

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'IMPLANTATION DE L'INFORMATIQUE EN MILIEU SCOLAIRE ET
DÉFAVORISÉ

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN SOCIOLOGIE

PAR
ANISSA ADOUANE

MAI

2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

L'élaboration de ce travail a avant tout été facilitée par une convergence de contributions dont je souhaite en remercier les protagonistes. Dans un premier temps, je souhaite mettre l'accent sur l'engagement de long terme, exceptionnellement rigoureux, mené par mon directeur de thèse, Monsieur Pierre Doray. Ce dernier a manifesté une constante disponibilité particulièrement attentionnée tout au long de mon parcours. Après m'avoir accueillie au CIRST (Centre Interuniversitaire de Recherche sur la Science et la Technologie), il m'a offert un environnement humain et matériel, en m'ayant permis un poste fonctionnel élaboré (bureau, ordinateur, photocopies, logiciels...); il est également à l'origine du financement de mon terrain d'étude à New York où j'ai pu y réaliser des entrevues, et m'a parallèlement attribué de nombreuses bourses à plusieurs reprises au cours de ma recherche. Je lui suis infiniment reconnaissante de m'avoir permis de participer à des séminaires et colloques au Canada et en France.

Je remercie Jean Pavageau, Professeur à l'Université de Perpignan, car il est responsable à l'origine de la conception de ma thèse. Il m'a dès lors encouragé à finaliser ce projet de thèse Outre Atlantique.

J'adresse également mes remerciements à Lucie Comeau (employée au centre de documentation du CIRST), elle m'a épaulée dans ma recherche d'articles en lien avec mon sujet, et m'a initiée à la recherche documentaire. Elle a passé beaucoup de temps sur la mise en forme de ma thèse.

Marie-Andrée Desgagnés et Sengsoury Chanthavimone (agentes administratives au CIRST) m'ont soutenue pendant ma thèse, je les remercie. Merci également à tous

mes collègues rencontrés au CIRST qui m'ont motivée pendant plusieurs années. Étant trop nombreux, je ne pourrais tous les nommer.

Cette thèse a aussi été rendue possible grâce à la collaboration et à l'ouverture des responsables de l'école à Harlem, de la principale de l'école et de ses enseignants.

La découverte d'Harlem n'aurait pas pu voir le jour sans les précieux conseils de Milton et de ma sœur Soraya. Par conséquent, je les en remercie particulièrement.

Un grand merci à mes amies Eva Auzou, Céline Péchard et Geneviève Szczepanik. En particulier cette dernière, contributrice de la collecte de données à New York, elle m'a aidée sur la lecture de mon projet de thèse, de ma thèse et m'a accompagnée sur mon terrain. Un immense merci pour son nombre incalculable d'heures à m'aider tout au long de ces années.

À Mohamed Zahzouh, ma grande sœur Soraya, mes deux frères Karim et Kamel qui ont toujours été là pour moi. Enfin, je ne pourrais assez remercier mes parents pour leur soutien affectif et matériel, mais surtout de m'avoir encouragée durant toutes mes études, et c'est à eux que je dédie cette thèse.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
RÉSUMÉ	xv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE ET RECENSION DES ÉCRITS	5
1.1 Présentation de l'objet étudié.....	5
1.2 Le cadre théorique.....	8
1.2.1 L'implantation des technologies éducatives aux États-Unis	10
1.2.2 L'intégration des technologies à l'école.....	13
1.2.3 Les modes d'intégration institutionnelle et les nouveaux modes de régulation scolaire.....	22
1.2.3.1 La régulation en éducation : quelques tendances.....	23
1.2.3.2 Le projet d'établissement et l'apprentissage par projets.....	31
1.2.4 Les mécanismes de production des inégalités	38
1.2.4.1 Le modèle de la reproduction	38
<i>L'approche de Samuel Bowles et Herbert Gintis</i>	39
<i>Le capital culturel et l'habitus selon Pierre Bourdieu</i>	41
<i>Le capital culturel linguistique selon Basil Bernstein et Shirley Brice Heath</i>	42
1.2.4.2 La sociologie de la résistance	43

1.2.4.3 Au delà de la reproduction : les scolarités dites atypiques.....	46
1.2.5 Les inégalités et les écoles efficaces	52
1.3 Objectifs de recherche	59
1.4 Conclusion.....	61
CHAPITRE II	
MÉTHODOLOGIE QUALITATIVE	63
2.1 Principes et méthodologie de l'étude de cas.....	64
2.2 La collecte de données.....	65
2.2.1 La collecte au niveau macro.....	66
2.2.2 La collecte au niveau du quartier	66
2.2.3 La collecte dans l'école.....	68
2.2.3.1 L'observation désengagée	68
2.2.3.2. La documentation	69
2.2.3.3 Les entretiens.....	70
<i>La définition de la population</i>	70
<i>L'absence d'entretiens avec les élèves et leurs parents</i>	71
<i>La sélection de l'échantillon</i>	72
<i>Le mode d'accès aux interviewés</i>	73
<i>La planification des entretiens</i>	73
<i>Traitement des données</i>	74
2.3 Bilan des démarches de collecte de données	75
2.3.1 Le contact avec le quartier et l'école.....	75
2002 : Premier contact avec le quartier	75

2003 : Premier contact avec l'école (première cueillette de données).....	75
2004 à 2006 : phase d'incertitude	78
2006 à 2008 : deuxième collecte des données	78
2.3.2 L'analyse des données (2009)	79
2.3.2.1 Commodités sur le terrain.....	79
2.3.2.2 Difficultés sur le terrain	79
2.4 En guise de conclusion : éléments de critique de la démarche	80
CHAPITRE III	
HISTORIQUE ET DESCRIPTION SOCIO-ÉCONOMIQUE DE HARLEM	85
3.1 Histoire de Harlem	85
3.1.1 Quelques repères historiques	85
3.1.2 Harlem aujourd'hui.....	92
3.1.3 Harlem, lieu de sociabilité du quartier.....	92
3.1.4 Le Harlem de la débrouille économique et de l'illégalité.....	93
3.2 Composition socio-économique du quartier	99
3.2.1 West Harlem (district 9)	100
3.2.2 Central Harlem (district 10).....	104
3.3.3 East Harlem (district 11).....	107
3.3 Le <i>Washington Heights</i>	112
3.3.1 La composition socio-économique	113
3.3.2 Les caractéristiques ethnolinguistiques	115
3.3.3 L'éducation dans le quartier	119
3.3.4 La communauté hispanique du quartier.....	121

3.3.5 La population dominicaine dans le Washington Heights.....	127
3.4 La gentrification	132
CHAPITRE IV	
L'IMPLANTATION DES TECHNOLOGIES DANS L'ECOLE.....	141
4.1 Portrait de l'établissement de 2001 à 2004.....	141
4.1.1 Le cadre social et institutionnel de l'établissement.....	141
4.1.2 L'établissement de 2001 à 2004.....	146
4.1.3 La répartition des dépenses de l'établissement	149
4.2 Le projet de mobilisation scolaire fondée sur la technologie	151
4.2.1 Le mandat et les différents projets de l'école.....	151
4.2.2 Le partenariat avec les organismes externes	152
4.3 Les résultats des élèves.....	155
4.3.1 Le profil des élèves.	155
4.3.2 Les résultats des élèves	158
4.4 L'appropriation du projet de mobilisation par les différents acteurs de l'école	163
4.4.1 Le profil des enseignants de l'école	164
4.4.1.1 Quelques données statistiques.....	164
4.4.1.2 Les acteurs rencontrés	167
<i>Abby : directrice de l'établissement</i>	168
<i>Liam : enseignant en informatique (également soutien technique)</i>	168
<i>Badou : enseignant en français et surveillant général</i>	169
<i>Milian : enseignant en sciences sociales</i>	170
4.4.2 Une appropriation inégale	171

4.5 Vers une restructuration de l'école	175
CHAPITRE V	
LA RESTRUCTURATION ET LA MISE EN PLACE D'UN NOUVEAU PROJET ÉDUCATIF.....	179
5.1 La réorganisation de l'établissement.....	179
5.2 Redéfinition du projet de mobilisation scolaire par l'informatique	187
5.3 L'appropriation du projet par les acteurs	200
5.3.1 Les enseignants.....	201
5.3.2 Les professionnels non enseignants de l'école	213
5.3.3 Les parents	222
5.3.4 Les élèves.....	223
5.4 L'impact du projet sur les élèves et leurs résultats après la restructuration de 2004 à 2008	227
5.4.1 L'impact de la technologie sur les élèves	227
5.4.2 Les résultats des élèves depuis la restructuration de l'école.....	228
CHAPITRE VI	
SYNTHESE, INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	235
6.1 La formulation du projet d'établissement	236
6.2 Le déroulement du projet ou sa mise en œuvre.....	238
6.2.1 De 2001 à 2004.....	238
6.2.2 De 2004 à 2007	239
6.3 L'intégration et l'appropriation des technologies	244
6.4 Action éducative et lutte aux inégalités	247
6.5 Conclusion	252
CONCLUSION	255

APPENDICE A LES CLIMATS ORGANISATIONNELS SELON CORRIVEAU ET BRUNET	261
APPENDICE B LES CRITÈRES D'ÉVALUATION DES AUTORITÉS SCOLAIRES DE NEW YORK.....	263
APPENDICE C GUIDES D'ENTRETIEN	265
BIBLIOGRAPHIE	269

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1-1 Les caractéristiques des écoles efficaces selon Savoie-Zajc et Lanaris (2005) et Deninger (2008).....	54
Tableau 1-2 L'architecture théorique de la recherche et les associations avec l'objet de recherche.....	60
Tableau 3-1 Composition ethnique de <i>West Harlem</i> et pourcentage de changement entre 1990 et 2000.....	102
Tableau 3-2 Origine des jeunes ayant moins de 18 ans dans West Harlem entre 1990 et 2000.....	103
Tableau 3-3 Composition ethnique de <i>Central Harlem</i> entre 1990 et 2000.....	104
Tableau 3-4 Origine des jeunes ayant moins de 18 ans de <i>Central Harlem</i> entre 1990 et 2000.....	105
Tableau 3-5 Niveau d'éducation dans Central Harlem de la population âgée de 25 ans et plus.....	106
Tableau 3-6 Revenu familial par ménage dans <i>Central Harlem</i>	107
Tableau 3-7 Composition ethnique dans <i>East Harlem</i> et pourcentage de changement entre 1990 et 2000.....	108
Tableau 3-8 Origine des jeunes ayant moins de 18 ans dans <i>East Harlem</i> entre 1990 et 2000.....	109
Tableau 3-9 Niveau d'éducation dans <i>East Harlem</i> de la population âgée de 25 ans et plus.....	110
Tableau 3-10 Revenu familial par ménage dans <i>East Harlem</i>	111
Tableau 3-11 Âge de la population dans le Washington Heights.....	113
Tableau 3-12 Pourcentage et statut des personnes sous le seuil de pauvreté à Washington Heights.....	114

Tableau 3-13 Taux de population active sans emploi à Washington Heights.....	115
Tableau 3-14 Langues parlées à Washington Heights	116
Tableau 3-15 Composition ethnique du Washington Heights, Manhattan & New York City	117
Tableau 3-16 Pourcentage de la composition ethnique du Washington Heights, Manhattan & New York City chez les moins de 18 ans	117
Tableau 3-17 Pourcentage de la population née à l'étranger du Washington Heights, Manhattan & New York City.....	118
Tableau 3-18 Taux du niveau d'éducation du Washington Heights, Manhattan & New York City	119
Tableau 3-19 Taux de la population de plus de 25 ans du Washington Heights ayant acquis un diplôme.....	120
Tableau 3-20 Taux de la population hispanique du <i>Washington Heights</i>	122
Tableau 3-21 Composition ethnique du <i>Washington Heights</i>	122
Tableau 3-22 Composition de la population latine du <i>Washington Heights</i>	123
Tableau 3-23 Pourcentage des revenus par foyer du <i>Washington Heights</i>	126
Tableau 3-24 Répartition de la population dominicaine en %, selon le lieu de naissance dans le <i>Washington Heights</i>	127
Tableau 3-25 Pourcentage de la population active du quartier selon l'origine ethnique entre 1990-2005	128
Tableau 3-26 Pourcentage de la population active dominicaine dans le quartier.....	129
Tableau 3-27 Taux de diplomation universitaire dans le quartier (en pourcentage)	130
Tableau 3-28 Taux de diplomation universitaire (B.A.) dans le quartier (population dominicaine).....	131
Tableau 3-29 Pourcentage des latinos naturalisés américains dans le Washington Heights	131

Tableau 3-30 Revenu médian par foyer et par année dans <i>Harlem</i> et le <i>Washington Heights</i>	133
Tableau 3-31 Pourcentage de diplomation au collégial dans <i>Harlem</i> et le <i>Washington Heights</i>	134
Tableau 3-32 Prix du loyer moyen par foyer par mois et le pourcentage de changement dans <i>Harlem</i> et le <i>Washington Heights</i>	135
Tableau 3-33 Valeur moyenne des logements par année et le pourcentage de changement dans <i>Harlem</i> et le <i>Washington Heights</i>	135
Tableau 3-34 Pourcentage de changement de la composition ethnique entre 1990 et 2000 dans <i>Harlem</i> et le <i>Washington Heights</i>	136
Tableau 4-1 Répartition du budget de 2001 à 2003 dans l'école.....	150
Tableau 4-2 Dépenses moyennes par étudiant (seulement les services directs) de 2001 à 2003	150
Tableau 4-3 Origine ethnoculturelle des élèves de l'école	156
Tableau 4-4 Taux d'éligibilité des élèves aux repas gratuits	156
Tableau 4-5 Taux de présence des élèves de l'école.....	157
Tableau 4-6 Stabilité étudiante dans l'école durant l'année scolaire	157
Tableau 4-7 Les suspensions durant l'année scolaire (Nombre pour 1000 étudiants).....	158
Tableau 4-8 Pourcentage des élèves respectant les normes dans toutes les catégories évaluées en littérature anglaise (Performance aux niveaux 3 et 4).....	159
Tableau 4-9 Pourcentage des élèves respectant les normes en littérature (Performance de niveau 1)	159
Tableau 4-10 Pourcentage des élèves respectant les normes dans toutes les catégories évaluées en mathématiques (Performance aux niveaux 3 et 4)	160
Tableau 4-11 Pourcentage des élèves respectant les normes dans toutes les catégories évaluées en mathématiques (Performance de niveau 1)	160
Tableau 4-12 Pourcentage des élèves respectant les normes dans toutes les catégories évaluées en sciences (Performance aux niveaux 3 et 4)	161

Tableau 4-13 Pourcentage des élèves respectant les normes dans toutes les catégories évaluées en sciences (Performance de niveau 1).....	161
Tableau 4-14 Pourcentage des enseignants ayant complété leur diplôme d'enseignement et assignés de manière permanente à l'école.....	164
Tableau 4-15 Pourcentage des enseignants ayant un diplôme de master ou plus	165
Tableau 4-16 Pourcentage des enseignants ayant enseigné plus de deux années dans l'école (comparativement à des écoles similaires et les écoles de New York).....	165
Tableau 4-17 Pourcentage des enseignants ayant plus de cinq ans d'expérience en enseignement (comparativement à des écoles similaires et les écoles de New York).....	166
Tableau 4-18 Taux d'absence des enseignants (comparativement à des écoles similaires et les écoles de New York)	167
Tableau 5-1 Élèves inscrits en 2004-2005.....	223
Tableau 5-2 Pourcentage des élèves respectant les normes dans toutes les catégories évaluées en littérature anglaise (performance aux niveaux 3 et 4).....	230
Tableau 5-3 Pourcentage des élèves respectant les normes dans toutes les catégories évaluées en mathématiques (Performance aux niveaux 3 et 4).....	231
Tableau 6-1 Les modifications internes avant et après la restructuration dans l'établissement.....	241
Tableau 6.2 Les modifications internes avant et après la restructuration chez les enseignants	242
Tableau 6-3 Les modifications internes avant et après la restructuration chez les élèves.....	243
Tableau A-1 Les climats organisationnels (Corriveau et Brunet).....	261
Tableau A-2 Les critères d'évaluation des autorités scolaires de New York.....	263

RÉSUMÉ

Cette thèse porte sur l'intégration des technologies en milieu scolaire et défavorisé. Spécifiquement cette étude s'est déroulée à Harlem (New York) dans une école secondaire dont les élèves sont majoritairement hispaniques.

L'objet de cette thèse est de comprendre l'usage des technologies en milieu scolaire et particulièrement leur possible contribution à la réduction des inégalités en favorisant l'apprentissage de cette technologie par les élèves et par leur usage pédagogique. Pour ce faire, nous avons réalisé une étude de cas dans une école en milieu défavorisé de New York où la direction et des enseignants ont mis sur pied un projet d'établissement fondé sur l'usage des technologies informatiques dans les pratiques pédagogiques. À cet égard, nous avons constaté que cet objectif n'a été atteint que tardivement, d'où l'intérêt de suivre la mise en œuvre du projet afin de comprendre la fluctuation des effets.

Dès lors, une première question consistait à s'interroger sur les modes d'implantation et d'intégration des technologies dans l'école en milieu défavorisé? Sur le plan théorique, nous avons orienté notre travail en reprenant les grandes catégories de l'évaluation sociale des technologies en milieu scolaire. L'analyse de l'implantation y est conceptualisée comme l'articulation entre les nouvelles technologies et les caractéristiques organisationnelles de l'établissement scolaire. Une de celles-ci est la transformation des modes de régulation des écoles par la mise en œuvre de nouvelles politiques éducatives. Ces nouveaux modes ont largement imprimé la trajectoire que prendra l'implantation du projet.

Le projet proposé vise explicitement la réduction des inégalités. Afin de réellement saisir si cet objectif est atteint ou non, il nous fallait savoir si ses dimensions fondatrices pour agir sur la réduction des inégalités. Deux voies théoriques ont été empruntées. Nous avons repris quelques grandes lignes des sociologies des inégalités scolaires afin de saisir comment les inégalités étaient produites. Nous avons aussi tenu compte des travaux sur l'école efficace qui ont identifié des facteurs favorables à la réduction des inégalités.

Les sources de cette analyse qualitative proviennent principalement de documents publiés, de statistiques, d'une observation désengagée dans l'école et d'entrevues. Ces entrevues se sont déroulées en deux temps, car l'école a fait l'objet d'une restructuration, et le personnel de l'école et ses projets ont changé avant et après la mise en place de cette politique. Un premier terrain a été effectué en 2004 et complété

par des entrevues en 2009. Pour cette étude essentiellement qualitative, nous avons effectué des entrevues auprès du personnel de l'établissement. Ces entrevues ont été complétées par une recherche documentaire axée essentiellement sur les politiques d'éducation de la ville de New York.

Nous ne pouvons pas généraliser notre conclusion à toutes les écoles en milieu défavorisé ayant recours à la technologie. Il reste qu'un résultat de cette thèse est d'avoir dégagé des conditions institutionnelles et organisationnelles qui modulent la contribution des technologies à la lutte aux inégalités scolaires et à la réussite scolaire. Notre recherche a montré que les meilleurs résultats des élèves ne sont pas dus à l'intégration des technologies dans l'école, mais plutôt des dimensions mises en évidence par les travaux sur les écoles efficaces

Mots clés : Harlem, réussite, projet, école efficace, technologie, projet, régulation, mobilisation, école, éducation.

INTRODUCTION

L'introduction de l'informatique dans la vie quotidienne, le travail et l'éducation présente un nouvel enjeu social : l'inégalité face à cette technologie aussi appelée fracture numérique. Des acteurs œuvrant au sein d'un établissement scolaire (une *junior High School*) à Harlem ont cherché à réduire cette fracture en favorisant l'apprentissage de cette technologie par les élèves. Située dans Harlem, quartier défavorisé de la ville de New York, la direction et des enseignants de cette école ont mis sur pied un projet d'établissement fondé sur l'usage des technologies informatiques dans les pratiques pédagogiques. Ainsi, les promoteurs visent aussi à réduire les inégalités sociales en favorisant la réussite scolaire d'élèves d'origine sociale défavorisée et en utilisant l'informatique comme un outil de mobilisation scolaire, et donc de persévérance scolaire. Toutefois, cet objectif n'est pas atteint ou, à tout le moins, n'a été atteint que très tardivement. En effet, ce n'est qu'après plusieurs années de mise en œuvre que le projet aurait connu un « succès » relatif, d'où la question centrale de la thèse : Comment rendre compte des relations entre technologie et inégalités scolaires dans le cadre de la mise en œuvre d'un projet d'établissement qui vise une plus grande réussite scolaire des élèves? D'autres questions découlent de cette première : comment l'école a-t-elle réalisé ce changement? Quelles en sont les raisons? Peut-on uniquement imputer cette réussite aux nouvelles technologies?

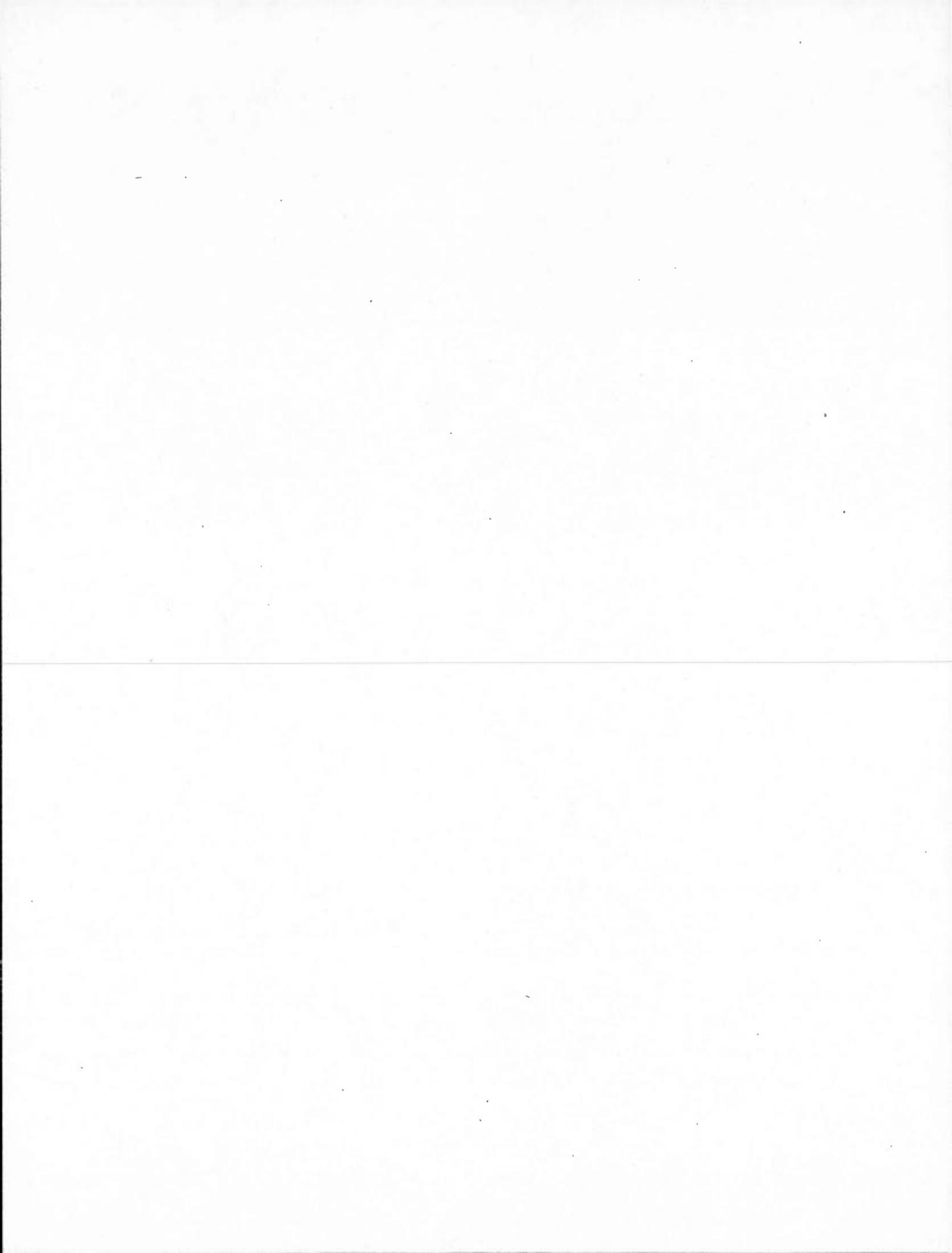
Cette question pose l'enjeu de la lutte contre les inégalités scolaires : comment l'école peut-elle intervenir dans l'amélioration des résultats de jeunes issus de milieux défavorisés? Elle pose aussi celui de l'usage des technologies dans des organisations particulières, d'où l'ouverture vers une analyse en termes d'évaluation sociale des technologies. Cette dernière vise globalement à mieux comprendre comment les

technologies sont façonnées, diffusées et appropriées par les acteurs sociaux. À cet égard, l'évaluation sociale des technologies comporte différents moments analytiques. Un premier met le focus sur la production des technologies en s'interrogeant sur l'incorporation du social dans les technologies par le jeu des rapports sociaux entre acteurs. Le second porte sur l'implantation des technologies (incluant l'appropriation des technologies par les différentes catégories sociales et leur mise en œuvre) et l'examen des impacts produits par la « rencontre » entre les logiques sociales incorporées dans les technologies et les conditions organisationnelles des milieux où elles sont implantées.

La mise en œuvre du projet ne s'est pas réalisée de manière linéaire. En fait, au cours des premières années de mise en œuvre, aucun changement n'est observé, ce qui aurait conduit à la fermeture de l'école. Un compromis institutionnel a permis de poursuivre l'expérience qui s'est alors avérée positive. Ainsi, devons-nous chercher à comprendre comment l'école est passée d'un « échec » relatif de son projet à son « succès tout aussi relatif ». Pour ce faire, nous avons analysé le projet afin de dégager, dans ses dimensions constitutives, les facteurs pouvant influencer les inégalités scolaires, la qualité des apprentissages et la réussite scolaire. En d'autres mots, il s'agit de se demander si les pratiques éducatives du projet interviennent sur les dimensions sociales productrices des inégalités dans l'école. L'analyse de la mise en œuvre du projet s'est aussi avérée essentielle afin de cerner les conditions de mise en œuvre du projet et de son appropriation par les acteurs. À cet égard, nous avons constaté le rôle essentiel dans des nouveaux modes de régulation scolaire dans la trajectoire du projet ainsi qu'un changement de vitesse dans la mise en œuvre. Ces modes de régulation ont constitué en fait un cadre général, qui a largement balisé l'action locale des promoteurs du projet.

Toujours sur le plan théorique, nous avons aussi repris plusieurs travaux de recherche portant sur l'école efficace car ils constituent une synthèse entre les deux

volets analytiques proposés, et s'interrogent sur les conditions sociales et organisationnelles qui favorisent la réduction des inégalités.



CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE ET RECENSION DES ÉCRITS

1.1 Présentation de l'objet étudié

L'école étudiée est une école intermédiaire où les élèves ont entre 12 et 14 ans. Cet établissement fortement informatisé se situe dans une partie défavorisée de Harlem et se distingue des autres écoles de Manhattan, par son projet pédagogique dont la mise en œuvre a été amorcée en 2001. Dès le démarrage du projet, le programme de l'école a été axé sur l'utilisation de l'informatique dans l'enseignement. Les promoteurs ont aussi proposé aux parents des élèves des activités de formation aux technologies. Le projet comporte alors trois volets complémentaires.

Un volet académique incluant la technologie : L'objectif est de transmettre la culture et les savoirs scolaires aux élèves par une pédagogie qui utilise systématiquement la technologie. Tous les cours tels que l'histoire, la géographie, les mathématiques, etc., doivent être dispensés en ayant recours à l'ordinateur. Les élèves sont dans l'obligation d'utiliser les outils informatiques mis à leur disposition, que ce soit pour la recherche d'un sujet (utilisation d'internet et des cédéroms de l'école) ou pour la rédaction (en utilisant les ordinateurs de l'école), et ce, dans toutes les matières.

Un volet d'aide sociale : Après l'école, les élèves ont la possibilité de rencontrer un intervenant et de recevoir un appui pour des problèmes rencontrés hors ou dans

l'école. L'environnement dans lequel ils vivent et qui est caractérisé par des taux élevés d'activités criminelles (vente de drogues, présence de gang de rue, etc.). Ce volet inclut également des actions de prévention contre le sida et les grossesses adolescentes (ce problème est fréquent pour les jeunes filles de l'école).

Avant la restructuration de l'école en 2004, ce même programme facilitait le paiement pour les familles désireuses d'acheter un ordinateur pour leurs enfants. Plus d'une centaine d'ordinateurs portables étaient à la disposition des élèves. Ils pouvaient soit les emprunter soit les acheter. Ces ordinateurs coûtaient environ 600 dollars que l'école payait à l'avance. Par la suite, afin de rembourser l'école, les familles versaient ce qu'elles pouvaient chaque mois durant toute la scolarité de leurs enfants (la somme totale devant être rendue avant l'obtention du diplôme). Lorsqu'un ordinateur n'était pas rapporté à l'école ou n'était pas complètement payé (ce qui fut très fréquent) à la fin de la scolarité, l'école refusait de donner le diplôme à l'élève.

Un volet extrascolaire : Ce programme permettait aux parents d'élèves et aux adultes du quartier d'apprendre l'anglais (la majorité des parents étant hispanophones) et l'usage des technologies. L'école restait ouverte chaque été et offrait aux parents des cours d'informatique. Ces cours étaient gratuits et le district finançait les professeurs. Les parents y développaient des compétences favorisant la recherche d'emploi, et apprenaient à faire des CV, des tableaux, des graphiques, ainsi que de la comptabilité... Un cours d'utilisation d'*internet* pour aider les enfants à faire des recherches durant l'année était aussi dispensé. Les élèves pouvaient emprunter des ordinateurs portables pour continuer, à la maison, les recherches commencées en classe et faire leurs devoirs.

Enfin, les professeurs pouvaient effectuer des stages d'informatique durant l'été et appliquaient les nouvelles méthodes apprises auprès de leurs élèves dès la rentrée scolaire. Ces stages n'étaient pas payés par le district, mais par l'établissement.

Jusqu'à la restructuration de 2004, le district¹ (structure intermédiaire de gestion des écoles) assurait le financement du projet.

Avant 2004, l'école comptait parmi les écoles les plus faibles de tout l'état de New York et a été menacé de fermeture. En effet, l'adoption, en 2004, par l'État de New York, d'une nouvelle politique de régulation des écoles de New York, a introduit des pratiques d'évaluation des écoles en fonction des résultats. L'école ayant affiché des résultats jugés trop mauvais, elle devait fermer. Toutefois, une restructuration organisationnelle permet à l'établissement de poursuivre ses activités. En effet, selon les nouvelles modalités de régulation, quand une école a des résultats trop faibles, une réorganisation administrative est introduite afin de lui accorder une dernière chance de performer. L'établissement est alors obligatoirement divisé en plusieurs écoles avec plusieurs directeurs. Chaque école a 6 ans pour faire ses preuves (c'est-à-dire améliorer significativement les résultats de ses élèves), sans quoi le directeur est automatiquement renvoyé.

L'école Harlem n'échappe pas à ce nouveau cadre. À la suite de la restructuration, l'établissement est divisé en trois petites écoles ayant des projets d'établissement différents, et n'ont aucune interaction entre elles. Chaque école a son propre directeur et son projet d'établissement.

La politique de restructuration exige que la direction renvoie la moitié de son effectif enseignant. L'autre moitié est choisie par la directrice de l'école pour « leurs qualités pédagogiques ». Généralement, ces enseignants exercent depuis une dizaine d'années en moyenne dans l'établissement.

Depuis la restructuration de 2004, on assiste à une organisation complète avec un nouveau projet pédagogique caractérisé par :

¹ La ville de New York est divisée en plusieurs districts prenant en charge cinq ou six écoles. Chaque établissement ayant ses propres projets demande un financement au district qui décide de débiter les fonds. L'État finance directement le district qui a la responsabilité de distribuer l'argent qu'il reçoit.

- une nouvelle « philosophie » de gestion interne de l'école favorisant une plus grande concertation entre les membres de l'école;
- Une logique entrepreneuriale, qui accorde plus d'autonomie au directeur; dont une autonomie budgétaire;
- une nouvelle cohorte de professeurs par le recrutement d'un personnel hautement qualifié provenant des meilleures universités des États-Unis;
- la présentation d'une nouvelle mission, soit préparer les étudiants pour le collège et à être des citoyens dans une communauté locale.

Au cours des années, l'école a créé divers partenariats avec des institutions et des entreprises privées, que la restructuration n'a nullement affectés. Ces organismes externes à l'école acceptent les diverses propositions de la directrice (par exemple, une célèbre compagnie d'ordinateurs offre chaque année ses ordinateurs à l'école au lieu de les jeter). Toutefois, aucune n'est vraiment présente pendant une longue période, mais plutôt ponctuellement. Il arrive que l'école soit sponsorisée certaines années par des organisations externes, et pas l'année suivante. Par exemple, un organisme peut avoir un projet de trois ans seulement avec l'école, alors que d'autres sont présents plus longtemps.

1.2 Le cadre théorique

L'architecture théorique se construit autour de quelques piliers, qui en constituent les pièces maîtresses. D'abord, intéressée par les liens technologie et organisation, nous avons repris les travaux portant sur l'évaluation sociale des technologies. Peu de travaux récents portent sur l'évaluation sociale des technologies. Le conseil de la science et de la technologie avait proposé il y a une dizaine d'années, un colloque portant sur les pratiques de l'évaluation sociale des technologies et s'interrogeait sur les rapports complexes du développement technologique et sa prise en charge sociale.

Les analyses portaient surtout sur les domaines de l'énergie, la santé, l'informatisation et la transformation, mais pas sur des évaluations dans un contexte scolaire.

Les travaux de Bouchard et Doray (2001) proposent une approche qui prend en compte différents moments de l'analyse évaluative des technologies : l'analyse constitutive, l'analyse *in situ* et l'analyse prospective. Cette approche s'intéresse autant aux processus de construction des technologies qu'aux impacts observés. Alors que, très souvent, les analyses ne portent que sur les impacts de la technologie au sein des organisations, les auteurs soulignent l'importance de l'articulation entre la constitution des technologies, leur implantation et les effets constatés.

L'analyse constitutive permet d'appréhender les logiques sociales et organisationnelles incorporées dans les technologies (en reconstruisant le processus de constitution des technologies, en cernant les acteurs et en dégagant les orientations normatives). L'analyse *in situ* porte sur l'introduction ou l'implantation des technologies dans des organisations ou des espaces sociaux. Elle oblige à penser les articulations entre l'introduction de nouvelles technologies et l'organisation existante, l'introduction de nouvelles technologies oblige souvent à modifier la structure organisationnelle.

Une même technologie produit des « effets » différents dans deux entreprises, deux communautés ou deux sociétés, car les objectifs visés par l'introduction d'une nouvelle technologie, les modes de gestion du changement ou les adaptations organisationnelles adoptées diffèrent entre les deux milieux. (Bouchard & Doray, 2001, p. 140)

Ainsi, des changements organisationnels peuvent tenir de l'introduction de la technologie, mais également des changements concomitants réalisés par les acteurs pour faire place à la technologie. En identifiant les choix sociaux et organisationnels mis de l'avant à l'occasion de changements technologiques, il est possible de comprendre ce qui provient de la technique et ce qui provient du social. Ces deux

analyses peuvent se faire dans le même temps puisque :

La complémentarité entre l'analyse constitutive et l'analyse *in situ* va aussi dans le même sens, car elle permet aussi de dégager les modulations sociales et les modes d'appropriation des technologies par les acteurs (Bouchard & Doray, 2001, p. 146)

Enfin, la dernière étape de l'analyse évaluative est l'analyse prospective, qui permet d'identifier les impacts de la technologie et d'en diminuer les effets négatifs.

L'évaluation sociale des technologies nous permet, durant notre travail empirique, de repérer les impacts de la technologie, en tenant compte des modifications concomitantes et des relations entre les acteurs sociaux mobilisés. Dans le cas étudié, il s'agit de se demander si les TIC contribuent effectivement à une réduction des inégalités scolaires par une analyse de leur implantation dans une école secondaire. Or, cette implantation se réalise dans un moment de transformation des règles du jeu au sein du système scolaire, ce dont il faudra tenir compte. Le second pilier théorique est justement constitué d'un examen des changements des modes de régulation et de gestion des établissements scolaires.

1.2.1 L'implantation des technologies éducatives aux États-Unis

Chaptal (2003) a montré comment le contexte éducatif américain a eu un rôle stratégique dans le développement des technologies éducatives. Celles-ci ont été développées de façon à gérer un système éducatif jugé en permanence déficient et inégalitaire, l'enseignement à distance pratiqué depuis des années en utilisant la radio, la télévision hertzienne, le satellite, les visioconférences assistées par micro-ordinateurs, Internet, etc. visant à réduire les inégalités d'accès. Le système éducatif a dû faire face aux besoins de la société et

A dû digérer l'immigration massive du dix-neuvième siècle pour façonner une nation; former aux défis de l'industrialisation des populations

d'origine rurale dépourvues de compétences dans ce domaine; faire prospérer une société à l'ère des innovations techniques et de l'information malgré des différences toujours marquées entre communautés en termes de culture comme niveau de vie (Chaptal, 2003, p. 32)

Les États-Unis ont eu un rôle précurseur dans le développement et la diffusion des technologies éducatives, car le contexte idéologique, qui prévalait au sein de la société américaine, a constitué un cadre favorable aux innovations. Et, comme nous le développerons plus loin, le système scolaire étant décentralisé et le pouvoir étant légué aux districts, de telles innovations tendent à se développer de plus en plus.

Dans le cas de l'école Harlem, son informatisation s'est réalisée grâce à certaines entreprises ayant fait don de leurs ordinateurs après deux ou trois années d'utilisation. Ces ordinateurs, étant considérés comme trop vieux par les entreprises, s'avèrent être en très bon état et sont régulièrement récupérés par la direction de l'école.

Le système scolaire américain est largement inspiré du britannique et met l'accent sur les comportements et l'expérience que doivent acquérir les élèves. À cet égard, une large place est donnée à la documentation,

La bibliothèque ou les centres de ressources média constituent non seulement une tradition bien ancrée, mais aussi des lieux dont nous sous-estimons souvent l'importance au quotidien (...) nul doute que ce rôle important conféré à la découverte et à la recherche personnelle, ce statut du document dans le processus éducatif, ne soit un puissant facteur de légitimation du recours des technologies à l'école (Chaptal, 2003, p. 34)

Un autre événement extérieur a fait prendre conscience au gouvernement américain de son retard, lorsque les Soviétiques ont fait le lancement de leur premier satellite habité le 4 octobre 1957: le Spoutnik. Le congrès a alors décidé de développer un programme appelé le NDEA (National Defense Education Act) qui a développé de façon spectaculaire la recherche et l'utilisation des technologies éducatives. Dans ce programme, il était question de développer les sciences, les

mathématiques et les langues étrangères dans les écoles.

Plus tard, Ronald Reagan, alors au pouvoir, a chargé T.H Bell, le secrétaire d'État à l'éducation, de réaliser une évaluation de la situation de l'éducation aux États-Unis. Différents membres furent choisis afin de constituer la *National Commission Excellence in Education* le 26 août 1981. Deux ans plus tard, *A nation of risk* fait état du système éducatif américain.

Le document annonçait la patrie en danger et estimait qu'en se désintéressant des problèmes d'éducation, les États-Unis s'étaient rendus coupables d'un désarmement éducatif unilatéral (...) le rapport observait que les tests d'évaluation comparatifs menés auprès des étudiants de divers pays, plaçaient les jeunes Américains en dernière position sept fois sur dix, alors que ces derniers n'occupaient les premières places dans aucune des épreuves (Cohen-Steiner, 1993, p. 9).

À partir de ces résultats jugés inquiétants pour l'économie américaine, le gouvernement a décidé de trouver des solutions pour améliorer le système éducatif. Par ailleurs, des écoles ont, de leur côté, tenté d'intégrer des nouvelles technologies afin de ne pas être en marge d'une société de plus en plus axée sur la communication et l'information.

Ainsi, les technologies éducatives ont été utilisées depuis longtemps à l'école. De nombreux bilans ont aussi montré que leur utilisation se faisait à la marge du système éducatif. Un grand nombre de rapports et d'études récents ont montré que *les technologies d'information et de communication constituent un outil au potentiel éducatif certes jugé généralement puissant et prometteur mais celles-ci sont demeurées jusqu'à présent à la lisière du système de formation initiale* (Chaptal, 2003, p, 32). Par exemple, seulement 53 % des enseignants déclarent faire une utilisation de logiciels dans un cadre éducatif, et ce, quelle que soit la fréquence d'utilisation. Ceci peut s'expliquer en partie par un manque de financement, mais aussi par le temps plus long nécessaire aux enseignants pour s'approprier de ces

outils.

1.2.2 L'intégration des technologies à l'école

Dans cette partie, nous abordons la question de l'intégration des TIC et les changements engendrés au sein du champ éducatif. Les conditions et les facteurs nécessaires à l'intégration des technologies sont également présentés. Une littérature abondante a été produite au cours des années afin de baliser conceptuellement et empiriquement l'introduction des technologies en milieu scolaire.

Ce questionnement est particulièrement intéressant dans notre cas puisqu'il identifie les conditions nécessaires à l'intégration des technologies ainsi que le processus qui lui est approprié. En nous référant aux différentes analyses concernant l'intégration, nous pouvons saisir de quelle manière elle se déroule. Il y a différentes analyses concernant l'intégration de la technologie, et l'on trouve de plus en plus d'auteurs qui parlent de l'intégration plutôt que d'introduction de la technologie :

L'abandon du terme introduction au profit de celui d'intégration, un concept utilisé dans le cadre de l'analyse systémique, manifeste un réel changement de problématique. Il ne s'agit plus seulement d'envisager une augmentation quantitative des usages, une sorte d'introduction de deuxième stade concernant maintenant un plus grand nombre d'établissements, de disciplines, de classes. Il faut aussi considérer ce qui accompagne cette extension des usages. (Harrari, 1997, p. 62)

K. Eimerl a également fait la distinction entre ces deux termes puisque selon lui

Cette intégration, on l'a vu, ne consiste pas en une simple introduction des supports et outils informatiques; l'innovation systématique concernant tous les éléments du système éducatif, confère aux décideurs, chercheurs et enseignants une responsabilité particulière dans le travail et la réflexion sur la concrétisation du potentiel de l'informatique et sa contribution au renouvellement de l'enseignement. (Eirmel, 1996, p. 75)

C'est pour cela que le concept d'intégration est porteur d'une dimension plus large que l'introduction, car il mise sur la manière dont les acteurs ajustent technologie et organisation. L'intégration souligne ainsi l'importance de l'ajustement sociotechnique. Ce concept permet d'appréhender l'application des technologies à deux niveaux : au niveau de l'établissement et à celui de la classe. D'après Hervé Daguët,

L'intégration revêt deux aspects fondamentaux que l'on ne peut dissocier. Le premier, dans une perspective de sociologie des organisations, concerne la manière dont l'informatique a été introduite dans l'établissement scolaire. Il s'agit de la sphère institutionnelle. Le second est lié aux modes d'usages de ces outils et, donc à la manière dont ils sont utilisés. (Daguët, 1996, p. 37)

Cette définition est importante car elle fait référence à l'institution et s'intéresse à la manière dont l'informatique a été introduite dans les établissements et à la façon dont on utilise cet outil dans la classe. Dans son modèle, Michèle Harrari (1997) propose différents volets de l'intégration :

- 1) l'intégration institutionnelle;
- 2) l'intégration dans les pratiques pédagogiques;
- 3) l'intégration dans le système éducatif.

