outaouais (Canada)
Aini-Kristiina JÄPPINEN, University of Jyväskylä (Finlande)

216

Favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration (NEII) : diffusion de stratégies efficaces

France GRAVELLE, Université du Québec à Montréal (Canada)

227

École en milieu défavorisé : davantage d'élèves en difficulté d'apprentissage ou déficit de justice sociale?

Sophie MOISAN, Université de Montréal (Canada)
Jean ARCHAMBAULT, Université de Montréal (Canada)

École en milieu défavorisé : davantage d'élèves en difficulté d'apprentissage ou déficit de justice sociale?

Sophie MOISAN

Université de Montréal (Canada)

Jean ARCHAMBAULT

Université de Montréal (Canada)

RÉSUMÉ

Les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés réussissent généralement moins bien à l'école, selon les recherches. Pourquoi en est-il ainsi? Ont-ils moins de capacités que les autres? En fait, si ces élèves performant moins, est-ce parce qu'ils ont davantage de difficultés d'apprentissage ou n'est-ce pas plutôt parce que l'école tient un discours axé sur leurs déficits et nivelle ses exigences vers le bas? Au lieu de les pousser à donner le meilleur d'eux-mêmes et à se dépasser, on y perpétue plutôt le cycle de la pauvreté et le maintien des privilèges des classes moyenne et aisée. Des solutions existent pour que les intervenants scolaires remédient à cette situation, pour une meilleure justice sociale. Nous présentons ici ces réflexions ainsi que des actions qui en découlent, du point de vue d'une directrice d'école.

MOTS-CLÉS

direction d'école, milieu défavorisé, justice sociale, discours axé sur les déficits

1. INTRODUCTION

Occupant un poste de directrice adjointe dans une école en milieu défavorisé et pluriethnique depuis sept ans, la première auteure côtoie des familles qui habitent le quartier depuis plusieurs années et qui, souvent, ont choisi d'immigrer au Québec pour que leurs enfants aient accès à une éducation de qualité, ce qui permettra à ces derniers de vivre dans des conditions meilleures que les leurs. Dans bien des cas, les parents ont de la difficulté à faire reconnaître leurs diplômes et occupent des emplois en deçà de leurs compétences, au salaire moins élevé, alors ils peinent à faire vivre leur famille. Par conséquent, ils doivent s'établir dans des quartiers populaires où les loyers sont moins chers, se retrouvant dans un contexte de pauvreté situationnelle. Mais les écoles de ces milieux défavorisés répondent-elles aux aspirations de ces parents? Est-il vrai que les élèves y réussissent moins bien? Est-ce parce qu'ils éprouvent davantage de difficultés d'apprentissage que ceux évoluant dans des milieux plus aisés? Que peut-on faire, à l'école, pour contrer cette situation? C'est à ces questions que nous avons voulu répondre, en les campant dans la réflexion professionnelle d'une directrice d'école.

2. DES RÉSULTATS SCOLAIRES MOINS ÉLEVÉS EN MILIEU DÉFAVORISÉ

Plusieurs indicateurs démontrent bel et bien que les élèves provenant de milieux défavorisés réussissent moins bien que les autres (Lapointe, Archambault et Chouinard, 2008; Perry et McConney, 2010). Tout d'abord, les enfants issus de familles pauvres arrivent à l'école à cinq ans en ayant eu généralement moins de contact avec la lecture et l'écriture. Or, les compétences en littératie constituent un facteur important de réussite en milieu défavorisé (Archambault, Garon et Harnois, 2011). Dans le même ordre d'idées, il existe une forte corrélation entre le décile de défavorisation de l'école et le pourcentage d'élèves sans diplôme ou qualification (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2003). En effet, 35 % des élèves pauvres décrochent avant l'obtention d'un diplôme, alors que ce taux est de 20 % dans les autres milieux (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009). Mais quelles sont les causes de cet insuccès?

2.1 DES ÉLÈVES AVEC LE MÊME POTENTIEL D'APPRENTISSAGE

Si les élèves pauvres réussissent moins, est-ce parce qu'ils ont moins de capacités ou encore parce qu'ils souffrent davantage de problèmes neurologiques? Il semble que non! Peu importe le milieu socioéconomique d'où ils proviennent, tous les élèves peuvent apprendre. La proportion d'élèves ayant des capacités intellectuelles réduites est sensiblement la même chez les pauvres que chez les riches. Pourtant, on retrouve généralement dans les écoles en milieu défavorisé plus d'élèves avec un plan d'intervention pour des difficultés d'apprentissage (Archambault, 2010). Dans ces milieux, certains élèves ne sont pas exposés aux apprentissages de type scolaire, comme dessiner,

découper, réaliser un casse-tête ou se faire lire une histoire, avant leur entrée à l'école à cinq ans. Mais, puisqu'ils possèdent les mêmes capacités d'apprendre, ils devraient en principe rattraper rapidement leurs « retards ». Un manque de stimulation ne signifie pas que l'enfant n'est pas capable d'apprendre. Il n'a simplement pas encore eu la chance de le faire.