Ces volets ont en commun « d'envisager l'intégration d'instruments informatiques dans l'enseignement comme un processus comportant des stades successifs, l'intégration pouvant être considérée comme réalisée lorsque le dernier est atteint. » (Harrari, 1997, p. 63)

L'intégration au niveau institutionnel se concentre sur l'établissement scolaire.

It is clear that individuals can develop on their own, but for IT to be integrated across departments, and the school curriculum, a broad range

of institutional issues must be addressed, which include the provision for the development of individuals who do not necessarily share the institutional vision of IT. (Harriri, 1997, p. 63)

Les instructions officielles sont montrées comme des conditions essentielles de la généralisation des usages des technologies et, plus particulièrement, dans les établissements ayant peu d'autonomie dans l'application de leurs programmes d'enseignement (Harriri 1997). Par exemple, en Angleterre, le gouvernement a imposé dans le curriculum national, l'utilisation des technologies dans l'enseignement.

Cela permet d'aller plus loin en examinant comment les règles en vigueur agissent sur la formation et l'interprétation des projets technologiques. Nous développons plus précisément cette approche dans la partie concernant les modes d'intégration institutionnelle et les nouveaux modes de régulations scolaires.

L'intégration dans les pratiques pédagogiques : Harriri fait référence au travail des enseignants et des responsables de la mise en pratique des technologies dans la classe. Elle décrit l'intégration dans les pratiques pédagogiques à trois niveaux :

- 1) le niveau de familiarisation (l'enseignement est réalisé une fois que l'enseignant est familier avec l'outil informatique);
- 2) le niveau d'utilisation (l'enseignant fait des exercices en classe avec l'ordinateur afin de développer les savoir-faire de ses élèves);
- 3) le niveau d'intégration et de réorientation menant les élèves à créer leurs propres savoirs.

L'intégration dans le système éducatif met en perspective plusieurs points de vue sur l'intégration et tient compte conjointement des acteurs, des organisations et des instruments. Entre autres, Baron et Bruillard ont fait une série de recherches

concernant l'application de la technologie dans la classe à travers le concept d'intégration, et montrent que :

L'intégration des technologies dans des situations éducatives est un processus relativement long et semé d'embûches. Des dynamiques complexes sont à l'œuvre, à la fois localement et dans un contexte plus global, dans ce qu'il faut bien considérer comme un processus de changement, initié par des volontés politiques mais mis en œuvre par des praticiens et pilotés par différents réseaux de prescriptions. (Baron, et Bruillard, 2000, p. 1)

Ayant des visées facilitant l'intégration des technologies dans l'enseignement, cette approche identifie les éléments favorables à l'intégration des technologies dans les écoles. Les auteurs abordent l'intégration selon différents angles : celui des institutions scolaires, celui des instruments et celui des acteurs.

L'intégration pédagogique fait référence à l'usage que l'on fait de l'informatique dans une classe pour améliorer l'apprentissage; elle concerne également la manière dont elle est mise en œuvre dans les établissements scolaires. Pour cela, les planificateurs de l'éducation ont toujours prêté une attention particulière aux technologies afin que l'enseignement ne soit pas surchargé de toutes sortes de nouvelles techniques, préoccupation à la source d'un certain nombre de questions sur les changements que peuvent apporter les technologies de la communication en éducation :

Intervenir, c'est nécessairement modifier les interactions des composantes du système et introduire un ensemble de « changements », ne serait-ce que pour améliorer son fonctionnement et lui donner une cohérence plus grande (Papadoudi, 2000, p. 154).

En utilisant la technique, on peut s'attendre à un changement de l'organisation, de l'apprentissage des compétences, du contenu des cours, des moyens mis en place.

Les auteurs en pédagogie ont souvent tendance à retenir les facteurs internes à

l'école pour expliquer l'expérience pédagogique des technologies de l'information et de la communication. Dans son ouvrage, Hélène Papadoudi, montre qu'il est préférable de prendre en compte les facteurs externes à l'école afin :

D'assurer la contextualisation, aussi bien des sujets (apprenant-enseignants) que des moyens technologiques ou des contenus didactiques, afin de mieux percevoir les facteurs qui déterminent les conditions de l'accès au savoir et son appropriation pour l'acquisition de la connaissance. (Papadoudi, 2000, p. 4).

Cela permet de ne pas seulement focaliser son attention sur le seul rôle des utilisateurs de ces technologies, mais aussi de rendre compte des conditions et des facteurs permettant l'assimilation de celles-ci. En privilégiant l'approche de cette auteure, nous pouvons dégager différents niveaux d'analyse : le support à l'accès et à la diffusion d'informations et de contenus didactiques, le support de formes symboliques différentes et l'objet technique.

Selon le premier niveau, les technologies en éducation sont considérées comme un moyen ou un outil d'appropriation des savoirs. C'est par le biais de la technique que les savoirs et les informations sont diffusés. Dans le deuxième niveau, la technique devient un support d'accès à un langage. Les utilisateurs comprennent le message et l'information à travers les codes véhiculés, la priorité est donnée « au degré de maîtrise nécessaire de ces langages, de leur valeur, mais aussi de leur adéquation et de leur pertinence par rapport au contenu et à la tâche spécifique à accomplir. » (Papadoudi, 2000, p.7). Enfin, avec le dernier niveau, la technologie est un objet d'appropriation. Ce niveau s'intéresse au rapport de l'individu face à l'ordinateur et à l'appropriation de la technique. On porte un regard particulier aux modes d'appropriation et aux stratégies d'acteurs, en analysant également la structure de l'organisation du travail et des compétences acquises.

Ainsi pour comprendre comment les technologies de communication sont introduites en éducation, nous pouvons également nous référer à ces trois dimensions,

en analysant d'une part la réalité plurielle des technologies de communication (contenu langagier, le matériel, les programmes...) et, d'autre part, les interactions entre l'utilisateur et son milieu.

Les observations menées dans les classes utilisant la technologie ont toujours montré que l'intégration se faisait de manière progressive, longue et comportait de nombreuses difficultés. Ce sont les partenariats établis par les établissements scolaires avec l'État (sous forme de projets) et la formation préalable des enseignants qui déterminent les conditions favorables ou les obstacles déterminant cette intégration. Selon une enquête menée par l'INRP², lorsque les établissements font face à des difficultés, la fiabilité des équipements, le mode d'organisation des établissements ainsi que leur enseignement sont mis en cause. Par ailleurs, l'intérêt des enseignants eux-mêmes pour la technologie est déterminant. De manière générale, les enseignants, ayant suivi une formation générale, ont été moins ouverts aux technologies informatiques que les enseignants venant de filière technologique et professionnelle. Parmi les autres facteurs favorisant l'intégration des technologies, la technostructure des établissements est la plus importante, ainsi que l'engagement des intermédiaires.

Outre les contributions soulignant les facteurs de fluctuation de l'intégration des NTIC dans l'institution scolaire, des études de cas ont aussi été réalisées. Elles mettent en évidence les contrastes existant sans proposer un modèle général d'intégration des technologies de communication³. Une des enquêtes menées par Daguet dans des établissements situés en zones difficiles nous intéresse particulièrement, de par son contexte mais aussi par l'attention portée sur les enseignants et les élèves dans l'analyse. L'auteur montre que les enseignants

² Enquête menée par l'INRP (institut national de recherche pédagogique) en 1995 sur l'introduction de l'informatique dans le système éducatif : www.inrp.fr

³ Toutes ces enquêtes sont présentées dans l'ouvrage *Les technologies dans la classe : De l'innovation à l'intégration*.

influencent fortement l'usage des ordinateurs sur les élèves. Il nomme les collègues étudiés « collègues vitrines », pour les raisons suivantes :

- Suite à des décisions politiques ministérielles d'informatisation, ces établissements se sont équipés informatiquement;
- Le matériel informatique disponible dans ces établissements est nettement supérieur comparativement à celui dans les classes des autres établissements;
- Il connaît une ouverture sur le monde.

L'étude porte sur deux établissements situés en zones dites difficiles et défavorisées. Le choix des établissements est fonction de leur engagement dans l'introduction des technologies de communication. L'étude décrit les obstacles pouvant ralentir la diffusion de l'informatique et les facteurs qui éviteraient de tels ralentissements, dont :

a) L'engagement du directeur et de ses enseignants (en particulier ceux capables de soutenir les enseignants moins expérimentés qu'eux) pour mettre en place des projets collectifs. Ce soutien de la part des enseignants expérimentés a son importance car « Il peut y avoir loin parfois du curriculum formel à ce qui se passe au quotidien dans chacune des écoles, chacune des classes où le maître, seul face à ses élèves, adapte les prescriptions officielles selon ses connaissances, ses priorités et les divers aspects du contexte local. » (Harrari, 2000, p. 15). Or, les auteurs notent, après l'analyse des entretiens dans les écoles, que les utilisateurs des ordinateurs dans leur enseignement restent minoritaires.

b) La sensibilisation à l'utilisation de ces technologies par des animateurs informatiques permanents dans les établissements est également mise en avant. Il y a de véritables problèmes lorsque l'enseignant n'est pas assez sensibilisé à l'usage des ordinateurs en classe (Jaffard et Rolet, 2000). Il semble nécessaire que l'enseignant

soit familier avec l'univers informatique pour qu'il puisse avoir une véritable intégration.

De plus, selon Viviane de Landsheere (1992), l'ordinateur est considéré comme porteur de connaissances alors que, dans les faits, il n'est que le porteur d'informations brutes et un instrument d'exercices routiniers. Seul l'usage qu'en fait l'enseignant définira l'efficacité de celui-ci.

L'usage des technologies en éducation est devenu quasi obligatoire aux États-Unis. Pourtant cette utilisation entraîne des résultats plutôt décevants car de nombreux enseignants se sentent dépassés, n'ayant pas été capables d'inclure toute cette technologie dans leur pédagogie. D'après le rapport *Teachers, tools for the 21st century: A report on Teachers' Use of technology*, les barrières à l'utilisation des ordinateurs en classe sont nombreuses : manque d'ordinateurs, de temps disponible insuffisant pour apprendre comment s'en servir et préparer des activités et le manque de temps dans la grille horaire pour permettre leur utilisation par les élèves en classe.

D'après Serge Proulx, il faut distinguer l'accessibilité à Internet de l'appropriation de la technologie, « la technologie peut être rendue accessible à un individu ou à un groupe sans que celui-ci réussisse à se l'approprier vraiment » (Proulx, 2004 p. 106) et plusieurs conditions s'opposent pour permettre son appropriation. La première tient aux caractéristiques et des limites des équipements et des infrastructures.

L'acquisition d'équipement informatique ou le branchement à Internet sont sans effet s'ils ne conduisent qu'à ouvrir la porte du foyer du monde de la consommation. Le clivage numérique reproduit largement le fossé séparant déjà les personnes fortement scolarisées et celles qui le sont faiblement. (Proulx, 2004, p. 107)

La deuxième condition module l'appropriation par l'utilisateur. Il ne suffit pas qu'un utilisateur ait accès à Internet pour qu'il sache s'en servir. Il lui est nécessaire

d'avoir certaines connaissances techniques lui permettant son utilisation, qu'il ne peut pas toujours acquérir seul.

Pour être valables, les politiques d'accèsion à Internet devraient comprendre un volet de formation. Celle-ci permettrait l'acquisition des rudiments de la culture numérique, l'objectif étant que chacun des utilisateurs puisse comprendre le maniement des appareils tout autant que les règles et protocoles de navigation et de communication dans le cyberspace. (Proulx, 2004, p. 107)

Enfin, la troisième condition serait l'apprentissage de certains logiciels spécialisés permettant la critique des contenus présents sur la toile.

L'appropriation complète d'une technologie suppose une bonne intégration des techniques dans le contexte de leur pratique quotidienne et implique que l'utilisation de ces outils soit l'occasion de gestes de création de la part de l'usager. (Proulx, 2004 p. 108)

Nous nous retrouvons donc face à deux perspectives : une qui souligne que la technologie n'est pas nécessairement une source de connaissances et l'autre qui fixe les conditions par lesquelles les technologies deviennent des outils cognitifs.

Nous serons particulièrement attentives à ces différents niveaux d'analyse des pratiques pédagogiques pour saisir comment se fait l'intégration dans la classe. Une grande partie de l'analyse empirique y sera consacrée. Aussi, le degré de familiarisation de la technologie des enseignants (leur connaissance informatique...) fait partie intégrante de notre analyse.

Concernant l'utilisation de la technologie (ex. : fréquence d'utilisation dans la classe, contenu des apprentissages assistés par ordinateur, etc.), les travaux de Viviane de Landsheere mettent l'accent sur le travail d'enseignant plutôt que se centrer sur les contenus qu'il dispense. Dans le même sens, les travaux de Proulx, s'appuyant sur l'appropriation de l'outil par les acteurs, nous amènerons à distinguer l'appropriation d'une simple utilisation de la technologie. En effet, l'utilisation d'un

ordinateur ne garantit pas son appropriation par les élèves. Pour cela, le niveau de compréhension des élèves, le contenu des applications qu'ils utilisent...permettra lors de l'analyse empirique, d'observer s'il y a une réelle appropriation de la technologie.

Les analyses de Papadoudi complètent l'analyse par l'attention portée aux facteurs externes à l'établissement. En effet, en complément au travail réalisé au sein de la classe, nous devons aussi examiner le poids du contexte externe de l'école, une réelle évaluation sociale des technologies ne peut se faire sans observer les facteurs internes et externes à la classe. Contrairement à la majorité des travaux qui se focalisent sur les facteurs internes à un établissement, nous nous intéressons aux éléments qui s'orientent davantage sur l'organisation du travail et les compétences acquises par les enseignants et les élèves.

Ces théories, sur l'appropriation des technologies, nous offrent une perspective analytique articulant les facteurs internes et externes à l'école pour expliquer l'expérience pédagogique des technologies de l'information et de la communication.

L'observation des facteurs externes s'inscrit également dans les perspectives des théories de la régulation. En effet, nous allons voir dans la prochaine section, consacrée aux nouveaux modes de régulation, que l'implantation d'un projet dans un établissement est fortement liée à ces spécificités organisationnelles, qui sont elles-mêmes fortement liées au contexte institutionnel.

1.2.3 Les modes d'intégration institutionnelle et les nouveaux modes de régulation scolaire

L'implantation des TIC est influencée par les caractéristiques institutionnelles et organisationnelles du milieu scolaire, d'où la nécessité d'examiner ses nouveaux modes de régulation dans la mesure où ils constituent des cadres ou des balises de l'action sociale sur les plans mésosocial et microsocial. Il s'agit donc d'en dégager les éléments permettant d'influencer l'implantation locale, tout en mettant en évidence

les caractéristiques principales du système scolaire américain.

1.2.3.1 La régulation en éducation : quelques tendances

Le concept de régulation est utilisé dans le sens défini par Maroy et Dupriez (2000) c'est-à-dire :

En tant qu'ensemble des actions mises en œuvre par une instance (gouvernement, hiérarchie d'une organisation) pour orienter les actions et les interactions des acteurs sur lesquelles elle a une certaine autorité. (Maroy et Dupriez, 2000, p. 13)

Cette définition insiste sur l'influence exercée par l'État par des procédures de contrôle sur l'institution scolaire. Les auteurs mettent en évidence les dimensions de coordination, de contrôle et d'influence exercée par l'État. Cette définition est proche de celle donnée dans la littérature américaine où « la régulation est entendue comme l'intervention des autorités publiques pour introduire des « règles » et des « contraintes » dans le marché ou dans l'action sociale. » (Maroy et Dupriez, 2000, p. 13)

Le concept de régulation est assez récent dans la littérature en éducation et il est possible de dégager deux contextes principaux d'utilisation. Dans le premier, on associe la régulation à la réforme de l'administration de l'État en éducation et à sa modernisation. C'est le cas, dans les pays qui connaissent une forte bureaucratie et une administration centralisée. En exemple de l'utilisation du concept dans ce contexte, les auteurs citent une étude sur les tendances évolutives des politiques éducatives au Canada, aux États-Unis, en France et au Royaume-Uni :

L'État ne se retire pas de l'éducation. Il s'y taille un nouveau rôle, celui de l'État régulateur et évaluateur qui définit les grandes orientations et les cibles à atteindre et met en place un système de monitorat et d'évaluation de l'atteinte des résultats désirés. S'il continue à investir une part considérable de son budget en éducation, il se dégage partiellement de

l'organisation et de la gestion quotidienne du système, fonction qui laisse aux paliers intermédiaires et locaux, tout à la fois en partenariats et en concurrence avec des acteurs privés désireux de prendre une part significative du marché éducatif (Maroy et Dupriez, 2000, p. 35)

Dans un autre contexte, le concept de régulation est surtout mis en opposition à celui de « dérégulation » pour montrer la rupture avec les modèles traditionnels de l'État lorsqu'il intervient sur le système public d'éducation. On retrouve cet usage dans plusieurs pays anglo-saxons, qui évoque une régulation d'initiative privée (à travers la création de quasi-marché traditionnel). Dans ces pays,

Il s'agit de substituer un gouvernement orienté vers la production directe de biens et de services, par un gouvernement qui vise de préférence la régulation de la production et de la distribution de ces biens et services, qui sont fournis, dans le cadre d'un système compétitif, par d'autres instances (...) L'utilisation du marché a, dans ce contexte, un sens plus instrumental qu'alternatif à un processus de décision démocratique (Gintis, 1995, p. 19)

En ce sens, la régulation est vue comme une opposition à la privatisation. Les auteurs ne veulent pas opposer les deux contextes dans lequel s'opère la régulation, mais montrent que le concept de régulation renvoie à des champs sémantiques et à des cartes conceptuelles distinctes selon le cas de figure.

Avant même de décrire les nouveaux modes de régulation, il apparaît intéressant de rappeler leur mode de diffusion.

Le premier est la contamination entre les pays, à l'échelle mondiale, produit par le transfert des concepts, des politiques et des mesures politiques dans le champ éducatif. Cet effet de contamination met en évidence les liens entre les fonctionnaires, les professionnels, les membres du gouvernement et les agents éducatifs qui observent ce qui fonctionne dans les autres pays dans le système éducatif afin de l'appliquer dans leur propre pays, ce qui sert de légitimité tout en évitant les difficultés aux politiciens cherchant des solutions rapides.

L'effet d'hybridation résulte de la superposition ou du métissage de différentes logiques, discours et pratiques dans l'action politique, ce qui renforce le caractère composite des modes de régulation institués. En insistant sur cet effet, on veut mettre en évidence le caractère mixte des réformes éducatives, et ce, à deux niveaux. En premier lieu, d'après les auteurs citant Popkewitz (2000), on veut montrer que l'hybridation « permet de considérer l'interrelation entre les processus de globalisation et de régionalisation comme quelque chose de fluide, de multiple et d'historiquement contingent, et non pas comme le résultat d'une relation linéaire et hiérarchique produite par des forces structurelles ». (Popkewitz, 2000, p.9) En second lieu, les auteurs veulent montrer que certains pays ont recours à une régulation étatique et une régulation par le marché, et soulignent « le double jeu simultanément exercé par les stratégies et les pratiques de contrôle (propres à une régulation bureaucratique et centralisée) d'une part, et par la promotion de la décentralisation et de l'autonomie institutionnelle (propres aux processus d'autorégulation par le marché) d'autre part ». (Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems: a European comparison, p.23)

Cet effet d'hybridation présent dans la définition des politiques éducatives, rend plus difficile la définition du concept de régulation.

L'effet mosaïque résulte du processus de construction des politiques structurées par les deux effets précédents. Celles-ci atteignent rarement la globalité des systèmes scolaires et, la plupart du temps, elles découlent des mesures éparpillées de dérogation des normes en vigueur, visant des situations, des publics ou des clientèles spécifiques. Cet effet indique que dans certains pays, la régulation se fait dans un but commun, mais à travers l'image d'éléments isolés, en « mosaïque ». Selon les auteurs du rapport, les États-Unis sont un cas exemplaire de cette diversité. On y trouve une multitude de stratégies, de modalités et de formes distinctes de dérégulation de l'école publique. Toujours d'après Maroy et Dupriez, ces mesures sont réunies autour de 6

types de dispositifs :

- Une gestion centrée sur l'école (school based management) : On donne une plus grande autonomie aux établissements au niveau du pouvoir de décision et d'allocation des ressources. On veut également renforcer la participation des enseignants et des parents dans la gestion de l'école.
- La privatisation de la gestion : On remet le pouvoir de gestion globale des écoles à des organisations privées comme les EMO (Educational management organizations) ayant le pouvoir de gérer les écoles et d'embaucher le personnel comme ils le souhaitent.
- L'assouplissement des normes : Les états, les écoles et les districts scolaires ont la possibilité de ne pas appliquer certaines normes curriculaires et autres, selon certaines conditions et pour une durée limitée.
- la contractualisation : Cela donne la possibilité aux parents d'étendre leurs choix concernant l'école publique. On remet la responsabilité du gouvernement à un groupe de contractants concernant les écoles publiques. Ces contractants peuvent être des universités, des syndicats d'enseignants, des groupes de parents et d'enseignants, des entreprises, des organisations de solidarité sociale ou des compagnies privées à but lucratif.
- Le financement direct aux familles : Avec des bons d'éducation, les « school vouchers », les parents ont plus de choix pour placer leurs enfants dans les écoles publiques de leur préférence.
- L'école à la maison (Home schooling) : Que ce soit par leurs propres moyens ou par le biais d'entreprises privées (avec Internet), les familles

peuvent dispenser l'enseignement obligatoire à leurs enfants à la maison. Il y aurait environ 1 million d'enfants et d'adolescents qui auraient suivi cette filière en 1999.

Ces mesures mosaïques ne sont pas présentes uniquement aux États-Unis mais dans divers pays. Les travaux de Maroy permettent de poursuivre l'analyse de la définition de la notion de régulation et met en avant la volonté de renvoyer aux acteurs locaux plus d'autonomie tout en gardant un curriculum national. À cet égard, six tendances ont été relevées dans les pays occidentaux.

- Une autonomie accrue des établissements. Il s'agit des modèles post-bureaucratiques. Les établissements doivent définir leurs projets. L'État donne aussi de plus en plus d'autonomie dans la gestion des ressources de l'école.
- Un équilibre entre centralisation et décentralisation. On tend à donner plus de pouvoir aux académies, districts, organisations intermédiaires et aux municipalités.
- La montée de l'évaluation externe d'un système scolaire. Les établissements sont évalués de plus en plus, les uns par rapport aux autres.
- La promotion ou l'assouplissement du « libre choix » de l'école par les parents. Nous le verrons plus loin dans ce travail. L'État donne des bons aux familles défavorisées désireuses d'inscrire leurs enfants dans des écoles hors de leur quartier.
- La volonté de diversifier l'offre scolaire par les projets d'établissement. Les écoles ont le droit de déterminer elles-mêmes jusqu'à 30 % du contenu de leur programme, d'où la distinction entre les établissements en fonction de leurs projets.

- L'érosion de l'autonomie professionnelle des enseignants qui est justifiée par le développement de la formation des enseignants, entre autres avec le développement professionnel.

L'attention portée sur les modes de régulation publique des systèmes éducatifs conduit également à analyser comment ces évolutions peuvent affecter les dynamiques locales de production des hiérarchies, des inégalités et des ségrégations scolaires. Ainsi, les nouvelles tendances de la régulation ont mené à différents dispositifs visant à réduire les inégalités. Si l'on prend le cas de l'Europe, la gratuité de l'enseignement est une des mesures prises afin de réduire ces inégalités. Aux États-Unis, l'introduction des bons d'éducation (schools vouchers) est un financement direct aux familles défavorisées pouvant être considérées aussi comme une mesure visant à réduire les inégalités.

On retrouve également l'introduction du tronc commun prolongé qui tente de maintenir les élèves le plus longtemps à l'école. Le « home schooling » est le programme le plus récent dans le domaine des changements de l'offre éducative aux États-Unis. En Europe, l'unification du secondaire inférieur est aussi une tendance développée par les autorités publiques. Et toujours dans un souci de prolongation des études, la lutte contre les redoublements est également mise en avant dans les projets. Les élèves connaissent une certaine souplesse au niveau des programmes puisque les passerelles entre les différentes filières leur permettent de changer de programme d'une année à une autre. La tendance est également au développement de l'enseignement préscolaire accordant aux élèves de commencer une scolarité plus tôt et le développement des institutions alternatives leur permettant de s'orienter vers d'autres cursus que la forme traditionnelle de scolarité.

Concernant la gestion du personnel, les mesures les plus importantes portent sur la formation des enseignants. Par exemple, avec la présence croissante des technologies à l'école, les enseignants suivent de plus en plus de formations pour être

« au niveau » d'une technologie qui ne cesse d'évoluer. Enfin, l'autonomie des équipes pédagogiques et les aides extérieures fournies aux établissements s'appliquent grâce aux différentes subventions données par les entreprises. Notons que les aides extérieures fournies aux élèves ou aux familles et les dispositifs de discrimination positive sont les actions prioritaires visées par l'État.

Aux États-Unis, les parents ont de plus en plus le choix concernant l'établissement de fréquentation de leurs enfants, et le pays se tourne vers plus de mixité sociale. Jusqu'à récemment les parents étaient dans l'obligation d'inscrire leurs enfants dans l'école du quartier de résidence. Les enfants de milieux défavorisés devaient rester dans des établissements ayant moins de moyens financiers et matériels, alors que les écoles publiques performantes ou privées étaient réservées aux plus favorisés.

On assiste à un mouvement de responsabilisation locale. L'évaluation se fait moins par les processus que par les résultats. Ce sont les résultats de chaque établissement qui compte le plus. On introduit, en même temps, un rapport de concurrence dans l'école, parce que chaque école se distinguant d'un projet nouveau, offre plus de choix aux parents. L'évolution de ces politiques éducatives s'est réalisée à un rythme différent selon le pays observé. Aux États-Unis, cela s'est fait dans le milieu des années quatre-vingt-dix sous la présidence de Clinton, la déconcentration du ministère de l'Éducation Nationale est amorcée depuis le milieu des années quatre-vingt en France et, plus rapidement, pour le Royaume-Uni avec l'arrivée du gouvernement conservateur de Mme Thatcher, au milieu des années soixante dix. Mais ce qui a été principalement observé est :

À la fois un mouvement de centralisation et de normalisation du curriculum et de l'évaluation, et aussi une forte tendance à l'autonomisation « cadrée » des établissements scolaires. La centralisation et la normalisation du curriculum et de l'évaluation est justifiée par le souci d'assurer une éducation de meilleure qualité. (Ball,

Stephen J. *et al.* 2002, p.12)

Lessard souligne, pour sa part, que la plus grande tendance est « à la fois un mouvement de centralisation et de normalisation du curriculum et de l'évaluation, et aussi une forte tendance à l'autonomisation « cadrée » des établissements scolaires ». (Lessard, 2002, p. 20) On assiste donc à une nouvelle évolution, c'est-à-dire que, par souci d'une éducation de meilleure qualité, la normalisation du curriculum et de l'évaluation va être modifiée. Dans le cas des États-Unis, l'État fédéral définit des standards, qui sont appliqués par les États. En effet, l'on retrouve autant de systèmes éducatifs qu'il y a d'États; la constitution américaine n'ayant jamais établi un modèle national. Pour cette raison, d'un État à un autre, on peut retrouver de grandes différences concernant le financement, le contenu des programmes ou encore la qualification des enseignants. Le rôle de chaque État devenant mineur, « la responsabilité de l'éducation est constitutionnellement du seul ressort des États bien que ceux-ci délèguent une bonne part de leur autorité aux conseils (schools boards) investis des pouvoirs éducatifs dans les différents districts » (Cohen-Steiner, 1993, p.9)

Enfin, différentes dispositions sont également mises en place, afin d'atteindre les résultats voulus dans les établissements. L'État favorise une évaluation externe perçue comme garante d'un regard objectif et sans complaisance sur le rendement des élèves, des enseignants et des administrateurs. Un système de diffusion des résultats appelés « data-driven systems » est mis en place pour que les résultats puissent être rendus publics. Cela conduit à un système de contrôle afin que les acteurs respectent les règles de fonctionnement (jeu de pression, soutien, récompenses, sanctions...). Enfin, un temps assez court est alloué aux établissements pour améliorer les résultats, sans quoi, il pourrait y avoir des sanctions.

Le concept de régulation nous permet d'appréhender le contexte institutionnel et organisationnel de l'école dans la mise en place de son projet informatique. La

restructuration de l'école s'inscrit en ce sens, puisqu'elle donne une autonomie à la direction en vue d'améliorer les résultats. Toutefois la liberté organisationnelle de la direction est partielle puisque l'État exerce un contrôle des résultats. Aussi, ces travaux nous aideront à identifier dans l'analyse empirique à saisir comment cette autonomisation de l'établissement influence l'implantation du projet. Rappelons un autre trait de la régulation récente : le fonctionnement par projet. En plus des règles établies par la restructuration, notre école doit se référer à un élément de la politique scolaire plus général : formuler un projet dit d'établissement qui oriente son action.

1.2.3.2 Le projet d'établissement et l'apprentissage par projets

Il existe une littérature qui vise à définir ce qu'est un projet d'établissement et comment en assurer la formulation et sa mise en œuvre. Cette littérature permet d'en dégager des éléments institutionnels et organisationnels utiles à notre compréhension de l'implantation du projet.

Selon Gather Thurler, un projet d'établissement doit pouvoir jouer avec deux dimensions. Avec la première, la capacité de l'équipe et de chacun de ses membres de se projeter dans un futur incertain, l'établissement doit déterminer un domaine d'action et y développer ses compétences et ses désirs. Dans le cas de l'école Harlem, ils souhaitent travailler sur la technologie car ils pensent qu'elle peut être un moyen pour les élèves de lutter contre l'échec scolaire permettant aux élèves de se sentir comme ceux des autres quartiers. La seconde dimension met de l'avant l'identité professionnelle des signataires du projet: « faire partie du dispositif, c'est être des professionnels qui ont négocié tel contrat, qui ont obtenu telles ressources et telles franchises, qui sont d'accord de s'exposer en tant que pionniers, avec tous les avantages et désavantages que cela suppose. » (Thurler, 2001 p. 9)

De nombreux auteurs (Derouet & Dutercq, 1994; Gather-Thurler, 2001, Perrenoud, 2001) montrent les limites du projet d'établissement et les conditions

indissociables à son application.

« *L'établissement n'est pas une simple unité administrative* » D'après Gather Thurler, le malentendu majeur est de penser que l'établissement se résume en termes de gestion et de réglementation, ce qui conduit les autorités à les percevoir comme des unités administratives. Or, pour parvenir à développer un projet d'établissement,

Il faut qu'il soit constitué en personnes morales, autrement dit en acteurs collectifs, capables et désireux de s'engager dans une démarche qui va modifier tant leurs modalités de travail que l'identité professionnelle de chacun d'eux, prêts à payer le prix pour assumer les risques et les avantages d'une telle démarche(...) la démarche du projet d'établissement, par la constitution des établissements scolaires en acteurs collectifs, modifie le tissu social relationnel tant au sein des établissements qu'entre ceux-ci et les autorités (Thurler, 2001, p. 9)

« *Il ne suffit pas d'imposer des objectifs identiques et d'accorder à l'établissement le choix des moyens* » Dans un premier temps, il faut prendre en considération la diversité des ressources matérielles et humaines de chaque établissement, et de ce fait de leurs besoins et priorités. Cette différence s'appuie sur le contexte historique, les traits socioculturels des élèves, des enseignants, de l'architecture de l'établissement et des rapports entretenus entre l'établissement et les autorités locales, les familles et le quartier. C'est en s'appuyant sur ces caractéristiques que Gather Thurler montre l'importance d'accorder aux établissements une certaine autonomie quant à la direction que doivent prendre leurs projets :

La possibilité de ne pas travailler à la réalisation de toutes les finalités déclarées, de définir les priorités en fonction du contexte local ou de spécifier les objectifs généraux de manière diverse ; mais aussi le droit de faire des propositions originales, pour autant qu'elles soient compatibles avec certains principes et quelques objectifs généraux. (Gather Thurler, 2001, p. 4)

Le projet doit se construire dans leurs « *zones proximales* » et s'insérer dans une

perspective établie par les autorités locales tout en gardant un regard sur ce qui est possible, et les besoins de l'établissement même : « obliger les établissements, voire les équipes pédagogiques à faire le sacrifice de cette liberté de choix, est tout autant une erreur que de jouer le laxisme absolu, de laisser chacun faire ce qu'il veut pourvu qu'il bouge ». (Gather Thurler, 2001, p. 4)

« *Nul n'accède à l'autonomie sans négocier franchises et ressources* » Il ne suffit pas de donner plus d'autonomie à des établissements, selon des grandes lignes directrices, pour expliciter ce qu'est un projet d'établissement. Lorsqu'un projet n'aboutit pas ou ne se déroule pas comme prévu, les acteurs des projets avancent que cet échec est dû au fait qu'ils n'ont pas reçu telle ou telle franchise, ou telle ou telle ressource, « face à la déception, il n'est pas toujours facile de faire acte de bonne volonté, de ne pas suivre ses sauts d'humeurs et de sortir du jeu ». (Gather Thurler, 2001, p. 5)

« *Ne pas confondre projet et contrat* » Pour Imbert et Develay, les éléments permettant de construire un changement sont :

- Le vécu des partenaires devrait être communiqué dans des instances de paroles établies dans les établissements, mais aussi avec les partenaires, les parents et les autorités scolaires.
- La mise en place des dispositifs de médiation en cas de conflits.
- La définition explicite des objets de négociations.

Le contrat et le projet d'établissement sont à distinguer car « le contrat marque et ritualise la fin des négociations. Il entérine les accords trouvés et les règles du jeu définies entre les partenaires signataires, qui sont, au minimum, les autorités scolaires et les membres de l'équipe pédagogique ayant rédigé le projet. » (Gather Thurler, 2001, p. 6)

Les autorités locales, les parents d'élèves, les associations d'enseignants, peuvent participer au projet, montrant ainsi leur soutien et leur consentement. Le contrat doit être signé entre les partenaires du projet avant son début et indique l'importance de l'implication. Les nouveaux arrivants devront justifier les raisons de vouloir intégrer cette équipe, qui devra elle-même s'assurer de son intégration et de sa socialisation. Les autorités concernées devront être avisées en cas de changements concernant les franchises et les ressources.

Ignorer cette étape produit un malentendu important, consistant à croire que le projet d'établissement n'est qu'un accord mineur que les partenaires concernés sont en droit de défaire au premier accroc. Le contrat - qui ne peut être résilié qu'avec l'accord des partenaires concernés- est une garantie supplémentaire dans une démarche nouvelle, souvent difficile et conflictuelle. (Gather Thurler, 2001, p. 7)

« L'obligation de rendre compte n'est pas une tentative de prise de pouvoir des autorités scolaires » Les participants des projets se questionnent et se demandent souvent jusqu'à quel point ils sont responsables de leurs échecs ou/et de leurs réussites, puisqu'on leur accorde de plus en plus d'autonomie. Les établissements permettent beaucoup plus de liberté quant à la façon de mener les projets. Les systèmes scolaires doivent encourager les établissements qui ont décidé de travailler sous forme de projets. Les établissements ne doivent plus essayer de reproduire ce que font les autres écoles, en développant leurs propres modèles.

« Ne pas croire que la qualité d'un projet garantisse de fait sa réussite » Ce malentendu est le plus largement partagé par les acteurs. En effet, ayant acquis plus d'autonomie, les enseignants ont tendance à croire que, lorsque le projet est déposé et le contrat est signé, les établissements peuvent se débrouiller seuls (cela se développe encore plus lorsque l'établissement connaît une période de restriction budgétaire). De leur côté, les inspecteurs et chefs d'établissements préfèrent largement suivre le développement de l'animation des projets, plutôt que s'enquérir des tâches de

contrôle et d'administration. (Gather Thurler, 2001 p. 8).

« *L'établissement est un lieu pour construire le sens du changement* » Il ne peut y avoir de changement si l'on ne prend pas en compte les caractéristiques de l'école et de son milieu. À cet égard, le personnel enseignant peut avoir un intérêt personnel au changement, s'il est lié à des décisions établissant les objectifs et les démarches utilisées. Si les enseignants se questionnent et prennent conscience des changements, les chances de réussite sont beaucoup plus grandes. Cela arrive lorsqu'il y a un effort de planification. Un ensemble d'objectifs unanimement partagés et une méthode d'enseignement unifiée permettent la réussite d'un projet d'établissement.

« *Une nouvelle culture pour garantir la qualité* » Le dernier élément concerne le contrôle de la qualité et l'évaluation continue, car c'est un des problèmes les plus sensibles que connaissent les établissements. Les autorités scolaires tentent de pousser le corps enseignant à justifier la façon dont il profite de son autonomie et de la manière dont il gère les ressources.

Le projet d'établissement ne doit pas être confondu avec une autre expression qui utilise aussi le vocable projet : la pédagogie ou l'apprentissage par projet (« project-based learning » ou encore « project approach to learning »). Ce terme renvoie à une approche pédagogique qui implique une organisation spécifique du travail scolaire, une approche spécifique des savoirs et une théorie des modes d'apprentissage.

Le concept « d'apprentissage par projet » puise ses origines d'après la littérature américaine autour des années 1900-1920, et particulièrement à partir des travaux de W.H Kilpatrick. C'est dans son article « *The Project Method* » en 1918, qu'il reproche aux pédagogues de trop investir le contenu, et donc les connaissances, plutôt que de s'intéresser aux processus permettant de les acquérir. Il préconisait une pédagogie centrée sur les apprenants, sur leurs buts et leurs besoins. De là, il fallait

développer, pour eux, des activités utiles, orientées vers des buts concrets et faisant appel aux habiletés à résoudre des problèmes. La voie du projet lui semblait la voie royale pour y parvenir. (Proulx, 2004, p. 13-14)

Par la suite, le philosophe et pédagogue John Dewey a développé cette approche qu'il nomma « *learning by doing* » et selon lui :

Les êtres humains ont le désir inné d'apprendre et ce désir « naturel » ne peut être pleinement satisfait que lorsque l'enfant découvre, dans l'action, les réponses à ce désir. Il faut donc à l'apprenant une école qui soit attentive à de tels désirs ou besoins et qui trouve des façons concrètes et efficaces de les satisfaire (Proulx, 2004, p. 14)

De nos jours, la pédagogie par projet s'appuie sur deux approches : la perspective cognitivisme et l'approche socioconstructiviste (Proulx, 2004). Les auteurs cognitivistes pensent que « les êtres humains interagissent de façon adaptative avec leur environnement de façon à maintenir un équilibre entre les pressions de celui-ci et leurs propres besoins, qu'ils soient d'ordre physiologique ou psychologique ». (Proulx, 2004, p. 18)

L'élève s'adapte à son environnement en même temps qu'il modèle également cet environnement en fonction de sa propre personne. On n'interroge pas la façon d'enseigner des savoirs, mais plutôt la façon dont les élèves vont apprendre, de manière à ajuster un enseignement. D'après les cognitivistes, on passe du paradigme de la personne qui enseigne à celui de la personne qui apprend. Cette conception marque un changement majeur de paradigme dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage. Cette perspective met de l'avant quatre éléments majeurs.

La première concerne le traitement de l'information. L'apprentissage doit s'effectuer en tenant compte des connaissances passées de l'élève. « L'un des rôles-clés de l'enseignant est alors de fournir à l'apprenant des données à la fois accessibles et suffisamment complexes pour qu'elles se prêtent à un traitement réfléchi ».

(Proulx, 2004, p. 19) Le deuxième élément met de l'avant la construction du savoir. L'élève est actif et va ajouter à ses connaissances antérieures les nouveaux savoirs inculqués. Ainsi ces derniers viennent enrichir et modifier le corpus de connaissances existantes. Avec le troisième élément, il s'agit de répondre à une question ou résoudre un problème de manière stratégique, c'est la perspective appelée l'apprentissage stratégique. Enfin le dernier, l'enseignement par médiation consiste en ce que l'enseignant évite de gaver de connaissances l'apprenant. Ainsi, il doit tenir compte des connaissances antérieures et des connaissances à acquérir pour faire son apprentissage.

En somme, nous ne pouvons pas comprendre le déroulement du projet, sans saisir le rôle des mécanismes de régulation dans la mise en œuvre. Ces derniers agissent comme des changements concomitants du design organisationnel de l'établissement, pour reprendre les termes de l'évaluation sociale des technologies. En plus des règles associées à la restructuration, la formulation même du projet tient largement à ces nouveaux modes de gestion qui orientent son action. En plus, la trajectoire effective du projet dépend aussi de l'adhésion des enseignants. En effet, le non-investissement d'un enseignant dans le projet d'école peut entraîner un abandon du projet. Précisément, lors de l'analyse empirique, nous voulons saisir comment était perçu et appliqué le projet avant et après la restructuration. Toujours autour de la notion de projet, nous voulons saisir ce qu'a compris l'équipe-enseignante du projet, et le sens qu'il lui est attribué. Enfin, les analyses sont complétées en nous interrogeant sur l'influence de la direction, sur la mise en place du projet, et son rôle quant à son application. Nous voulons examiner la compréhension du projet par les acteurs, car la littérature sur la notion de projet indique explicitement que la présence d'un projet dans une école ne conduit pas à son application et sa compréhension. Pour ce faire, plusieurs paramètres doivent être rigoureusement analysés.

Nous venons de voir dans cette partie, certains paramètres théoriques permettant

d'analyser l'implantation des TIC, en étroite association avec la mise en œuvre des nouveaux modes de régulation du système scolaire et leur traduction, via le projet d'établissement.

1.2.4 Les mécanismes de production des inégalités

La troisième pièce maîtresse de notre cadre théorique est l'analyse de production des inégalités mais aussi des actions visant à les réduire.

Le projet étudié vise, de façon explicite, à réduire les inégalités scolaires. Une des questions de recherche est de savoir si la teneur du projet permet effectivement une réduction des inégalités. Cette analyse suppose l'élaboration d'une « grille » d'analyse, qui permet de dégager les facteurs de production des inégalités scolaires, et de cerner les dynamiques sociales propices à leur réduction. Deux grandes approches sont présentées. L'une porte sur les mécanismes sociaux de production des inégalités dont les théories de la reproduction et de la résistance. L'autre reprend les approches en termes d'école efficace dont l'intérêt est d'identifier les dynamiques et les facteurs institutionnels et organisationnels favorables à la lutte aux inégalités sociales.

1.2.4.1 Le modèle de la reproduction

Selon Bourdieu, dans les sociétés occidentales, le vecteur de la reproduction est la transmission du capital culturel, social et économique d'une génération à l'autre. Mac Leod reprend cette proposition en soulignant l'importance de la transmission intergénérationnelle des inégalités sociales. La reproduction sociale identifie les barrières sociales à la mobilité concernant les personnes provenant de la classe ouvrière et désireuses (à travers de nombreux efforts) d'accéder à une classe sociale plus élevée. Dans une étude monographique à *Clarendo Heights* (dans un quartier pauvre d'une grande ville étatsunienne), il décrit comment des habitants du quartier perçoivent leurs situations sociales, leurs aspirations sociales, leurs espérances. Il a

également voulu comprendre les forces économiques et sociales qui les influencent. Par cette étude empirique, on voit le rôle de l'éducation dans la perpétuation des inégalités scolaires. L'auteur met également en avant l'influence de l'appartenance ethnique dans certaines expériences, les causes et les conséquences du racisme, les relations entre les structures déterminantes et les pratiques culturelles.