On pourrait également réfléchir sur ce que certains appellent la culture de la pauvreté, c'est-à-dire, des idées préconçues telles que « les pauvres sont tous paresseux et ne veulent pas travailler »; « ils accordent peu de valeur à l'éducation », « ils ne s'impliquent pas dans les apprentissages de leurs enfants, préférant consommer drogues et alcool ». En fait, tous ces comportements attribués aux pauvres sont en réalité des mythes, des préjugés. La culture de la pauvreté n'existe pas : ce n'est qu'une conception constituée d'un ensemble de préjugés (Gorski, 2008a). Ces comportements sont présents dans les mêmes proportions chez les riches et chez les plus démunis.

Donc, en théorie, les enfants provenant de milieu défavorisé devraient réussir aussi bien que ceux issus d'autres milieux, même s'ils n'arrivent pas tous à l'école avec le même bagage. Comme nous l'avons indiqué plus haut, les données sur la persévérance et la réussite scolaire indiquent pourtant que l'écart, loin de se combler, se creuse davantage avec les années (Duru-Bellat, 2006). Il faut donc chercher une explication ailleurs que chez l'élève lui-même, c'est-à-dire explorer ce qui se passe (ou ne se passe pas!) à l'école, entre l'entrée à la maternelle et la sortie sans diplôme.

2.2 UN DISCOURS AXÉ SUR LES DÉFICITS

Dans les écoles en milieu défavorisé, on met souvent l'accent sur les déficits des élèves, les choses qu'ils ne connaissent pas, plutôt que sur leurs forces et leurs acquis. C'est ce qu'on appelle le discours axé sur les déficits, qui s'intègre dans une culture des classes sociales qui est, elle, bien réelle. Les déficits évoqués chez les élèves des milieux défavorisés sont des habiletés cognitives limitées, des compétences langagières peu développées, un manque de motivation à apprendre et des comportements immoraux (Valencia, 1997). Les tenants de ce discours utilisent généralement deux stratégies pour soutenir leur vision : ils se servent des stéréotypes bien ancrés dans l'imaginaire collectif et ils ignorent les iniquités du système social dans lequel on vit (Archambault, 2010; Gorski, 2008a).

Quand les enseignants adhèrent à ce discours, ils perçoivent alors leurs élèves de milieu socioéconomique faible comme étant moins motivés à apprendre et à réussir. Les enseignants croient moins au potentiel de leurs élèves et diminuent ainsi leurs attentes envers eux, abaissant leurs exigences. On vise le minimum, parce qu'on ne les croit pas capables de faire plus.

De plus, en rendant les pauvres responsables de leur sort par un tel discours, on perpétue le cycle infernal de la pauvreté. On oublie que le système est ainsi fait et qu'il vise à maintenir les privilèges des classes moyenne et aisée. Les enseignants qui travaillent dans les écoles en milieu défavorisé font partie de la classe moyenne dominante. S'ils adhèrent au discours axé sur les déficits, il devient

difficile pour eux de croire dans les capacités de leurs élèves, d'accorder de la valeur à leurs savoirs, à leurs expériences. La planification des cours, le choix du matériel pédagogique à utiliser sont influencés par la représentation qu'ils ont de leurs élèves, de leurs besoins et de leurs capacités à apprendre. Ils leur proposent des tâches moins complexes, approfondissent moins les connaissances, leur parlent moins et passent moins de temps avec eux. Les élèves apprennent à répondre aux faibles attentes des enseignants et adoptent des comportements en conséquence. À la longue, les élèves finissent par croire qu'ils sont moins capables d'apprendre que les mieux nantis et se blâment eux-mêmes, bouclant ainsi le cycle de la pauvreté (Bomer, Dworin, May et Semingson, 2008; 2009).

Par conséquent, quand les enseignants tiennent un discours axé sur les déficits, ils évitent de remettre en question le système éducatif qui octroie des privilèges aux élèves les plus démunis et qui entretient des iniquités envers eux, ce qui accentue leur difficulté à s'en sortir (Allen, 2009). Comme le dit Bohn (2006, p. 5), «les pauvres ne sont pas à la source du problème; le problème réside plutôt dans le fait que les pauvres n'ont pas la chance d'échapper à la pauvreté».