Puis, en s'appuyant sur les travaux de Weber, Durkheim et spécialement Marx, Mac Leod a analysé comment la structure des classes est reproduite d'une génération à une autre. Selon Mac Leod, la tendance populaire est de croire que l'école est un lieu d'égalité. Or, les théories de la reproduction montrent que c'est dans l'espace scolaire que les inégalités sociales sont renforcées. Même si les théoriciens de la reproduction ont en commun d'essayer de comprendre comment la classe et le statut sont transmis, ils suivent différentes approches.

L'approche de Samuel Bowles et Herbert Gintis

En s'appuyant sur la théorie marxiste, ces auteurs ont démontré comment le système éducatif américain est subordonné au processus de production et à la structure des classes aux États-Unis. L'école permet de maintenir les riches dans la classe supérieure de l'économie, tandis que les pauvres sont conditionnés à accepter leurs statuts peu élevés dans la structure des classes. Bowles et Gintis mettent aussi l'accent sur les similarités existantes entre les relations sociales dans la production économique et les interactions personnelles dans les écoles.

Specifically, the relationships of authority and control between administrators and teachers, teachers and students, students and students, and students and their work replicate the division of labor which dominates the work place. (Mac Leod, 1995, p. 12)

Les auteurs retrouvent les similarités structurelles dans :

- L'organisation du pouvoir et de l'autorité à l'école et en milieu de travail. Le manque de contrôle et la composition du curriculum chez les élèves et le manque de contrôle et le niveau de satisfaction des travailleurs dans leur milieu de travail.
- Le rôle de la graduation ou des autres récompenses à l'école et le rôle des récompenses en milieu de travail ou tout système intrinsèque de motivation.
- La compétition entre les élèves et la spécialisation pour certains sujets académiques et la compétition entre les travailleurs et la fragmentation de la nature du travail. En bref, les relations sociales dans l'école sont les mêmes que l'on retrouve dans le mode de reproduction capitaliste : « *tailors the self-concepts, aspirations, and social class identifications of individuals to the requirements of the social division of labor* » (Mac Leod, 1995, p. 12)

Le système éducatif ne traite pas les élèves de la même façon dépendamment de leur origine sociale. Bowles et Gintis ont d'abord souligné les différences structurelles existantes entre les écoles. Ils ont ensuite dégagé les facteurs expliquant que la socialisation dépend de la classe sociale. Ils ont montré que les écoles des quartiers défavorisés destinées à la classe ouvrière mettaient plus l'accent sur la discipline et les règles de comportement, alors que dans les écoles des quartiers plus favorisés, on insiste davantage sur la participation des étudiants, leur supervision, avec plus généralement des standards internes de contrôle des résultats.

Tout ceci montre que les enseignants, les administrateurs et les parents n'ont pas toujours les mêmes attentes selon la provenance de classe. Les auteurs donnent en exemple les parents de la classe ouvrière. Par leurs propres expériences de travail, ils sont soumis à l'autorité du patron, qui est une valeur importante pour réussir dans leur milieu de travail. Ainsi, ils sont plus poussés à vouloir que l'école inculque cette valeur à leurs enfants. Alors que les parents de la classe moyenne transposent leur

position dans la division sociale du travail et espèrent plus d'ouverture pour leurs enfants. La différence entre les deux classes sociales peut se retrouver à l'intérieur de la même école car l'on peut y voir différentes classes d'élèves.

Le capital culturel et l'habitus selon Pierre Bourdieu

Bourdieu est influencé par le mouvement structuraliste français qui tente de comprendre les pratiques sociales en observant les formes culturelles et de trouver les causes logiques et profondes des réalités empiriques. Bourdieu a su forger une théorie originale dans laquelle la structure des classes joue un rôle plus nuancé, mais qui n'écarte pas des éléments déterminants. Pour Bourdieu, le concept de capital culturel définit les connaissances, le savoir, les dispositions... transmises d'une génération à une autre. Aussi, les écoles valorisent les enfants de la classe dominante et dévalorisent systématiquement ceux de la classe dominée. Ainsi, les enfants de la classe dominante acquièrent des compétences culturelles et linguistiques au sein de leurs familles, les disposant à la réussite scolaire. Par ailleurs, l'école valorise systématiquement le capital culturel de la classe dominante, et déprécie le capital culturel de la classe dominée. Nous retrouvons un des points d'assises des théories de la reproduction, soit l'existence d'une distance variable entre la culture de l'école et celle des différents groupes sociaux. Par la suite, la différence de la réalisation académique se fait largement sentir au niveau de l'économie.

Bourdieu explique aussi que la réussite scolaire des enfants dépend plus de l'éducation reçue par les parents que de leur statut économique. Il utilise le concept d'habitus pour comprendre l'origine des actions des acteurs. Selon lui, les pratiques sont générées par un système de référence et d'interprétation du monde social.

Les habitus portent la marque des rapports sociaux dans lesquels ils se sont construits, et donc sont socialement différenciés, et que, muni de ces dispositions, l'individu peut avoir l'illusion d'agir librement, sans obéir à des règles, alors qu'en fait ses pratiques et ses représentations reflètent son origine sociale. (Charlot, 1996,70)

Cette approche permet de penser la société à travers l'inégale distribution du capital économique, culturel et social. L'analyse en termes de reproduction sociale invite à saisir la dynamique culturelle qui s'établit entre l'individu, construit dans les rapports de classe et l'institution scolaire.

Le capital culturel linguistique selon Basil Bernstein et Shirley Brice Heath

Le langage étant un attribut culturel, Bernstein s'intéresse aux différences de langage entre des élèves de classes sociales opposées. Selon lui, la distinction de classe se fait par le langage utilisé dans les familles. Alors que les enfants de la classe ouvrière ont recours à des mots de l'argot, les enfants de la classe moyenne utilisent du vocabulaire plus élaboré.

While rejecting an outright correlation between social class and linguistic code, Bernstein claims that working-class children generally grow up in homes where common circumstances, knowledge, and values give rise to speech patterns in which meanings remain implicit and dependent on their context (a restricted code). Middle-class families, in contrast, use elaborated codes to express the unique perspective and experience of the speaker; meanings are less tied to a local relationship and local structure and consequently are made linguistically explicit. (Mac Leod, 1995, p. 17)

L'école utilise des codes de langage élaboré que les enfants de la classe moyenne et élevée peuvent comprendre, au désavantage des enfants de la classe ouvrière. Bernstein s'appuie sur l'implication du langage, pour expliquer les mécanismes de reproduction sociale.

Les travaux de Shirley Brice Heath effectués dans les années 1980 expliquent l'importance de la langue dans les mécanismes de reproduction sociale. Tout comme Bernstein, elle essaie d'analyser les modes de langage à l'école et à la maison, en mettant en lumière l'importance du capital culturel linguistique, en y apportant toutefois un autre élément dans son analyse : l'appartenance ethnoculturelle. Elle examine comment le langage est utilisé dans une école d'un quartier fréquenté par des

élèves Noirs venant de la classe ouvrière comparativement à une école d'un quartier fréquentée par des élèves blancs issus de la même classe sociale. En comparant les deux groupes d'élèves, elle trouve d'importantes différences linguistiques entre les deux quartiers.

Le plus grand contraste est la façon de s'exprimer des deux communautés rurales et urbaines. Les personnes provenant de la classe moyenne (incluant les enseignants) ont tendance à utiliser des interrogations plus subtiles pour s'adresser à leurs enfants à la maison. De plus, ces enfants utilisent à l'école, le vocabulaire qui prévaut dans leur famille. Par exemple, lorsqu'ils veulent désigner des objets à la maison (ce sont des enfants qui sont à l'école élémentaire), ils se rapprochent précisément de ce qu'on leur demande à l'école. Alors qu'un mode plus impératif est utilisé par les parents issus de la classe ouvrière pour interroger leurs enfants. Par la suite, le résultat de l'étude de Shirley Brice Heath montre que les enfants Noirs, venant de la classe ouvrière, n'étant pas socialisés avec le langage utilisé par les professeurs, rencontrent des difficultés académiques. Les enfants Blancs, provenant de la même classe sociale, développent beaucoup mieux les modèles cognitifs et linguistiques requis à l'école élémentaire.

1.2.4.2 La sociologie de la résistance

Cette perspective théorique ne rejette pas en bloc les théories de la reproduction mais elle désire sortir du carcan trop déterministe ou structuraliste, pour introduire dans l'analyse de l'école et des inégalités, les dynamiques sociales et les acteurs sociaux.

Pour comprendre les mécanismes de la reproduction sociale, il faut saisir la relative autonomie relative dans la sphère culturelle vis-à-vis de l'économie. Willis insiste pour dire que:

That the cultural attitudes and practices of working-class groups are not necessarily reflective of, or even traceable to, structural determinations or dominant ideologies (...) The cultural level is marked by contestation, resistance, and compromise. Culture itself implies "« the active, collective use and explorations of received symbolic, ideological, and cultural resources to explain, make sense of and positively respond to inherited structural and material conditions. (Mac Leod, 1995 p. 20)

Pour Willis, il n'y a pas de séparation claire entre les actions et la structure, et les deux ne peuvent pas être comprises séparément. Ainsi, réalisant une étude ethnographique, il a étudié un groupe de jeunes garçons Blancs issus de la classe ouvrière, dans une école secondaire britannique. Il a voulu saisir la culture « contre-scolaire », par rapport à des modèles distinctifs et des pratiques culturelles.

Willis insiste sur l'environnement de ces garçons, leur passé, le marché du travail et leur éducation comme source d'influence dans le choix de leurs métiers. Il explique aussi que les forces structurelles sont déterminées par le milieu culturel. En étudiant la classe ouvrière à l'école, Willis a trouvé de grandes différences entre les étudiants. Le groupe d'élèves, appelés « ear'oles », sont ceux correspondant le plus au rôle défini par l'école, pour les étudiants qui aspirent aux occupations de la classe moyenne et respectent les règles et les normes de l'école. Parallèlement, les « lads » sont les étudiants rejetant l'idéologie de l'école : ils renversent l'autorité des enseignants et des administrateurs, perturbent la classe, se moquent des « ear'oles » et cherchent à s'amuser la plupart du temps. Ils font tout ce qui est possible pour montrer leur opposition à l'école. Willis a focalisé toute son attention à comprendre les « lads ». Ce rejet pour l'école proviendrait de mécanismes antérieurs dus à la situation économique de leur classe sociale. Pour eux, ce serait un affront de devoir adopter un bon comportement à l'école, allant à l'encontre de leur milieu, du point de vue de la solidarité et de l'action collective. Le travail manuel montre une marque de masculinité chez les « lads » alors que le travail intellectuel est perçu comme une forme de féminité. Il s'agit d'une transposition des rapports de travail.

Giroux développe également une théorie de la résistance.

« Who contends that separation of human agency and structural analysis either suppresses the significance of individual autonomy or ignores the structural determinants that lie outside the immediate experience of human actors » (Giroux, 1980, p. 119)

D'après Giroux « wider structural and ideological determinations while recognizing that human beings never represent simply a reflex of such constraints. » (Giroux, 1980, p. 119). Il prend, comme point de départ, les études de Willis, Hebdige et Corrigan, qui ont analysé comment les structures socioéconomiques forment la vie des étudiants. En suivant leurs travaux, il a essayé de comprendre la non-conformité et l'opposition de ses étudiants face à un système éducatif. Il considère cette opposition comme un moyen d'indignation et non comme un dysfonctionnement psychologique. Les attitudes et les pratiques sociales devant être analysées attentivement,

Not all forms of oppositional behaviour stem from a critique, implicit or explicit, of school-constructed ideologies and relations of dominations (...) the logic of resistance runs counter to the social relations of schooling and calls for struggle against, rather than submission to, domination. (Mac Leod, 1995, p. 21)

En s'intéressant ici aux expériences individuelles, Giroux montre qu'il ne faut pas simplement voir la résistance de la classe ouvrière comme une simple réaction au capitalisme mais plutôt comme une sorte de mécontentement face au système scolaire.

Mac Leod s'est intéressé aux travaux de Willis sur les « lads », pour expliquer le système de reproduction sociale et sur les « ear'oles » faisant, eux aussi, partie de la classe ouvrière. Il s'est questionné sur les causes poussant les deux groupes à agir différemment, face au système scolaire. Mac Leod se demande si les « ear'oles » se préparent tout simplement à leur situation économique en acceptant passivement les

forces et les structures idéologiques de la classe économique dominante. Aussi, si le déterminant économique, sur lequel s'appuie la théorie de Bowles et Gintis, est le facteur principal expliquant la reproduction, il se demande comment deux groupes, ayant la même appartenance sociale, peuvent avoir de si grandes différences d'orientation scolaire. Selon lui, il est crucial de comprendre cela (même si le contexte britannique est différent du contexte américain), afin de saisir comment les inégalités sociales se reproduisent aux États-Unis. Il a donc analysé deux groupes très différents provenant du même environnement social et a examiné le processus permettant de comprendre quelques mécanismes (structurels et culturels) contribuant à la reproduction sociale. Il s'est particulièrement intéressé aux aspirations de chacun, en établissant le lien entre ce que la société peut offrir et ce que chacun veut au niveau individuel. Il a montré que cela joue un rôle crucial dans la reproduction des inégalités des classes sociales. L'auteur s'appuie beaucoup sur les aspirations des individus.

Nous venons de voir succinctement quelques auteurs sur lesquels nous nous appuyons pour nos analyses. Nous retenons, pour l'analyse empirique, les facteurs permettant de voir comment s'articulent les inégalités scolaires. La poursuite de cette revue de littérature, sur la question de l'égalité des chances scolaires, se fait avec les modèles alternatifs. Ici, notre intérêt porte sur l'analyse de la forme scolaire, dont l'élément central est constitué par la perspective sociogénétique. Celle-ci s'inscrit à la suite des théories de la reproduction et s'intéresse « aux modalités de la socialisation scolaire ainsi que le processus par lesquels l'école produit et reproduit des différences sociales ». (Lahire, 1994, p. 74)

1.2.4.3 Au-delà de la reproduction : les scolarités dites atypiques

Nous portons un intérêt particulier aux travaux de Lahire, pour qui le contexte familial, dans lequel évolue l'élève, est plus déterminant sur sa réussite scolaire que son contexte économique.

Des familles beaucoup mieux dotées que d'autres, notamment en capital scolaire, ont des enfants en grandes difficultés scolaires alors que des familles, dont toutes les caractéristiques objectives permettraient de penser que la scolarité des enfants pourrait être difficile, ont des enfants en bonne, voire en très bonne situation scolaire. (Lahire, 1994, p. 75)

Dans ses travaux, Lahire décrit la scolarité d'enfants de milieux populaires fréquentant l'école primaire et fait ressortir des situations atypiques. Ces situations peuvent être expliquées de diverses manières. Un premier élément traite « des modes d'articulations, plus ou moins harmonieux, entre des contextes familiaux (relativement homogènes du point de vue de leur position au sein de l'espace social dans son ensemble) et des contextes scolaires, vus à travers les performances et les comportements d'un enfant. » (Lahire, 1994, p. 76)

Les travaux en sociologie de l'éducation ont tendance à présenter des élèves provenant de milieux défavorisés et les statistiques indiquent que leur espérance de vie scolaire est plutôt courte. Il s'agit de comprendre les raisons et différences propres aux milieux populaires expliquant les diversités dans la scolarité des enfants (en utilisant différentes variables telles que le sexe, l'appartenance ethnique...).

Un deuxième élément explique la réussite de ces enfants : l'attention portée par les familles à la scolarisation de leurs enfants sans pour autant penser qu'elle est le résultat de pratiques de sur-scolarisation. Ainsi les familles qui auraient un « projet » ou une « intentionnalité » scolaire ne seraient *qu'un cas parmi d'autres des possibles sociaux*. Ainsi

Il pourrait exister des fonctionnements familiaux non systématiquement orientés directement et spécifiquement vers l'école (morale familiale, rapport à l'écrit ordinaire, à la lecture, rythmes de vie et rapport au temps familiaux...) qui permettraient de rendre raison de certaines « réussites » (Lahire, 1994, p. 77)

De plus, Lahire considère que la littérature sociologique, s'intéressant à la

réussite scolaire ou sociale, propose des hypothèses intéressantes, mais qui restent toutefois réductrices. Entre autres, l'intention familiale ou le projet scolaire est souvent sur-considéré mais aussi les autres conditions périphériques par rapport à l'école (morale domestique stricte, soutien financier, soutien affectif, niveau de scolarité des parents, etc.). Le militantisme, le contrôle moral, le surinvestissement scolaire ou encore le capital culturel qui, d'après lui, ne garantissent en rien la réussite scolaire de l'enfant. « Il faut se demander si ces différentes figures de parents disposent à la fois du temps et des occasions favorables pour exercer pleinement, systématiquement leur effet de socialisation positif ». (Lahire, 1994, p. 76)

Donc, des parents peuvent être militants ou de forts lecteurs sans avoir le temps de s'occuper de l'éducation scolaire de leurs enfants. Des élèves dont les pères sont plus qualifiés que d'autres peuvent être élevés par une mère analphabète. Enfin, l'auteur montre que lors d'un divorce, l'ordre familial peut ne pas être propice à la scolarité de l'enfant...En fait,

Ces différentes hypothèses, veulent centrer l'interprétation des situations improbables de « réussite » sur un « facteur explicatif » dominant, alors que les configurations familiales effectives donnent à voir des combinaisons toujours spécifiques de multiples traits pertinents. (Lahire, 1994, p. 78)

Les hypothèses de l'auteur se tournent ensuite vers l'importance de la culture de l'écrit, qui est au cœur de l'appropriation adéquate de l'univers scolaire. Il existe plusieurs cas de figures dans la manière dont l'enfant peut trouver les appuis familiaux pour se l'approprier. Les « traits » familiaux ne sont pas des « facteurs explicatifs » ou des « causes » : la situation de l'élève se définit par rapport aux relations sociales, qui se tissent entre lui et sa famille. Les *schèmes cognitifs et évaluatifs* de l'enfant se constituent avec les personnes qui l'entourent le plus souvent et le plus durablement, c'est-à-dire les membres de sa famille.

Alors qu'on a tendance à réifier en « traits de caractère » ou en « traits de

personnalité » les comportements des enfants, la sociologie doit rappeler, au contraire que ces traits n'apparaissent pas dans un vide de relations sociales : ils sont les produits d'une socialisation passée, mais aussi de la forme de la relation sociale à travers laquelle ces « traits » s'actualisent, sont mobilisés. (Lahire, 1994, p. 79)

Donc, pour comprendre les résultats scolaires des enfants et leurs comportements, il faut d'abord comprendre le réseau d'interdépendance dans lequel grandit et évolue l'enfant (c'est-à-dire sa famille). L'échec scolaire est lié à la solitude culturelle des élèves dans l'univers scolaire, car peu de choses qu'ils ont apprises avec leur famille leur permettent de faire face aux exigences scolaires :

Ils n'ont pas vraiment les dispositions, les démarches cognitives et comportementales leur permettant de répondre adéquatement aux exigences et injonctions scolaires. Ils sont donc seuls et comme des étrangers face aux demandes scolaires. (Lahire, 1994, p. 80)

De plus, toujours selon le même auteur, lorsque des familles peu pourvues en capital scolaire sont strictes vis-à-vis du comportement moral et de la bonne conduite de leurs enfants, cela n'aura pas ou peu d'influence sur leurs résultats scolaires, mais a tendance au moins à produire des enfants aptes au métier d'élèves. Ce suivi de la part des parents ne s'attache donc pas aux résultats scolaires, mais à un aspect moral, conduisant l'élève à respecter les professeurs, à être discipliné, à ne pas voler... Donc la vigilance morale des parents peut s'appliquer à des niveaux autres que scolaire ou pédagogique : heures de coucher et de repas, fréquentations des enfants, trajets scolaires, le temps passé devant la télévision et le contenu des programmes... C'est au sein de ces familles que l'on peut constater une démarcation.

Dans certains contextes familiaux, on a l'habitude de sanctionner les enfants de façon verbale ou physique, dès qu'ils transgressent une règle. De ce fait, l'enfant a tendance à ne pas connaître les limites de ce qu'il ne peut pas faire, s'il n'est pas sanctionné, et pense qu'il peut continuer. Ce sont ces enfants que les enseignants doivent sans cesse rappeler à l'ordre et les consignes, car ne sachant pas

s'autodiscipliner, ils peuvent être en décalage par rapport à une situation scolaire qui exige un minimum d'autonomie. Dans d'autres familles, les parents n'octroient pas de contraintes familiales très strictes à leurs enfants. Or, le contexte scolaire exige certaines contraintes (notamment l'emploi du temps), qui ne sont pas assimilables auprès de ces jeunes, ayant du mal à avoir une autodiscipline scolaire.

Enfin, des familles essaient de développer l'autonomie et l'indépendance de leurs enfants. Il y a moins de sanctions physiques et davantage de sanctions verbales. Dans ce cas, on est tenté de dire qu'il peut s'agir d'une indifférence de la part des parents. Or, il y a bien un contrôle de la part de ces derniers. Les enfants, désengagés face aux exigences scolaires, vivent dans des contextes familiaux n'ayant pas un rythme régulier, avec des horaires ou un emploi du temps familial variables. Leur bureau désordonné est souvent le reflet de leur chambre ou de leur appartement, et l'on peut voir que ces enfants ont du mal à s'organiser et à planifier leur travail scolaire. Lorsque l'appartement, les discours et la gestion domestique sont marqués par l'ordre et la clarté : « ces cadres de l'existence familiale peuvent engendrer des cadres de pensée très structurés ». Ces enfants (que les enseignants qualifient de très scolaires) développent une éthique du travail quotidien et régulier déjà mis en pratique dans le quotidien domestique.

Ensuite, Lahire porte son attention sur les dispositions féminines et masculines. Ses études révèlent que les femmes ont tendance à être plus rationnelles et les hommes plus hédonistes dans ces contextes familiaux. Ce sont majoritairement les femmes qui s'occupent de l'éducation des enfants mais, dans certains cas, les filles se sont montrées moins brillantes que leurs frères, lorsque c'est le père qui s'occupe de leur scolarité.

Le métier d'élève semble aussi être plus assimilées par les filles, car dans certaines familles, elles ont des responsabilités face à leurs petits frères et petites sœurs, par rapport aux travaux ménagers et ont plus tendance à s'identifier à leur

mère. Dans ce cas, l'ordre et la clarté se font ressentir dans le contexte scolaire de ces filles.

Lahire montre aussi que le capital culturel peut ne pas se transmettre : les enfants, étant dans des familles ayant un capital culturel non négligeable, n'ont de sens qu'à condition qu'il soit transmis par la personne détentrice de ce capital. Ainsi, « À capital culturel équivalent, deux contextes familiaux peuvent produire des situations scolaires très différentes, dans la mesure où le rendement scolaire de ce capital culturel dépend beaucoup de la configuration familiale d'ensemble ». (Lahire, 1994, p. 90)

Les parents, dotés d'un capital culturel important, ne le transmettront pas forcément à leurs enfants, si leurs horaires sont variables ou encore s'ils doivent être souvent en déplacement pour le travail. On peut donner l'exemple des mères qui sont de fortes lectrices, mais pas forcément présentes auprès de leurs enfants. L'auteur veut, à travers ses différents traits de contextes familiaux, montrer l'importance de reconstruire les situations familiales pour comprendre la réussite scolaire.

Concernant le patrimoine et les dispositions, certaines familles disposent de plusieurs livres, dictionnaires ou encyclopédies sans pour autant aider leurs enfants à se les approprier. Même si cela représente souvent de forts investissements de la part des parents, ils ne font pas toujours l'intermédiaire, on parle alors d'un « *patrimoine culturel mort, non approprié et inapproprié* », car il n'est pas utilisé par les membres de la famille, laissant les enfants complètement démunis. De plus, leur contenu est hors de portée pour les élèves ayant des problèmes de lecture et de compréhension. En opposition à ces familles, on peut trouver des parents qui ne lisent presque jamais, mais dont les enfants utilisent les livres ou les dictionnaires achetés, parce que les parents ont développé l'envie de lire. Dans ces familles, les enfants ont pris l'habitude d'aller à la bibliothèque, de lire ou écrire des histoires depuis qu'ils sont petits, et les parents servent d'intermédiaires entre la culture écrite et les enfants.

Enfin concernant le capital scolaire et le rapport à l'école, Lahire démontre que la constitution du capital scolaire est indissociable de l'expérience scolaire. Dans de nombreux cas, les mères, ayant eu un petit capital scolaire, transmettent leur blocage par rapport à l'écrit, la mémoire ou les calculs. Et, certains enfants ont tendance à répéter les mêmes angoisses que leurs mères. Mais, ce qui semble paradoxal, c'est que les parents, ayant un petit capital scolaire, engendrent des situations plus difficiles que les parents analphabètes mais vont développer des stratégies familiales, pour aider leurs enfants dans leur scolarité. Ces derniers ne transmettent pas leurs angoisses, par rapport à l'école ou à l'écrit, aux enfants comparativement aux parents qui ont honte face à l'école. L'investissement scolaire n'est donc pas le seul moyen de réussir en milieu populaire.

Ce que nous devons retenir dans le modèle alternatif, c'est qu'il ne se situe pas dans une logique de comparaisons, selon différentes variables à partir d'une grille de critères objectifs, mais que la comparaison s'établit par le biais des portraits qui décrivent des configurations qui sont des configurations sociales plutôt que de dresser le portrait de familles ou des enfants, tout comme Mc Leod. Dans ce cas, ce qui nous semble intéressant pour l'analyse, ce sont les parcours familiaux des jeunes de l'école à Harlem, plutôt que le contexte économique défavorisé. Le modèle proposé par Lahire démontre bien qu'il existe des situations de parcours atypiques de jeunes, dans un contexte économique difficile. En autres, nous nous intéresserons à l'investissement scolaire de certaines familles et, plus particulièrement, aux différents facteurs abordés précédemment (la morale à la maison, la bonne conduite, les sanctions, le patrimoine et les dispositions matérielles (livres, dictionnaires).

1.2.5 Les inégalités et les écoles efficaces

Le choix d'orienter l'analyse empirique, sur les travaux portant sur les inégalités scolaires, se pose car le projet de l'école cherche à réduire les inégalités scolaires. Nous portons un intérêt particulier au courant de recherche portant sur les écoles dites

efficaces. Ces dernières correspondent aux établissements où les élèves de milieux populaires réussissent particulièrement bien dans leurs études et dans lequel le climat professionnel est jugé stimulant et épanouissant. Les écoles efficaces ont été caractérisées par les dimensions suivantes (Savoie-Zajc et Lanaris, 2005) :

De nombreux travaux, menés depuis les années 1960, en sociologie de l'éducation, montrent que les élèves provenant de milieux défavorisés ont davantage de difficultés comparativement aux élèves issus des classes aisées. À la base, aux États-Unis, le célèbre rapport Coleman (1966) en avait fait la démonstration, écartant l'hypothèse que l'école et son personnel puissent avoir un impact significatif sur la réussite scolaire des jeunes provenant de milieux défavorisés. Par la suite, nombreuses furent les recherches ayant alimenté cette hypothèse. Pourtant, même si on peut largement identifier la corrélation existante entre milieux défavorisés et difficultés scolaires, Coleman avait indiqué que l'école ne pouvait pas contrebalancer le poids de l'origine socioéconomique des élèves. (Gautier, Bissonnette, Richard & Djibo).

Ainsi, Coleman a bien démontré que l'enseignant pouvait avoir une influence sur la réussite scolaire des élèves issus de milieux socio économiquement défavorisés et d'origine ethnique minoritaire. Il soutient, également, que quelle que soit l'origine ethnique de l'élève, le « bon » enseignant a une influence sur ces jeunes issus de milieux ayant des déficiences scolaires.

Par la suite, plusieurs travaux ont montré que, dans un contexte socio-économique défavorable, l'école a un impact important sur la performance scolaire des jeunes. Dans ce cas, c'est dans la classe que l'on observe les mesures les plus efficaces, tant les pratiques pédagogiques de l'enseignant peuvent avoir une influence majeure sur ses élèves (Gautier, Bissonnette, Richard & Djibo, 2003).

Une méta-analyse (utilise une formule statistique qui permet de mesurer un effet

d'ampleur en compilant le résultat de plusieurs études portant sur une même variable), portant sur les travaux réalisés depuis 30 ans, a permis, contrairement aux enquêtes menées par Coleman, de mieux comparer et mesurer les différents impacts sur la réussite scolaire des élèves. Toutes ces recherches ont montré que le milieu scolaire et, plus particulièrement l'enseignant, jouent un rôle important pour favoriser l'apprentissage des élèves, et ce, au-delà des considérations familiales ou motivationnelles. (Gautier, Bissonnette, Richard & Djibo, 2003).

Les travaux de Savoie-Zajc et Lanaris (2005) et M.-A. Deniger (2008) présentent les caractéristiques des écoles efficaces comme suit :

Tableau 1-1
Les caractéristiques des écoles efficaces selon Savoie-Zajc et Lanaris (2005) et Deniger (2008)

Savoie-Zajc et Lanaris, 2005	Deniger (2008)
Les écoles efficaces sont particulièrement centrées sur les élèves.	
Des programmes enrichis sont disponibles.	Une offre scolaire de qualité et très diversifiée
L'apprentissage des élèves est développé.	Les élèves sont fréquemment évalués Les attentes envers les élèves sont élevées
Le climat y est positif et stimulant.	Règles bien explicitées Peu d'absentéisme Sécurité et ordre dans l'établissement
Le personnel est encouragé à collaborer.	
La formation continue y est encouragée.	
Système de leadership.	Existence d'un projet commun avec une politique d'établissement Bonne communication entre les différents acteurs de l'école La direction a une forte emprise
Pour résoudre les difficultés, on y développe la créativité.	
La communauté et les parents sont engagés	Le travail scolaire est valorisé par les parents

La littérature indique que les améliorations en éducation ne peuvent pas exister en l'absence de formation continue du personnel enseignant. L'impact du perfectionnement professionnel du personnel enseignant, sur la performance des élèves doit être porté par les facteurs reliés à l'effet enseignant ayant le plus d'influence sur l'apprentissage : gestion de classe et gestion de l'enseignement (Wang

et al; 1993). La formation offerte aux enseignants devrait être privilégiée compte tenu de l'impact supérieur des enseignements explicites comparativement aux approches pédagogiques. (Richard et Bissonnette, 2002).

Ce sont surtout les différentes caractéristiques de la classe qui peuvent expliquer les différences en matière de progression des élèves qui nous intéresseront, car elles permettront de voir comment des élèves issus de milieux défavorisés peuvent réussir scolairement.

Enfin, d'autres études ont aussi révélé que l'école s'avérait être un lieu très important dans la réussite ou l'échec des élèves (Crahay, 2000). L'accent est mis sur l'influence de l'enseignement et les pratiques pédagogiques sur la performance scolaire des élèves.

Plus récemment, *la Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement*, a réalisé une revue de la littérature sur les écoles efficaces (Gauthier et al, 2004)⁴, dont l'objectif était de faire état des études empiriques existantes sur les interventions pédagogiques efficaces permettant aux élèves de milieux défavorisés de réussir scolairement.

Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard (2004) ont relevé que les études précédentes donnaient très peu d'importance au facteur « *enseignant* », et préconisait que l'école avait peu d'impact sur la réussite des jeunes issus de milieux défavorisés. Pourtant, ces mêmes auteurs ont recensé un bon nombre d'études portant sur la relation étroite entre milieux défavorisés et difficultés scolaires. C'est ce que nous allons voir à présent.

Coleman avait déjà montré dans son rapport que la variable « *enseignant* » était assez significative dans la réussite des jeunes venant des milieux défavorisés et que

⁴ Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette, Richard, *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de littérature.* (avril 2004).

les « bons » enseignants avaient une incidence sur leurs parcours, et ce, quel que soit le groupe ethnique d'appartenance. Toutefois, ce sont des cas d'élèves exceptionnels.

Alors que Jenck et Phillips (2003) soutenaient que l'effet école était négligeable pour les jeunes provenant des milieux défavorisés, ils indiquent maintenant sur la base de données récentes « que le facteur-école est le meilleur prédicteur du rendement scolaire, spécialement pour les élèves de milieux défavorisés » (Gauthier et al. 2004, p. 4). De plus, des recherches empiriques utilisant la technique de méta-analyse (qui permet d'étudier une variable en particulier) et d'autres études mesurant la valeur ajoutée de l'enseignant ont confirmé que « le milieu scolaire, et plus particulièrement l'enseignant, jouent un rôle important pour favoriser l'apprentissage des élèves, et ce, au-delà des considérations familiales ou motivationnelles » (Gauthier et al, 2004, p. 6).

Dans le même sens, Wang, Haertel et Walberg avaient déjà établi :

Notre bilan s'inscrit en faux contre l'idée communément admise que la qualité de l'environnement scolaire est de faible importance comparativement aux facteurs extrascolaires. Notre synthèse montre que, du jardin d'enfants à l'année terminale du secondaire, la qualité et la quantité d'enseignement sont au moins aussi déterminantes que les caractéristiques individuelles des élèves et leur environnement familial. Ce constat se vérifie pour une large diversité de contenus académiques et de contextes éducatifs. (Crahay, 2000, p.97).

Enfin, les auteurs du rapport confirment en s'appuyant sur les différentes études que : *le milieu scolaire disposerait d'un pouvoir important quant à l'apprentissage des élèves. En fait, il pourrait même faire la différence entre réussir ou échouer ses études.* (Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette, Richard, 2004).

Les établissements efficaces fixent des objectifs clairs et considèrent qu'ils sont capables de les atteindre. Les élèves sont régulièrement évalués, ce qui permet à l'enseignant de s'ajuster. Les leçons sont planifiées et structurées, ce qui évite les

pertes de temps dues à une organisation déficiente ou au manque de discipline. Ces travaux insistent aussi sur le rôle et la structure du leadership qui doit s'exercer dans une école efficace.

Avec les nouvelles réformes politiques en éducation, les chefs d'établissements doivent désormais être de bons leaders, en plus de leur rôle de manager. Désormais, l'efficacité des chefs d'établissements est considérée fondamentale pour permettre l'implantation des réformes éducatives, et améliorer les conditions d'apprentissage. D'ailleurs, plusieurs auteurs ont analysé l'évolution du rôle des chefs d'établissements. Entre autres, dans la revue *Politiques d'éducation et de Formation* (n.13, 2005), plusieurs auteurs présentent le rôle des chefs d'établissements, dans divers pays européens, et montrent que l'accroissement de l'autonomie rend plus difficile le travail de ces derniers, tout en augmentant les difficultés entre le pédagogique et l'administratif.

Elmore (2006) énumère les éléments qui permettraient d'avoir une politique de leadership dans les établissements mal notés par le test d'évaluation *Adequate Yearly Progress* du programme américain *No Child Left Behind*. Il tente de comprendre l'impact du leadership sur l'amélioration des résultats de ces établissements et essaie de développer les pratiques associées.

Enfin, les données de l'OCDE fournissent trois études de cas : (Canada; Suède; Royaume-Uni) qui montrent que le leadership peut contribuer à la réforme du système éducatif, et donc à l'amélioration des systèmes.

Le Canada : Cette étude explore les conditions d'implantation du leadership sur la durée. Ce qui est intéressant avec cette étude de cas, c'est qu'elle s'intéresse à un district fortement engagé dans la réforme des dernières années, et a beaucoup mobilisé le leadership à tous les niveaux du système. La question centrale de cette étude était : *sous quelles conditions les leaders du système peuvent maintenir des*

efforts individuels et collectifs?

Les résultats ont montré que le changement est un long processus. L'étude a été réalisée dans le district de la région de York, non seulement parce que les séances de développement professionnel étaient continues durant plusieurs années, mais aussi parce que cette stratégie exigée, que les équipes scolaires travaillent leurs personnels afin de pouvoir appliquer les idées ressortant des séances et les appliquer dans la pratique quotidienne. Les idées étaient constamment appliquées et discutées.

En juin de chaque année, le district organise une rencontre où toutes les écoles peuvent présenter ce qu'elles ont accompli et appris. Tous les rapports des écoles ont soulevé trois aspects qui ont permis d'augmenter la persévérance des étudiants : 1) l'utilisation des données pour conduire l'apprentissage et la sélection des ressources, 2) établir entre les administrateurs et enseignants la capacité de donner une instruction pour réussir en classe 3) l'établissement des communautés d'apprentissage à travers le district.

La Suède : Le cas de la Suède retient notre attention, car il permet d'observer un changement dans un système scolaire local. L'objectif du processus de changement était de transformer la direction éducative par la construction d'une organisation d'apprentissage professionnelle, dans laquelle les principaux peuvent agir en supportant leur personnel, par rapport à la démocratie scolaire, la justice sociale et les résultats des étudiants.

Les résultats ont montré que le leadership démocratique, apprenant et communicatif veut dire être actif dans les dialogues en comprenant que le principal devra continuer d'exercer l'autorité démocratique en mettant l'amélioration de l'école à l'ordre du jour.

En reprenant le courant des écoles efficaces lors de l'analyse, nous désirions identifier les facteurs de réussite scolaire en milieu défavorisé afin de se doter d'une

grille interprétative des objectifs du projet d'établissement et des actions entreprises par les acteurs. Nous désirons aussi dégager les différentes dimensions qui peuvent intervenir dans le déroulement de l'implantation du projet

1.3 Objectifs de recherche

L'architecture théorique du projet est structurée autour de trois objets, comme le souligne le schéma suivant. Cherchant à comprendre les articulations entre technologies et inégalités, nous nous sommes tournées vers l'évaluation sociale des technologies qui fournit des balises pour examiner les processus d'implantation et les articulations entre technologies et organisations. Cela nous a conduites à aussi examiner les transformations récentes des modes de gestion et de régulation des établissements scolaires, qui construisent un cadre institutionnel et organisationnel à l'action des acteurs locaux.

Finalement, il fallait aussi se doter d'une grille de lecture des projets et des actions des acteurs, ce qui nous a conduites à examiner les théories et les approches qui examinent la production des inégalités scolaires, mais aussi les modes de réduction de ces mêmes inégalités.

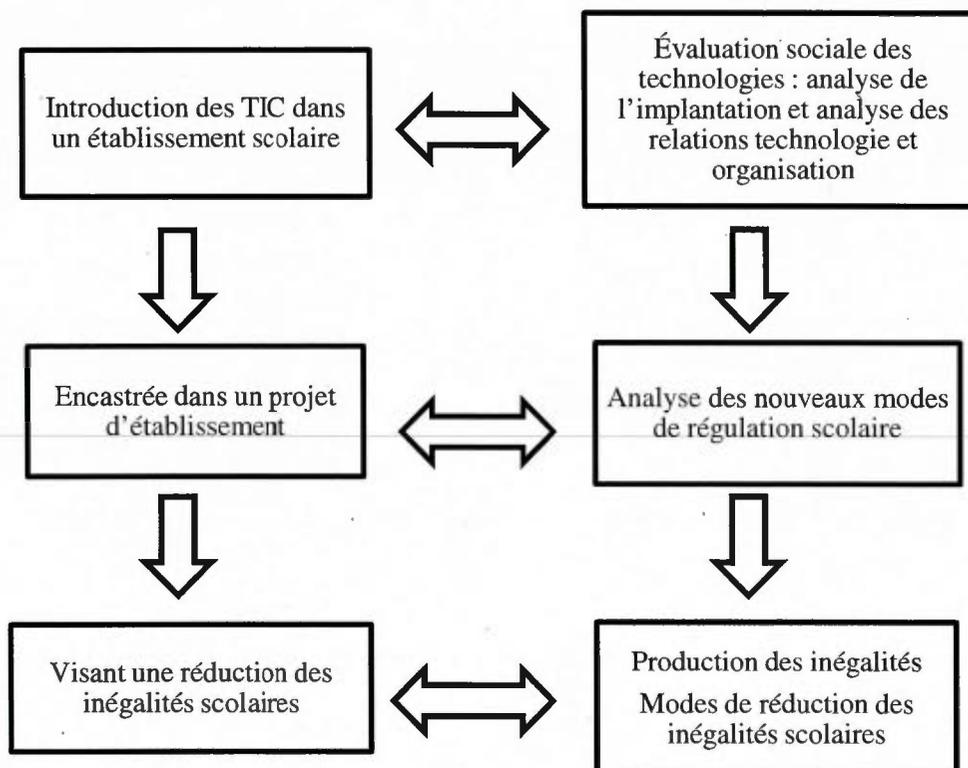
Dès lors, il est possible de formuler les objectifs de recherche ainsi que les questions pertinentes. Nous désirons atteindre trois objectifs

1. Cerner l'impact des technologies dans la lutte aux inégalités scolaires ou dans la réduction de ces inégalités.
2. Cerner les enjeux associés à l'implantation des technologies en milieu scolaire et à leur appropriation par les différents acteurs.

3. Dégager leurs usages dans un contexte scolaire en milieu défavorisé et les dynamiques permettant de comprendre leur impact sur la réduction des inégalités.

Pour atteindre ces objectifs, nous devons répondre à différentes questions.

Tableau 1-2
L'architecture théorique de la recherche et les associations avec l'objet de recherche



Question 1 : Comment se rendre compte des relations entre technologie et inégalités scolaires, dans le cadre de la mise en œuvre d'un projet d'établissement, qui vise une plus grande réussite scolaire des élèves ?

D'autres questions découlent de cette première.

Question 2 : Comment l'intégration d'un projet d'établissement, axé sur la

technologie à l'école, peut se faire en milieu défavorisé ? Comment les nouvelles régulations scolaires mises en place ont-elles pu moduler la trajectoire le projet d'établissement d'un établissement en milieu défavorisé ? Comment la politique de restructuration scolaire de l'État de New York a pu avoir une influence à un niveau local ? Restructuration scolaire de l'État de New York a pu avoir une influence à un niveau local ? En quoi une plus grande autonomie du directeur peut conduire à des changements ouvrant sur une plus grande égalisation des chances dans l'école ?

Question 3 : Quelles dimensions du projet et de son implantation, l'expérience ont influencé les résultats scolaires des élèves ? Peut-on uniquement imputer ces effets aux nouvelles technologies ? Quelles conditions institutionnelles et organisationnelles ont infléchi les résultats ?

Nous émettons plusieurs hypothèses concernant l'utilisation des technologies en milieu scolaire et défavorisé:

- *La formulation et la mise en œuvre d'un projet d'établissement fondé sur l'informatique permettent d'améliorer les résultats d'élèves issus de milieux défavorisés.*
- *Le succès d'un établissement peut se faire en milieu défavorisé si celui-ci se mobilise autour d'un projet appuyé par un système de leadership.*
- *L'autonomie d'un établissement accordée par un système de restructuration permet à celui-ci d'augmenter considérablement les résultats de ses élèves.*

1.4 Conclusion

Dans ce chapitre de présentation théorique, nous avons dans un premier temps présenté le projet qui fait l'objet de la présente analyse. Cette présentation nous a

conduites à une exploration de la littérature pertinente afin de dégager les principaux points de repères analytiques. Faire le point sur les connaissances théoriques concernant l'évaluation sociale de la technologie. Rappelons que deux éléments principaux qui s'articulent autour de notre recherche, sont d'une part, l'implantation locale des technologies et, d'autre part, l'influence des nouvelles tendances de la régulation du système éducatif.

Ces balises théoriques guident notre démarche empirique et notre analyse. Elles mettent, particulièrement, en évidence l'importance de tenir compte de différents niveaux d'action sociale qui sont mobilisés dans le projet de l'école à Harlem, par l'examen des conditions macrosociales, mésosociales et microsociales

À cet égard, indiquons immédiatement que la formulation et la mise en œuvre du projet se construisent largement dans un encadrement institutionnel et organisationnel structuré par les politiques éducatives nationales et celles de l'État de New York. Cela permet notamment d'examiner l'action des districts et, plus particulièrement, leur rôle dans la mise en place et le déroulement du projet de l'école. Par la suite, l'analyse porte sur les niveaux mésosociaux et microsociaux, par un examen de l'analyse du contenu du projet éducatif, et son implantation des technologies permettra de cerner ce que nous pourrions appeler le design social et organisationnel du projet ainsi que l'appropriation des principes fondateurs par les acteurs, en particulier les enseignants.

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE QUALITATIVE

Cherchant à comprendre l'institutionnalisation du projet éducatif de l'établissement et à en saisir les effets, nous avons privilégié une méthodologie de type qualitatif. Il s'agit d'une étude de cas qui vise à comprendre l'implantation du projet sur plusieurs années, afin d'en dégager les effets sur l'institution et les élèves. Pour ce faire, nous avons reconstitué les principales phases de l'implantation et suivi la trajectoire de quelques acteurs, particulièrement significatifs, dans l'évolution du projet.

Les informations utilisées proviennent principalement de documents publiés, de statistiques, d'entretiens et d'une observation désengagée. La méthodologie que nous utilisons s'appuie sur les principes de l'étude de cas (Yin, 1985; Gagnon, 2005). Notre méthode de recherche distingue l'approche globale et la méthode de collecte qui, comme l'indique Yin, doit utiliser un mélange de sources d'information, comme par exemple, l'observation participante (Yin, 1985, p.11); celle-ci devant être un outil qui « investigates a contemporary phenomenon within its real-life context; when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident; and in which multiple sources of evidence are used » (Yin, 1985, p.23). Cette définition permet de comprendre non seulement ce qu'est l'étude de cas, mais aussi de comprendre ce qui la distingue des autres stratégies de recherche.

2.1 Principes et méthodologie de l'étude de cas

Dans un premier temps, nous justifions la pertinence d'avoir recours à l'étude de cas, l'objectif étant de vérifier que l'étude de cas, comme méthode de recherche, est pertinente et appropriée. Nous devons également vérifier si les caractéristiques du cadre théorique sont compatibles avec les principes de l'étude de cas. (Gagnon, 2008, pp10 à 17). Cette première condition ne cause aucun problème, car la compréhension de l'intégration des technologies en milieu scolaire nous oblige à accorder une grande importance aux acteurs et au contexte, car c'est dans son contexte naturel que, le phénomène, qui nous intéresse, peut vraiment être compris.

D'après Yin, l'étude de cas peut inclure un ou plusieurs cas. Nous avons donc commencé par déterminer notre choix entre l'étude de cas unique ou multiple. En effet, le choix d'étudier un seul cas, permet-il, en regard des ressources disponibles, un examen suffisamment profond ? (Gagnon, 2005, pp 54 à 59). Nous nous assurons d'avoir pour cela une collecte rigide des données, grâce à un cadre de recherche que nous avons bien précisé et développé au préalable.

Tout comme le propose Gagnon, il faut d'abord « énoncer précisément les règles à partir desquelles ont été choisis les cas étudiés » (Gagnon, 2005, cédérom). Pour cela, l'auteur suggère de tenir compte de la répartition géographique des cas. Cette question est, dans notre situation secondaire, car nous ne réalisons qu'une étude de cas dans un milieu prédéterminé. Par contre, nous devons nous assurer que les caractéristiques du milieu étudié répondent à nos objectifs de départ, bien qu'au début de l'observation, il n'était pas possible de savoir comment le projet éducatif allait être implanté et approprié par les acteurs. Enfin, nous avons vérifié que notre choix terrain d'observation n'était pas sursaturé d'études. À cet égard, la revue de littérature a montré que les études faites sur les écoles à Harlem sont rares et, tout comme celles portant sur l'introduction de la technologie en milieu scolaire défavorisé.

Toujours, selon le modèle de l'auteur, nous devons nous assurer de la véracité des résultats, en portant une attention particulière sur la réalité observée. Cela signifie en fait que d'autres chercheurs, effectuant la même recherche, devraient arriver à la même interprétation que la nôtre.

Pour préparer notre étude de cas, nous avons mis en œuvre une collecte de données et nous nous sommes assuré que nous disposions d'informations suffisantes permettant de réaliser notre recherche. La collecte des données (détaillée dans le point suivant), nous a permis d'obtenir un corpus des données pertinentes et crédibles.

2.2 La collecte de données

La collecte de données s'est effectuée à plusieurs niveaux. L'étude de certains documents significatifs et privilégiés, les interviews et l'observation indirecte ont constitué nos principaux outils de collecte de données. Notre analyse a porté sur différents niveaux d'action, les informations relatives à chacun d'eux avaient été recueillies par des sources différentes.

- Un premier est constitué des politiques éducatives et des cadres institutionnels, qui ont balisé l'action individuelle et collective des agents éducatifs. Les informations furent surtout recueillies par des textes qui ont permis de saisir la nature des documents permettant de comprendre les politiques mises en place.
- Un second est le contexte social dans lequel se trouve l'école. La description du quartier provient des entretiens réalisés dans l'école ainsi que de statistiques disponibles publiquement.
- Le troisième a reconstitué l'action des agents au sein de l'établissement et de la classe. Plusieurs sources d'information ont été utilisées : documentation disponible, entretiens avec les principaux acteurs et observations directes.

2.2.1 La collecte au niveau macro

Nous proposons un mode d'analyse des politiques éducatives, des programmes politiques éducatifs de l'État et de la ville de New York et procédons également à l'analyse de la conception des projets, au niveau de l'état et du district.

« Le choix d'observer sous de nombreux aspects une situation locale, pour comprendre sociologiquement les phénomènes relatifs à l'éducation, suppose un changement de perspectives : telle micro-région, telle localité, tel établissement surtout ne sont plus vus comme plus ou moins représentatifs, ne serait-ce que dans leur diversité dont la pondération serait prise en compte, d'une situation générale, mais comme apportant par eux-mêmes des éléments de compréhension. » (Isambert-Jamati, 1996, p.43-53)

Nous avons analysé les politiques éducatives, sur une période relativement longue, qui a orienté le projet éducatif axé sur la technologie de l'école de Harlem. Nous avons examiné aussi le rôle des districts et celui des écoles publiques de New York; ceci nous a permis de comprendre les conditions d'émergence et de développement du projet.

Les documents concernant les politiques d'éducation de l'État de New York furent tirés du site même du département d'éducation et accessibles sur Internet. Cette analyse a été complétée par une revue de littérature scientifique, qui s'est intéressée à l'évolution de ces politiques. Les textes concernant les projets de l'école ont été également accessibles par Internet, où il a été aussi possible de se procurer toutes les statistiques concernant cet établissement.

2.2.2 La collecte au niveau du quartier

Nous avons eu accès à tous les documents relatifs à l'établissement (documents relatifs aux partenaires, rapports annuels de l'école de 2001 à 2008), que ce soit par le web (car certaines informations concernant les écoles publiques new-yorkaises

demeurent accessibles par pour tous, notamment pour que les parents puissent décider dans quel établissement ils peuvent inscrire leurs enfants), ou par l'intermédiaire de la principale de l'école.

Ainsi, nous avons eu accès à tous les résultats des élèves avant et après la restructuration. Ces informations, étant d'une grande densité, ont été regroupées en deux catégories : les résultats des élèves avant la restructuration et les résultats des élèves après la restructuration. Un profil très précis des élèves a pu être dressé, grâce aux statistiques compilées par la directrice de l'école.

Les rapports annuels présents sur le site Internet de l'école ont été d'une grande richesse et contenant toutes les caractéristiques relatives à l'établissement.

- 1) La mission de l'école : une déclaration de la directrice, les programmes académiques spéciaux, les activités parascolaires, les différents organismes de support communautaires et les programmes de soutien destinés aux parents.
- 2) Un profil des étudiants : caractéristiques socio-économiques des élèves, les incidents relevés par la police, les renvois, les retards.
- 3) Les caractéristiques de l'école : le nombre d'années d'enseignement des professeurs dans l'établissement, leurs niveaux d'études, le budget et les dépenses de l'école.
- 4) Les résultats des élèves : tous les résultats des élèves en littérature, mathématique et science. Les résultats sont comparés avec ceux des autres écoles publiques de New York, mais également avec les écoles ayant les mêmes caractéristiques socio-économiques.
- 5) Un système de responsabilité de succès scolaire mis en place par le département d'éducation et le programme fédéral *No Child Left Behind*. Ceci

est un index de performance permettant de voir les progrès de l'école concernant les résultats scolaires des élèves dans les trois matières principales : littérature, mathématique et science.

2.2.3 La collecte dans l'école

2.2.3.1 L'observation désengagée

La démarche d'ensemble est de type ethnographique. Nous devons choisir entre deux types d'observation : l'observation désengagée, au cours de laquelle le chercheur essaie de garder une neutralité bienveillante, sans participer aux actions observées (sinon en tant qu'observateur) et l'observation participante qui « permet au chercheur (ou exige de lui) d'occuper une position au sein du groupe étudié et de participer à sa vie quotidienne ou à ses moments exceptionnels (fêtes, cérémonies, etc.) » (Durand et Weil, 2002, p. 389)

Nous ne faisons pas partie du projet institutionnel de la ville de New York de l'école et dans la mesure où nous n'étions pas acteurs du projet, le cadre de l'observation fut désengagé.

L'observation désengagée consiste pour l'observateur à ne pas se mêler à la vie des personnes observées. Cette technique est désignée quand il n'est pas nécessaire de connaître comment une situation est vécue de l'extérieur et que les phénomènes que l'on recherche peuvent être simplement constatés ou observés (...) il faut alors obtenir du groupe qu'il accepte d'être observé et surtout que cela n'influence pas son comportement et que, du fait qu'ils sont observés, ne se mettent pas à emprunter un comportement différent ou adapté.

(<http://cgi.cvm.qc.ca/ipmsh/documentation/a3->)

D'après le modèle méthodologique proposé par Guibert et Jumel (1997), le chercheur ne participe pas aux activités, mais est en contact avec le groupe qu'il étudie. Alors que l'observation participante consiste à faire partie des activités et de la vie collective du groupe étudié (de manière ethnologique), l'observation non

participante consiste à porter un regard extérieur sur le groupe choisi sans vraiment participer à sa vie. Le choix de cette méthode nous a donc semblé judicieux.

L'observation désengagée permet de comprendre l'évolution du projet, de considérer le point de vue des différents acteurs et de saisir in situ les effets. Elle mène à faire ressortir le sens de certains faits par leur articulation les uns aux autres. Il a été nécessaire d'acquérir une connaissance approfondie du quartier, des individus et de la vie quotidienne, pour comprendre la dynamique de l'école et l'usage de l'outil informatique. Nous avons décrit les lieux et les acteurs de la vie sociale, car une telle description est essentielle pour s'imprégner de l'univers dans lequel évoluent les élèves, et comprendre ce qui se passe à l'intérieur de l'école (d'ailleurs, la sociologie de l'éducation a été fortement influencée par la méthode ethnographique depuis les années 1970, et en particulier la sociologie anglo-saxonne).

2.2.3.2. La documentation

L'implantation d'un projet d'établissement au niveau local est un élément des nouvelles politiques de régulations scolaires que l'on voit de plus en plus dans les pays occidentaux. La restructuration est aussi un élément de ces nouvelles politiques. Nous ne pouvons pas comprendre le système d'action locale, sans comprendre comment ces deux éléments se combinent. Ainsi, nous avons aussi analysé aussi un corpus tiré de diverses ressources écrites.

Nous avons donc proposé un mode d'analyse des politiques éducatives, des programmes politiques éducatifs de l'État et de la ville de New York et avons procédé également à l'analyse de la conception des projets, au niveau de l'état et du district.

Nous avons analysé les politiques éducatives, qui ont orienté la conception du projet de mobilisation scolaire par la technologie dans l'école de Harlem, et saisi

comment cette implantation de projet a eu lieu. Par la suite, l'analyse a porté sur le rôle des districts et celui des écoles publiques de New York. Pour cela, nous avons exploré les politiques éducatives de New York, et ce, durant les dix dernières années (justifié par le fait que le projet s'est mis en place depuis une dizaine d'années).

Les documents concernant les politiques d'éducation de l'État de New York sont tirés du site même du département d'éducation et accessibles sur Internet. Cette analyse a été complétée par une revue de littérature concernant l'évolution de ses politiques dans cet État, alimenté par des textes officiels et des articles de presse. Les textes concernant les projets de l'école étaient également accessibles par Internet, où il était aussi possible de se procurer toutes les statistiques concernant cet établissement.

2.2.3.3 Les entretiens

Enfin, le choix de cette méthode nous a conduites à l'utilisation de l'entretien comme un des outils privilégiés sur le terrain. Nous avons déjà fait quelques entretiens ayant servi de base à notre travail, mais qui ont été complétés lors des rencontres suivantes. Ainsi, nous avons préparé des entretiens personnalisés avec les acteurs du projet. Ces entretiens ont permis de comprendre comment s'est faite l'introduction de l'informatique dans cet établissement et de comprendre les obstacles et les facteurs favorisant l'intégration de l'informatique.

Notre guide d'entretiens a été élaboré selon la méthode sociologique, suivant les prescriptions proposées par Blanchet et Gotman (1997), portant sur la conception et la réalisation des entretiens.

La définition de la population

« Définir la population, c'est sélectionner les catégories de personnes que l'on veut interroger, et à quel titre; déterminer les acteurs dont on estime qu'ils sont en position de produire des réponses aux questions que l'on se

pose ». (Blanchet, A Gotman, 1997)

La population concernée est celle qui a un lien direct ou indirect avec l'établissement de Harlem. Nous avons donc effectué des entretiens auprès des personnes internes à l'établissement, c'est-à-dire la directrice, son assistante, les professeurs et les enseignants, les responsables informatiques, les intervenants sociaux, les coachs, les coordonnateurs de programme ainsi que la bibliothécaire.

L'absence d'entretiens avec les élèves et leurs parents

Concernant les parents et les élèves, nous n'avons pas pu réaliser d'entrevues. Les autorisations d'interviewer les jeunes se font auprès du département d'éducation, des directions d'école et des parents. Nous n'avons pas reçu les autorisations nécessaires auprès du département d'éducation de New York permettant d'interviewer des mineurs dans cet établissement, malgré plusieurs demandes. Les parents n'ont pas manifesté d'intérêts, et l'accès au personnel du département d'éducation de New York s'est avéré très difficile. En effet, nos courriels sont restés sans réponse et, lors de nos appels téléphoniques, nous étions sans cesse transférées à d'autres personnes nous indiquant qu'il n'était pas de leur responsabilité de nous octroyer cet accord, ce dernier relevant de la responsabilité de la directrice de l'école. De son côté, la directrice de l'école nous avait donné son accord pour réaliser ces entrevues auprès des jeunes, mais seulement à la condition d'obtenir l'autorisation du département d'éducation de la ville de New York City, au préalable. Étant dans l'impossibilité d'obtenir ces autorisations, la directrice nous a toutefois autorisés à aller dans les classes, à notre guise, et notre section, consacrée à l'appropriation de la technologie par les jeunes de l'école, sera le résultat d'observations faites dans les classes. D'autre part, par rapport aux parents, ces derniers étaient plutôt ouverts à nous consacrer du temps pour une entrevue, mais la barrière de la langue ne nous a pas permis de saisir le contenu de nos échanges quant à l'appropriation de la technologie, tous

lès parents rencontrés parlant l'espagnol (langue que nous ne maîtrisons pas) et avaient pour la plupart un anglais très approximatif.

La sélection de l'échantillon

Pour sélectionner un échantillon, il faut d'abord connaître la taille de la population et le mode d'échantillonnage.

L'échantillon nécessaire à la réalisation d'une enquête par entretien est, de manière générale, de taille plus réduite que celui d'une enquête par questionnaire, dans la mesure où les informations issues et les entretiens sont validés par le contexte et n'ont pas besoin de l'être par leur probabilité d'occurrence (...) dans l'enquête par entretien, on bâtit le plus souvent un échantillon diversifié, qui repose sur la sélection de composantes non strictement représentatives mais caractéristiques de la population. (Blanchet, A Gotman, 2001, p. 53-54)

Nous avons sélectionné une école secondaire de Harlem, mobilisée autour d'un projet d'établissement axé sur la technologie. Deux raisons ont justifié ce choix. En 2003, lors de la première présence sur le terrain, nous avons choisi cette école car elle était la seule de tout Manhattan (Harlem faisant partie de Manhattan) à avoir intégré la technologie dans son curriculum, et elle se situait en milieu défavorisé. D'autres écoles avaient déjà des ordinateurs mais, en 2003, elle était la seule à proposer un usage intensif des TIC dans son projet d'établissements et d'en rendre son utilisation obligatoire. En ce sens, il nous a semblé judicieux de pouvoir en suivre son évolution et les différentes phases d'implantation.

Au départ, la sélection des personnes interrogées s'est faite en fonction des variables liées à notre thème de recherche (l'intégration des technologies dans la classe). Ainsi les critères de sélection furent établis en fonction des personnes utilisant la technologie dans leurs apprentissages (enseignants, personnels informatique, etc.), et celles dont les enfants ont recours à cet apprentissage. Par la suite, nous avons préféré inclure les différents acteurs de l'école, quelle que soit

l'utilisation de l'informatique. Nous voulions comprendre ce que les acteurs de l'école avaient compris de ce projet. La première année, nous avons rencontré des parents participant au cours d'informatique durant l'été.

Le mode d'accès aux interviewés

Parallèlement à la définition de l'échantillon, il faut en prévoir le mode d'accès. Cette programmation doit répondre à une double exigence : pratique et de neutralité. (Blanchet & Gotman, 2001, p. 56)

Le mode d'accès direct est considéré comme étant le plus neutre. Dans le mode d'accès indirect, on utilise la médiation d'un tiers institutionnel ou personnel. Nous avons eu recours à la seconde approche. En effet, par l'intermédiaire d'un enseignant de l'école, que nous connaissions déjà, nous avons eu la possibilité d'en rencontrer d'autres; celui-ci, nous avait déjà présenté la directrice, le responsable informatique de l'école, deux enseignants et la responsable de la bibliothèque en 2003. Très opératoire, ce dispositif nous a déjà permis d'être en contact avec d'autres enseignants de l'école. Les contacts se sont faits essentiellement par courriel, avec le personnel de l'école, et sur place lors de notre présence dans l'école. Plus tard, lors de la restructuration, nous avons eu des échanges courriels et téléphonique avec la directrice de l'établissement (qui est restée la même durant toutes ces années). Elle a, par la suite, présenté notre projet aux enseignants et aux différents intervenants de l'école (coachs, coordonnateurs...) et les a invité à participer à notre projet. Grâce à elle, tous ont accepté de nous rencontrer.

La planification des entretiens

Le plan comprend à la fois l'ensemble organisé des thèmes que l'on souhaite explorer (le guide d'entretien) et les stratégies d'intervention de l'interviewer visant à maximiser l'information obtenue sur chaque thème. (Blanchet, A Gotman, 2001, p. 61)

Le plan d'entretien, que nous avons élaboré, était à l'interface du travail de

conceptualisation : il a été organisé autour des thèmes de la régulation, de l'apprentissage par projet et de leur intégration dans la classe. Nous avons donc préparé des modes de relance, dans le cadre de nos entretiens.

Nous avons utilisé un dictaphone pour chaque entretien, et si un interviewé refusait d'être enregistré, nous prenions des notes écrites (lorsqu'il était d'accord). Il n'y a jamais eu d'enregistrements clandestins et, parfois, durant les entrevues, certains nous ont demandé d'éteindre l'enregistreuse, pour nous faire part de commentaires jugés plus délicats. Les entretiens semi-directifs ont été privilégiés auprès des acteurs du terrain, car cette méthode nous a semblé pertinente. D'une part, à cause que les questionnaires fermés ne sont pas adaptés à une analyse de processus, sans compter qu'« une seule information donnée par l'entretien peut avoir un poids équivalent à une information répétée de nombreuses fois dans des questionnaires » (De Singly, 1999, p. 54). Nous cherchions aussi les jugements et les représentations des acteurs, ce que permettent des réponses élaborées. Enfin, nous avons aussi eu des entretiens informels avec quelques enseignants et des personnes du quartier. Concernant les enseignants, les échanges avaient lieu lors d'une pause-café dans l'établissement ou hors de celui-ci.

Enfin, les statistiques de l'établissement furent utilisées, pour observer l'évolution des résultats scolaires des élèves, et établir des corrélations entre l'utilisation de l'informatique et ces résultats.

Le terrain a été réalisé en deux phases, car rappelons-le, l'école a fait l'objet d'une restructuration. Ainsi, nous avons effectué une série d'entrevues avant la restructuration de l'école et une seconde, après la restructuration de l'école.

Traitement des données

Toutes les entrevues effectuées ont été enregistrées puis retranscrites exhaustivement (verbatim) par nous-mêmes. Tous les textes ont été codés.

2.3 Bilan des démarches de collecte de données

2.3.1 *Le contact avec le quartier et l'école*

2002 : Premier contact avec le quartier

Le premier contact avec le terrain s'est fait bien avant notre entrée dans l'école. À ce moment-là, notre sœur étudiait à New York, et avait choisi d'habiter à Harlem (elle-même faisait une thèse en anthropologie qui nécessitait sa présence dans le quartier). Pendant deux années, elle a habité le quartier. Pour notre part, nous n'habitons pas le quartier, mais sur le campus de l'établissement universitaire dans lequel je faisais un échange. Nous étions très souvent dans le quartier, qui était seulement à quinze minutes, ce qui nous a permis d'en comprendre les caractéristiques. De nombreuses personnes croyaient que nous habitons le quartier avec notre sœur. Cela nous a permis de tisser des liens avec la population du quartier et d'en comprendre les dynamiques sociales, ce qui facilita plus tard le terrain au sein de l'école.

Durant la même année, pour notre travail de DEA (Diplôme d'Études Approfondies), nous nous sommes intéressés aux TICS (Technologies de l'Information et de la Communication) en milieux défavorisés et avons ciblé, à Harlem, les lieux où les personnes avaient recours à Internet ou à autres outils technologiques, dans un contexte d'apprentissage. Nous ne savions pas encore que la thèse porterait sur une école du quartier, mais cette étape nous a également facilité les contacts pour la thèse.

2003 : Premier contact avec l'école (première cueillette de données)

Nous avons eu, pour ami, un professeur qui travaillait dans cette école. Avant même de choisir cet établissement, comme étude de cas, nous avons eu de nombreuses conversations concernant l'intégration des technologies en milieux

défavorisés avec Milton (nous l'appellerons ainsi tout au long de notre travail, mais il s'agit d'un prénom fictif). Notre projet était encore assez vague et notre intention n'était pas spécialement orientée vers l'école. Nous lui avons fait part de notre éventuelle inscription en doctorat et de notre intention de trouver un sujet alliant technologie et milieu défavorisé. Au départ, nous voulions tout simplement continuer à travailler sur l'implantation des technologies dans le quartier.

Milton nous a appris qu'il travaillait dans une école du quartier, ayant comme projet éducatif, l'apprentissage par la technologie. Il pensait que cela pourrait être intéressant pour nous de venir un jour avec lui à l'école, et voir si cela pouvait cadrer avec une éventuelle recherche. Il nous a explicitement dit que l'idée était d'informatiser l'établissement pour que les jeunes puissent avoir l'impression d'être *comme les* élèves des écoles riches. À ce moment, ce n'était pas tant la performance des élèves (au niveau des résultats scolaires) qui était mise en avant, mais la volonté d'accéder à une technologie à laquelle les élèves des quartiers plus bourgeois avaient accès. Cette information est particulièrement importante puisqu'elle précise les premières intentions du projet.

Il n'y avait aucune garantie que nous puissions accéder aux ressources de l'école car, dans l'état de New York, il est nécessaire d'obtenir des autorisations pour accéder aux écoles où il y a des mineurs, mais nous pouvions essayer de présenter la recherche à la directrice.

Quelques jours après, Milton nous appela pour nous dire qu'il pourrait nous faire visiter l'école et son campus car la directrice a accepté de nous rencontrer, et de permettre de discuter avec quelques enseignants. Elle fut très ouverte à ce que nous venions nous faire une idée de l'utilisation des technologies dans son établissement.

À ce moment de la recherche, nous n'étions qu'au début de la thèse, et n'avions aucune idée du projet de recherche qui allait s'ensuivre. Nous portions un intérêt pour

le développement des technologies en milieux défavorisés, mais n'avions pas une idée claire de ce que nous voulions faire.

À notre arrivée dans l'établissement, un agent de sécurité contrôlait les entrées (il y en avait un autre derrière une grande vitre). Il y avait également un détecteur de métal. L'agent de sécurité me demanda de patienter et me fit signer un formulaire. Peu habitué à ce type d'accueil, notre intérêt pour cet établissement a pris forme. Tous les élèves dans les couloirs étaient vêtus d'un t-shirt blanc en coton (pour éviter la reconnaissance des gangs par la couleur). Des jeunes couraient partout, certains criaient ou se disputaient. L'on pouvait voir également des professeurs criant après les élèves, en anglais ou en espagnol.

Milton nous avait fait rencontrer la directrice qui nous salua et nous souhaita la bienvenue. Ce jour-là, nous n'avons même pas eu le temps de parler de la recherche, car tout en parlant avec son talkie-walkie à la main, elle nous dit que Milton lui avait parlé de nous, que nous pouvions nous sentir à l'aise dans son établissement, et que nous parlerions une autre fois, car elle était trop occupée. Elle partit sur cette phrase.

Milton continua la visite des lieux, en nous montrant toutes les salles de classe et le matériel à la disposition des professeurs et des élèves. Il nous avait présenté quelques enseignants, la bibliothécaire et le responsable technique, qui se montrèrent très accueillants. Chacun avait écouté attentivement notre projet et expliquait pourquoi cette école pouvait être intéressante pour nous : en 2002-2003, elle était la seule école de tout Manhattan à avoir mis un point d'honneur sur la technologie.

Tout le personnel rencontré était composé de personnes noires ou « latinos », seules la bibliothécaire et la principale étaient blanches.

Sans vraiment avoir pris un temps de réflexion, nous savions que cette école pouvait être l'objet d'une recherche intéressante, sans compter que nous avons eu un réel attrait pour les dynamiques observées dans le quartier. Quelques jours plus tard,

nous avons fait part de notre décision à Milton, et nous avons de nouveau rencontré la directrice. Elle se montra très ouverte à notre idée de recherche, d'autant plus qu'elle était à ce moment-là, la seule de tout Manhattan à avoir autant informatisé un établissement scolaire.

Nous avons également profité de cette année exploratoire, pour élaborer le premier guide d'entrevues que nous avons d'abord expérimenté avec 3 trois enseignants (dont Milton) et le personnel technique.

De plus, durant cette année exploratoire, nous avons eu l'opportunité d'avoir la présence de notre co-directeur de thèse durant trois semaines à New York. Celui-ci a eu l'occasion d'aller à l'école et d'y rencontrer plusieurs personnes. Grâce à sa présence, les pistes analytiques et les choix méthodologiques furent enrichis.

2004 à 2006 : Phase d'incertitude

Nous avons pris ce temps pour compléter les cours exigés au doctorat (car nous étions en échange-interuniversitaire) et élaborer le nouveau guide d'entretien. À cause de la restructuration, nous avons dû le réajuster, car l'établissement a connu d'importants changements organisationnels et politiques.

De plus, durant cette période de restructuration, il a été très difficile pour la directrice de nous accorder du temps. Les deux premières années de mise en pratique de la nouvelle politique d'établissements furent compliquées pour l'équipe-école, et nous avons convenu avec la principale que nous reviendrions dans son établissement pour compléter une autre collecte des données.

2006 à 2008 : Deuxième collecte des données

Nous avons procédé à plusieurs aller retour sur le terrain afin de faire nos entrevues. Généralement, nous restions quelques jours à Harlem durant les périodes

de cours. Nous évitions les périodes indiquées par la principale : les vacances, le retour des vacances, les périodes d'examens et de corrections, au début et à la fin des années scolaires.

2.3.2 L'analyse des données (2009)

Par la suite, ce fut la période d'analyse et d'écriture de la thèse, nous avons alors eu uniquement des échanges par courriels afin de préciser certaines données, avec la principale et des enseignants.

2.3.2.1 Commodités sur le terrain

De par notre ethos corporel, les personnes nous ont souvent prises pour une Latino-américaine. Les latinos, habitant Harlem, nous adressaient la parole en espagnol, et les Noirs nous parlaient en anglais, mais toujours après avoir demandé si nous étions « latina ». Cela n'a pas été sans conséquences méthodologiques puisque cette identification a facilité l'accès au terrain. D'une part, il n'y avait pas de distinction physique forte entre nous et la population. D'autre part, les contacts avec les personnes se faisaient généralement assez facilement et avec beaucoup de naturel.

2.3.2.2 Difficultés sur le terrain

Généralement, nous avons eu peu de difficultés à aborder les personnes et à avoir des conversations avec elles. Toutefois, certaines réticences provenaient des jeunes adultes (fin de l'adolescence, début de la vingtaine). Un soir, alors que nous marchions dans les rues du quartier, nous voulions prendre des photos pour illustrer visuellement le quartier. Un groupe de jeunes, assis à l'extérieur, autour d'une table, jouait aux dominos. Nous leur avons demandé l'autorisation de prendre une photo, en expliquant la recherche, et en indiquant que ce n'était pas vraiment nécessaire, mais que nous aimerions avoir des photos du quartier et des moments de vie des personnes

qui y vivent. Après quelques instants de réflexions, un des jeunes demanda quelques minutes de réflexion. Il s'adressa à son ami (ils étaient cinq), et nous dit qu'il était d'accord. À cet instant, son ami lui a coupé la parole et lui dit : *t'es fou! C'est peut-être pour la police!* Le premier jeune homme revint sur sa décision et nous dit qu'il avait changé d'avis, et que nous ne pouvions pas prendre de photos. Nous avons essayé de le convaincre que nous ne travaillions pas pour la police, et que nous fréquentions régulièrement le quartier. Il refusa catégoriquement et nous dit qu'il ne voulait pas avoir son visage sur des photos. Nous avons indiqué que les visages seraient cachés, car l'idée était de montrer des scènes de vie, mais en vain. Cette situation s'est reproduite avec d'autres groupes de jeunes, à qui nous réitérons notre demande...et encore, nous recevions une fin de non-recevoir, les jeunes pensant que nous travaillions pour la police.

Plus tard, nous avons demandé à Milton pourquoi les jeunes étaient si méfiants avec la police. Milton n'a pas semblé étonné et nous a expliqué que la plupart des jeunes sont dans des gangs de rues et « dealent » de la drogue dans cette partie de Harlem. Nous n'avons plus fait d'efforts pour illustrer la vie de quartier, afin de ne semer aucun doute auprès des jeunes, qui étaient très surveillés par les dealers.

2.4 En guise de conclusion : éléments de critique de la démarche

Nous venons de décrire les grandes orientations méthodologiques choisies ainsi que les principales étapes de la collecte de données, qui ont servi de matériel pour l'analyse. Nous en avons dégagé des éléments d'une grande richesse, mais il est important d'en souligner les limites.

La distance géographique a nécessité plusieurs déplacements sur le terrain. La première année de cette recherche, nous habitons New York, ce qui a permis un accès continu sur le terrain mais, par la suite, le centre de recherche étant à Montréal, les déplacements ont été limités à deux ou trois fois par année. Par ailleurs,

plusieurs changements organisationnels au sein de l'école ont demandé un réajustement des statistiques, car la population étudiante et l'équipe-école n'étaient plus les mêmes.

Comme nous le mentionnons précédemment, lors de notre premier accès au terrain, il s'agissait d'une structure ayant environ 1500 élèves avec une équipe-école présente depuis plusieurs années. Avec la restructuration de l'école en 2004, ce même établissement a été divisé en 3 petites écoles séparées avec des directeurs et des projets bien distincts. En d'autres mots, bien que géographiquement, ces 3 écoles soient sur le même lieu, elles n'avaient rien en commun, sauf les élèves provenant du même quartier. Cette difficulté a été accentuée par le fait que sur les 3 écoles, seulement une directrice a accepté la recherche (il s'agit de la directrice qui était en fonction avant la restructuration). Les raisons évoquées par les autres directeurs pour ne pas participer à la recherche portaient sur l'absence d'autorisation formelle de la part des autorités éducatives (département d'éducation de l'État). D'ailleurs, il y a deux ans, lors d'un passage à l'école, le directeur de la deuxième école n'a accepté de nous rencontrer que si nous avions une autorisation venant directement du département d'éducation de New York. Nous avons contacté le responsable du département d'éducation de New York, qui nous a indiqué que seul le directeur pouvait donner son accord quant aux recherches effectuées dans son établissement, et il a précisé que le département d'éducation a toujours donné son accord, si un directeur donnait son approbation. D'ailleurs, c'est exactement la procédure que nous avons suivie quelques années auparavant : nous avons eu l'accord verbal du département d'éducation, et un accord formel de la directrice de l'école.

Lorsque nous avons expliqué ces conditions au directeur de la deuxième école, il a de nouveau catégoriquement refusé en stipulant qu'il ne voulait plus me voir dans son école sans cette autorisation, et qu'il ne prendrait le temps de m'écouter qu'après l'avoir obtenue.

La directrice de l'école étudiée m'avait prévenue qu'il me serait très difficile d'obtenir les autorisations des deux autres directeurs, compte tenu de la compétitivité existante entre les trois établissements. Elle m'expliqua qu'elle-même n'avait pas de lien avec les deux autres écoles, et ne savait d'eux uniquement ce qu'il est possible de lire sur le web. Elle ajouta que, vu la hausse des résultats de ses élèves par rapport aux deux autres, les relations étaient un peu tendues.

La troisième école a refusé de participer à la recherche, car son projet étant essentiellement axé sur le journalisme, elle n'avait pas vraiment d'intérêt pour la technologie. Nous avons expliqué qu'il serait intéressant de pouvoir faire des entrevues avec quelques enseignants, puisque la population des élèves était la même, mais nous avons eu un refus catégorique. Nous avons alors décidé de délimiter la recherche à une école, puisque nous n'avions pas d'autres possibilités.

La dernière limite a été de ne pas pouvoir faire des entrevues avec les parents. Une grande partie d'entre eux ne parlant que l'espagnol (d'ailleurs un service de traduction a été mis en place pour que la directrice puisse communiquer avec eux). Quand elle doit parler aux parents, elle écrit son texte en anglais, le transmet à une entreprise privée qui lui renvoie le document ou la lettre traduite en espagnol en moins d'une heure). De plus, la principale fait également appel à des interprètes ou paient des extras aux enseignants parlant l'espagnol.

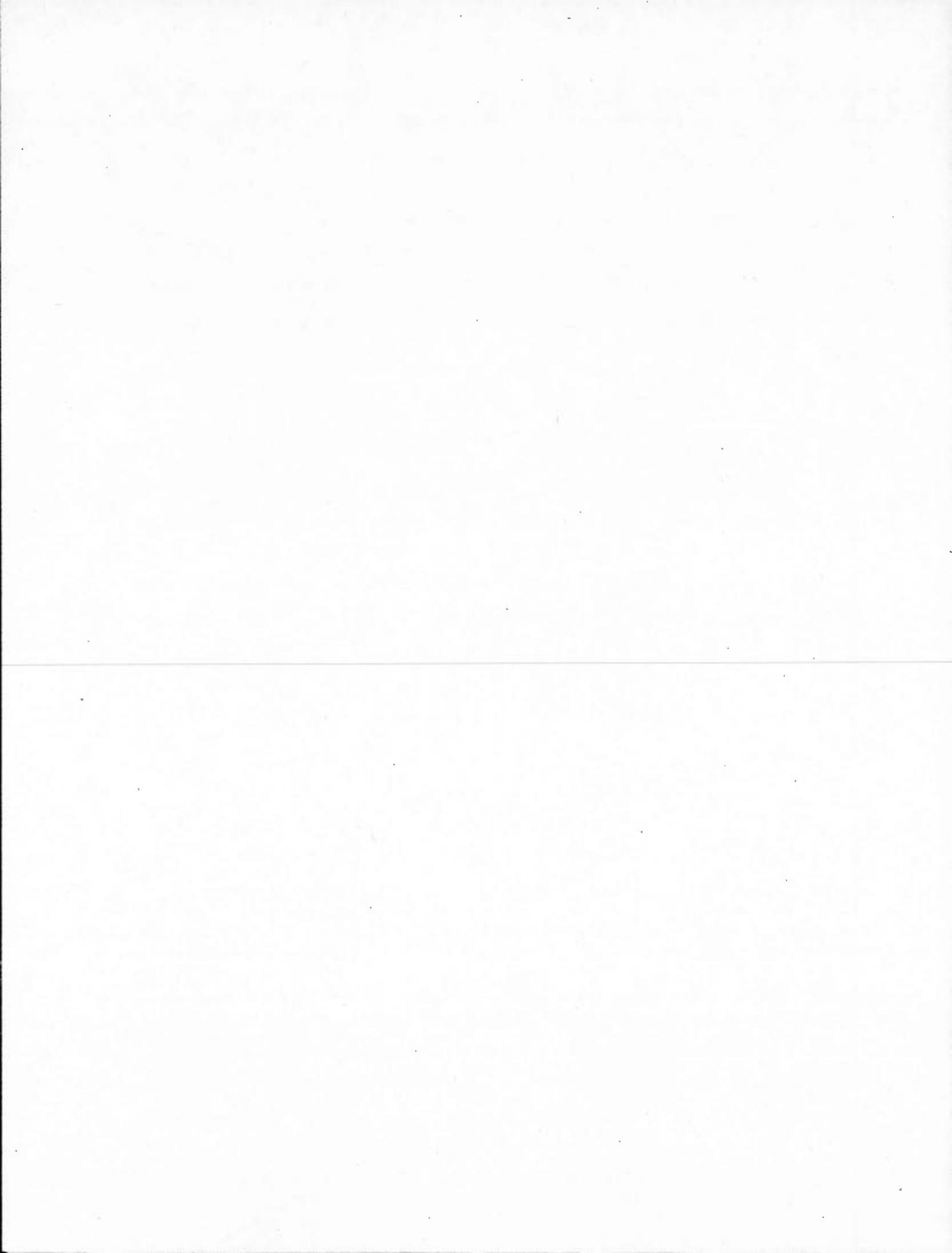
Nous n'avons pas eu les moyens financiers d'avoir des interprètes pour faire des entrevues avec les parents. Nous avons rencontré beaucoup de parents dans le quartier, mais leurs enfants ne fréquentaient pas cette école. Ils étaient pour la majorité Noirs-américains, alors que les parents en question sont Sud-américains ou Mésoaméricains.

Ce deuxième chapitre présente la méthodologie choisie. Nous y posons les différents fondements méthodologiques d'une démarche qualitative et

particulièrement de l'étude de cas. Nous présentons aussi les différentes phases la recherche, suivant les prescriptions de la méthodologie qualitative. Nous avons utilisé trois techniques de recherche: la documentation, l'observation désengagée et les entretiens semi-dirigés. C'est pour répondre à nos questionnements de recherche que nous avons tenté d'articuler les outils utilisés lors de notre démarche qualitative.

Le terrain a été réalisé en deux étapes : l'accès au terrain étant limité pour diverses raisons. Ainsi, nous avons effectué une série d'entrevues avant la restructuration de l'école, en 2004, et une seconde, après cette dernière.

Enfin, soulignons que le contexte social de l'école a également évolué, car Harlem connaît également des changements importants depuis les dernières années, le prochain chapitre présente un historique de Harlem et une description de la population. S'ensuit une brève description des trois districts, qui compose Harlem et du Washington Heights, lieu où se situe l'école.



CHAPITRE III

HISTORIQUE ET DESCRIPTION SOCIO-ÉCONOMIQUE DE HARLEM

Ce chapitre présente un bref historique de Harlem, suivi d'une description socio-économique du quartier. En vue d'un portrait, le plus juste possible du milieu spécifique, nous nous intéressons ici aux quatre districts dont les élèves sont issus. Une attention particulière est portée au *Washington Heights*, d'où les élèves sont, en majorité, issus.

3.1 Histoire de Harlem

3.1.1 Quelques repères historiques⁵

La ville de New York compte environ 8 millions d'habitants, dont 1,5 million, vivant dans l'une des 12 *community districts* constituant la circonscription de Manhattan. Plus de 300,000 personnes vivent dans la section au nord de Manhattan, appelé Harlem. Officiellement Harlem se situe entre le nord de la 96^e rue et Washington Heights mais, officieusement, le quartier s'étend de la 110^e rue au sud à la 155^e rue au nord. Central parc se situe au sud du quartier et en marque la limite. *Morningside Heights* à l'ouest et *Washington Heights* au nord, sont les deux quartiers voisins.

Très souvent, le nom de Harlem évoque l'image d'un ghetto noir américain. Peu

⁵ Dans le cadre de la section suivante, notre historique du quartier reprend les recherches de François Weil, Michel Fabre et Paul Oren, qui se sont intéressés à l'émergence du quartier à travers l'histoire de New York.

de personnes savent qu'entre la fin de la guerre civile et la fin de la Première Guerre mondiale, des vagues d'immigrants de diverses nations et religions ont précédé, durant plusieurs décennies, l'installation des Noirs dans le quartier.

Dans les années 1850, deux vagues d'ouvriers immigrants de l'Europe de l'Est, venant du sud de Manhattan, s'y sont installées. Entre 1870 et 1920, les Juifs, les Italiens, les Allemands et les Irlandais étaient plus nombreux que la population noire, et la communauté juive a atteint environ 100 000 personnes, en 1910. Cette dernière est restée à Harlem, durant trois générations, constituant le plus grand groupe ethnoculturel du quartier, mais aussi le deuxième plus grand bassin d'immigrants aux États-Unis. Durant cette période, Harlem s'est transformé d'une banlieue à faible densité, presque rurale, à un nouveau voisinage du centre-ville, complètement développé, pour finalement devenir la grande région urbaine d'aujourd'hui. Jusqu'à la fin du XIX^e siècle, il n'y a pas beaucoup de Noirs et pas encore de quartier noir à New York. En 1900, ils sont 60 000 Noirs dispersés dans Manhattan et Brooklyn.

Très peu de familles afro-américaines vivent à Harlem, au début du siècle, période où elles s'installent dans le quartier. En 1910, ils sont 22 000, dont 15 000 résidents dans la partie nord de Central Harlem et East Harlem. C'est ici que se trouve le quartier noir qui n'empiète pas sur le quartier juif du bas de Harlem, et ce, jusqu'à la Première Guerre mondiale. Les promoteurs d'un marché immobilier très abondant acceptent de faire travailler les Noirs au début des années 1900 et, en quelques années, plus de 20 000 Noirs s'installent à Harlem.

Dans les années 1910, diverses communautés composent le quartier : les Italiens au sud-est, les Juifs au sud et les Noirs au nord (dans cette partie du quartier, l'on retrouve également de nombreux Juifs). Entre 1920 et 1930, cette diversité s'estompe avec l'arrivée massive des Noirs du sud des États-Unis. Nous comptons une augmentation de 120 % de Noirs dans le quartier et, au même moment, la fin de la Grande Guerre a interrompu l'immigration européenne.

Les conditions de vie du quartier se sont dégradées pour plusieurs raisons. En 1917, les ressources sont mobilisées par l'économie de guerre. Les programmes immobiliers sont arrêtés, car cette guerre a généré des besoins de main-d'œuvre industrielle sans précédent. Le Ministère du Travail tente d'attirer des masses rurales noires, qui arrivent par trains entiers vers le Nord. Dans le même temps, les fermiers de Georgie et d'Alabama immigrent, suite aux inondations catastrophiques et au ravage du charançon du coton. Ce processus d'immigration des Noirs vers le Nord s'accélère par les flambées de violence raciale dans les pays du sud, accueillant les anciens combattants noirs.