3. DES ACTIONS POUR UNE MEILLEURE JUSTICE SOCIALE À L'ÉCOLE

Plusieurs auteurs proposent des pistes de solutions et des actions concrètes à mettre en place pour favoriser la réussite scolaire de tous, peu importe le milieu d'où ils proviennent. Comme nous l'avons montré dans les paragraphes précédents, l'école doit cesser de blâmer les élèves pour leurs échecs et chercher à reconnaître les pratiques inéquitables qu'elle perpétue afin de les modifier.

Gorski (2008b, n.d.) propose plusieurs solutions concrètes et réalisables par les intervenants scolaires, notamment s'éduquer soi-même sur la pauvreté et les classes sociales, en étant aux aguets et en diffusant l'information publiée dans les médias, par exemple, sur la situation de la pauvreté. On doit aussi rejeter le discours axé sur les déficits et mettre plutôt l'accent sur les capacités des élèves; maintenir des attentes élevées à leur égard et le leur signifier; ainsi que favoriser l'engagement des familles dans la vie scolaire de leur enfant, en offrant des conditions facilitantes, comme un service de garde, du transport ou un horaire flexible. À titre de membre de la direction de l'école, on peut suggérer à un enseignant d'inviter un collègue à l'observer pour détecter des manifestations de préjugés envers les pauvres dans son enseignement; on doit maintenir le lien entre l'école et la famille, même s'il est parfois difficile à établir; de plus, on doit inciter les enseignants à réagir — et réagir soi-même — aux propos d'un collègue qui véhiculent des stéréotypes envers les élèves pauvres et leur famille. En fait, il s'agit ici d'apprendre à ne plus laisser passer de tels propos, que l'on peut avoir tendance à ignorer par gêne ou par honte. Il faut aussi éviter d'utiliser des outils d'apprentissage comme récompense, puis s'assurer que le matériel requis pour réaliser un travail, comme l'ordinateur ou internet, soit accessible à tous et prévoir du temps en classe pour terminer ce travail. La direction peut en outre inciter les enseignants à s'assurer que les sujets abordés en classe soient significatifs pour l'ensemble des élèves et prennent en compte leurs expériences et leurs capacités. Enfin, pourquoi ne pas enseigner le système de classes sociales, la culture de la consommation,

l'impérialisme et les autres injustices qui affectent les personnes à faible revenu? Ce sont des sujets qui peuvent être abordés en réunion du personnel. En bref, on fait ici référence à la mise en place d'une culture d'établissement qui rend les intervenants scolaires aptes à comprendre l'effet insidieux que les préjugés sur la pauvreté entraînent, et qui les amène à s'engager à le combattre.

Archambault, quant à lui, mentionne également qu'on doit rejeter le discours axé sur les déficits en mettant plutôt l'accent sur les acquis et les capacités de chaque élève : « Faire de la sorte améliorerait l'apprentissage et diminuerait les difficultés d'apprentissage chez les pauvres. » (2010, p. 11) De plus, il soutient qu'il faut combattre les préjugés, l'exclusion et l'iniquité afin de favoriser un climat d'apprentissage sain et sécuritaire ainsi que la réussite des élèves. La direction exerce un rôle primordial en faisant preuve de leadership de justice sociale et en faisant part de sa vision et de ses préoccupations en ce sens, ce qui teinte chacune de ses actions. C'est d'ailleurs ce que font les directions expertes dans le domaine (Archambault, 2014). La direction sert ainsi de modèle, ce qui lui donne plus de crédibilité lorsqu'elle aborde ces sujets avec son personnel.

Selon Garon et Archambault (2010), les directions d'écoles performantes en milieu défavorisé agissent sur plusieurs aspects de la vie de l'école. D'abord, elles ont la conviction que tous les élèves peuvent apprendre et que la mission de l'école s'actualise par l'intérêt porté à la différence et par l'intégration de tous les élèves. Ensuite, elles font en sorte que « les pratiques pédagogiques et les pratiques de gestion prennent en compte la réalité des élèves et des familles et véhiculent des valeurs de justice sociale » (Garon et Archambault, 2010, p. 5). De plus, elles voient à ce que le leadership soit partagé, favorisent la participation de tous, combattent les préjugés et les fausses croyances, instaurent un climat sain et sécuritaire où le respect et l'ouverture sont à l'honneur. Finalement, ces directions performantes encouragent les partenariats avec les familles et la communauté, puis s'assurent que les membres du personnel connaissent et comprennent les enjeux de justice sociale.

Plusieurs de ces pistes d'action se recoupent. Elles peuvent se situer à l'intérieur de la classe, mais aussi dans toute l'école. La direction a un rôle important à jouer afin que chacun développe ses propres façons de faire pour intervenir de façon plus juste et équitable, en particulier en milieu défavorisé.