À Harlem, l'origine des Noirs est géographiquement très diversifiée, ce qui augmente les risques de rivalités au sein du groupe de couleur. Une masse de paysans, sans formation, se retrouve avec plus de 150 000 immigrants des Antilles et des Caraïbes beaucoup plus instruits. Ceci crée un clivage avec les Afro-américains et des immigrants arrivés dans les années 1890, qui trouvent un motif de supériorité dans leur occupation antérieure. Le fossé est encore plus grand entre les Noirs américains et les Noirs venus des Indes occidentales (cette appellation concerne les Noirs venus des Antilles, des Caraïbes et d'Amérique centrale).

Le mépris des Noirs Antillais est alimenté par le fait que la plupart d'entre eux viennent d'îles, où l'origine sociale est plus importante que la couleur. La majorité d'entre eux refusent des emplois de domestique exercés alors par les Noirs américains. Ils possèdent ainsi une bonne partie des commerces noirs du quartier. De plus, la structure familiale patriarcale n'étant pas bouleversée par l'esclavage, le père est très autoritaire avec les enfants et refuse catégoriquement de faire les tâches ménagères.

Comprenant le handicap d'être Noir aux États-Unis, ceux venant de Porto-Rico et de Cuba se proclament espagnols, s'installent dans *El Barrio* (à l'est de Harlem) et refusent d'apprendre l'anglais, pour ne pas être pris pour des « nègres ».

Au début du siècle, Harlem est une localité devant desservir la bourgeoisie blanche. Le quartier aurait pu rester supportable pour les Noirs, s'ils n'avaient pas été victimes d'une véritable exploitation économique. Aucune mesure sociale ou communautaire n'est menée par l'État, et le quartier se transforme en un véritable taudis, favorisé par l'immigration massive et prolongée. Les prix des loyers démesurés causent - entre autres - la détérioration rapide du quartier. En 1920, les loyers dans Harlem sont beaucoup plus élevés que dans les autres faubourgs populaires de la ville. Les propriétaires divisent les vastes habitations en deux ou trois logements, afin de louer à plusieurs familles le même espace. 1920 symbolise le « boom des taudis », dont les propriétaires sont les seuls bénéficiaires, car le salaire des Noirs est nettement plus inférieur à celui des Blancs. Une famille sur quatre doit prendre des « pensionnaires » chez elle, pour avoir un apport économique. Ces familles utilisent tout l'espace alors disponible, comme la salle de bains, ou encore ont recours au système de la « couchette chaude » qui, se louant à l'heure, permet à des inconnus de dormir.

Les occupants ont aussi leurs parts de responsabilité, en partie, à cause de l'hygiène des immigrants venant des milieux ruraux. Ceux-ci jettent leurs débris dans les cours et les couloirs comme ils le faisaient auparavant autour des fermes. En même temps, il est difficile de demander à ces locataires d'avoir une quelconque responsabilité face à des propriétaires et une société se désintéressant complètement d'eux. Les conditions d'hygiène déplorables entraînent également un taux de mortalité à Harlem nettement supérieur au reste de la ville. Les enfants sont fréquemment issus de familles monoparentales et leur mère travaille. Ils manquent l'école, volent pour se nourrir et font face à la dure réalité du ghetto.

Une bourgeoisie noire est présente et entre en conflit avec les familles des classes populaires, au sujet de leurs comportements et de leurs modes de vie, mais étant trop

peu nombreuses, ne peuvent avoir une influence significative sur le développement du quartier.

Les habitants se mobilisent socialement pour remédier aux conditions de vie du quartier, et ce, avec l'appui de certaines organisations blanches, mais les responsables municipaux et gouvernementaux ne les soutiennent jamais. Plusieurs associations se réunissent pour restaurer le quartier et obtenir les services d'hygiène adéquats, mais les services municipaux n'en tiennent pas compte et négligent le quartier en toute impunité. Harlem manque également d'hôpitaux et de médecins et l'instruction publique est très faible. Les jeunes changent souvent d'école à cause des déplacements fréquents de population durant l'année et, n'arrivant jamais à rattraper le retard sur les élèves blancs, finissent souvent par abandonner. Durant ces années, le quartier se dégrade et le système raciste empêche les Noirs d'aller vivre dans d'autres faubourgs. Les pires problèmes d'urbanisation et d'acculturation émergent. Les organismes d'aide et les programmes de réhabilitation sont insuffisants. Leur faible nombre ne permet pas de résoudre les problèmes liés à l'éducation, au logement et à l'emploi.

New York et, particulièrement Harlem, fait face à une crise immobilière. L'offre est alors insuffisante. Les propriétaires se permettent d'augmenter les loyers et n'entretiennent plus les appartements qui commencent à se dégrader. Les Juifs quittent alors le quartier. En quelques années, Harlem se remplit de Noirs, victimes de discrimination, ne pouvant se trouver un logement dans d'autres quartiers.

Cette augmentation des loyers entraîne une surpopulation et une dégradation des conditions de vie des habitants du quartier et, c'est à partir des années 1910-1920, que de nombreuses associations (jusqu'alors basées dans le sud de Manhattan) se développent à Harlem. Leurs objectifs sont très diversifiés : secours mutuels, sociabilité et loisirs, hygiène et œuvres sociales. En même temps, apparaissent de nombreuses églises protestantes, qui sont des structures importantes et très

fréquentées par la communauté afro-américaine. Dans les années 1920-1930, lorsque les Noirs s'y installent massivement, il n'y a pas assez d'écoles publiques dans Harlem, pour répondre à la croissance démographique et aucune construction n'est entreprise.

Alors qu'en 1915, le quartier noir est localisé uniquement dans le centre de Harlem. Sa population a presque quadruplé dans les années 1920. Les habitations modernes se transforment en véritable taudis.

Cette migration des Noirs vers Harlem est alimentée par le racisme des Blancs leur interdisant de s'établir hors de Harlem ou de Bedford-Stuyvesant. Les quartiers du Bronx, de Queens et de Brooklyn offrent alors de meilleures possibilités de logements et d'instructions aux Blancs. Ainsi, les 120 000 Blancs quittent le quartier et sont remplacés par 88 000 Noirs pendant les années 1920. Les trois quarts de la population noire de Manhattan se retrouvent ainsi concentrés dans le centre de Harlem, car la population portoricaine s'installe dans l'East Harlem entre Lexington et la Cinquième avenue.

La période appelée *Harlem Renaissance*, dans les années 20, correspond à la période où l'héritage culturel noir est perçu favorablement par les blancs. La culture noire exerce alors une influence positive sur la culture blanche, malgré le racisme ambiant de la ville. Plusieurs événements appuient la croissance du « Harlem noir ». En 1917, sur la Cinquième avenue, la marche de protestation silencieuse contre le racisme rassemble des milliers de personnes ou encore les émeutes raciales ayant eu lieu dans le quartier en 1943. Cette croissance est particulièrement exprimée en littérature et en musique et plusieurs lieux dans le quartier témoignent de cette effervescence. À cette époque, de nombreuses discussions intellectuelles et littéraires sont également tenues. Plusieurs clubs, cabarets et dancings apparaissent en même temps, dont certains sont réservés aux spectateurs blancs (même si plusieurs accueillent des Blancs et des Noirs). Le jazz devient alors un véritable phénomène

culturel à Harlem (bien que né à Saint-Louis, à la Nouvelle-Orléans et à Chicago) dû à l'hégémonie culturelle qu'exerce la ville de New York. Entre autres, on y trouve dans l'une des annexes de la bibliothèque publique de New York, les remarquables collections d'Arthur Schomburg sur l'histoire de la culture noire. Beaucoup de poètes, romanciers et dramaturges, œuvrant sur la condition des Noirs aux États-Unis, habitent Harlem dans les années 1920-1930, et sont les protagonistes de la « Renaissance de Harlem ». Dans les années 1930, de nombreux clubs et cabarets de Harlem, faisant alors le pont entre la culture des Blancs et de Noirs, doivent fermer suite à la crise économique. Toutefois, la « Renaissance » de Harlem aura permis la mise en valeur de la culture noire américaine, mais pas nécessairement l'habitat.

Par la suite, le quartier n'a pas connu de grands changements entre 1930 et 1970. La surpopulation pousse 10 000 personnes à vivre dans des sous-sols et des caves très mal ventilés, sans eau la plupart du temps, avec des caisses et des journaux en guise de meubles et de couvertures. Plusieurs familles vivent entassées dans une pièce et, une fois sur deux, avec d'autres locataires.

En 1940, 460 000 Noirs sont recensés à New York, dont plus de la moitié vit à Harlem. Comme indiqué précédemment, plusieurs causes expliquent cette concentration: leur croissance démographique, l'exclusion des emplois industriels et le racisme ambiant. Dans les années 1950, de vastes réseaux routiers et autoroutiers sont construits afin de favoriser l'accès aux banlieues. Ainsi, dans les années 1970, la plupart des Américains de classe moyenne préfèrent la périphérie, jugée selon l'idéologie de l'époque, plus adéquate à la vie de famille. Dans les années 1980, le départ des plus riches entraîne une baisse des coûts de l'immobilier favorisant l'installation des pauvres et des minorités. Ceci fait suite à l'arrêt de l'aide fédérale aux villes sous l'administration Reagan dans les années 1980.

3.1.2 Harlem aujourd'hui

Le quartier ne cesse de se transformer. Il y a encore moins d'une dizaine d'années, Harlem avait son caractère propre et les communautés noires et hispaniques se côtoyaient. Dans certaines zones du quartier habitées par la communauté hispanique, il n'est pas nécessaire de parler anglais pour faire ses courses, réparer sa voiture, aller chez le coiffeur, consulter un médecin ou pour obtenir tout autre service. La musique salsa s'écoute dans la majorité des épiceries, et il n'est pas rare de voir les commerçants rire aux éclats avec les habitants du quartier, qui souvent ne s'arrêtent pas uniquement pour faire leurs achats, mais pour discuter.

Dès le mois de mai, à la sortie de l'école, les mères restent dans la rue avec les enfants. Elles ont pour habitude de s'asseoir sur les marches des escaliers, à l'extérieur des immeubles, jusqu'à des heures tardives. Très souvent, après le repas, les rues se remplissent d'habitants du quartier pour la soirée, tant les appartements sont humides et d'une chaleur insupportable l'été. De nombreuses pancartes au-devant de plusieurs maisons invitent à la lecture du tarot ou promettent une lecture efficace de l'avenir.

3.1.3 Harlem, lieu de sociabilité du quartier

Il n'y a pas vraiment de différence entre les jours de la semaine et les week-ends. L'ambiance y est festive, malgré la pauvreté des familles et la dégradation des habitations. Des « blocs party » sont organisés le vendredi ou/et samedi soir dans les rues les plus pauvres et les moins fréquentées du quartier. Les personnes ont pour habitude de descendre une ou deux tables sur un trottoir, d'y installer un barbecue, le tout sur des airs de rap ou de musique latine. Tout en mangeant, les habitués dansent et rient toute la soirée. La police n'intervient jamais alors que le bruit et la musique (très forte par moments) se font entendre à des heures tardives. Les voisins ne se plaignent jamais, habitués à ces fins de semaines festives. Parfois, des bagarres

éclatent et les gens se lèvent en courant pour aller voir le « spectacle ». On peut voir les gens prendre plaisir à se raconter les raisons de la bagarre ou argumenter pour savoir qui s'est le mieux battu. Les conversations s'orientent alors sur la narration de bagarres antérieures.

Le rapport de force est également important pour les hommes du quartier. La force et la résistance physique sont des éléments souvent mis en avant par les hommes. Que ce soit dans la narration de bagarres ou de confrontations verbales, les hommes ont toujours mentionné qu'un homme doit être fort physiquement et mentalement.

On voit aussi des groupes de jeunes Noirs et de jeunes Hispaniques riant aux éclats et jouant aux dominos ou aux cartes, sur des tables posées sur les trottoirs. Tous les terrains de basket-ball sont également très prisés par les jeunes du quartier, que l'on peut voir jouer durant des heures. De jeunes filles sont assises sur le côté et discutent pendant toute la soirée. Très souvent, un jeune apporte une radio, et la musique rap ou latine joue à fond.

3.1.4 Le Harlem de la débrouille économique et de l'illégalité.

Ces rues sont également le lieu de tous les « business » illégaux. Habituellement, le long de la 125^e avenue (artère principale et commerciale de Harlem), il est facile de voir des jeunes Noirs vendre aux touristes des CD ou des DVD pour moins de cinq dollars. Mais le « deal » est encore plus intéressant lors des « blocs party ». La stratégie de cette vente illégale est toujours la même. Une personne étale tous les CD ou DVD sur une couverture, et d'autres personnes, à chaque coin de rue, surveillent la venue de la police. Au signal (un sifflement ou autres), la personne ramasse la couverture contenant tout le matériel à l'intérieur, et entre en courant dans un commerce (de connivence).

Dans la partie de Harlem, où est située l'école, aucune précaution n'est prise. D'ailleurs, de nombreux commerces font des ventes illégales. À ce propos, une anecdote arrivée lors d'une rencontre dans l'autobus entre Montréal et New York illustre très bien une transformation du quartier perçue par certains habitants de Harlem. L'autobus s'arrête comme d'habitude dans la ville d'Albany, pour prendre plusieurs passagers. Ce jour-là, le bus compte peu de personnes au départ de Montréal et un grand groupe d'hommes (d'une vingtaine de personnes) noirs et/ou d'origine hispanique montent dans l'autobus. Seules deux femmes les accompagnent et tous sont habillés de la même façon : jeans bleu foncé, chaussures beige clair et un t-shirt en coton. Curieux que tout le monde soit vêtu de la même façon, nous demandons à la personne assise à côté pourquoi il en est ainsi. Un grand latino aux cheveux longs (qui nous explique plus tard avoir laissé ses cheveux pousser pour en faire un don auprès des gens atteints d'un cancer et qui ont besoin d'une perruque) me répond qu'ils sortent tous de prison (une des plus grandes d'entre elles se trouvant à Albany) et que la prison donne les mêmes vêtements à tout le monde lors de leur libération. Il m'explique aussi qu'ils n'ont pas d'identité durant un mois et qu'ils ont tous des numéros. Je lui demande s'il habite New York et il m'explique qu'il va à Brooklyn. Plusieurs hommes se tournent vers nous pour participer à la conversation et disent venir du Bronx ou de Harlem pour la majorité. Pendant plusieurs heures, nous écoutons des récits fascinants de ces hommes qui semblent aimer parler d'eux. Nous ne décrivons pas tous les récits, mais nos questions sont orientées sur Harlem, et nous nous attardons sur celles-ci. En effet, nous voulions savoir comment était Harlem dans le passé récent. L'imaginaire collectif a toujours perçu Harlem comme un quartier de violence où se côtoient les rivalités entre bandes rivales, la drogue, la pauvreté... Depuis notre premier contact avec le quartier, il y a plus de 6 ans, nous constatons que ces problématiques sont certes réelles, mais qu'elles ne sont pas le reflet de tout le quartier qui se compose de « *multiples contextes socio-économiques* » tant les disparités d'une rue à l'autre sont importantes.

Les prisonniers ont fait en moyenne une vingtaine d'années en prison, pour des raisons très diversifiées. La plupart viennent de Harlem -et tous sauf deux- sont mécontents de la venue des blancs dans leur quartier. Ils ont vu à la télévision ou entendu par leurs familles que les Noirs sont chassés du quartier à cause des plus riches.

Notre premier contact *Jésus* explique avoir été en prison injustement, ce qui provoque un rire général. Plusieurs disent « *Tout le monde dit ça!* ». Sans prêter attention aux autres, il explique qu'il travaillait dans une discothèque où se tenaient des trafics de drogue. Un soir la police était intervenue et a embarqué beaucoup de monde – dont lui. *Jésus* vient de terminer la plus faible peine parmi les personnes présentes et il n'a eu « que » cinq ans de prison. Il a conscience qu'en rentrant à Harlem, ce ne serait plus pareil, mais il en est très content, et se dit fatigué de tout l'univers de la drogue. *Jason* participe à notre conversation. Il est noir et est né à Harlem. Il a été arrêté alors qu'il a tout juste dix-sept ans. Il semble jeune (il a des tresses et une allure très décontractée) et termine vingt deux années de prison. Il a tué un homme d'une bande rivale, lors d'un règlement de compte. La dernière fois qu'il a vu son fils, il avait deux ans et sait qu'il ne va pas le reconnaître. Il regrette son geste. Il se dit plus chanceux que ses amis, car étant majeurs au moment des faits, ils sont punis plus sévèrement : « *C'était tellement stupide (silence), mais j'étais jeune, je n'avais pas le choix, je ne sais pas pourquoi j'ai fait ça (silence) et là, j'ai perdu 22 ans de ma vie* ». Nous lui demandons ce qu'il se serait passé s'il avait refusé : « *Tu ne réfléchis pas quand t'es jeune... et t'as pas le choix, parce que c'est toi qui deviens un traître* ».

Ces informations de la part de personnes venant de Harlem et ex-membres de gangs ouvrent sur une meilleure compréhension du quartier, car les jeunes de notre école vivent dans cet univers. Il est évidemment très difficile de pouvoir intégrer les gangs à Harlem, à cause de la vigilance des membres qui pensent que tout individu

extérieur à la communauté est un policier ou un indicateur. Il nous est arrivé de parler avec quelques membres de gangs, qui ne disaient jamais ouvertement y appartenir et qui refusaient catégoriquement l'enregistreuse, la prise de notes ou de photos, sous prétexte que nous travaillons peut-être pour la police.

Nous avons obtenu, grâce à ces ex-prisonniers, des informations très importantes. Les questions très directes que nous posons ne semblent déranger personne, bien au contraire, la facilité de recueillir autant d'informations est assez surprenante.

Nous pouvons faire un recouplement de toutes les informations reçues concernant les gangs. Nous gardons, pour ce faire, uniquement celles concernant les personnes qui vivent à Harlem avant leurs arrestations.

Jason a trente-neuf ans. Pour les raisons évoquées précédemment, il est arrêté alors qu'il a tout juste dix-sept ans. Il nous explique à quel point il est difficile d'être connecté avec la réalité lorsque l'on fait partie d'un gang. Souvent, le gang remplace une famille. La famille fait tout pour le jeune et il se doit d'en faire autant pour elle. Dans le cas de Jason, c'est exactement ce qui s'est passé. Il a, à peine douze ans, lorsqu'il devient membre de ce « gang ». Il n'a presque pas connu son père et sa mère. Il se doit de s'élever seul avec ses frères et sœurs. Il est facilement recruté par des plus vieux. Jason n'a pas de modèle paternelle et le groupe vient combler ce vide. Son recrutement s'est fait très facilement, on lui achète tout ce qu'il veut, et il ne manque de rien; cela a été très impressionnant pour un jeune de son âge de pouvoir tout s'acheter. Plusieurs années après, le gang lui ordonne de tuer un membre rival. Il n'a pas le choix et tue la personne. Il se sent bien dans le gang, car on veille sur lui en tout temps. Il se sent en sécurité. Il n'a pas vraiment de repère, et sa mère travaille pour deux, car elle est seule et doit nourrir ses frères et sœurs. Il nous explique que c'est un peu le schéma classique, et beaucoup de jeunes seuls sont recrutés de cette façon. Ce n'est qu'après des années passées en prison qu'il réalise cela. Jason dit que si c'était à refaire, il n'aurait jamais fait partie d'un gang. Chris est également noir et

il est né et a grandi à Harlem. Il vient de finir dix-sept années de prison pour trafic de drogue. Il a quarante-deux ans et n'était pas mineur lors de son arrestation. Chris aime Harlem avant son entrée en prison. L'idée que tout soit plus tranquille ne semble pas le satisfaire, et il compare le quartier à Walt Disney : « *C'est vraiment plus pareil Harlem... y avait que des Noirs, t'entendais les guns, et les Blancs étaient jamais là (...) mon cousin m'a dit qu'avec les Blancs c'est Walt Disney maintenant!* » dit-il en baissant sa main d'un air de mécontentement. Son voisin lui répond : « *Oui j'ai entendu que les nègres sont tous dans le Bronx maintenant, pas de Blancs là-bas!* »

Jésus ne fait pas partie d'un gang, mais dit très bien connaître le milieu. Il est Américain et est né à Porto Rico. Il a un fort accent espagnol. Il est immense et a de nombreux tatouages sur les bras. Il est toujours en contradiction avec ce que disent les autres Noirs, mais ne semble pas être déstabilisé. En fait, même s'il rit avec tout le monde, il ne parle qu'avec Jason. Il nous explique que les gangs se reproduisent en prison et que les rivalités extérieures continuent entre les murs. D'après lui, les jeunes de Harlem sont justes des victimes qui prennent énormément de risques sans le savoir. Ce sont eux qui servent d'appâts et ils ne réalisent pas que les sommes amassées ne représentent rien par rapport au profit de ceux pour qui ils travaillent. Les plus âgés dans les gangs savent que la loi américaine sera beaucoup plus indulgente avec les jeunes mineurs, surtout lorsqu'il s'agit d'un premier délit.

La discussion met en jeu deux questions : la place de la violence dans le quartier et l'identité ethnoculturelle dudit quartier. Pour eux, la violence est clairement un fait de Noirs, et l'arrivée des Blancs rend le quartier beaucoup plus calme et avec moins d'action. De plus, la réponse de son voisin de bus entraîne une discussion au sujet du quartier, à savoir s'il appartient aux Noirs ou aux Hispaniques.

Un latino : « *ce n'est pas aux Noirs, c'est aussi aux Latinos mon frère!* » Tous les Noirs rient en entendant cela : *Harlem aux Latinos?* Plusieurs font des signes de la tête en disant non et riant de plus belle. Un Noir, assis non loin, rétorque : *t'as el*

barrio aux Latinos! Mais Harlem c'est aux Noirs. Un Noir me regarde en riant: *l'écoute pas, Harlem c'est aux Noirs, les Blancs, les Latinos pensent que c'est à eux, Harlem c'est aux Noirs!* Plusieurs d'entre eux parlent d'un changement radical à Harlem. Plusieurs expliquent qu'ils y sont nés et que leurs familles y sont déjà installées depuis plusieurs générations. L'image qu'ils en ont est complètement transformée par les dires de leurs familles, qui leur rendaient visite ou de ce qu'ils en avaient vu à la télévision. Une certaine angoisse est même perceptible chez certains qui n'ont aucune idée de ce qui les attend dans ce quartier « *pris par les Blancs* ».

Je préfère maintenant (...) j'ai pris 22 ans parce que j'ai shooté un homme... j'étais dans un gang et j'ai tiré, c'était stupide, j'avais un fils de 2 ans, je vais le voir pour la première fois... je regrette, c'était vraiment une connerie, j'ai perdu ma vie, sans voir mon fils, mais c'est bizarre, je ne suis pas habitué à vivre avec des Blancs.

La violence n'a pas lieu dans toutes les rues de Harlem. Il est désormais rare d'en voir le long de la 125^e avenue, partageant le quartier en deux, qui devenu une artère commerciale de plus en plus prisée. Il est également rare d'en observer dans certaines rues fréquentées par les Blancs, mais elle est toutefois bien réelle. Il s'agit, dans la majorité des cas, des règlements de comptes entre gangs qui ont parfois tué des personnes innocentes en tirant au hasard dans des rues fréquentées par la concurrence. Non loin de l'école, au moment de l'enquête, dans les parties habitées par les jeunes, plusieurs fois, des périmètres de sécurité furent dressés pendant plusieurs heures, car une personne était décédée suite à une balle perdue. Le plus stupéfiant était le détachement des personnes face à cette violence. Habituellement, elles racontaient que quelqu'un s'était fait « shooter » par on ne sait qui, de manière très détachée. Aucune peur n'est lisible dans leurs discours. Une fois, alors que nous prenions le bus entre l'école et Central Harlem, des crissements de pneus se sont fait entendre, suivi d'un coup de feu. Des personnes se sont levées vers le bus en criant que quelqu'un venait de « *se faire shooter* » et se rasseoir quelques secondes plus tard comme si de

rien était. Certaines personnes n'ont même pas tourné les yeux vers l'arrière et ne semblaient pas du tout intéressées par ce qu'il venait de se passer.

Nous reviendrons plus en détail sur l'univers de violence dans lequel vivent les jeunes de l'école, mais nous commencerons, en premier lieu, par décrire brièvement les trois arrondissements qui composent Harlem : *West Harlem*, *Central Harlem* et *East Harlem*. Nous nous attardons sur le *Washington Heights*, qui est également le milieu de vie de beaucoup de jeunes de l'école. La frontière entre Harlem et le *Washington Heights*, n'étant pas vraiment claire, beaucoup disent appartenir à Harlem, alors que ce n'est pas le cas.

3.2 Composition socio-économique du quartier

L'école, que nous étudions, se situe au niveau administratif dans le *Washington Heights*. La population provient majoritairement d'Harlem. Pour cette raison, il est préférable de faire une description socio-économique couvrant ces quatre districts. Le district étant un découpage administratif.

Harlem est divisé en trois arrondissements⁶ : le district 9, à l'ouest de Harlem, le district 11, à l'est, et le district 10, au centre. Ces trois secteurs ont pour référence la cinquième Avenue qui sépare généralement toute l'île de Manhattan en une partie Est et une partie Ouest. Le *Washington Heights* correspond administrativement au district 12.

Pour chaque arrondissement, nous nous appuyons sur les dernières statistiques du bureau de la statistique. Nous présentons un portrait socio-économique assez général, en nous attardant sur l'origine de la population, le métier, le revenu et le niveau de scolarité. Nous portons une attention particulière aux statistiques concernant la population sud-américaine car, depuis 1980, Harlem et le *Washington Heights* ont été

⁶ Découpage du quartier tiré de *Harlem World* : John L. Jackson Jr.

complètement transformés par une forte immigration de la population latine et en particulier dominicaine.

La plupart des statistiques suivantes permettent de produire un profil socio-économique des districts concernés et sont tirées du bureau de la statistique américaine⁷. Le dernier recensement disponible en ligne a été effectué et permet d'analyser les changements dans la population et les caractéristiques socio-économiques entre 1990-2000.

3.2.1 *West Harlem (district 9)*

Ce district s'étend de la rivière Hudson sur son côté Ouest jusqu'à une frontière qui se compose des avenues *Morningside*, *St Nicholas*, *Bradhurst* et *Edgecomb*. La limite du Nord de *West Harlem* est plus ou moins séparée de *Washington Heights* et *Inwood*. La limite Sud est marquée par la 155^e avenue et la 110^e avenue. *West Harlem* s'étend sur environ quarante kilomètres carrés et se divise en 3 parties distinctes *Hamilton Heights* autour de *Hamilton Grange* et *Manhattanville*, au Nord de *Morningside Heights*.

West Harlem comptait 111,724 habitants au dernier recensement, et 33 % d'entre eux recevaient un revenu de soutien (soit de l'assistance publique, en complément de salaire, ou en assistance médicale). Une grande partie de la classe moyenne noire vit dans le *Hamilton Heights* et est propriétaire-occupant de son logement. Ces propriétés sont des brownstones (des grands édifices de briques rouges) que l'on retrouve beaucoup à Harlem. *Manhattanville* s'étend de la 140^e à la 125^e avenue dans *West Harlem*. Plusieurs institutions renommées y sont implantées : Columbia University, Union Theological Seminary, Jewish Theological Seminary, Bank Street College et la cathédrale St John.

⁷ http://www.nyc.gov/html/dcp/html/census/pop_housing_char.shtml

Plusieurs groupes ethnoculturels se côtoient dans West Harlem qui reste majoritairement d'origine hispanique. Les statistiques suivantes sont tirées du bureau américain de la statistique qui fait son découpage de la population selon la « race ». Le dernier recensement se base sur la race et l'origine hispanique. Tout le découpage de la population est effectué à partir de l'origine hispanique et les catégories sont : *Blancs non Hispaniques – Noirs africain américain non Hispaniques - Asiatique ou ile pacifique non Hispanique - Indiens américains et natifs d'Alaska non Hispaniques - d'autres races non Hispaniques - non Hispanique d'origine de deux races ou plus - d'origine hispanique.*

Ce découpage rend la lecture des statistiques difficile car, par exemple, la catégorie *Noir/Africain-américain non Hispanique* regroupe les Noirs venant d'Afrique et ceux nés aux États-Unis dans la même catégorie. Or, les Noirs venant d'Afrique représentent un faible pourcentage des personnes qui vivent dans *West Harlem*. Ces derniers sont culturellement très différents des Noirs nés aux États-Unis. Comme nous l'avions vu précédemment, des tensions bien réelles existent entre les deux groupes.

Tableau 3-1
Composition ethnique de *West Harlem* et
pourcentage de changement entre 1990 et 2000

	1990	2000	Changement 1990-2000
Blancs non Hispaniques	19,5 %	17,8 %	-5,0 %
Noirs Africains Américains non Hispaniques	39,1 %	31,3 %	- 16,5 %
Asiatiques ou îles pacifiques non Hispaniques	4,5 %	5,1 %	19,7 %
Indiens Américains et natifs d'Alaska non Hispaniques	0,3 %	0,2 %	-22,1 %
D'autres groupes non Hispaniques	0,4 %	0,4 %	-8,3 %
Non-Hispaniques d'origine de deux groupes ou plus.	-	2,1 %	-
D'origine hispanique	36,1 %	43,2 %	24,7 %

Source: U.S Census Bureau, 2000, Census PI File and SF1 and 1990 Census STF1, Population Division-NYC
 Department of City Planning (Oct 2001)

Dans ce tableau, il est évident qu'il y a presque 20 ans, les Noirs étaient le groupe le plus important du quartier (39,1 %) et les personnes d'origine hispanique étaient également très nombreuses (36,1 %). Au dernier recensement, les personnes d'origine hispanique sont devenues le groupe le plus majoritaire (43,3 %) affichant une augmentation de 24,7 %. La population noire a beaucoup baissé (31,3 %) et affiche une différence de 16,5 %. La population blanche ne cesse de diminuer et les personnes non blanches, non noires et non hispaniques représentent moins de 5 % du quartier.

La population hispanique prend de plus en plus de place dans le quartier et il y a moins de noirs, et ce, pour plusieurs raisons. Lors du recensement, ce sont les

personnes elles-mêmes qui décident de leur appartenance ethnique. Or, beaucoup de personnes noires disent qu'elles sont d'origine hispanique sans mentionner le fait qu'elles sont noires (souvent celles qui viennent des Caraïbes). Ainsi, il n'est pas surprenant de voir que le chiffre de la population hispanique est en forte augmentation. Le même rapprochement peut être fait avec l'école, qui annonce que plus de 90 % de ses élèves sont d'origine hispanique.

Notre étude se situant dans une école, il nous semble important de voir la composition ethnique des jeunes du quartier. Ainsi, le tableau suivant nous permet de considérer l'origine des jeunes ayant moins de 18 ans.

Tableau 3-2
Origine des jeunes ayant moins de 18 ans dans West Harlem entre 1990 et 2000

	1990	2000
Blancs non Hispaniques	8,2 %	6,9 %
Noirs-Africains Américains non Hispaniques	40,4 %	31,9 %
Asiatiques ou îles pacifiques non Hispaniques	2,4 %	1,9 %
Indiens américains et natifs d'Alaska non Hispaniques	0,4 %	0,4 %
D'autres groupes non Hispaniques	0,9 %	0,5 %
Non-Hispanique d'origine de deux groupes ou plus.	-	2,0 %
D'origine hispanique	47,7 %	56,5 %

Source : U.S Census Bureau, 2000, Census P1 File and SF1 and 1990 Census STF1, Population Division-
NYC Department of City Planning (Oct 2001)

À la lecture de ce tableau, nous pouvons voir que les jeunes âgés de moins de 18 ans d'origine hispanique étaient déjà très nombreux il y a une vingtaine d'années

(47,7 %) et sont maintenant majoritaires (56,5 %). Tout comme les adultes, ils sont en forte augmentation (+ 25,4 %). Le nombre d'enfants noirs a également diminué pour passer de 40,4 % à 31,9 %, soit une diminution de -16,6 %. Le nombre de personnes nées à l'étranger est assez élevé, puisqu'il représente 35,7 % de la population totale, soit plus d'un tiers des habitants.

3.2.2 Central Harlem (district 10)

Le centre de Harlem se situe entre St-Nicholas avenue et la 5^e avenue. Il regroupe les districts de *Mount Morris*, qui s'étend à l'ouest de *Marcus Garvey Park*, *Strivers' Row*, centre autour de la 139^e rue, *Sugar Hill* situé plus au nord, et *Astor Row*, autour de la 130^e rue.

La majorité de la population noire de Harlem vit dans cette partie du quartier, où l'on trouve très peu de Latinos ou de Blancs. C'est un des districts les plus pauvres de New York, et presque la moitié des habitants y reçoit l'assistance publique. Le revenu moyen est approximativement de 13,000 \$ par an, et 1/3 des habitants reçoivent moins de 6 000 \$ par année, un autre tiers entre 6 000 \$ et 12 500 \$ par année et le dernier tiers se situe entre 12,500 \$ et 25,000 \$. Seulement une très faible partie reçoit plus de 25,000 \$ par année.

Tableau 3-3
Composition ethnique de Central Harlem entre 1990 et 2000

	1990	2000
Blancs non Hispaniques	1,5 %	2,0 %
Noirs-Africains Américains non Hispaniques	87,6 %	77,3 %
Asiatiques ou îles pacifiques non Hispaniques	0,4 %	0,9 %
Indiens américains et natifs d'Alaska non Hispaniques	0,3 %	0,3 %
D'autres groupes non Hispaniques	0,1 %	0,2 %
Non-Hispanique d'origine de deux groupes ou plus.	-	2,5 %
D'origine hispanique	10,1 %	16,8 %

Source: U.S Census Bureau, 2000, Census P1 File and SF1 and 1990 Census STF1 Population Division-NYC Department of City Planning (Oct 2001).

Ce tableau nous montre que Central Harlem est composée essentiellement de Noirs-Africains non Hispaniques. Même si l'on observe une diminution entre 1990 et 2000, le groupe noir non hispanique reste très majoritaire dans cette partie de Harlem. C'est uniquement dans cette partie du quartier que les Noirs sont les plus nombreux.

Tableau 3-4
Origine des jeunes ayant moins de 18 ans de *Central Harlem* entre 1990 et 2000

Origine	1990	2000
Blancs non Hispaniques	0,7 %	0,9 %
Noirs-Africains Américains non Hispanique	85,6 %	73,7 %
Asiatiques ou îles pacifiques non Hispaniques	0,2 %	0,6 %
Indiens américains et natifs d'Alaska non Hispaniques	0,3 %	0,4 %
D'autres groupes non Hispaniques	0,2 %	0,2 %
Non-Hispanique d'origine de deux groupes ou plus.	-	2,1 %
D'origine hispanique	13,0 %	22,1 %

Source: U.S Census Bureau, 2000, Census P1 File and SF1 and 1990 Census STF1 Population Division-NYC Department of City Planning (Oct 2001).

Tout comme le tableau précédent, les jeunes ayant moins de 18 ans sont également majoritaires dans cette partie du quartier et forment le plus grand groupe avec 73,7 %, en 2000. Les jeunes d'origine hispanique représentent moins d'un quart des jeunes de moins de 18 ans.

Tableau 3-5
Niveau d'éducation dans Central Harlem
de la population âgée de 25 ans et plus

Niveau d'éducation	%
9 ^e année	12 %
Quelques années au High School sans diplômes	24 %
Diplômés du High School (incluant les équivalences)	27 %
Quelques années au College sans diplômes	18 %
<i>Associates degree</i>	5 %
Diplôme du baccalauréat ou plus (sans doctorat)	13 %
Diplôme professionnel	1 %
Doctorat	1 %

Source: U.S Census Bureau, 2000, Census PI File and SF1 and 1990 Census STF1, Population Division-NYC Department of City Planning (Oct 2001)

Que ce soit avec l'obtention d'un diplôme ou non, la plupart des habitants de Central Harlem sont allés au High School, et le quart y a obtenu un diplôme (27 %). Le taux de décrochage y est assez élevé et 24 % d'entre eux n'ont jamais fini la scolarité, ce qui explique pourquoi ils sont si peu nombreux à poursuivre au collège. 18 % ont passé quelques années au collège sans y décrocher un diplôme. Seulement 13 % ont obtenu un baccalauréat ou une maîtrise. La population de Central Harlem est peu scolarisée. Très peu de personnes se dirigent vers des filières plus professionnelles, puisque seulement 1 % a obtenu un diplôme professionnel.

Tableau 3-6
Revenu familial par ménage dans *Central Harlem*

Revenu	%
Moins de 15 000 \$ par an	28 %
De 15 000 \$ à 24,999 \$	13 %
De 25 000 \$ à 34,999 \$	10 %
De 35 000 \$ à 49,999	14 %
De 50 000 \$ à 74,999 \$	15 %
75 000 \$ et plus	19 %

Source : U.S Census Bureau, 2000, Census PI File and SF1 and 1990 Census STF1, Population Division-NYC Department of City Planning (Oct 2001)

La plus grande tranche de la population reçoit moins de 15 000 \$ par an, et ce, quel que soit le nombre d'enfants. Le revenu médian est de 49 881 \$ par année, et seulement 35 % de la population se situe dans cette tranche. À la lecture de ce tableau, nous constatons que les revenus familiaux par ménages ne sont pas très élevés dans cette partie de Central Harlem. Le taux de chômage est très élevé à Central Harlem.

3.3.3 *East Harlem (district 11)*

East Harlem se trouve entre la 5^e avenue et les berges de l'*East river*, avec pour principal quartier *Spanish Harlem*, au sud de la 116^e rue. Comme son nom l'indique, le quartier accueille une majorité d'hispaniques, essentiellement des Portoricains, mais également une très grande partie de Noirs. Très peu de Blancs y vit et actuellement, on y recense environ 110 000 personnes. Comme pour les autres districts, afin d'obtenir un portrait général de ce district, nous nous attarderons aux indicateurs socio-économiques de la population.

Tableau 3-7
Composition ethnique dans *East Harlem* et
pourcentage de changement entre 1990 et 2000

	1990	2000
Blancs non Hispaniques	7,1 %	7,3 %
Noirs-Africains Américains non Hispaniques	38,9 %	35,7 %
Asiatiques ou îles pacifiques non Hispaniques	1,4 %	2,7 %
Indiens américains et natifs d'Alaska non Hispaniques	0,2 %	0,2 %
D'autres groupes non Hispaniques	0,4 %	0,3 %
Non-Hispanique d'origine de deux groupes ou plus.	-	1,7 %
D'origine hispanique	51,0 %	52,1 %

Source: U.S Census Bureau, 2000, Census Pl File and SF1 and 1990 Census STF1 Population Division-
 NYC Department of City Planning (Oct 2001).

La population d'origine hispanique ne cesse d'augmenter et représente plus de la moitié de la population du quartier. Les Noirs Africains Américains et non Hispaniques ne sont que 35,7 %, en 2000, et leur nombre ne cesse de diminuer. Les autres groupes ethniques sont très peu représentés et sont moins de 5 % au total. Tout comme le reste de Harlem (à part Central Harlem), la population hispanique croît au fur et à mesure des années. Ajoutons que les statistiques ne font jamais état des métis.

Tableau 3-8
Origine des jeunes ayant moins de 18 ans dans *East Harlem* entre 1990 et 2000

	1990	2000
Blancs non Hispaniques	3,4 %	3,0 %
Noirs Africains Américains non hispaniques	37,6 %	36,3 %
Asiatiques ou îles pacifiques non Hispaniques	0,9 %	1,6 %
Indiens Américains et natifs d'Alaska non Hispaniques	0,2 %	0,2 %
D'autres origines non Hispaniques	0,6 %	0,2 %
Non-Hispanique d'origine de deux origines ou plus.	-	1,6 %
D'origine hispanique	57,3 %	57,0 %

Source: U.S Census Bureau, 2000, Census PI File and SF1 and 1990 Census STF1 Population Division-
 NYC Department of City Planning (Oct 2001).

Le groupe dominant est composé des jeunes d'origine hispanique avec un taux de 57,0 %, en 2000. Une légère diminution (moins 1,3 %) est observée chez les enfants noirs non hispaniques, qui sont plus d'un tiers dans cette partie du quartier.

Les autres groupes ethniques sont moins visibles sur les enfants blancs et ceux appartenant aux autres groupes ethniques sont minoritaires, affichant des taux en dessous de 3 %.

Tableau 3-9
Niveau d'éducation dans *East Harlem*
de la population âgée de 25 ans et plus

Niveau d'éducation	% de la population
9 ^e année	20 %
Quelques années au High School sans diplômes	24 %
Diplômés du High School (incluant les équivalences)	23 %
Quelques années au College sans diplômes	15 %
<i>Associates degree</i>	4 %
Diplôme du baccalauréat ou plus (sans doctorat)	12 %
Diplôme professionnel	2 %
Doctorat	0 %

Source: U.S Census Bureau, 2000, Census PI File and SF1 and 1990 Census STF1, Population Division- NYC Department of City Planning (Oct 2001)

Le niveau d'éducation dans ce district est à peu près le même que dans Central Harlem, c'est-à-dire que la population a généralement fréquenté le High School (47 %, ce qui représente presque la moitié) et le quart a obtenu un diplôme (23 %). Ils sont très peu à avoir fréquenté l'université, et 15 % de la population a passé quelques années au collège sans y obtenir de diplôme.

Un quart des familles avec enfant (soit 24 %) vit aussi dans cette précarité. Enfin, la tranche la plus touchée concerne les familles monoparentales, affichant un pic de 51 %.

Tableau 3-10
Revenu familial par ménage dans *East Harlem*

Tranche de revenu	%
Moins de 15 000 \$ par an	31 %
De 15 000 \$ à 24 999 \$	14 %
De 25 000 \$ à 34 999 \$	11 %
De 35 000 \$ à 49 999	14 %
De 50 000 \$ à 74 999 \$	14 %
75 000 \$ et plus	16 %

Source: U.S Census Bureau, 2000, Census PI File and SF1 and 1990 Census STF1, Population Division-NYC Department of City Planning (Oct 2001)

La majorité des familles vit avec moins de 15 000 \$ par année, ce qui est deux fois plus que les familles vivant dans le reste de la ville.

Le revenu médian, pour ce district, s'élève à 47 307 \$ par foyer, ce qui est bien en dessous du revenu médian du reste de la ville, soit 75 861 \$. Notons que, pour tout Manhattan, le revenu médian par foyer est de 118 614 \$.

Nous ne rentrerons pas plus en détail sur les caractéristiques de la population, car nous voulions seulement avoir quelques indicateurs socio-économiques nous permettant d'avoir un portrait général de ce district. Beaucoup de jeunes de l'école y vivent – même si ce n'est pas en majorité et nous ne pouvions pas – par souci de rigueur - passer outre ces données. Toutefois, même si les caractéristiques socio-économiques du quartier vont se modifier au cours des prochaines années à cause de la gentrification, ces dernières données restent encore proches de la réalité.

Nous terminons ce chapitre par la présentation du milieu spécifique dans lequel l'école se trouve : le *Washington Heights*.

3.3 Le *Washington Heights*

Dans cette section, nous présentons le milieu spécifique de l'école se situant dans le Washington Heights. Nous décrivons la composition socio-économique du district basée sur la population : âge, origine, lieux de naissance, revenus...

Le *Washington Heights* étant le district où se situe l'école et les enfants y sont les plus nombreux. Pour les trois districts précédents, elles étaient standardisées et émises brièvement, elles seront davantage développées dans cette section.

Deux informations aident à la lecture juste des statistiques. D'une part, l'Université Columbia se trouve à proximité du Washington Heights et, d'autre part, les résultats ont été produits dans un contexte de gentrification. Les statistiques les plus récentes trouvées sur cette partie du quartier montrent des revenus par foyer étant loin d'être représentatifs de la population de l'école. Par exemple, nous le verrons plus tard dans la partie consacrée à la description de l'école. 99 % des élèves de l'école disposent du repas gratuit donné par l'État. Ce repas étant réservé aux familles les plus pauvres de New York.

Les données socio-économiques permettent de comprendre les disparités existantes à l'intérieur même du quartier. Bien que la gentrification et l'expansion du campus de l'Université Columbia conduisent à des données bonifiant l'image du quartier, nous ne verrons plus loin que la réalité des populations locales noires, hispaniques et pauvres est tout autre. Nous mettons plus d'emphasis sur le Washington Heights, car l'école s'y trouve.

Les sources utilisées pour les données statistiques suivantes sont tirées pour la plupart de rapports gouvernementaux disponibles en ligne.

3.3.1 La composition socio-économique

Dans cette section, nous prendrons des indicateurs généraux définissant la composition socio-économique des habitants du Washington Heights, c'est-à-dire : l'âge de la population qui y vit, l'appartenance ethnoculturelle et les pays de provenance. Puis, nous analyserons les données concernant les revenus médians, l'emploi et le chômage. Enfin, nous terminerons ce volet par les indicateurs de pauvreté dans ce district.

Tableau 3-11
Âge de la population dans le Washington Heights

	Washington Heights	Manhattan	NYC
0 à 17 ans	26 %	17 %	24 %
18 à 24 ans	12 %	10 %	10 %
25 à 44 ans	32 %	38 %	33 %
45 à 64 ans	20 %	23 %	21 %
65 ans et +	10 %	12 %	12 %

Source: U.S Census Bureau, 2000, Census PI File and SF1 and 1990 Census STF1, Population Division-NYC Department of City Planning (Oct 2001)

Le tableau ci-dessus montre que l'âge des personnes habitant Washington Heights est à peu près similaire que le reste de Manhattan et de la ville de New York City. On observe, toutefois, un plus fort pourcentage de jeunes ayant moins de 17 ans (26 %), comparativement au reste de Manhattan (17 %). Le plus gros segment de la population se situe dans la tranche d'âge des 25-44 ans, qui forme 32 % de la population.

Tableau 3-12
Pourcentage et statut des personnes sous le seuil de pauvreté
à Washington Heights

	New York City	Manhattan	Washington Heights
Total des familles vivant sous le seuil de pauvreté, mariés ou en couple et avec enfants	14 %	13 %	20 %
Total des familles vivant sous le seuil de pauvreté, monoparentales	41 %	43 %	48 %
Jeunes de moins de 18 ans vivant sous le seuil de pauvreté	28 %	27 %	43 %

Source: U.S Census Bureau, 2000, Census PI File and SF1 and 1990 Census STF1, Population Division-NYC Department of City Planning (Oct 2001)

Dans le tableau précédent, nous pouvons lire que 20 % des familles en couple et avec des enfants du district vivent en dessous du seuil de pauvreté. Ce chiffre est bien supérieur au reste de la ville qui affiche 14 %. 43 % des enfants, ayant moins de 18 ans, vivent également sous ce seuil.

De nombreuses personnes rencontrées nous ont confié vivre dans une situation de précarité, car ne pouvant travailler légalement, elles doivent se soumettre aux travaux illégaux qui leur sont offerts. Ces emplois sont souvent reliés à la construction pour les hommes et à des tâches ménagères pour les femmes. Les hommes font souvent ce que l'on appelle « le mur », et attendent devant un mur particulier que des « Américains » leur proposent du travail. Ils les emmènent sur des chantiers, pour exécuter des travaux. Les personnes, qui font ce type de travaux, sont généralement hispaniques et illégales. Elles travaillent durant plusieurs heures et sont mal payées. Il leur arrive d'attendre plusieurs heures sans garantie de travail. Ce système de recrutement existe un peu partout dans la ville et pas seulement dans le district. Les femmes, quant à elles, peuvent travailler illégalement en tant que femmes de ménage

ou peuvent s'occuper d'enfants. De nombreuses familles aisées recrutent des femmes en situation illégale. D'ailleurs, elles sont nombreuses à partir dans le *Westchester* (qui est un regroupement de plusieurs localités riches au nord de New York), pour la journée. Nous avons appris qu'il était beaucoup plus onéreux pour les familles qui les emploient de passer par une agence. En effet, avec les frais d'agence, les prix pour avoir une employée chez soi, double ou triple.

Tableau 3-13
Taux de population active sans emploi à Washington Heights

	New York City	Manhattan	Washington Heights
Pourcentage de la population active sans emploi	9,7 %	8,7 %	14,5%

Source : U.S Census Bureau, 2000, Census PI File and SF1 and 1990 Census STF1, Population Division-NYC Department of City Planning (Oct 2001)

Le taux de chômage est largement plus élevé que dans le reste de la ville avec respectivement 14,5 % contre 9,5 %.

3.3.2 *Les caractéristiques ethnolinguistiques*

L'espagnol est parlé par 70 % de la population du Washington Heights. Seulement 23 % de la population parle anglais. Évidemment, cela a des répercussions sur la vie du quartier et sur l'école. En effet, au niveau local, comme mentionné au début du chapitre, il n'est pas nécessaire de parler l'anglais pour avoir accès à tous les services. Il est possible d'avoir accès à n'importe quel service en parlant seulement l'espagnol. D'ailleurs, de nombreuses fois, nous ne pouvions pas nous faire comprendre par plusieurs personnes qui ne parlaient pas un mot d'anglais.

Tableau 3-14
Langues parlées à Washington Heights

	New York City	Manhattan	Washington Heights
Population parlant l'anglais	53 %	58 %	23 %
Population parlant les langues asiatiques ou du Pacifique	7 %	7 %	2 %
Population parlant l'espagnol	24 %	25 %	70 %
Population parlant une langue indo-européenne	14 %	8 %	5 %
Population parlant une autre langue	2 %	2 %	1 %

Source : U.S Census Bureau, 2000, Census PI File and SF1 and 1990 Census STF1, Population Division-NYC Department of City Planning (Oct 2001)

Au niveau de l'école, cela pose également problème, car la majorité des jeunes communiquent entre eux en espagnol. Au cours de ses premières années d'emploi, la directrice avait interdit aux enseignants de communiquer en espagnol aux élèves – ce qui était très difficile car ces derniers étaient aussi d'origine hispanique. Depuis la restructuration de l'école (que nous détaillerons dans le chapitre suivant), elle s'est efforcée d'engager essentiellement des enseignants anglophones pour cette raison. Ajoutons que le fait de parler espagnol, pour les élèves, ne leur a pas permis d'avoir accès à la culture académique en anglais, à cause de leur faible niveau de langue, entraînant un faible niveau de compréhension.

Tableau 3-15
Composition ethnique du Washington Heights, Manhattan & New York City

	Washington Heights	Manhattan	New York City
Asiatiques	2 %	9 %	10 %
Blancs	11 %	18 %	35 %
Hispaniques	71 %	39 %	27 %
Noirs	14 %	29 %	24 %
Autres	2 %	4 %	4 %

Source: U.S Census Bureau, 2000, Census PI File and SF1 and 1990 Census STF1, Population Division-NYC Department of City Planning (Oct 2001)

La proportion d'hispaniques est plus élevée dans le Washington Heights (71 %) que dans tout le reste de la ville (27 %). Le pourcentage de Noirs est assez faible (14 %) et est proche de celui des Blancs (11 %). Le nombre de Noirs présents dans cette partie de Harlem (14 %) est aussi bas que le reste de Manhattan (15 %). Alors que dans la croyance populaire, les Latinos-Américains se regroupent dans l'est de Harlem, dans la partie communément appelée *spanish Harlem* ou *el barrio* (qui s'étend de la 96^e à la 125^e avenue), nous pouvons voir qu'ils sont tout aussi nombreux dans l'ouest du quartier, et représentent 71 % des habitants du Washington Heights.

Tableau 3-16
Pourcentage de la composition ethnique du Washington Heights, Manhattan & New York City chez les moins de 18 ans

	New York City	Manhattan	Washington Heights
Asiatiques	10 %	9 %	1 %
Noirs	27 %	18 %	6 %
Hispaniques	35 %	39 %	82 %
Blancs	24 %	29 %	8 %
Autres	4 %	4 %	3 %

Source: U.S Census Bureau, 2000, Census PI File and SF1 and 1990 Census STF1, Population Division-NYC Department of City Planning (Oct 2001)

La majorité des jeunes vivant dans le Washington Heights sont d'origine hispanique (82 %), ce qui reflète assez bien la composition de l'école (que nous détaillerons plus loin), dont les élèves sont presque tous Latino-américains. On recense très peu de Noirs (6 %), et cela donne l'impression que les Blancs sont plus nombreux (8 %), mais ce chiffre ne reflète pas la réalité. En effet, comme expliqué précédemment, statistiquement, de nombreux Noirs sont catégorisés comme Hispaniques, lorsqu'ils sont nés en Amérique latine.

Tableau 3-17
Pourcentage de la population née à l'étranger du Washington Heights, Manhattan & New York City

	New York City		Manhattan		Washington Heights	
Total de la population née à l'étranger	3 038 139	100 %	462 857	100 %	105 119	100 %
Population née à l'étranger, naturalisée citoyen américain	1 552 173	51 %	205 986	45 %	47 104	45 %
Population née à l'étranger, n'ayant pas la citoyenneté américaine	1 485 966	49 %	256 871	55 %	58 015	55 %

Source: U.S Census Bureau, 2000, Census PI File and SF1 and 1990 Census STF1, Population Division-NYC Department of City Planning (Oct 2001)

Le tableau précédent souligne que plus de la moitié des personnes nées à l'étranger n'ont pas obtenu la citoyenneté américaine (55 %). Parmi elles, beaucoup de personnes sont en situation illégale et dans l'attente d'obtention d'un statut qui leur permettrait de vivre légalement aux États-Unis. Le tableau montre que 45 % de la population née à l'étranger a obtenu la citoyenneté américaine.

3.3.3 L'éducation dans le quartier

La section suivante est consacrée à l'éducation dans le quartier.

Tableau 3-18
Taux du niveau d'éducation du Washington Heights, Manhattan & New York City

	Washington Heights	Manhattan	NYC
Plus que la 8 ^{ième} année	24 %	10 %	12 %
Quelques années au High School, sans diplôme	21 %	11 %	16 %
High School avec un diplôme	19 %	14 %	25 %
Collège sans diplôme	18 %	16 %	20 %
Diplômés du Collège	18 %	49 %	27 %

Source: U.S Census Bureau, 2000, Census PI File and SF1 and 1990 Census STF1, Population Division-NYC Department of City Planning (Oct 2001)

Le tableau précédent indique que presque un quart de la population du Washington Heights a seulement fréquenté l'école primaire. Une grande partie est allée à la High School (21 %) et 19 %) y a obtenu un diplôme.

Ils sont 18 % à avoir obtenu un diplôme du Collège et tout autant à l'avoir fréquenté sans rien obtenir. Enfin, le tableau n'indique pas les personnes ayant été à l'université. Le niveau de scolarité de ce district est nettement inférieur au reste de la ville (27 %) et à Manhattan qui affiche un taux de 49 % de diplômés du collège. Toutefois, l'on trouve plus de diplômés de la High School à Washington Heights (19%) qu'à Manhattan. Cela pourrait s'expliquer par le fait que Manhattan englobe Harlem dans ses statistiques. En effet, comme vu précédemment, les taux de scolarisation ne sont pas très élevés à Harlem et faits ainsi baisser la moyenne du quartier.

Tableau 3-19
Taux de la population de plus de 25 ans du Washington Heights
ayant acquis un diplôme

	NYC	Manhattan	Washington Heights
Inférieur à la 9 ^e année	12 %	11 %	24 %
École secondaire, sans diplôme	16 %	11 %	20 %
Diplômés d'une école secondaire (incluant les équivalences)	24 %	14 %	19 %
High School mais sans diplôme	15 %	12 %	14 %
Un diplôme associé	5 %	3 %	4 %
Baccalauréat ou plus	23 %	40 %	16 %
Diplôme professionnel	3 %	6 %	2 %
Diplômés d'un doctorat	1 %	3 %	1 %

Source : U.S Census Bureau, 2000, Census P1 File and SF1 and 1990 Census STF1, Population Division-NYC Department of City Planning (Oct 2001)

Concernant l'éducation de la population âgée de 25 ans et plus, tout comme précédemment, la majorité a étudié à l'école secondaire en y obtenant (pour 24 % d'entre eux) un diplôme. Le taux de personnes ayant fréquenté l'université est de 16%, et reste plus bas que le reste de la ville et de Manhattan.

Les statistiques, pour les personnes âgées de 25 ans et plus, concernant l'obtention d'un diplôme, démontrent que la majorité a fréquenté l'école primaire et aussi le High school. Le taux de non-diplomation, dans les deux cas, est très élevé. Enfin, le tableau montre qu'ils sont peu nombreux à avoir obtenu un diplôme universitaire.

3.3.4 La communauté hispanique du quartier

Nous allons terminer cette section en nous intéressant uniquement aux données concernant la communauté hispanique, qui est largement dominante dans le quartier, mais aussi dans l'école, d'où son surnom, « *Quisqueya Heights* ». La langue de la rue est l'espagnol.

L'immigration des Portoricains à New York a fortement augmenté avec l'ouverture de ligne aérienne entre les deux pays. Un grand nombre de personnes de la communauté est catégorisé comme pauvre même si la deuxième génération connaît un meilleur statut. L'éducation est reliée aux problèmes de pauvreté. Le décrochage chez les jeunes Portoricains est très élevé. La plus grosse migration de Portoricains a débuté à la fin de la 2^e guerre mondiale. Ils font partie de la scène new-yorkaise à plusieurs niveaux : ils sont présents dans tous les quartiers, dans les écoles, dans les différents secteurs d'emplois, leur musique pénètre les programmes de radios, de nombreuses organisations communautaires et des programmes de services sociaux sont dispensés en espagnol. Toutefois, à la différence de la communauté cubaine, la communauté portoricaine est sous-représentée dans la vie politique.

Le bureau de la statistique américaine a montré, en 2007, que la population sud-américaine avait augmenté de 2,5 %, entre 2006 et 2007⁸. Les Portoricains représentent le plus grand groupe de tous les Latinos aux États-Unis, et 33 % de la population hispanique totale à New York City, avec une augmentation de 9 %, de 2006 à 2008. Les Dominicains représentent 25,5 % de la population hispanique, et les Mexicains 12,4 %. (Voir tableau 3-20).

⁸ Le portrait de la population sud-américaine dans le Washington Heights qui suit, reprend les travaux du « Center for Latin American, Caribbean & Latino Studies » de Cuny.

Tableau 3-20
Taux de la population hispanique du *Washington Heights*

Nationalité	2006	2007
Portoricains	33,8 %	33,3 %
Dominicains	26,7 %	25,8 %
Mexicains	11,6 %	12,4 %
Équatoriens	8,2 %	8,6 %
Colombiens	4,7 %	4,9 %
Autres	15,0%	15,0 %

Source: the Latino population of New York City, 2007 - Laura Limonic- Latino Data Project- report 20- décembre 2008.

Depuis 1980, le district du Washington Heights s'est complètement transformé par une forte immigration de la population latine et en particulier par les Dominicains. Ainsi, la population latine du quartier était de 67 %, en 1990, puis de 74 %, en 2000, pour atteindre 73 %, en 2005. Les Dominicains se sont établis dans le quartier, dès les années 1980, et ils représentent presque les $\frac{3}{4}$ de la population, en 2005.

Tableau 3-21
Composition ethnique du *Washington Heights*

Nationalité	1990	2000
Hispaniques	67 %	74 %
Blancs non-hispaniques	18 %	13 %
Noirs non-hispaniques	12 %	9 %
Asiatiques	2 %	3 %
Autres	1 %	2 %

Source: Washington Heights: demographic and social transformations, 1990-2005.

Tableau 3-22
Composition de la population latine du *Washington Heights*

Nationalité	1990	2000	2005
Dominicains	65 %	71 %	73 %
Portos-ricains	14 %	10 %	8 %
Cubains	7 %	3 %	3 %
Équatoriens	3 %	4 %	6 %
Colombiens	2 %	1 %	2 %
Mexicains	1 %	3 %	4 %

Source: Washington Heights: demographic and social transformations, 1990-2005

Durant cette période, la valeur immobilière dans Manhattan et partout dans le reste de la ville a eu comme résultat, l'arrivée graduelle de divers groupes ethniques économiquement plus favorisé dans les quartiers les plus pauvres de la ville. Largement renvoyé à un processus de gentrification, celui-ci s'est accéléré considérablement après 2000, pour voir des quartiers de Manhattan auparavant ruinés (comme *East, Central* et *West Harlem*) se transformer ou être en processus de transformation, les impacts de ce processus d'embourgeoisement sur la population latinos, qui est actuellement majoritaire.

Le grand débat actuel sur la gentrification porte sur le déplacement des populations les plus pauvres vers d'autres quartiers pauvres ou si elle permet des conditions d'amélioration de la vie de la population du quartier, grâce à une meilleure sécurité, une diminution du taux de criminalité, une augmentation des opportunités de travail et toute autre amélioration pouvant exister dans un quartier gentrifié. Il est actuellement trop tôt dans le processus de transformation du quartier, pour donner des conclusions sur les réels impacts socio-économiques et démographiques, et il n'est pas tout à fait clair de voir les changements de ce processus sur la population locale.

L'institut de la statistique indique que le revenu global par foyer a considérablement cru de 1990 à 2005, en passant de 25,271 \$ en 1990, à 34,800 \$ en 2000 et à 39,422 en 2005. Par contre, il n'est pas possible d'estimer le nombre de personnes ayant déménagé du quartier ou étant resté dans la communauté. Toutefois, les statistiques sont examinées par races/groupes ethniques et montrent de grandes disparités entre les groupes. Les Blancs non-hispaniques et les Asiatiques (14 % et 3 % de la population totale, en 2005) avaient les meilleurs revenus médians par foyer, bien que ces deux groupes aient toujours eu les meilleurs revenus entre 1990 et 2000, ils affichent leurs différences après 2005, par rapport à la population hispanique. Parmi les groupes ethniques, ayant vu leurs revenus médians par foyer diminuer, l'on peut compter très largement les Noirs non-hispaniques et les Hispaniques.

Les revenus élevés des Blancs non-hispaniques et des Asiatiques ne veulent pas dire que ces communautés remplacent les groupes ethniques pauvres, cela pourrait simplement dire que des familles appartenant à ces groupes ethniques tendent davantage à habiter ce district. Cette montée de familles plus riches dans le quartier n'a pas modifié la composition ethnique du quartier entre 1990 et 2005, de manière considérable.

De plus, le revenu des familles blanches non-hispaniques a diminué de 5 %, entre 1990 et 2000, (pour passer de 18 % à 13 %), et s'est stabilisé à 14 %, en 2005. Ainsi, ces statistiques ne peuvent pas montrer que le processus de gentrification a réellement été effectif dans *Washington Heights*. La population asiatique est passée de 2 % en 1990 à 3 % en 2005. La population latino, alors majoritairement présente en 1990 avec un taux de 67 %, est passée de 74 %, puis 73 % en 2000 et 2005. Ceci nous indique que les Latinos sont restés très largement majoritaires dans le quartier. Seuls les Noirs non-hispaniques quittent le quartier, de manière très significative, pour passer de 12 % à seulement 7 %, entre 1990 et 2005. Ils constituent le seul groupe ethnique, ayant été affecté par la gentrification, et cela n'a en rien changé la situation

des Latinos. Ce qui complique encore plus les données économiques est que les familles les plus pauvres ne quittent pas le quartier, même si des familles plus riches viennent y habiter. Tout d'abord, entre 1990 et 2000, on assiste à une diminution des revenus, par foyer, inférieurs à 20 000 \$, par année, et une augmentation des revenus supérieurs à 50 000 \$, et ce, pour toutes origines ethniques confondues. Il y a eu une stabilité relative entre 2000 et 2005, pour ces deux catégories et, seuls les Asiatiques ont connu une augmentation. De plus, le processus de gentrification, s'étant accéléré après 2000, n'a pas eu d'effet sur le nombre de Latinos dans le quartier.

Tableau 3-23
Pourcentage des revenus par foyer du *Washington Heights*

	1990	2000	2005
Blancs non-hispaniques			
sous 20 000 \$ par année.	29 %	18 %	17 %
au-dessus de 20 000 \$ par année.	34 %	50 %	53 %
Noirs non-hispaniques			
sous 20 000 \$ par année.	37 %	31 %	31 %
au-dessus de 20 000 \$ par année.	23 %	34 %	31 %
Asiatiques			
sous 20 000 \$ par année.	24 %	20 %	25 %
au-dessus de 20 000 \$ par année.	36 %	42 %	63 %
Hispaniques			
sous 20 000 \$ par année.	43 %	32 %	31 %
au-dessus de 20 000 \$ par année.	14 %	29 %	32 %
Dominicains			
inférieur à 20 000 \$	47 %	31 %	37 %
supérieur à 20 000 \$	12 %	28 %	28 %

Source: the Latino population of New York City, 2007 - Laura Limonic- Latino Data Project- report 20- décembre 2008.

Le revenu annuel moyen, par foyer, inférieur à 20 000 \$ a diminué de 10 %, entre 1990 et 2005, pour la population dominicaine. Notons que le revenu annuel médian par foyer supérieur à 20 000 \$ a considérablement augmenté entre 1990 et 2005, pour passer de 12 % à 28 % (soit une augmentation de 16 %).

3.3.5 La population dominicaine dans le Washington Heights

Tableau 3-24
Répartition de la population dominicaine en %, selon le lieu de naissance dans le Washington Heights

	Population dominicaine du quartier née à l'étranger	Population dominicaine native du quartier
1990	89 %	11 %
2000	78 %	22 %
2005	67 %	33 %

Source: the Latino population of New York City, 2007 - Laura Limonic- Latino Data Project- report 20- décembre 2008.

Toujours, selon la même recherche, la population dominicaine représente la population la plus importante du quartier. Ainsi, elle représente 43 % de la population totale en 1990, 52 % en 2000 et 53 % en 2005. La même année, les Dominicains représentent 73 % de la population hispanique et 20 % de la population totale dominicaine, vivant à New York City, habitait le Washington Heights.

Tableau 3-25
Pourcentage de la population active du quartier
selon l'origine ethnique entre 1990-2005

	1990	2000	2005
Blancs non-hispaniques			
En emploi	70 %	70 %	79 %
Sans emploi	5 %	8 %	4 %
Noirs non-hispaniques			
En emploi	61 %	61 %	69 %
Sans emploi	11 %	9 %	5 %
Asiatiques			
En emploi	68 %	54 %	72 %
Sans emploi	3 %	9 %	n/a
Hispaniques			
En emploi	53 %	49 %	64 %
Sans emploi	11 %	9 %	9 %

Source: the Latino population of New York City, 2007 - Laura Limonic- Latino Data Project-report
20 décembre 2008.

On observe une augmentation générale de la population active entre 1990 et 2005. Le taux de la population asiatique en emplois a considérablement diminué entre 1990 et 2000 (68 % à 54 %), pour considérablement augmenter en 2005 avec un taux de 72 %. La population hispanique, ayant un emploi, quant à elle, n'a cessé d'augmenter entre 1990 et 2005 et passe de 53 % à 64 %.

Tableau 3-26
Pourcentage de la population active dominicaine dans le quartier

Année	%
1990	48 %
2000	49 %
2005	62 %

Source: the Latino population of New York City, 2007 - Laura Limonic- Latino Data Project-report 20- décembre 2008.

Les statistiques montrent qu'il y a eu une réelle stabilité entre 1990 et 2000, pour la population active dominicaine et, par la suite, une augmentation au cours des dernières années, 62 % de la population dominicaine, ayant alors un emploi. Cette augmentation est sans surprise, lorsque l'on prend en considération la forte augmentation de la population hispanique dans le quartier.

Les statistiques sur l'emploi de la population dominicaine ne montrent pas les catégories professionnelles et leurs fonctions, ni les secteurs d'activités ou le lieu de travail dans New York. Les statistiques n'indiquent pas non plus si l'augmentation des emplois concerne les personnes déjà présentes ou s'il s'agit des emplois occupés par les nouveaux arrivants dans le quartier.

Cette augmentation montre que la population hispanique s'intègre, de plus en plus, au niveau de l'emploi et que cela a, peut-être, un lien avec une éventuelle amélioration des acquis éducatifs. C'est ce que nous allons voir à présent.

Le niveau d'éducation de la population du quartier a considérablement augmenté chez les plus de 25 ans, entre 1990 et 2005, mais il n'est pas possible de savoir si la population locale est devenue plus éduquée ou si les personnes, déménageant dans le quartier, sont plus scolarisées. De plus, le fait qu'il y ait davantage de Blancs non-hispaniques, arrivant dans le quartier, ne signifie pas que les Latinos, jusqu'alors présents, se déplacent pour autant.

Lorsque l'on observe le tableau suivant, on voit que les Blancs non-hispaniques connaissent la plus forte progression au niveau d'éducation, en passant de 39 % à 72 %, de 1990 à 2005. Le taux des diplômés noirs non-hispaniques est très inférieur à celui des Blancs non-hispaniques mais est, toutefois, en constante progression (17 % à 29 %, entre 1990 et 2005).

Le taux de diplomation des Hispaniques est très bas comparativement aux autres groupes ethniques, et la progression entre 1990 et 2005 est très faible. Alors que les Blancs non-hispaniques affichent un taux de diplomation pour le BA de 72 %, en 2005, les Hispaniques dépassent à peine les 10 %.

Tableau 3-27
Taux de diplomation universitaire dans le quartier (en pourcentage)

	1990	2000	2005
Blancs non-hispaniques	39 %	52 %	72 %
Noirs non-hispaniques	17 %	22 %	29 %
Asiatiques	44 %	44 %	44 %
Hispaniques	7 %	10 %	11 %

Source: the Latino population of New York City, 2007 - Laura Limonic- Latino Data Project- report 20-décembre 2008.

Le tableau ci-dessous montre que le taux de diplomation de premier cycle à l'université a doublé entre 1990 et 2005, pour la population dominicaine. La population dominicaine ne se distingue pas vraiment du reste de la communauté hispanique concernant l'éducation et affiche presque les mêmes taux.

Tableau 3-28
Taux de diplomation universitaire (B.A.) dans le quartier (population dominicaine)

Année	Taux en %
1990	6 %
2000	8 %
2005	12 %

Source: the Latino population of New York City, 2007 - Laura Limonic- Latino Data Project- report 20- décembre 2008.

Un grand nombre de personnes nées en Amérique du Sud vivent dans le quartier et se sont fait naturaliser entre 1990 et 2005. Presque la moitié des Latinos, nés à l'étranger et vivant dans le quartier, ont obtenu la nationalité américaine, en 2005.

Tableau 3-29
Pourcentage des latinos naturalisés américains dans le Washington Heights

Année	%
1990	23 %
2000	37 %
2005	45 %

Source: the Latino population of New York City, 2007 - Laura Limonic- Latino Data Project- report 20- décembre 2008.

Malgré le fait que les Latinos naturalisés américains sont de plus en plus nombreux, ils sont beaucoup à parler l'anglais exclusivement ou couramment.

Harlem a toujours connu de nombreux changements tant au niveau de sa structure sociale que de son paysage urbain. Ceux-ci s'inscrivent dans les projets récents de revitalisation de Manhattan, car les grandes villes américaines sont considérées, depuis plusieurs décennies, comme des foyers abritant violence, ségrégation, pauvreté, délinquance... Jusqu'à présent, les politiques mises en place ont tenté d'attirer les Américains de classes moyennes, dont le départ avait fortement affaibli la base fiscale des villes. C'est ce que l'on appelle la gentrification (Recoquillon, 2005, p.181). Depuis cette gentrification, les centres-villes sont rénovés et restaurés, pour

permettre aux classes plus aisées de s'y installer. Elle avait commencé dans les années 1980, dans le sud de Manhattan, pour toucher les quartiers plus au nord (surtout Harlem), dans les années 2000. Depuis les années 1990, le revenu moyen des habitants de Harlem a augmenté, indiquant une modification de la composition sociale des résidents, mais souvent au détriment de la population locale pauvre, noire ou hispanique.

3.4 La gentrification

Pour des raisons évidentes, les opinions par rapport à la gentrification sont très opposées. Les responsables de la ville et les classes favorisées n'y voient que l'efficacité, alors que les populations pauvres locales sont déplacées dans des quartiers comme le Bronx, perpétuant la ségrégation et la pauvreté dans un autre quartier. Les néolibéraux rejettent toutes les interventions sociales publiques; d'après eux, les personnes sont libres de vivre où elles le souhaitent, lorsqu'elles en ont les moyens.

Le droit collectif pense les intérêts humains plutôt que financiers, et considère que les quartiers appartiennent aux occupants dans les périodes d'abandon ou de réinvestissement et dans les faits :

La gentrification est un processus dynamique de reconquête territoriale de quartiers (préalablement désinvestis) par des classes supérieures qui par leur statut et leurs ressources exercent une pression financière (principalement dans le secteur immobilier), morale (stigmatisation/pénalisation des habitudes de la communauté autochtone) et culturelle (usages et habitudes rompant avec le style de vie local (Recoquillon, 2005 p. 182).

Depuis, afin d'augmenter les revenus fiscaux, de nombreuses initiatives économiques ont été favorisées, comme des partenariats entre le public et le privé, ou par la création de mesures fiscales.

La gentrification est un phénomène qui touche plusieurs quartiers de New York City, dont les principaux sont Park Slope, Harlem et Washington Heights. On parle de gentrification, lorsque le quartier devient plus riche et se compose de résidents plus riches et plus éduqués. En fait, les nouveaux arrivants revitalisent les aires de pauvreté en rénovant les lieux d'habitation, introduisant de nouvelles infrastructures, davantage d'emplois et en diminuant le taux de criminalité. En même temps, l'augmentation des loyers représente de nouveaux défis pour les familles pauvres de ces quartiers. Cet embourgeoisement a touché Harlem et le Washington Heights, en 2006, alors qu'il avait affecté les quartiers plus au sud, à partir des années 1980.

Un rapport émis, par l'Institut pour les Enfants et la Pauvreté, en 2006, a essayé de dégager les impacts de cette gentrification, dans les communautés au nord de Manhattan.

Le rapport s'appuie sur quatre indicateurs potentiels de gentrification : le revenu, l'éducation, le loyer et la valeur des logements. Le revenu est un des principaux indicateurs de la gentrification. Le tableau suivant montre le revenu médian, par année, en 1990 et 2000, pour les quartiers qui nous intéressent.

Tableau 3-30
Revenu médian par foyer et par année dans Harlem et le Washington Heights

	1990	2000	% du changement
Central Harlem	17 289 \$	19 920 \$	15
East Harlem	19 416 \$	21 295 \$	10
Washington Heights	28 441 \$	28 865 \$	1
West Harlem	27 104 \$	27 365 \$	1

Source : Population Division-NYC Dept. Of City Planning; U.S.census Bureau, 1990 – 2000 Census.

Les deux districts de Washington Heights et West Harlem n'ont presque pas eu de changement, quant aux revenus médians, par foyer, entre 1990 et 2000. Cela tend à indiquer que ces deux quartiers ne sont pas encore touchés par la gentrification. Le

fait d'être à proximité de deux districts plus affectés peut aussi indiquer qu'ils sont épargnés ou qu'ils sont en début du processus.

Le niveau d'éducation est considéré comme un indicateur important de la gentrification. En effet, les personnes (et les familles) qui emménagent dans les aires en changement sont généralement plus éduquées que la population locale. Ainsi, le tableau suivant montre le pourcentage des personnes ayant plus de 25 ans ayant obtenu un diplôme collégial.

Tableau 3-31
Pourcentage de diplomation au collégial dans *Harlem* et le *Washington Heights*

	1990	2000	% du changement
Central Harlem	10,4 %	14,5 %	39 %
East Harlem	11,5 %	14,4 %	25 %
Washington Heights	16,6 %	19,3 %	16 %
West Harlem	26,5 %	28,0 %	6 %

Source : Population Division-NYC Dept. Of City Planning: U.S.census Bureau, 1990 – 2000 Census.

Le plus gros changement a eu lieu à Central Harlem (39 %), suivi d'East Harlem, avec 25 %. Comme précédemment, Washington Heights et West Harlem affichent les plus bas changements, signalant ainsi le début d'un embourgeoisement.

Le haut pourcentage de personnes éduquées dans West Harlem (deux fois plus élevé que dans le reste de Harlem) peut être attribué aux nombreuses institutions qui s'y situent (Columbia University, Jewish Theological Seminary, Manhattan School of Music...).

Le loyer est le troisième indicateur pris en considération, lorsque l'on veut savoir si un quartier est dans un processus de gentrification. En effet, l'arrivée de personnes ayant des revenus supérieurs et une meilleure éducation accélère la hausse des loyers.

Tableau 3-32
Prix du loyer moyen par foyer par mois et le pourcentage de changement dans Harlem
et le Washington Heights

	1990	2000	% du changement
Central Harlem	413 \$	483 \$	17
East Harlem	415 \$	463 \$	12
Washington Heights	568 \$	644 \$	13
West Harlem	533 \$	600 \$	13

Source : Population Division-NYC Dept. Of City Planning; U.S. Census Bureau, 1990 – 2000 Census.

Tous les districts ont connu une augmentation des loyers entre 1990 et 2000; les loyers de Central Harlem avec une augmentation de 17 %. On peut dire que les trois autres districts connaissent à peu près le même changement. Comme précédemment, nous pouvons supposer qu'ils en sont au début du processus.

La valeur des logements est considérée comme étant un autre indicateur de gentrification. Les logements ont fortement augmenté dans tous les quartiers, à l'exception Central Harlem. Le cœur de la gentrification est East Harlem et a accru le coût du logement, en l'espace de dix années (+165 %). Les prix, dans West Harlem, ont également doublé (pour passer de 220 104 \$ à 420 270 \$).

Tableau 3-33
Valeur moyenne des logements par année et le pourcentage de changement dans Harlem
et le Washington Heights

	1990	2000	% du changement
Central Harlem	227 648 \$	250 000 \$	10
East Harlem	91 483 \$	242 105 \$	165
Washington Heights	197 924 \$	245 000 \$	24
West Harlem	220 104 \$	420 270 \$	91

Source : Population Division-NYC Dept. Of City Planning; U.S. census Bureau, 1990 – 2000 Census.

Ces augmentations ont également eu lieu à Washington Heights (+24 %) et Central Harlem (+10 %). Ces deux districts ont des logements d'une valeur médiane de 250 000 \$, alors que le revenu moyen, par foyer, se situe dans les 27 000 \$, par année. Or, le rapport indique que le minimum requis, pour s'acheter un logement dans ces quartiers, est trois fois supérieur au revenu moyen. Ceci montre que les habitants du quartier ne peuvent pas se payer un logement de ce prix. Ainsi, de nombreuses familles, ayant de faibles revenus, sont déplacées. À Washington Heights, 15 000 familles, ne pouvant payer leurs loyers, sont en procès avec une possibilité d'expulsion.

Les auteurs du rapport pensent qu'un processus d'embourgeoisement pourrait entraîner une recomposition ethnique des districts. En effet, lorsque des indicateurs tels que le revenu, l'éducation, les loyers et la valeur des logements augmentent, les populations minorisées diminuent.

Tableau 3-34
Pourcentage de changement de la composition ethnique entre 1990 et 2000 dans Harlem et le Washington Heights

	Blancs	Noirs	Hispaniques	Asiatiques
Central Harlem	45	-5	79	145
East Harlem	9	-2	7	101
Washington Heights	-24	-22	16	2
West Harlem	-5	-16	25	20

Source : Population Division-NYC Dept. Of City Planning: U.S. Census Bureau, 1990 – 2000 Census.

Nous avons vu, précédemment, qu'historiquement les Noirs étaient concentrés dans Harlem. Nous pouvons observer leur déclin dans tous les districts. Les Blancs, quant à eux, sont de plus en plus nombreux à s'installer dans East et Central Harlem, et quittent Washington Heights (-24 %) et West Harlem (-5 %).

Les Hispaniques sont le groupe minoritaire affichant des hausses dans tous les voisinages. Avec une forte augmentation de 79 %, dans Central Harlem, cette augmentation est beaucoup plus marquée par les Asiatiques (+145 %). Les Hispaniques restent toutefois le plus grand groupe dans le Washington Heights, où se situe l'école. La présence des Asiatiques ne cesse de s'accroître dans tous les districts (sauf celui du Washington Heights).

Les tableaux précédent montrent que les quatre districts subissent dans une certaine mesure un embourgeoisement. Les familles, ayant de faibles revenus, semblent particulièrement vulnérables dans le Washington Heights et le West Harlem, et courent le risque d'être renvoyées de leur logement.

Le rapport indique que le Département des services, pour les sans-abri de New York City, rapporte que ces familles sont celles qui sollicitent le plus leurs services. Les familles hispaniques représentent le deuxième plus grand groupe ethnique à utiliser ce système et leur nombre ne cesse d'augmenter. Ainsi, en 2004, ce département a créé des partenariats avec les six districts de la ville, affichant les plus grands besoins, pour prévenir de nouveaux cas de sans-abri. Ce département avance que la prévention auprès de ces familles permettrait de réduire les coûts. La gentrification, étant en cours dans le Washington Heights et le West Harlem, de nouvelles vagues de familles sans logements étant prévues, plusieurs programmes de prévention sont mis en place. Les auteurs du rapport concluent que les familles hispaniques de ces districts seront les plus affectées par les problèmes de logements.

Nous avons vu que les 4 districts sont très proches, mais comportent des spécificités ethniques et des écarts de revenus considérables. Ainsi, la gentrification a donné un meilleur portrait statistique de cette partie du quartier, alors que la réalité est autre. Ses effets ne se sont pas ressentis par la population locale, déjà présente, depuis plusieurs dizaines d'années.

De nombreuses questions subsistent par rapport à la gentrification, car il n'y a pas de données indiquant si l'amélioration statistique en emplois ou en éducation, par exemple, concerne la population présente ou s'il s'agit de la nouvelle vague d'habitants dans le quartier. Le quartier a beaucoup changé depuis 2000, et l'on peut observer des transformations à plusieurs niveaux. Tout d'abord, les Blancs non-hispaniques sont de plus en plus nombreux. Ils sont, visiblement, très présents dans les endroits commerciaux, où de plus en plus de commerces se sont ouverts depuis les 6 dernières années. La critique que l'on peut faire de ces statistiques est qu'il n'y a aucun chiffre montrant le nombre de Blancs non-hispaniques qui viennent dans le quartier

Il est difficile de cerner l'effet de la gentrification sur la population. Mais, malgré ce mouvement, il reste que la clientèle de l'école a peu changé et son portrait statistique est quelque peu différent, car n'est pas, au moment de l'enquête, touchée par la gentrification.

L'école se situe au Nord de Manhattan. Nous avons vu que son milieu spécifique comprenait Harlem et le Washington Heights. Harlem, était lui-même divisé en trois districts : le district 9 (West Harlem), le district 10 (Central Harlem) et le district 11 (East Harlem). Le *Washington Heights* (district 12) a une frontière mal délimitée avec Harlem. Aussi, l'école se situe dans le district 12 (Washington Heights), mais beaucoup d'enfants viennent de Harlem, pour sa proximité avec le quartier proche de seulement quelques rues.

À la lecture des statistiques, nous avons pu observer que les Noirs étaient de moins en moins nombreux (à part dans le Central Harlem, où ils restent le groupe majoritaire). Le nombre de personnes, appartenant à la communauté hispanique, ne cesse d'augmenter et est majoritaire dans toutes les autres parties du quartier, ce qui explique, sans surprise, le nombre élevé d'enfants d'origine hispanique dans l'école.

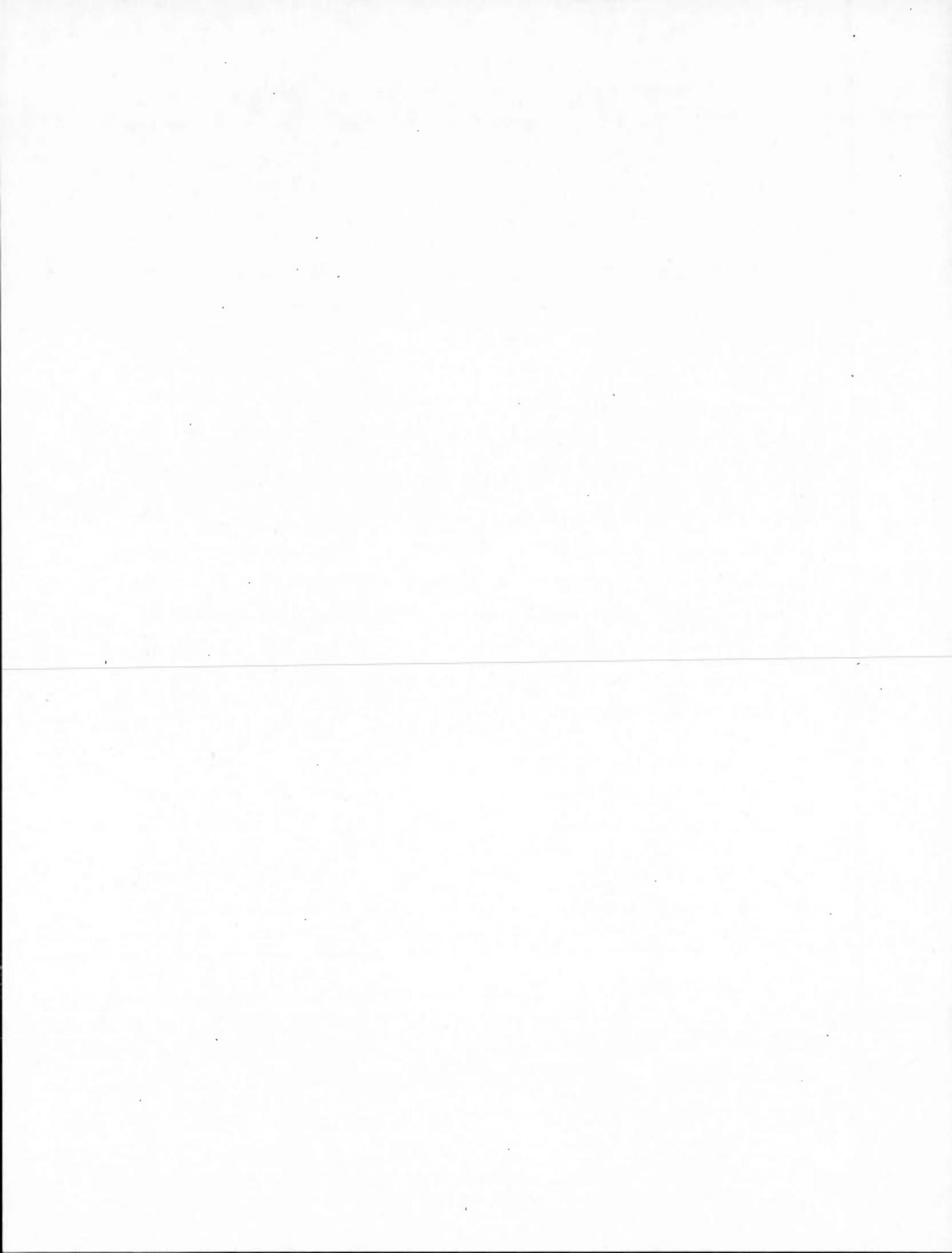
Enfin, malgré la gentrification et l'augmentation du nombre de Blancs dans Harlem, le nombre d'Hispaniques ne cesse de croître.