4. FAIRE LA DIFFÉRENCE

Au début de ce texte, nous nous demandions pourquoi les élèves provenant de milieux défavorisés réussissaient moins bien que les autres. Les données faisant état de leur moindre taux de réussite sont abondantes et démontrent sans aucun doute cette réalité peu reluisante. Il est très facile pour la classe dominante de prétendre que c'est la faute des pauvres, de considérer qu'il leur manque des capacités (déficits) et d'évoquer des causes externes pour expliquer ces échecs. En réalité, force est d'admettre que la perpétuation d'iniquités sociales par ceux qui exercent le pouvoir pourrait être à la base de cette situation. De plus, les préjugés et le discours axé sur les déficits véhiculés à l'école

contribuent à creuser l'écart entre la réussite scolaire et la diplomation des plus riches en regard de celles des plus démunis.

Heureusement, des actions sont possibles pour contrer cet état de fait. Les premiers acteurs œuvrant auprès des élèves, les enseignants, sont en mesure de modifier leur attitude envers leurs élèves et de favoriser ainsi leur réussite. Encore faut-il qu'ils en prennent conscience, et c'est à la direction d'agir en ce sens et de les accompagner à cet effet.

5. RÉFÉRENCES

- Allen, R. L. (2009). What About Poor White People? Dans W. Ayers, T. Quinn et D. Stovall (dir.), *Handbook of Social Justice in Education* (p. 209-230). New York, NY : Routledge.
- Archambault, J. (2010). Pourquoi y a-t-il, en proportion, davantage d'enfants pauvres en difficulté d'apprentissage? *Vivre le primaire*, 23(3), 10-11.
- Archambault, J. (2014). Des directions qui se préoccupent de justice sociale. *Vivre le primaire*, 27(1), 58-59.
- Archambault, J., Garon, R. et Harnois, L. (2011). *Diriger une école en milieu défavorisé. Des caractéristiques des écoles performantes, provenant de la documentation scientifique*. Montréal, Canada : Université de Montréal et Une école montréalaise pour tous. Récupéré de <https://www.webdepot.umontreal.ca/Usagers/archaj/MonDepotPublic/Diriger/Documents%20professionnels/Archambault%2C%20Garon%20et%20Harnois%2C%202011Des%20caract%3%A9ristiques%20.doc>
- Bohn, A. P. (2006). A Framework for Understanding Ruby Payne. *Rethinking Schools*, 21(2). Récupéré de <https://www.rethinkingschools.org/articles/a-framework-for-understanding-ruby-payne>
- Bomer, R., Dworin, J. E., May, L. et Semingson, P. (2008). Miseducating Teachers about the Poor: A Critical Analysis of Ruby Payne's Claims about Poverty. *Teachers College Record*, 110(12), 2497-2531. Récupéré de <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=14591>
- Bomer, R., Dworin, J. E., May, L. et Semingson, P. (2009). What's Wrong with a Deficit Perspective? *Teachers College Record*. Récupéré de <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=15648>
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. (2003). *Impacts de la défavorisation socio-économique sur la diplomation des élèves inscrits dans les écoles secondaires publiques de l'île de Montréal*. Montréal, Canada : auteur. Récupéré de http://www.cgtsim.qc.ca/images/documents/impact_defav_socio_economique.pdf
- Garon, R. et Archambault, J. (2010). Le leadership pédagogique et le leadership en matière de justice sociale. *Vie pédagogique*, 155, 21-23.
- Duru-Bellat, M. (2006). Peut-on diminuer les inégalités sociales à l'école? Dans G. Chapelle et D. Meuret (dir.), *Améliorer l'école* (p. 25-36). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Gorski, P. C. (2008a). The Myth of Culture of Poverty. *Educational Leadership*, 65(7), 32-36.

- Gorski, P. C. (2008b). Peddling Poverty for Profit: Elements of Oppression in Ruby Payne's Framework. *Equity and Excellence in Education*, 41(1), 130-148. Récupéré de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10665680701761854>
- Gorski, P. C. (n.d.). *The 'Culture of Poverty' and Other Myths that Harm Low-Income Students*. Récupéré de www.edchange.org/presentations/UCCS-poverty.ppt
- Lapointe, P., Archambault, J. et Chouinard, R. (2008). *L'environnement éducatif dans les écoles publiques et la diplomation des élèves de l'île de Montréal*. Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation. Récupéré de <http://www.cgtsim.qc.ca/fr/documents-site-web/9-environnement-educatif-ecoles-publiques-et-diplomation/file>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Perry, L. B. et McConney, A. (2010). Does the SES of the School Matter? An Examination of Socioeconomic Status and Student Achievement Using PISA 2003. *Teachers College Record*, 112(4), 7-8.
- Valencia, R. R. (1997). *The Evolution of Deficit Thinking: Educational Thought and Practice*. Abingdon, Royaume-Uni : Routledge Falmer.