Dans ce chapitre, nous présentons un historique de Harlem et exposons une description de la population. Une description rapide des trois districts composés de Harlem et de Washington Heights. L'enquête de terrain prend place dans les prochains chapitres, et cette description historique et sociologique de Harlem nous a conduits à mieux connaître le milieu où vivent les jeunes de l'école. L'enquête de terrain va prendre place dans les prochains chapitres.

La structure sociale et les composantes ethnoculturelles sont décrites, en s'appuyant sur les données statistiques officielles disponibles. Les populations y sont divisées en plusieurs catégories : par exemple, les Noirs sont considérés comme étant Hispaniques ou Afro-américains. La complexité sociodémographique de l'école et du quartier demeure dans la présence d'élèves provenant de milieux socioculturels, socioéconomiques et sociolinguistiques différents. Ces statistiques démontrent également que les *Blancs* sont minoritaires et plus aisés, alors que les Noirs et les Latinos sont majoritaires et pauvres.

Notre analyse statistique de la population se précise grâce aux données sur la langue maternelle, la couleur de la peau, etc... ce qui est traduit dans les statistiques officielles par l'expression « race ».

Cette présentation historique du quartier est complétée par des observations sociologiques. Enfin, ce chapitre se termine avec l'exposé de certaines recherches portant sur la gentrification du quartier.



CHAPITRE IV

L'IMPLANTATION DES TECHNOLOGIES DANS L'ÉCOLE

4.1 Portrait de l'établissement de 2001 à 2004

4.1.1 Le cadre social et institutionnel de l'établissement

Nous ouvrons ce chapitre sur l'analyse de l'établissement avant la restructuration de 2004, en le contextualisant au niveau social et institutionnel. À cet égard, il faut d'abord indiquer que les pouvoirs publics sont largement décentralisés aux États-Unis et que l'éducation est une compétence des États. Nous retrouvons un système éducatif pour chaque État, avec une implication du gouvernement fédéral dans la définition des orientations éducatives. Chaque État délègue une très grande partie de son autorité aux « schools boards » qui, eux-mêmes, ont créé des subdivisions appelées districts.

Si constitutionnellement, l'autorité dans le domaine éducatif appartient à l'état, celui-ci a, tout au long de l'histoire, délégué une part substantielle de ses pouvoirs aux districts. Ce modèle, totalement décentralisé, s'incarne aujourd'hui dans une mosaïque complexe faite de milliers de circonscriptions scolaires originales, les local school districts. (Cohen-Steiner, 1993, p. 35)

On compte environ 16 000 districts scolaires sur le territoire américain, très différents les uns des autres, car ils ont une très grande autonomie. Chacun est géré par un « school board » (qui est une instance composée des membres élus), lequel a la responsabilité de construire les programmes scolaires, de s'occuper de l'entretien des

établissements et d'assurer son financement. Les districts sont sous le contrôle de l'assemblée législative qui applique le « school code ».

Le « local school board » est composé de personnalités et de parents élus. Le surintendant des écoles est responsable de l'application de la politique scolaire définie par le conseil. Il est notamment chargé de la préparation du budget et de la gestion des fonds du district. Il décide également du recrutement des enseignants et du personnel administratif. Il produit les rapports statistiques, en matière d'éducation au niveau de l'État et au fédéral.

Chaque district est divisé en secteurs scolaires appelés « attendance areas ». Ainsi, chacun des secteurs doit disposer d'une école élémentaire, de deux « junior high schools » et d'une « four-year high school ». Depuis le milieu des années 1980, les parents ont la liberté d'inscrire leurs enfants dans l'école de leur choix; cette accessibilité a été décidée au niveau politique afin de permettre aux enfants de certains quartiers d'être avec ceux d'origines sociales différentes, à l'intérieur du même district.

Sommairement, nous allons décrire les quatre grands types de district existant sur le territoire américain pour nous permettre de situer l'école de Harlem.

Le *district rural* correspond à l'époque où les Américains vivaient de la terre et n'avaient qu'une école de village (avec une seule classe) et envoyait les enfants. Ce type de district est rare, mais existe encore dans les régions qui sont les moins peuplées.

Dans les *districts des petites ou moyennes agglomérations* (villes de 1 000 à 100 000 habitants), les habitants vivent et travaillent dans cette même ville. Ils sont souvent de même statut social et de même appartenance ethnique.

Le district de banlieue se retrouve généralement dans des municipalités riches où les taxes permettent d'avoir de bons programmes dispensés dans de très bonnes conditions (avec des locaux et des salles de classe particulièrement bien adaptés). Ils se développent en dehors de la ville et sont dirigés par des municipalités très autonomes.

Le district urbain se trouve dans les grandes villes comme New York, Los Angeles ou Chicago. La particularité du district urbain est que :

Depuis le début des années 1950, les problèmes scolaires dans ces immenses métropoles se confondent avec ceux des minorités ethniques économiquement défavorisées : drogue, criminalité, maternité précoce. Les inner-cities abritent essentiellement des communautés noires et hispaniques. L'intégration raciale y est devenue très difficile, car après la fuite des citoyens les plus prospères et des entreprises vers les banlieues résidentielles, les revenus amoindris de l'impôt foncier ne permettent plus un financement décent des écoles. (Cohen-Steiner, 1993, p. 36)

Depuis quelques années, on a essayé de focaliser plus d'attention au niveau des districts urbains car de grandes différences de résultats, au sein des écoles d'un même district, ont été remarquées (en particulier les « community school districts⁹ »). Par ailleurs, en ce qui concerne les fonds distribués dans les établissements, la plus grande partie du financement de l'éducation aux États-Unis provient de l'impôt. Ce sont les résidents de chaque secteur scolaire qui paient en partie les établissements scolaires des districts avec leurs impôts fonciers. L'État ajoute une contribution, mais 98 % de l'argent du district proviennent de la « property tax » locale. Ce terme est appelé :

Taxe ou impôt foncier, car il est perçu non seulement sur les biens immeubles mais également sur les biens meubles tels que les automobiles, fourrures, bijoux et valeurs (...). Le principal défaut de ce mode de financement est que, bien qu'États et pouvoir fédéral tentent

⁹ Patrice Iatarola et Norm Fruchter, « Districts Effectiveness : A Study of Investment Strategies in New York City Public Schools and Districts in Educational Policy », Vol.18, No. 3, July 2004, p. 491-512.

d'équilibrer les recettes fiscales, les communautés défavorisées ne perçoivent que le maigre produit d'un impôt sur des biens modestes ou dévalués. De grandes inégalités existent donc entre les différents districts d'un État qu'entre les États eux-mêmes. (Cohen-Steiner, 1993, p. 34)

Ceci expliquerait pourquoi le financement du district de Harlem est inférieur à celui de d'autres districts de la ville de New York. L'argent du district est réparti inégalement. Selon la place, où il se trouve dans l'État, il ne donne qu'une faible partie aux communautés défavorisées. Aussi, plusieurs États ont été obligés de créer des commissions afin de trouver des modalités de financement, pour les districts les plus pauvres. Pour cette raison, l'aide de l'État de New York a presque atteint 50 %.

Il existe donc 3 formes de subventions pour le district :

Le « flat grant » ou forfait. Pour attribuer ce forfait, on donne une somme fixe au secteur que l'on multiplie par le nombre d'enfants scolarisés.

Le système de fondation ou dotation. Ce système est utilisé dans la majorité des États (les deux-tiers d'entre eux, dont celui de New York). L'aide de l'État est à peu près égale à celle attribuée au district par la taxe d'habitation, mais :

Il est toutefois demandé aux habitants du district un effort de participation qui correspond au taux minimal d'imposition fixé par l'état. Ce système est critiqué, car en fixant un minimum sans limitation supérieure, il donne aux secteurs fortunés la possibilité de financer, grâce à leurs excédents de recettes, des programmes de haute qualité refusés aux districts qui parviennent tout juste à joindre les deux bouts. (Cohen-Steiner, 1993, p. 45)

L' « equal percentage grants ». Dans ce système de financement, l'État essaie d'égaliser les recettes fiscales pour chaque enfant de tous les secteurs. Chacun des districts est à peu près libre de les fixer.

Connaître comment se fait le découpage des districts et leur financement nous semble important dans la mesure où cela permettra de comprendre pourquoi dans une même ville, le financement est différent selon le quartier.

Le département d'éducation de la ville de New York est le plus grand système d'écoles publiques aux États-Unis. Sa taille a rapidement conduit les autorités à subdiviser le département en districts et les écoles ont été regroupées au sein de chaque district. Cette opération a eu lieu à la fin des années 1960, et elle a persisté jusqu'en 2003. Les « High schools » de la ville étaient regroupés en cinq grands regroupements géographiques : Manhattan, Queens, Bronx, Brooklyn et Staten Island. L'on comptait également quelques districts pour les écoles alternatives et celles ayant des étudiants présentant des handicaps. On retrouve tout de même des différences entre districts, selon la taille de l'agglomération : une ville comme New York compte 32 districts (Harlem faisant partie du 11^{ème} district).

En 2003, les districts ont été remplacés par dix régions regroupant les « elementary schools » et les « middle schools », et quelques « High schools ». En 2005, quelques écoles ont rejoint une nouvelle structure, l'« Autonomous Zone » (appelé plus tard l'« Empowerment Zone ») et ont été autorisées à utiliser une partie de leurs budgets pour acquérir des services de soutien. En 2007, le maire Bloomberg et son chancelier ont annoncé la dissolution effective des régions.

Dans une ville comme New York, où un seul secteur peut compter plus d'un million d'élèves, le superintendant doit avoir des adjoints ayant la responsabilité des subdivisions scolaires du district. Cet adjoint doit s'occuper des programmes et de la qualification des enseignants.

4.1.2 L'établissement de 2001 à 2004

Cette section présente l'établissement entre 2001 et 2004. Nous arrêtons cette description à 2004, car cette période correspond à la restructuration de l'école – on a créé trois petites écoles à même l'institution existante – dont le programme éducatif et sa mise en place sont étudiés dans le chapitre suivant.

L'école fait partie du district 11, avec 31 autres écoles. Elle se situe au centre d'un quartier d'immigration fortement hispanique, qui a été largement décrit au chapitre précédent. Toutes les écoles de ce district sont qualifiées pour le *financement en vertu du Titre I*¹⁰ et 99% des jeunes de ces écoles sont éligibles au programme de *lunch gratuit*¹¹. Cette caractéristique indique que les étudiants relevant de ce district comptent parmi les plus pauvres de New York.

Tous mes élèves sont pauvres, très pauvres. 98% de mes jeunes sont dans la pauvreté. La pauvreté veut dire qu'une famille de quatre personnes doit vivre avec moins de 21 000\$ par année...4 personnes, 21 000\$, à New York city, plus le loyer... c'est très pauvre. (Abby, principale de l'établissement).

L'établissement a ouvert en 1994 et avait une capacité d'accueil de 1 500 élèves. Il était une « Middle School (grades 6-8) », de 1994 à 2004. L'établissement avait également un autre statut, soit un « community educational center », localisé administrativement dans le district du Washington Heights. En 2001, avec l'arrivée d'une nouvelle directrice, l'école a été divisée en trois sections appelées « *casa* ».

¹⁰ Ces fonds sont alloués par le gouvernement fédéral en vertu du titre I de la Loi sur l'éducation primaire et secondaire et sont attribués à travers le département d'éducation de New York aux écoles ayant un haut pourcentage d'enfants défavorisés, afin de les aider à garantir que tous les élèves puissent rencontrer les normes académiques publiques stimulantes. L'allocation d'un Titre I fonds est basée sur les estimations de recensement du niveau de pauvreté et du prix d'éducation dans chaque État.

¹¹ Le programme de lunch gratuit dans les écoles est un programme de soutien à l'échelle nationale. L'éligibilité des étudiants se base sur les directives du droit du revenu (actuellement basé sur l'index de pauvreté national) publiées annuellement par le gouvernement fédéral. Les enfants des familles dont les revenus ne s'élèvent pas au-dessus de 130 % du niveau de pauvreté ont droit aux repas gratuits. (Source : <http://www.opt-osfns.org/osfns/meals/default.aspx>)

Cette division devait permettre de mieux coordonner le grand nombre d'élèves de l'établissement. La directrice a préféré diviser les classes, selon les options choisies par les élèves. Chaque *casa* offre un programme éducatif complet, offrant diverses variantes spécifiques, avec des laboratoires équipés d'ordinateurs dans chacune d'elles. Les autres salles équipées informatiquement comprennent un centre de vidéoconférence et un libre accès à Internet dans la majorité des classes. Chaque salle de cours est équipée d'une prise de réseau *wireless access*, ce qui donne la possibilité d'y installer un ordinateur, de façon temporaire, et d'accéder à l'ensemble des logiciels disponibles sur le serveur. La bibliothèque est également très bien équipée. En dehors des outils réservés aux documentalistes, les élèves ont une dizaine d'ordinateurs à leur disposition. L'école ressemble à n'importe quel autre établissement du quartier, mais se distingue par le nombre d'ordinateurs disponibles et les salles équipées informatiquement. Avant la restructuration de 2004, le projet pédagogique de l'établissement comportait trois volets complémentaires présentés antérieurement : les volets technologique, extrascolaire et social. Dans l'un de ces volets, après l'école, les élèves ont la possibilité de rencontrer un professionnel, afin de recevoir un appui pour des problèmes rencontrés hors ou dans l'école.

Il y a un réel problème de gangs ici et, j'ai passé, depuis plusieurs années, un accord avec les membres pour qu'ils ne soient pas devant mon école. Je ne peux pas les arrêter dans la rue, car elle est un lieu public. Mais avec cet accord, ils restent un bloc plus loin. Ils ne viennent pas devant ma porte, (...) la police est sans cesse à l'extérieur, mais si tu es un enfant d'une mère alcoolique, que tu a une famille brisée, et que la gang devient ta famille, va prendre soin de toi, va toujours regarder derrière ton dos, toujours te donner de la nourriture, toujours te donner de l'argent (...) et il n'y a pas que la prostitution, car ils battent les jeunes, les volent... c'est terrible. Ils regardent toujours s'il y a quelqu'un qui va voler autour d'eux. Donc il y a vraiment un grand problème de gangs ici. (Abby, directrice de l'établissement).

Il est difficile pour les acteurs de l'école de s'ajuster avec la réalité des gangs. De nombreux enfants ont d'ailleurs des parents qui en sont membres et voient des

activités criminelles se dérouler chez eux. La directrice a donc préféré passer des accords tacites avec les chefs des groupes et certains des parents affiliés à un gang.

Ce que j'ai appris avec toutes ces années, c'est que je peux contrôler uniquement ce qui se passe ici. Je ne peux pas contrôler ce que font les parents dans leur maison, ou ce que la famille fait, ou ce qui se passe dans la rue. (Abby, directrice de l'établissement)

Le volet social existe surtout pour essayer de préserver les jeunes de ces activités, même si cela reste très difficile, car il n'y a pas toujours le contrôle des parents, ce qu'indique un des surveillants de l'école :

C'est plein de parents seuls. Ils vivent avec des parents seuls le soir, la majorité sont avec leurs mères, le père a disparu. La majorité des enfants que nous avons là, c'est ça, c'est ça le problème clé (...) les mamans travaillent, ils ont 4 ou 5 enfants, les élèvent seules, ça devient très difficile, il y a des enfants qui ne voient pratiquement pas leurs mamans jusqu'au samedi ou dimanche (...) il y a des mamans qui sortent à 6h du matin lorsque l'enfant est en train de dormir, qui s'en vont travailler (...) peut-être même que dans la journée, peut-être qu'elles ont deux emplois, elles quittent le premier travail à 16h, et restent dans le deuxième peut-être jusqu'à 6h. Cela ouvre la porte aux gangs. C'est pour cela que nous avons des programmes ici, qui vont jusqu'à 18h. Après l'école, les enfants restent dans ce programme, moi après ici, je les emmène au terrain, ils s'entraînent jusqu'à 17h30. (Abby, directrice de l'établissement)

Le volet extrascolaire permet aux parents d'élèves et aux adultes du quartier d'apprendre l'anglais (la majorité des parents étant, rappelons-le, hispanophones) et l'usage des technologies. L'école reste ouverte chaque été et offre aux parents des cours d'informatique. Ces cours sont gratuits et le district finance les professeurs. Les parents y développent des compétences pour favoriser la recherche d'emploi, en apprenant surtout à faire des curriculum vitae, des tableaux, des graphiques et de la comptabilité. Un cours d'utilisation d'Internet, pour aider les enfants à faire des recherches durant l'année, est aussi dispensé. Les élèves peuvent emprunter des

ordinateurs portables pour continuer, à la maison, les recherches commencées en classe et faire leurs devoirs.

Enfin, les professeurs peuvent effectuer des stages d'informatique durant l'été et appliquer les nouvelles méthodes apprises auprès de leurs élèves à la rentrée scolaire. Ces stages ne sont pas payés par le district, mais par l'établissement.

Jusqu'en 2004, le district finançait ce projet. Ainsi, les ressources financières, pour la mise en œuvre du projet de mobilisation scolaire par l'informatique, provenaient du district. En fait, seule une petite partie de ce financement est toutefois attribuée à la technologie, ce que nous abordons dans la section suivante.

4.1.3 La répartition des dépenses de l'établissement

Afin de compléter cette partie consacrée à la description de l'établissement, nous présentons brièvement la répartition des dépenses de l'établissement. Ce point est nécessaire, car nous verrons, qu'après la restructuration, la répartition du budget (à la suite d'une augmentation de l'autonomie de l'école) se fait autrement et permet d'établir des liens avec les résultats des élèves. Par exemple, nous verrons qu'avant la restructuration, le budget était majoritairement réservé à l'instruction dans les classes, ce qui n'est pas le cas après la restructuration. Les résultats des élèves présentant des différences notables avant et après la restructuration, nous retiendrons l'aspect financier comme étant l'un des facteurs pouvant avoir une répercussion indirecte sur les résultats. De plus, nous pourrions voir si une part du budget est allouée à la technologie.

Le tableau suivant indique de quelle façon la directrice a réparti son budget, pour les années 2001 à 2003. Il est à noter que 0,4 % du budget est reversé au district, pour l'assistance qu'il apporte à l'établissement.

Tableau 4-1
Répartition du budget de 2001 à 2003 dans l'école

Enseignement dans les classes	61,3 %
Support (assistance) pour l'enseignement	13,7 %
Support (assistance) pour la supervision	8,5 %
Les autres services d'assistance	9,5 %
Les services pour le bâtiment	6,6 %
Total	100,0%

Source: www.nycenet.edu

La directrice a alloué la plus grande partie de son budget (61,3 %) à l'enseignement, dans les classes, entre 2001 et 2003. Peu d'argent a été attribué au support pour l'enseignement (13,7 %) ou pour la supervision (8,5 %). Il n'y a aucune donnée sur l'utilisation du budget pour la technologie. Toutefois, nous savons que le support à l'enseignement (13,7 %) comprend les différentes formations offertes pour les enseignants. Avant la restructuration, de nombreuses formations pour l'accès à l'informatique ont été offertes, mais dans les faits, très peu d'enseignants y avaient recours. À part le responsable de l'informatique, qui en suivait en moyenne deux par année, les autres enseignants indiquent ne pas être intéressés ou ne pas avoir le temps.

Tableau 4-2
Dépenses moyennes par étudiant (seulement les services directs) de 2001 à 2003

	2000	2001	2002	2003
Notre école	7,867 \$	8,740 \$	9,517 \$	n/a
Écoles similaires	8,619 \$	10,133 \$	10,693 \$	n/a
Écoles de New York	8,744 \$	9,845 \$	9,618 \$	n/a

Source: www.nycenet.edu

À la lecture de ce tableau, nous pouvons voir qu'en 2000, les dépenses moyennes par étudiant sont plus faibles dans notre école que dans celles similaires ou dans les

autres écoles de New York. Toutefois, en 2002, cette différence s'atténue et les dépenses moyennes sont presque semblables à celles des autres écoles de la ville de New York.

Les résultats précédents ne montrent jamais quelle est la part attribuée à la technologie. La directrice nous indique qu'avant la restructuration, elle avait très peu d'autonomie, et il lui était très difficile de fonder sa démarche sur une utilisation plus effective de la technologie, car le budget devait être réparti selon les critères du département d'éducation. Nous verrons, plus loin, que la répartition du budget a complètement changé depuis la restructuration.

4.2 Le projet de mobilisation scolaire fondée sur la technologie

4.2.1 *Le mandat et les différents projets de l'école*

De 2001 à 2003, l'école se donne la même mission. Dès la première année, l'école veut offrir un environnement informatique à ses enseignants et donner aux élèves le support et les opportunités utiles à l'école, mais aussi en dehors.

La mission de l'école est présentée ici très brièvement. Les projets proposés par l'établissement sont divisés en trois groupes :

Les programmes académiques spéciaux : C'est dans ce programme que le volet technologique s'inscrit. Il n'y a pas vraiment d'accent mis sur ce volet. Il est simplement indiqué qu'il est possible de suivre un enseignement, par le biais de la vidéoconférence. Les autres volets apportent un soutien aux élèves en anglais, en arts, en vidéographie ou en musique.

Le support aux parents et à l'école : Les activités de ce groupe visent un support aux parents. Une équipe de parents « leadership » est constituée afin d'assurer un service d'aide à la langue proposée aux parents ou encore un soutien pour les aider à

restructurer la communauté. Le support aux parents n'est pas aussi développé avant la restructuration que par la suite. En effet, nous verrons, dans le chapitre suivant, que la directrice met beaucoup plus d'emphasis sur le support aux parents qu'elle n'a pu le faire jusqu'à ce moment.

Les activités extracurriculaires regroupent majoritairement les activités sportives. Les jeunes ont également la possibilité de faire du théâtre, d'être dans une chorale ou encore dans un groupe de scouts.

4.2.2 *Le partenariat avec les organismes externes*

Il existe un seul partenaire régulier de l'école : le *Children's Aid Society*. Son but est d'offrir une gamme de programmes éducatifs et sociaux. D'autres organismes interviennent ponctuellement dans l'établissement.

L'organisme *Children's Aid* dessert plus de 150 000 enfants et leur famille, dans plus de 45 sites à travers la ville de New York. Son action commence avant la naissance, par le biais de conseils prénataux et d'assistance, et se poursuit pendant des années à l'école secondaire, au collège et durant des programmes de formation préparatoires à l'emploi. Tous les aspects du développement de l'enfant sont considérés. Aussi, pour que les enfants puissent vivre dans des familles stables, une foule de services sont offerts aux parents, y compris l'aide au logement, de counseling, de problèmes de violence dans la famille, l'accès aux soins de santé, etc.

La programmation de l'organisme a été élaborée en fonction des besoins des enfants à desservir. Cette approche proactive a commencé en 1853, quand le fondateur Charles Loring Brace est venu en aide à l'enfance en créant *l'Orphan Train Movement*, en réponse à une augmentation d'enfants sans-abri. Cela a permis d'envoyer des enfants des rues de New York chez des familles d'agriculteurs de l'Ouest. Cette approche a été considérée comme le début d'un système de placement

familial moderne. *Children's Aid* a toujours été au premier rang des services à l'enfance à travers plusieurs initiatives : le premier programme de repas gratuits à l'école, la première école professionnelle pour les enfants pauvres, le premier programme de garderies pour les mères qui travaillent et la première visite infirmière de service. De nos jours, *Children's Aid* demeure à la pointe des services à l'enfance pauvre. Le programme *Carrera Adolescent Sexuality* et celui de prévention de la grossesse ont été repris ou adaptés à plus de 50 endroits, dans 21 États différents. Ce dernier modèle a été adapté par les écoles publiques à travers les États-Unis mais aussi au Vietnam. *Children's Aid* offre également une approche de planification s'apparentant à une famille d'accueil et est devenu une base pour le programme fédéral *Adoption and Safe Families Act*, qui définit le système de placement familial. *Children's Aid* s'attache à avoir une intégrité financière en remettant directement 90 cents sur 1 dollar aux services à l'enfance.

Dès le départ, cet organisme a été intimement lié à la conception de l'école, en tant que partenaire principal. Le personnel de l'organisme comptait parmi les membres de l'équipe de conception de l'école, à la suite d'une invitation de *NYC Division of School*¹² (qui est responsable de la maintenance, de la réparation et de l'opérationnalisation de toutes les installations sous la juridiction du système scolaire de la Ville).

L'établissement et une autre école, ayant le même organisme partenaire, ont été conçus pour n'être qu'un seul campus qui utiliserait conjointement l'aire de jeu et les autres espaces extérieurs, ainsi qu'un amphithéâtre et un établissement de soins dentaires.

Bien que le *Children's Aid Society* soit le principal partenaire, il existe plusieurs organismes qui apportent également leur support communautaire. Plusieurs

¹² <http://www.opt-osfns.org/dsf/default.aspx>

proviennent du quartier dont l'Alliance dominicaine, le musée *El Barrio*, ou encore la *Washington Heights-Inwood Coalition*.

L'école bénéficie aussi du programme fédéral *No Child Left Behind* (NCLB), dont la loi fondatrice a été adoptée et signée en 2001. Son objectif est d'élever les standards académiques, d'encourager la responsabilité scolaire et d'offrir plus de choix aux familles et aux élèves. Une partie clé de la loi permet aux élèves fréquentant une des « écoles en besoin d'amélioration » depuis deux ans de changer pour une autre école. Les élèves des « écoles en besoin d'amélioration » depuis trois ans peuvent recevoir des leçons particulières supplémentaires gratuites (les services d'éducation supplémentaires). « Les écoles en besoin d'amélioration » sont identifiées par le Département d'éducation de New York.

Dès notre arrivée dans l'établissement, le projet de mobilisation scolaire nous a été présenté comme la particularité de l'école. Pourtant, il n'existe aucun écrit sur ce projet. Bien que la technologie nous ait toujours été présentée comme le projet principal de l'école par la directrice et certains enseignants, nous n'avons repéré aucun document officiel à ce sujet. Pourtant, comme développé dans les sections suivantes, nous verrons que presque tous les enseignants parlent de la technologie comme un élément d'importance dans l'établissement.

Dans les faits, le projet de mobilisation fondé sur l'informatique ne constitue qu'un élément des programmes académiques spéciaux. Nous pouvons lire sur le site de l'école qu'il y a possibilité d'utiliser la visioconférence, réduisant en fait l'ampleur du projet éducatif. Ce qui est surprenant, c'est que la directrice indique, dans son discours, que les enseignants après et avant la restructuration devaient utiliser la technologie, alors que le projet n'existe pas avant la restructuration. Il est clair qu'avant la restructuration de l'école, les enseignants n'ont pas intégré le projet de l'établissement. Les entrevues révèlent que peu d'entre eux en connaissent le contenu et que rien n'est mis en place dans l'organisation pour assurer un suivi de son

application. Ceci rejoint ce que dit Gather Thurler (2001), pour qui la qualité d'un projet ne garantit pas sa réussite et il ne peut être appliqué adéquatement, si celui-ci n'est pas balisé par des facteurs institutionnels et organisationnels. Le projet existe officiellement, mais en pratique, seuls la directrice et la personne responsable de l'informatique en connaissent le contenu. Son application ne revêt pas un caractère obligatoire et, par conséquent, la technologie est très peu mobilisée par les enseignants.

4.3 Les résultats des élèves

Mais avant d'aller plus loin dans l'analyse de l'implantation du projet, nous désirons examiner l'évolution des résultats des élèves de l'école.

4.3.1 *Le profil des élèves*

L'origine socio-économique des élèves est en très grande majorité faible. Par ailleurs, l'origine ethnoculturelle des élèves est fortement concentrée avec une très forte majorité d'élèves, qui proviennent de familles hispanophones (Latinos, dans le langage populaire). Toutefois, il faut savoir que des élèves noirs sont comptabilisés parmi les élèves latinos, lorsqu'ils proviennent de famille mixte (hispanophone et afro-américaine). Ainsi, le pourcentage officiel de Noirs n'est pas vraiment représentatif car, dans les faits, plus de la moitié des élèves le sont.

Le tableau 4.3 montre qu'il y a très peu d'élèves blancs et asiatiques, soit respectivement 0,6 % et 0,4 %.

Tableau 4-3
Origine ethnoculturelle des élèves de l'école

Arrivés aux États -Unis dans les 3 dernières années	9,5%
Élèves Latinos	83,0%
Élèves Noirs	16,0%
Élèves Blancs	0,6%
Élèves Asiatiques et autres	0,4%

Source: www.nycenet.edu

Nous avons indiqué, au chapitre précédent, que le quartier est composé d'une population pauvre, ce qui se répercute sur la composition socio-économique de l'école. Un indicateur de cette situation économique est le taux d'éligibilité aux repas gratuits, mesure strictement réservée aux familles pauvres. Or, en trois ans, ce taux ne cesse d'augmenter pour passer de 93,8 % à 99 %.

Tableau 4-4
Taux d'éligibilité des élèves aux repas gratuits

	2000	2001	2002
Notre école	93,8%	93,8%	99,0%
Écoles similaires	93,5%	94,0%	96,0%
Écoles de New York	71,2%	70,8%	70,1%

Source: www.nycenet.edu

Le taux moyen d'absentéisme est un peu plus élevé que dans les autres écoles de la ville, mais la différence n'est pas élevée. En effet, beaucoup d'élèves ne peuvent pas venir à l'école, car ils doivent s'occuper de leurs frères et sœurs, lorsque leur mère travaille. Parfois, certains accompagnent leurs parents pour leur servir d'interprètes, lorsque ceux-ci ont rendez-vous avec des personnes ne parlant pas l'espagnol.

Tableau 4-5
Taux de présence des élèves de l'école

	2000	2001	2002
Notre école	89,8%	89,3%	88,1%
Écoles similaires	90,3%	89,7%	89,7%
Écoles de New York	91,3%	91,1%	91,4%

Source: www.nycenet.edu

Le prochain tableau montre, qu'en général, les élèves ne changent pas d'établissements au cours de l'année. Cela s'explique par le fait que les parents habitent très près de l'établissement. Les faibles résultats scolaires obtenus ne sont pas un facteur de changement pour eux.

Tableau 4-6
Stabilité étudiante dans l'école durant l'année scolaire

	2000	2001	2002
Notre école	93,9%	94,3%	93,9%
Écoles similaires	91,0%	90,8%	90,7%
Écoles de New York	92,6%	92,6%	93,1%

Source: www.nycenet.edu

Le taux d'élèves suspendus en 2000 est largement supérieur (127 pour 1 000 étudiants) dans notre école que dans les écoles similaires ou dans d'autres de New York. Ce taux tend à diminuer et passe de 61,8 en 2001 à 56 en 2002, mais reste largement supérieur aux autres écoles similaires et à celles de l'ensemble de la ville de New York. Les suspensions sont souvent associées à des bagarres entre élèves ou à des insultes envers des enseignants. Le contexte dans lequel vivent ces jeunes les confronte (pour beaucoup d'entre eux) à des situations d'agressivité, laissant peu de place à l'échange et à la communication. L'établissement n'est que le reflet de ce qu'ils vivent à l'extérieur ou à la maison, où des comportements violents (verbaux ou physiques) sont vécus quotidiennement par les jeunes. Ce taux serait largement supérieur si les enseignants ne donnaient pas plusieurs avertissements avant de vraiment sévir. Aussi, aux dires de quelques enseignants rencontrés, les renvois

seraient quotidiens s'ils n'étaient pas aussi indulgents avec leurs élèves et ne prenaient pas en considération le milieu dans lequel ils évoluent. D'ailleurs, plusieurs d'entre eux ont souvent expliqué que le fait de les renvoyer ne change rien.

Tableau 4-7
Les suspensions durant l'année scolaire (Nombre pour 1000 étudiants)

	2000	2001	2002
Notre école	127,0	61,8	56,0
Écoles similaires	83,9	100,7	40,2
Écoles de New York	82,5	85,3	39,6

Source: www.nycenet.edu

Le profil des élèves du point de vue de l'origine socio-économique et ethnoculturelle change peu au cours des premières années d'observation. Les statistiques indiquent une stabilité de la situation des écoles situées en milieu défavorisé. Le seul changement notable est le taux de suspension qui diminue au cours des années, ce qui est manifestement le résultat de politiques ou de décisions des autorités scolaires, car cette baisse se fait sentir dans toutes les écoles de la ville et non seulement dans celle d'Harlem.

4.3.2 *Les résultats des élèves*

Avant de présenter les résultats scolaires, exposons d'abord les critères d'évaluation de la ville de New York pour trois disciplines : littérature, mathématiques et en sciences. En littérature, les élèves qui obtiennent les niveaux 3 et 4 ont démontré une compréhension (supérieure ou consciencieuse) des textes à l'écrit et à l'oral. À la lecture du tableau 4.8, nous pouvons voir que la proportion des élèves ayant acquis une compréhension de la langue anglaise est très faible. Alors qu'en 2001, ils étaient 16,1 %, ce taux est descendu à 10,9 % en 2002, pour atteindre seulement 13,9% en 2003. Ce faible taux s'explique par le fait que la langue

espagnole est parlée couramment, et la maîtrise de la langue anglaise ne leur permet pas d'avoir un niveau de compréhension satisfaisant.

Tableau 4-8
Pourcentage des élèves respectant les normes dans toutes les catégories évaluées en
littérature anglaise
(Performance aux niveaux 3 et 4)

	2001	2002	2003
Notre école	16,1%	10,9%	13,9%
Écoles similaires	16,7%	12,9%	14,5%
Écoles de New York	32,3%	29,1%	31,9%

Source: www.nycenet.edu

D'après les critères d'évaluation de la ville de New York, le niveau 1, en littérature indique que les élèves ne rencontrent pas les normes; ceci veut dire qu'ils ne possèdent qu'une compréhension minimale des textes, que ce soit à l'écrit ou à l'oral. Le tableau 4.9 indique, qu'en 2001, 36,1 % des élèves (soit plus d'un tiers des élèves de l'école) ne détenaient pas les connaissances minimales en anglais à l'écrit comme à l'oral. Ce taux a légèrement diminué dans les années 2002 et 2003, pour passer de 29,7 % à 28,7 %.

Tableau 4-9
Pourcentage des élèves respectant les normes en littérature
(Performance de niveau 1)

	2001	2002	2003
Notre école	36,2%	29,7%	28,7%
Écoles similaires	36,2%	31,4%	30,5%
Écoles de New York	23,2%	19,1%	18,0%

Source: www.nycenet.edu

Le tableau suivant montre que le taux d'élèves ayant une compréhension élevée en mathématiques est très faible passant de 11,5 % à 10,7 % en deux ans.

Tableau 4-10
Pourcentage des élèves respectant les normes dans toutes les catégories évaluées en
mathématiques
(Performance aux niveaux 3 et 4)

	2001	2002	2003
Notre école	11,5%	9,6%	10,7%
Écoles similaires	12,2%	13,9%	15,2%
Écoles de New York	26,1%	29,8%	31,1%

Source: www.nycenet.edu

A l'inverse, plus de la moitié des élèves présente un faible taux de compréhension en mathématiques en 2001 avec 53,9 % (tableau 4.11). Même si ce taux passe à 49,4 % en 2003, il reste très élevé.

Tableau 4-11
Pourcentage des élèves respectant les normes dans toutes les catégories évaluées en
mathématiques
(Performance de niveau 1)

	2001	2002	2003
Notre école	53,9%	48,9%	49,4%
Écoles similaires	56,1%	50,5%	48,6%
Écoles de New York	41,2%	34,2%	32,5%

Source: www.nycenet.edu

Tout comme en mathématiques, le niveau de compréhension des élèves en sciences reste bas et ne cesse de diminuer avec les années. Seulement le quart des élèves se retrouve dans le groupe correspondant aux normes.

Tableau 4-12
Pourcentage des élèves respectant les normes dans toutes les catégories évaluées en sciences
(Performance aux niveaux 3 et 4)

	2001	2002	2003
Notre école	n/a	34,1%	26,6%
Écoles similaires	n/a	35,8%	27,1%
Écoles de New York	n/a	53,9%	48,4%

Source: www.nycenet.edu

Tableau 4-13
Pourcentage des élèves respectant les normes dans toutes les catégories évaluées en sciences
(Performance de niveau 1)

	2001	2002	2003
Notre école	n/a	10,7%	14,3%
Écoles similaires	n/a	18,0%	21,6%
Écoles de New York	n/a	12,0%	13,3%

Source: www.nycenet.edu

Tous les résultats décrivent la situation des écoles situées en milieu défavorisé caractérisée par une distance sociale et culturelle entre l'école et une large partie des familles. Rien n'indique dans ces résultats un effet d'amélioration de la situation scolaire d'ensemble des jeunes élèves, laissant planer des doutes quant à l'efficacité du projet éducatif à améliorer la réussite scolaire.

Ces résultats s'expliquent aussi par une absence de mobilisation scolaire, qui se manifeste en partie, comme l'indiquent les enseignants, par le fait qu'en dehors de l'école, les élèves ne consacrent pas ou peu de temps aux devoirs.

C'est-à-dire, au niveau des écoles, présentement, des conditions sont créées, mais après l'école, qu'est-ce qui se passe à la maison? Vous savez qu'ici à l'école, nous faisons 30 à 40%, les 70 ou 60% doivent être faits à

la maison (...) ils font ce qu'ils veulent là-bas, il n'y a pas de travail, il n'y a pas de lecture, les devoirs qu'ils doivent faire. (Badou, enseignant)

Cela s'explique aussi certainement par le niveau de langue anglaise parlée par les jeunes dans l'établissement. L'anglais n'est pas la langue maternelle de ces jeunes. Ils parlent, pour la majorité d'entre eux, uniquement l'espagnol à la maison et à l'école. Lorsque l'on se promenait dans les couloirs de l'établissement, avant la restructuration de 2004, il était assez rare d'entendre les jeunes parler l'anglais. L'espagnol se trouvait être la langue d'usage à la maison, dans le quartier et dans l'établissement.

L'utilisation systématique de l'espagnol, par les jeunes, est devenue problématique, car ils n'ont pas l'opportunité d'acquérir un niveau de compréhension de la langue anglaise leur permettant de saisir les instructions demandées pour faire des exercices. Cette difficulté de compréhension se fait également ressentir avec les textes en anglais. Les jeunes lisent l'anglais, mais difficilement pour beaucoup d'entre eux. La difficulté de lire un texte explique évidemment la non-compréhension de ce qu'ils lisent et la complexité d'un simple exercice pour eux.

Pour tenter de remédier à ce problème de langue, la directrice demande aux professeurs de ne jamais parler en espagnol avec les jeunes (même avec ceux qui ne comprennent pas du tout l'anglais) et obligent les jeunes à communiquer, en anglais, entre eux, lorsqu'ils sont dans l'école.

Aussi, la directrice et certains professeurs ont pour réflexe de demander aux élèves de parler l'anglais, lorsqu'ils entendent parler l'espagnol. En réalité, les élèves reprennent toujours la discussion en espagnol, dès que les professeurs ne les entendent pas. Il est également très difficile, pour les professeurs d'origine hispanique, d'adopter cet automatisme et, de nombreuses fois, nous avons pu les surprendre de parler l'espagnol avec les élèves. Comme nous le verrons dans le

chapitre suivant, cette difficulté, par rapport à la pratique de la langue anglaise, s'est plus ou moins atténuée avec la restructuration de l'établissement.

4.4 L'appropriation du projet de mobilisation par les différents acteurs de l'école

Si les résultats scolaires ne s'améliorent pas, est-ce à dire que le projet éducatif n'y parvient pas ? Il convient donc à cette étape d'examiner sa mise en œuvre. Si l'éducation par les TICs constitue la « carte de visite » de l'école, cela ne signifie pas que l'appropriation du projet par les enseignants et les acteurs éducatifs de l'école soit « automatique ». Dans notre parcours théorique concernant l'intégration d'une technologie par des acteurs, nous avons vu que plusieurs conditions et facteurs sont nécessaires. L'intégration demande un ajustement sociotechnique et, en ce sens, l'observation des modes d'usages et des outils informatiques par les différents acteurs de l'école s'avère fondamentale. Daguet souligne que les deux aspects indispensables d'une intégration en milieu scolaire sont la sphère institutionnelle et la manière dont les outils informatiques sont utilisés. En ce sens, nous avons cherché à comprendre comment s'est faite l'appropriation des technologies par les enseignants de l'école par le biais d'entretiens. Comme expliqué dans la partie méthodologique de cette thèse, nous avons procédé à des entretiens semi-dirigés complétés par des données informelles recueillies lors de conversations dans ou à l'extérieur de l'établissement. Les enseignants recrutés avant la restructuration n'étant pas les mêmes que ceux exerçant leur métier après la restructuration, nous distinguons ces deux groupes pour comprendre les processus d'appropriation en lien avec les politiques éducatives mises en place.

4.4.1 Le profil des enseignants de l'école

4.4.1.1 Quelques données statistiques

Le profil des enseignants a été établi en utilisant les statistiques du département d'éducation de New York avec toutes les caractéristiques jugées pertinentes. Ainsi, le niveau de scolarité, l'expérience dans des établissements situés en milieux défavorisés et l'absentéisme sont autant d'éléments qui sont pris en considération. Ces données nous permettent de faire une comparaison avec le profil des enseignants après la restructuration. En effet, nous verrons plus loin si ces caractéristiques sont des facteurs de réussite des élèves. Toutes les informations sont mises en perspective avec la situation des autres écoles de New York et d'écoles similaires¹³. Nous nous appuyons essentiellement sur tous les rapports annuels de l'établissement transmis au département d'éducation de New York.

Le nombre d'enseignants ayant complété un diplôme en enseignement est en constante augmentation dans l'école de 2001 à 2003, passant de 59,3 % à 75 %, soit les trois quarts des enseignants (tableau 4.14). Toutefois, ces chiffres restent bien en dessous des écoles similaires et des autres écoles de New York.

Tableau 4-14
Pourcentage des enseignants ayant complété leur diplôme d'enseignement et assignés de manière permanente à l'école

	2001	2002	2003
Notre école	59,3 %	64,6 %	75,0 %
Écoles similaires	68,5 %	69 %	79,0 %
Écoles de New York	75,5 %	74,3 %	80,5 %

Source: www.nycenet.edu

¹³ Les écoles similaires sont définies comme ayant le même pourcentage d'étudiants éligibles au programme de lunch gratuit, avec un pourcentage similaire aux tests pour les étudiants en éducation spécialisée et un pourcentage similaire d'apprenants en langue anglaise.

Alors qu'en 2001, les écoles de New York avaient en moyenne 70,9 % des enseignants diplômés d'un master ou plus, notre école affiche seulement un taux de 61,1 %. Le tableau 4.15 indique une baisse notable en 2002 et une hausse en 2003, pour toutes les écoles. Les pourcentages dans les écoles de New York sont constants en 2001 et en 2003, et notre école affiche une progression du niveau des enseignants détenant au moins un master pour les mêmes années passant de 61,1 % à 66,3 %.

Tableau 4-15
Pourcentage des enseignants ayant un diplôme de master ou plus

	2001	2002	2003
Notre école	61,1 %	60,4 %	66,3 %
Écoles similaires	63,6 %	57,2 %	62,1 %
Écoles de New York	70,9 %	66 %	70,8 %

Source: www.nycenet.edu

Comme l'indique le tableau 4.16, le nombre d'enseignants ayant enseigné plus de deux années dans cet établissement est décroissant entre 2001 et 2003, et passe de 54 % à 50 %. Cette tendance est également observée dans les écoles similaires et dans d'autres écoles de New York.

Tableau 4-16
Pourcentage des enseignants ayant enseigné plus de deux années dans l'école
(comparativement à des écoles similaires et les écoles de New York)

	2001	2002	2003
Notre école	54 %	51 %	50,0 %
Écoles similaires	52,7 %	47,9 %	43,9 %
Écoles de New York	59 %	57 %	56,3 %

Source: www.nycenet.edu

En 2001, 54 % du personnel enseignant a au moins 5 ans d'expérience en enseignement (tableau 4.17). Une année plus tard, ce taux baisse à 51 % et, en 2003, seulement la moitié des enseignants ont plus de 5 ans d'expérience en enseignement. Ces taux sont plus élevés pour des écoles similaires, mais bien en dessous des écoles de New York. Il est vrai, qu'à la lecture du tableau, cette tendance à la baisse est observée pour toutes les écoles de la ville, mais au niveau de l'établissement, nous verrons, plus loin, les conséquences du manque d'expérience des enseignants dans l'établissement qui connaissent des conditions d'apprentissage et des comportements très difficiles.

Tableau 4-17
Pourcentage des enseignants ayant plus de cinq ans d'expérience en enseignement
(comparativement à des écoles similaires et les écoles de New York)

	2001	2002	2003
Notre école	54 %	51 %	50,0 %
Écoles similaires	52,7 %	47,9 %	43,9 %
Écoles de New York	59 %	57 %	56,3 %

Source: www.nycenet.edu

Le tableau 4.18 indique le taux d'absence des enseignants par rapport aux autres écoles similaires et celles de New York. Le taux d'absentéisme est à peu près le même pour toutes les écoles en 2001 et se situe autour de 10 %. En 2001 et en 2003, notre école affiche les plus bas taux d'absentéisme avec seulement 1,4 % en 2002 (contre 7,7 % et 8,7 % pour les autres écoles) et 6,1 % en 2003 (contre 10,0 % et 9,9 % pour les autres écoles).

Tableau 4-18
Taux d'absence des enseignants
(comparativement à des écoles similaires et les écoles de New York)

	2001	2002	2003
Notre école	10,3 %	1,4 %	6,1 %
Écoles similaires	10,3 %	7,7 %	10,0 %
Écoles de New York	10,2 %	8,7 %	9,9 %

Source: www.nycenet.edu

Les tableaux précédents indiquent que les statistiques concernant les enseignants de l'école sont différentes de la moyenne des écoles de New York. Les professeurs sont moins nombreux à être diplômés, leur ancienneté est plus faible et ils sont moins nombreux à être permanents. Par contre, le taux d'absentéisme reste en dessous des autres écoles.

Les statistiques produites par les autorités scolaires ne permettent toutefois pas de connaître leurs domaines d'études, et nous allons voir dans la section suivante que les enseignants de l'établissement n'ont pas forcément acquis une expertise en NTIC.

4.4.1.2 Les acteurs rencontrés

Cette partie décrit les acteurs rencontrés et présents entre 2001 et 2004. Notons qu'il a été très difficile d'accéder à des enseignants ayant travaillé dans l'établissement durant cette période, et que la majorité des enseignants rencontrés au cours de la première collecte de données ne sont plus dans l'établissement.

Seuls les enseignants ayant travaillé après et avant la restructuration ont accepté de nous accorder une entrevue (c'est-à-dire seulement deux d'entre eux), et un seul ne travaillant plus pour l'école a également accepté de nous rencontrer. Tous les autres enseignants avec qui il était convenu de faire une entrevue ont finalement refusé et ne souhaitent plus nous rencontrer. Pour eux, le fait de choisir cet établissement comme

objet d'étude est perçu comme étant une faveur pour la directrice qui les a renvoyés. Toutefois, nous avons pris soin de noter dans un journal de bord toutes les interactions durant notre présence dans l'établissement, avant la restructuration, et avons obtenu beaucoup d'informations informelles.

Abby : directrice de l'établissement

Abby a 43 ans. Elle est Américaine et blanche. Elle travaille dans l'établissement depuis 2001. De 2001 à 2004, elle est la directrice de l'école, qui occupe l'ensemble de l'immeuble, avec 1 700 élèves à superviser. En 2004, elle doit faire face à la fermeture de son établissement, à la suite d'une évaluation qui constate le niveau très faible des élèves. Finalement, le maire trouve une solution en divisant l'école en trois entités distinctes et indépendantes, et lui accorde six ans pour relever le niveau de l'établissement. Ainsi, depuis 2004, cette principale est devenue responsable d'une de ces trois écoles avec sous sa supervision 450 élèves. Elle a également moins d'enseignants à diriger, ceux-ci sont actuellement au nombre de 38.

Lorsqu'elle commence en 2001, ses décisions sont subordonnées aux directives du département d'éducation de New York. Elle n'a que peu d'autonomie, à part dans le choix des organismes voulant accorder des financements à l'école. En 2004, quand le maire lui donne six ans pour améliorer les résultats de ses élèves, elle a le choix entre une dépendance face au département d'éducation lui dictant ce qu'elle doit faire ou une autonomie quasi totale. Elle préfère la deuxième option. Plus loin, dans le cadre de cette section, nous nous intéresserons à son mandat avant la restructuration.

Liam : enseignant en informatique (également soutien technique)

Liam a 42 ans. Il est Américain d'origine hispanique. Il est parfaitement bilingue (anglais-espagnol). Lorsque nous l'avons rencontré pour la première fois, il avait tendance à s'adresser aux élèves en espagnol. Depuis la restructuration, il s'adresse aux élèves uniquement en anglais, à la demande de la directrice.

Liam travaille dans le système d'éducation depuis 1997, et œuvre dans cet établissement depuis 1999. Il a donc 11 ans de présence dans l'immeuble et a vu l'évolution de l'école (avant et après la restructuration). Initialement, il a une formation en enseignement et a travaillé dans différents domaines de l'éducation spécialisée. Il a commencé sa carrière auprès d'élèves handicapés bilingues.

Il est à l'origine du projet éducatif fondé sur l'informatique de l'école. Avec la directrice, il a tenté de créer l'environnement informatique nécessaire. Bien qu'elle s'occupe principalement de contacter les partenaires potentiels, il a établi les grandes lignes du projet avec elle et assure sa mise en œuvre dans l'école.

Officiellement, il enseigne l'informatique aux élèves handicapés et bilingues. Sa tâche est complétée par l'enseignement de l'informatique aux élèves du régulier. Officieusement, il supervise, avec la directrice, le projet d'informatique, s'assure du bon fonctionnement du matériel informatique et aide les enseignants à maîtriser le matériel informatique à utiliser dans les cours.

Badou : enseignant en français et surveillant général

Badou est d'origine africaine et a obtenu sa nationalité américaine après plusieurs années passées aux États-Unis. Il est noir et a 51 ans. Il travaille dans l'établissement depuis 12 ans. Tout comme Liam, il a vécu toutes les transformations de l'école.

Il enseigne le français, mais il peut enseigner les sciences sociales, selon les besoins. En 2009, il a une classe entière d'élèves voulant apprendre le français. La deuxième langue étrangère étant une option obligatoire, la majorité préfère prendre l'espagnol. Il occupe, également, chaque année, la fonction de surveillant général. Contrairement aux autres enseignants présents après la restructuration, il n'a pas de coach.

Il est également l'entraîneur d'une équipe d'athlétisme. Son idée est d'entraîner certains jeunes à la course à pied afin qu'ils obtiennent une bourse à l'université, grâce à leur talent d'athlète. Il n'accepte que les jeunes voulant aller à l'université et obtenant des A. Il renvoie les élèves qui n'obtiennent pas de bons résultats ou qui ne veulent plus aller à l'université. Actuellement, il a 8 élèves dans son équipe. Au départ, ils étaient 25, mais si un jeune échoue ne serait-ce que dans une matière, celui-ci est exclu du programme sportif. Les 8 élèves sont très performants, veulent aller au collège universitaire et courent très bien. Ces jeunes travaillent beaucoup, car ils voient que cela a marché pour d'autres élèves auparavant. De plus, Badou continue de les entraîner, lorsqu'ils poursuivent au High school. Il entretient la même discipline stricte de suivi des résultats scolaires même quand ils sont au High School, par la présentation quotidienne des résultats scolaires. Badou s'occupe de ce groupe de sportifs, avant et après la restructuration.

Milian : enseignant en sciences sociales

Milian a 50 ans. Il vit et est né à Harlem. Il s'agit de notre premier contact dans l'établissement. En effet, c'est par son intermédiaire que nous avons pu rencontrer la directrice et plusieurs des enseignants. Milian a travaillé dans l'établissement durant plusieurs années. Il n'a pas voulu rester après la restructuration (la directrice lui avait proposé), car il n'aimait pas la nouvelle philosophie mise en place. Il nous apprend qu'un grand nombre d'enseignants ont postulé ailleurs et n'ont pas été renvoyés comme l'indiquait la directrice. Milian travaille actuellement dans une autre école à Harlem ayant le même profil d'élèves.

Comme expliqué au début de cette section, les autres enseignants présents avant la restructuration ont tous refusé de nous accorder une entrevue lors de notre période de collecte de données après 2004.

4.4.2 Une appropriation inégale

Au cours de la première collecte de données, nous avons demandé aux enseignants de décrire le projet de l'école et de nous parler du projet de mobilisation scolaire par l'informatique. Ce faisant, nous désirions savoir si les enseignants connaissaient bien le projet de l'école, condition première de son appropriation et de sa mise en œuvre. À cet égard, il faut bien reconnaître le faible degré d'appropriation du projet.

L'utilisation pédagogique de la technologie est reconnue comme le cœur du projet scolaire. Si pour la directrice, elle est obligatoire, d'autres intervenants nuancent le propos en soulignant qu'elle ne revêt pas un caractère obligatoire, en particulier Liam et l'enseignant informatique :

C'est notre philosophie de l'établissement, nous avons besoin d'être au courant et de l'utiliser dans toutes nos classes (...).

Je m'occupe du cours d'initiation aux laptops pour que les élèves puissent bien utiliser l'ordinateur dans leurs travaux. J'ai commencé à faire de l'intégration à la technologie avec les enseignants, afin de m'assurer que la technologie soit disponible et accessible pour eux. Je suis donc devenu un intégrateur en technologie (...) c'est la mission de l'école, et c'est pour cela que c'est une partie de mon travail de faire cela, de tout faire, pour que les enseignants aient un programme qui fonctionne (...) Je ne dirais pas que c'est une obligation, je dirais que c'est le chemin que prend l'éducation. Donc on peut dire que c'est une obligation, plus dans le sens où les jeunes doivent se préparer au collège, et ils doivent comprendre la technologie (...) mais ce n'est pas requis. Indirectement c'est une partie de la mission de l'école.

Je ne sais pas de quel projet il s'agit (...) je n'en ai jamais entendu parler, mais tu peux t'adresser à Liam qui est au courant de tout ce qui concerne l'informatique.

Tout comme Milian, les enseignants font souvent référence à Liam, lorsque nous leur parlons du projet informatique en nous informant qu'il est celui qui détient

l'information à ce sujet. Même Badou, qui est un des plus anciens enseignants ayant exercé dans l'établissement, n'a aucune idée du projet informatique.

Ça, c'est un domaine dans lequel je ne me suis pas tellement penché. Parce que la directrice, comme je vous l'ai dit, a une mission, a un agenda, mais je crois que dans tous les établissements, c'est que les enfants apprennent ce qu'ils doivent apprendre ici pour mieux fonctionner à l'école secondaire, c'est-à-dire au lycée.

Les autres enseignants rencontrés ne sont pas en mesure d'expliquer clairement le projet de l'école et personne n'en parle comme étant obligatoire. La directrice nous avait pourtant indiqué que ce projet était la particularité de son établissement. Même le responsable informatique mentionne l'importance de l'utilisation, mais expose un point de vue opposé.

Notre recherche montre qu'il n'y a pas eu d'intégration de la technologie par les acteurs de l'école de 2001 à 2004, puisque les conditions et les facteurs indispensables à celle-ci n'ont pas été appliqués. Pour que cette intégration puisse avoir lieu, celle-ci doit se dérouler à un niveau institutionnel, dans les pratiques pédagogiques et dans le système éducatif (Harriri, 1997). Or, dans notre cas, la technologie n'a pas été intégrée dans les pratiques pédagogiques des enseignants. Dans les faits, nous avons constaté que, bien que l'école soit informatisée, les enseignants n'ont pas – ou très peu – recours à la technologie, ou du moins pas plus que dans toute autre école qui utiliserait la technologie, pour y faire des recherches sur un sujet donné. Le niveau de familiarisation à la technologie diffère selon les enseignants, et bien que plusieurs puissent effectuer des stages informatiques, peu d'entre eux y ont eu recours. Harriri (1997) montre que l'enseignement ne peut se faire sans un niveau de familiarisation avec l'objet informatique, et ce n'est qu'après avoir développé des savoir-faire que l'enseignant peut l'utiliser dans ses cours. Dans notre école, seul l'enseignant en informatique a vraiment intégré la technologie dans ses classes, pour des raisons évidentes. Aucun autre enseignant n'a révélé en faire une

utilisation durant la classe et leur maîtrise de la technologie n'est pas élevée. En ce sens, la familiarisation avec l'objet ne peut se faire, puisque aucune stratégie organisationnelle n'est mise en place.

Les analyses de Harriri vont plus loin et montrent que si l'intégration au niveau institutionnel n'a pas lieu, une intégration dans les pratiques pédagogiques devient alors impossible. La non maîtrise de la technologie à un moment donné de la carrière de l'enseignant ne signifie pas qu'elle soit irréversible. Celui-ci peut suivre des cours, des formations, etc. Dans le cas de notre école, chaque enseignant a eu la possibilité de se perfectionner au niveau informatique, sans pour autant l'avoir fait. Cela peut s'expliquer notamment par la non institutionnalisation du projet informatique. Plusieurs extraits des entretiens rapportent que le projet n'est pas ou est mal connu. La directrice a élaboré un projet axé sur l'informatique tout en l'ayant communiqué à son personnel, mais en pratique, il n'est en rien obligatoire et n'est pas appliqué. La directrice ne surveille pas l'application de son projet. De plus, les gestionnaires du district n'exercent pas non plus un contrôle sur la mise en place du projet par la directrice. Bien que des fonds soient versés pour la technologie, la directrice doit seulement émettre les résultats obtenus par ses élèves, mais ne fait pas de suivi d'implantation de son projet à des instances supérieures. Dans une école ayant peu d'autonomie, comme la nôtre, Harriri (1997) explique qu'une des conditions principales d'intégration de la technologie dans le programme des enseignants est que celui-ci soit officiel et donc obligatoire.

Une deuxième question peut être soulevée : malgré la connaissance inégale des traits fondamentaux du projet éducatif, qu'en est-il de son application en classe ? À cet égard, le séjour dans l'école permet de percevoir l'importance du matériel informatique mis à disposition des enseignants et des élèves. Presque toutes les classes en sont équipées et les élèves ont presque tous un ordinateur portable chez eux, grâce au programme social. En général, la plupart des enseignants s'accordent

pour dire qu'ils sont très fiers d'avoir un établissement informatisé et que cela permet de faire en sorte que les enfants fréquentant l'école puissent se sentir comme les élèves des autres milieux. Cet argument est appuyé par la directrice de l'école :

Quel est le pouvoir des gens? Le savoir. Où peux-tu acquérir du savoir? Au travers de la technologie. Je ne pense pas que nous puissions avoir le plein pouvoir sur des personnes, mais nous pouvons leur donner du pouvoir et leur donner un environnement pour avoir ce pouvoir. Quelle est la différence entre mes élèves pauvres et ceux de la classe moyenne? Quand mes enfants rentrent à la maison, et qu'ils ont un projet en science, qu'avons-nous à la maison? Nous avons des livres expliquant comment faire un projet, nous avons des échantillons, nous avons des ordinateurs. Donc, s'ils font un projet de recherche, tout est là, et mes enfants peuvent avoir un magnifique projet. Mes élèves rentrent à la maison et n'ont pas ses ressources, ils n'ont aucun moyen d'acquérir ce savoir, ils n'ont pas les ressources. Donc nous devons avoir les ordinateurs ici, et élargir cela avec des programmes externes, et leur donner des ordinateurs à la maison. Maintenant, ils ont les mêmes opportunités que les enfants de la classe moyenne.

Aussi, l'informatique a toujours été perçue comme quelque chose de positif dans la vie des jeunes. Toutefois, cela demeure de l'ordre du discours, et presque aucun enseignant n'a recours à la technologie dans son quotidien.

Mais la technologie, ce n'est pas obligatoire, mais je ne suis pas tellement placé sur ce sujet, parce que je suis professeur de français, et j'ai tous les documents que je veux (...) non, on n'est pas obligé, ce n'est pas obligatoire (...) en fait, tout le matériel est disponible, mais chacun peut l'utiliser ou pas comme il veut.

Ou encore,

J'utilise ma propre méthodologie qui conduit les enfants à penser, je veux qu'ils aient un esprit critique, et c'est en ce sens que je mène ma classe.

Pour les enseignants, la présence du parc informatique fait oublier que l'école est en milieu défavorisé, sans pour autant que les ordinateurs soient associés à un projet

pédagogique. Généralement, ils mettent de l'avant le bénéfice d'avoir accès à la technologie pour leurs élèves, mais ne l'utilisent pas dans leurs classes. Ce qui est frappant, c'est que le matériel informatique est présent dans l'établissement, mais inutilisé. Tous les professeurs en parlent, mais disent ne pas avoir le temps de l'utiliser. Ainsi, entre 2001 et 2004, le projet de l'école n'est, de fait, pas fondé sur l'informatique car il n'y a pas appropriation par les acteurs qui n'avaient pas l'obligation d'y avoir recours, ou qui n'en ressentent pas l'obligation. L'observation et les entrevues révèlent que les enseignants ne se sont pas approprié le projet de l'école, et très peu d'entre eux savent se servir de la technologie. Cela confirme les analyses de Proulx, pour qui l'informatisation d'une organisation et l'accessibilité à différents services internet, ne garantissent pas l'appropriation de la technologie par les acteurs qui ne savent pas forcément s'en servir (Proulx, 2004). Le même auteur nous permet de différencier deux éléments principaux qui réfèrent à l'appropriation d'une technologie par des acteurs. Le premier renvoie à l'informatisation d'un établissement et le second à son utilisation (et donc son appropriation). Dans notre école, le premier élément ressort, puisque celle-ci est particulièrement bien équipée. L'autre élément qui met en lumière l'appropriation, et donc l'acquisition par les enseignants de connaissances techniques très spécifiques, ne ressort pas lors de notre analyse empirique. À cet effet, le discours des principaux promoteurs du projet est ambigu. Le fait d'annoncer publiquement que le projet de l'école repose sur la pédagogie utilisant les TICs permet d'accéder à des sources de financement, sans pour autant qu'une reddition de compte justifiant leur utilisation effective soit mise en œuvre. Par ailleurs, les enseignants n'ont jamais suivi de formation pour renforcer la pratique. Nous verrons qu'il en est tout autre après la restructuration.

4.5 Vers une restructuration de l'école

Avant 2001, l'école a connu des aléas organisationnels importants. Par exemple, entre 1997 et 2001, on compte huit changements de direction. Cette situation est tout

à fait à l'inverse des traits d'une école efficace qui commande une direction avec un fort leadership et dotée d'une autorité certaine. D'ailleurs, l'année avant l'arrivée de la présente directrice, l'école a compté 211 incidents rapportés à la police, suggérant les difficultés auxquelles fait face le collectif enseignant.

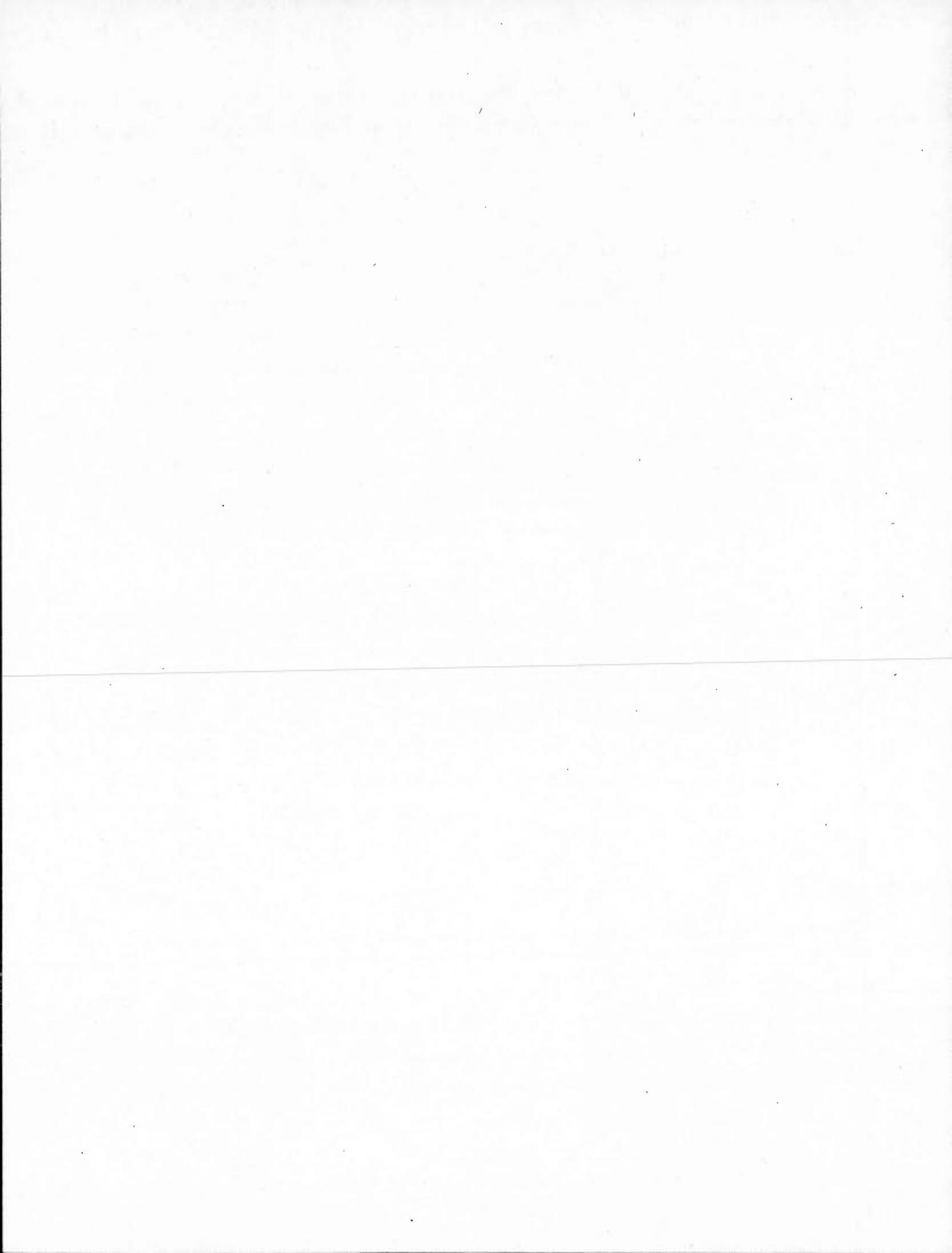
Aussi, lors de son arrivée, la directrice et l'équipe enseignante avaient un défi de taille à relever. Comme décrits dans la section précédente, les résultats aux tests normalisés étaient au niveau le plus bas (niveau 1). La directrice a cherché des moyens pour améliorer la situation et la formulation du projet de mobilisation scolaire par les TICs serait l'outil le plus lourd pour cette fin. Toutefois, après quelques années de « mise en œuvre », les résultats se faisaient toujours attendre. D'ailleurs, le département d'éducation jugeant les résultats scolaires trop faibles a laissé en 2004 une dernière chance à la directrice et lui a permis de faire une dernière tentative sans quoi elle sera renvoyée. En cela, le département ne faisait qu'appliquer les nouvelles normes de régulation des institutions scolaires selon lesquelles une école qui n'améliore pas ses résultats est en quelque sorte mise en tutelle et son personnel congédié ou transféré dans une autre institution. En 2003, Abby a appris qu'elle avait six ans pour faire ses preuves. Le département décidait également en 2004 que l'établissement ferait l'objet d'une réorganisation pour permettre d'améliorer le rendement des élèves. L'école Harlem est réorganisée en trois établissements scolaires distincts, avec chacun un directeur. Ainsi, Abby est devenue la directrice d'une des trois petites écoles.

Rappelons, en conclusion, qu'une raison de l'absence de résultats du projet pédagogique de l'école est due au fait qu'il n'a pas connu une appropriation par les professeurs et qu'il n'a pas été mis en œuvre dans la vie quotidienne. En d'autres mots, les conditions premières pour que le projet puisse avoir un impact n'ont pas été réunies. Tous les enseignants rencontrés avant la restructuration étaient très fiers d'avoir un établissement équipé de technologies. Dans le discours général, il

ressortait que le projet informatique était une source de distinction pour l'établissement, qui était au début des années 2000, un des seuls (comparativement aux écoles similaires) à être informatisé.

Il est vrai que peu d'enseignants ont accepté de nous rencontrer pour faire une entrevue, et ceci n'est pas sans conséquences méthodologiques, mais lors de nos observations, nous n'avons pas constaté une réelle utilisation de la technologie par les enseignants. L'école ressemble à toute autre école et bien que la directrice veuille en faire une école « exceptionnelle » par sa spécificité informatique, ceci reste très théorique. Le concept d'intégration implique un ajustement sociotechnique (donc de la technologie et de l'organisation). En reprenant les travaux de Viviane de Landsheere, nous pourrions difficilement observer l'usage de l'ordinateur par les enseignants puisqu'il reste un outil inutilisé.

Aussi, deux éléments très importants ressortent de l'analyse : les acteurs ne se réfèrent pas au projet d'établissement et ils n'utilisent pas la technologie. En ce sens, les conditions émises précédemment par les auteurs sur l'implantation d'un projet d'établissement et l'appropriation de la technologie par les acteurs de l'école ne ressortent pas. Cette première étape de la recherche (avant la restructuration) décrit bien la nécessité d'allier un projet éducatif dans les pratiques pédagogiques, mais surtout au niveau institutionnel avec un réel suivi de cette application.



CHAPITRE V

LA RESTRUCTURATION ET LA MISE EN PLACE D'UN NOUVEAU PROJET ÉDUCATIF

Ce chapitre présente le projet informatique et son implantation dans l'école après la mise en place de la restructuration en 2004. La première section montre comment s'est réorganisé l'établissement avec la restructuration. S'ensuit la redéfinition du projet pédagogique et les nouvelles conditions de sa mise en œuvre dans l'école. Une section est réservée à l'appropriation du projet par les acteurs de l'établissement, et s'appuie essentiellement sur les entrevues effectuées. Elle tient compte du discours de la directrice, des enseignants et des différents intervenants de l'école. Comme expliqué dans la méthodologie, nous n'avons pas pu faire d'entrevues avec les parents et les élèves, mais nous présentons tout de même comment s'est réalisée leur appropriation du projet à travers le discours des personnes qui travaillent dans l'école et de nos observations. Enfin, nous terminons sur les résultats des élèves après la restructuration, c'est-à-dire entre 2004 et 2008.

5.1 La réorganisation de l'établissement

Plusieurs raisons conduisent les autorités scolaires de la ville de New York à diviser l'École d'Harlem en trois écoles autonomes de plus petite taille. Le « school board » considère bien avant l'arrivée de la directrice en 2001 que cette école est une école problématique. À son entrée en fonction, les autorités scolaires accordent à Abby six ans pour remonter le niveau de l'école.

L'École Harlem n'améliorant pas ses résultats, cette même autorité est sur le point de fermer l'école, mais un compromis a été trouvé au cours des trois premières années, en s'inspirant des politiques de restructuration organisationnelle récentes s'appliquant à des écoles similaires à celle d'Harlem et dont la réussite scolaire des élèves est également problématique. Ainsi, la proposition de la directrice de scinder l'école en trois établissements distincts est acceptée. Le maire décide donc de « fermer » l'établissement, pour en faire trois plus petites écoles, entièrement indépendantes les unes des autres, avec un directeur pour chacune d'elle. Les trois directeurs travaillent indépendamment, et n'interagissent pas entre eux. Les demandes de budget, le choix des organismes partenaires, le recrutement des professeurs, etc. sont entièrement différents d'une école à l'autre. En d'autres mots, même si les trois écoles sont physiquement dans le même immeuble, elles sont complètement séparées par leurs projets et façons de faire.

Il faut aussi rappeler que la directrice sépare, dès son entrée en fonction en 2001, l'école en trois petites « académies ». L'immeuble convient parfaitement bien, car il dispose de trois ailes bien distinctes. Cette distinction en académies commence à faire ses preuves dès la première année de sa mise en place avec une diminution des retards, de la violence et des comportements agressifs entre les jeunes. Parallèlement, leurs résultats scolaires augmentent globalement. C'est certainement ces effets rapides qui conduisent le chancelier (*Chancellor*) de l'autorité scolaire à accepter la proposition de créer trois écoles distinctes. L'École d'Harlem nouvelle version ne comporte plus que 450 élèves au lieu de 1 700.

Je connais pratiquement les noms de chaque enfant. Et si je ne me souviens pas d'un nom, parce que ma mémoire n'est pas si bonne, je sais qui ils sont, je les connais. Je peux parler avec chaque enseignant, mon personnel était énorme quand j'avais 1 700 enfants. Maintenant pour 450, j'ai 38 enseignants, je les rencontre tout le temps. Donc chaque petite école doit s'améliorer au lieu d'être une grande unité.

Ainsi, la directrice est maintenue en poste dans l'une des trois écoles, qui conserve aussi le projet de mobilisation scolaire par les technologies comme projet d'établissement. Nous poursuivons notre analyse en examinant la situation dans cette seule école¹⁴.

En fait, cette restructuration engendre plusieurs changements. Devant se conformer aux exigences de la loi sur les restructurations scolaires (appelé *restructuring plan*), la directrice ne peut plus conserver l'ensemble des enseignants de l'école initiale. Le contrat de réorganisation l'oblige à renouveler la moitié de l'effectif. D'après la directrice, cela a été bénéfique, car c'était un moyen pour elle de « nettoyer » l'établissement, et elle décide de ne garder que les meilleurs professeurs et d'en recruter de nouveaux.

Une seconde modification réside dans l'introduction d'une sélection des élèves à l'entrée. Pour éventuellement être inscrits, ces derniers doivent traverser un processus d'admission. Durant l'année scolaire, des journées portes ouvertes sont organisées par les trois écoles pour les parents, qui peuvent ainsi faire leur choix d'établissement. Les trois écoles se distinguent effectivement par leur projet d'établissement. L'une est spécialisée en journalisme, et la deuxième école en mathématique, et la troisième en science et technologie¹⁵.

Une troisième modification est aussi introduite avec la formulation d'une nouvelle représentation de la mission de l'école. Le « *Compréhension Education*

¹⁴ Nous avons aussi sollicité un entretien auprès d'un des autres directeurs afin de comparer les modes de gestion entre les écoles mais étant en conflit avec la directrice de notre école, nous avons reçu un refus catégorique de sa part.

¹⁵ Malgré ces différences de projets d'établissement, il semble que les parents qui choisissent d'inscrire leurs enfants dans l'une ou l'autre école ne fassent pas toujours la différence entre elles : le désir de mobilité scolaire pour leur enfant semble prioritaire. Alors, même si les écoles n'interagissent pas entre elles et ont peu de contact, la directrice indique que si l'on remarque qu'un de ses élèves est particulièrement intéressé par les mathématiques, elle l'enverra dans l'autre école dont le projet est axé sur les mathématiques.

Plan » (CEP)¹⁶ décrit les objectifs et les buts que se fixe l'école chaque année. Ainsi, la première mission que se donne l'école est de préparer ses élèves pour l'université et de les aider à devenir des citoyens dans une communauté globale et locale. Même si cela semble évident pour tout autre école, parler d'études universitaires aux élèves de cette école en 2000 n'aurait pas été envisageable tellement la distance entre la culture scolaire et celle des élèves était grande¹⁷. La directrice intègre désormais dans son discours (et les enseignants également) que la suite logique de leur scolarité au secondaire est d'accéder à l'université.

Même si tu veux étudier la musique, il te faut un diplôme universitaire. Mes enfants doivent aller à l'université, donc nous commençons à y penser dès maintenant. Nos enfants ont tendance à ne pas avoir de grands rêves. Si tu demandes : « Où seras-tu quand tu vas grandir? » « Je ne sais pas...ou footballeur professionnel, ou joueur de base-ball... ». Nous devons les emmener à changer leur état d'esprit, changer leur façon de penser, et être réalistes, avoir des vrais rêves. Donc avec les sixièmes années, nous commençons à parler de carrières, nous commençons à parler de *high school*.

Comme mentionné dans le chapitre précédent, l'école fait partie du District 6. Chaque district a un superintendant. Avant 2004, le superintendant (dont le rôle diffère de celui du *Chancellor*) est le supérieur de la directrice. Ce même superintendant contrôle aussi le département de mathématique, de technologie, d'art, etc. et indique ce que chaque école doit enseigner. En 2004, le superintendant du District 6 change le système en donnant plus d'autonomie aux écoles qui le souhaitent : « *Laissez-nous profiter de cette autonomie pour les écoles, et devenir des écoles avec plus de pouvoir, pour ne plus jamais travailler avec le district. Je suis devenue indépendante* ».

16 Le CEP est écrit en concertation par le personnel de l'établissement en juin puis révisé à l'automne. Les objectifs spécifiques changent pendant l'année, selon les élèves, mais l'objectif central reste inchangé d'année en année.

17 Par exemple, plusieurs élèves, habitués d'avoir accès à de « l'argent facile et rapide », rêvaient de devenir rappeurs ou joueurs de football, même si l'accès aux équipes professionnelles passe par les équipes universitaires.

La directrice choisit d'être autonome comme quelques autres écoles. Depuis, le régime de la régulation autonome est toutefois devenue la règle générale. Même si le superintendant examine chaque année le travail réalisé, Abby est « maître à bord ». Elle signe un nouveau contrat avec le département d'éducation qui reconnaît son autonomie assortie d'une responsabilité de gestion, ce qui signifie que si l'école n'atteint pas des résultats conséquents, elle perdra son emploi. Son autonomie est donc dépendante des résultats des jeunes.

Dans ce cadre institutionnel et organisationnel, elle reçoit un budget fondé sur le nombre d'élèves et elle possède une autonomie d'utilisation. Elle choisit de ne pas avoir d'assistante ou d'adjointe afin de consacrer la plus grande partie de son budget au niveau de la classe. Elle a toujours en tête qu'il faut absolument que les jeunes augmentent leurs résultats.

C'est merveilleux, c'est le vrai monde. Si tu ne fais pas ton travail, tu es renvoyé dans le vrai monde. Il n'y a que le département d'éducation qui est une protection pour les directeurs. Si ton école échoue, pourquoi ne serais-tu pas renvoyé? Maintenant nous nous débrouillons bien, nous nous débrouillons bien avec nos enfants, je crois que c'est parce que je suis un bon leader. Mais je recrute des enseignants très intelligents. Nous travaillons très dur, ces enseignants sont incroyables.

Grâce à cette autonomie, elle peut aussi recruter avec une grande liberté ses employés et ses enseignants. Elle n'a pas besoin d'utiliser les services du bureau de recrutement du département d'éducation responsable du recrutement. Les écoles ayant plus d'autonomie sont communément appelées « *Empowerment Schools* » : les principaux ont beaucoup plus d'autonomie et donc de pouvoir.

Cette autonomie peut être excellente, lorsqu'il y a une excellente administration et une bonne direction, mais cela peut-être mauvais si il n'y a pas une forte direction. [...] Pour cela, notre principale est incroyable, il y a encore beaucoup à faire, mais elle fait tout ce qu'il faut pour que son école marche. [...] Seule la motivation des élèves manque, car ils ne font pas systématiquement leurs devoirs, s'amuse parfois

durant les classes et ne donnent pas le meilleur d'eux-mêmes. Ils ont un manque de motivation, un manque de bons exemples dans les personnes qu'ils connaissent dans le quartier pour les inciter à réussir. Ils ne connaissent que des personnes qui n'ont pas fini l'école, ou qui sont dans des gangs, ils n'ont pas assez de règles positives leur permettant de finir ce qu'ils ont commencé.

Les directeurs ont une autre alternative en matière de gestion lors de la restructuration. Soit, ils restent avec le département d'éducation et l'intendant local pour leur support et leur pouvoir de décision. Soit, ils s'associent à des organisations privées pour les supporter, ce qu'Abby choisit de faire. L'organisation choisie est une entreprise privée spécialisée dans le recrutement. Elle œuvre avec 40 écoles pour le recrutement du personnel enseignant et les professionnels non enseignants. Les services sont plus larges car elle offre aussi un soutien à la gestion comme la planification et l'élaboration du budget de l'école, des services spécialisés (ex. éducation spécialisée), un soutien dans la formulation de moyens de pression sur le département d'éducation pour qu'il intervienne dans la maintenance de l'édifice ou le financement de l'école. En fait, cette entreprise sert d'adjoint à la directrice. Chaque école associée paie une cotisation proportionnelle au nombre d'élèves. Dans le cas de l'école Harlem, elle est fixée à 36 000 \$ par année.

La directrice préfère se distancer du département d'éducation car elle a plus de liberté et la possibilité de recruter des personnes hautement qualifiées.

Je travaille avec des personnes très intelligentes. Quand j'ai recruté ces enseignants, j'ai recruté des personnes très intelligentes, je veux dire, des universités comme Georgetown, Brown ou des meilleures universités. Ils sont très intelligents. Lorsque tu as des personnes très intelligentes, qui sont engagées dans ce qu'elles font, et communiquent tout le temps entre elles, tu as une puissance incroyable de connaissances. Donc, nous n'allons pas vraiment au département d'éducation parce qu'ils ne connaissent pas notre école. Nous connaissons notre école, nous savons quels sont nos objectifs, nous savons qui sont nos enfants, et nous savons ce dont ils ont besoin.

Cette prise de distance est aussi intéressante car le département d'éducation est éloigné des préoccupations des écoles. Pour Abby, le département ne connaît pas vraiment son école. Seulement son équipe connaît son école, ses règles, sa philosophie éducative et le milieu dans lequel évoluent ses élèves. Le personnel de l'école connaît également chaque élève et ses besoins. Pour elle, le département d'éducation a une vision assez éloignée et superficielle de la réalité de ses jeunes. Pour les mêmes raisons, elle n'a pas voulu s'associer avec l'organisme « Science et Technologie » du département d'éducation et elle a fait le choix de redéfinir le projet informatique de son école.

La restructuration modifie-t-elle pour autant les relations avec le département d'éducation concernant le budget, et spécialement, le budget pour l'acquisition des technologies? À cet égard, la directrice obtient une grande partie de son budget du département de l'éducation. L'attribution du budget ne dépend pas du résultat des élèves. Notons aussi que ce budget est basé sur le nombre d'élèves inscrits. Ainsi, plus il y a d'inscriptions, plus son budget est élevé. Il est donc très important de maintenir le même nombre d'élèves inscrits. Or, la compétition entre les écoles est d'autant plus élevée que les deux autres écoles situées dans le même complexe scolaire proposent aussi des projets attrayants pour les parents.

Cette autonomie de l'école s'inscrit dans les nouveaux modes de régulation scolaire et va dans le sens des constatations de Maroy et Dupriez (2000), qui montrent que les actions mises en œuvre par le gouvernement permettent d'avoir un nouveau mode de contrôle sur l'institution scolaire. En donnant plus d'autonomie à l'école de Harlem, l'État ne se retire pas, mais se positionne avec un nouveau rôle de régulateur et d'évaluateur. Dans le but d'atteindre les résultats souhaités, l'État continue de financer l'école, mais agit peu sur son organisation et sa gestion quotidienne. D'ailleurs, la directrice reçoit son budget, mais décide elle-même de ses partenariats.

Sans ce retrait de l'État, la directrice ne pourrait pas s'allier à l'organisme qui lui permet de recruter les meilleurs enseignants.

L'autonomie de l'école illustre ce que disent ces mêmes auteurs, qui font des États-Unis un exemple particulier de régulation. En effet, la régulation peut se diffuser par trois effets principaux (ces effets sont largement décrits dans notre cadre théorique), dont nous retenons l'effet mosaïque qui est à l'image de ce qui s'est produit au moment de la restructuration de l'école. L'effet mosaïque représente les différentes mesures de dérogation des normes établies dans certaines situations, pour des publics et des clientèles spécifiques. En effet, la restructuration de l'école ne concerne que certaines écoles de New York et s'applique dans certaines conditions. Ces écoles sont donc en mesure de développer des stratégies et des modalités en vue d'augmenter les résultats scolaires.

Ceci conduit à une diversité des modes de gestion en œuvre dans les écoles. Elles doivent définir leurs propres projets et accèdent à davantage d'autonomie dans la gestion des ressources. C'est exactement ce qui se produit lors de la restructuration de l'école : c'est à ce moment que la directrice peut institutionnaliser le projet informatique, qui ne l'était pas auparavant. Maroy et Dupriez (2000) expliquent que les écoles peuvent dorénavant choisir jusqu'à 30% du contenu de leur programme, d'où la possibilité pour la directrice d'axer une grande partie de son projet sur la technologie. Cette école est aussi l'exemple même des tendances relevées au niveau de la régulation, en particulier avec l'érosion de l'autonomie professionnelle des enseignants, qui peuvent développer leurs connaissances informatiques par diverses formations ou stages (développement professionnel).

Enfin, avec les nouvelles formes de régulation, nous assistons à une montée de l'évaluation des écoles les unes par rapport aux autres. L'école de Harlem affiche des résultats très faibles par rapport aux autres écoles de New York et doit inverser la situation qui sera encore évaluée selon les résultats des autres écoles publiques.

5.2 Redéfinition du projet de mobilisation scolaire par l'informatique

Dans le chapitre précédent, nous avons indiqué que le projet de mobilisation scolaire par l'informatique n'avait pas vraiment connu de mise en œuvre. Ce projet n'est pas vraiment mis en œuvre depuis la restructuration. Bien que la directrice nous ait toujours dit que l'utilisation de la technologie fait partie du projet éducatif de l'école et doit être utilisée. Dans ce chapitre nous poursuivons notre analyse en examinant le déroulement du projet depuis 2004. La mise en œuvre du projet de mobilisation scolaire par l'informatique s'est accompagnée par plusieurs autres changements.

Formellement, chaque professeur est dans l'obligation d'utiliser la technologie. Dans le cas où il ne serait pas familier avec l'outil, ce qui n'est pas un frein à son embauche, il doit se mettre à niveau dans les mois suivants et l'intégrer dans ses pratiques pédagogiques. Par exemple, la directrice signale qu'en début d'année 2006, elle avait engagé une professeure de mathématiques fraîchement émoulue de l'université. On lui a attribué une classe avec un *smart board* et ne sachant pas l'utiliser, la directrice lui a demandé si elle était prête à apprendre son fonctionnement. Ainsi, cette enseignante a eu deux mois d'apprentissage. « *Elle a beaucoup à apprendre et si elle ne le fait pas, elle devra partir. Je ne vais pas dépenser 5 000 dollars dans un smart board pour qu'il soit éteint toute la journée* ».

La directrice souligne que le projet de mobilisation scolaire par l'informatique s'est décidé collectivement. Elle avait organisé des réunions et présenté à son équipe ce qu'elle proposait comme projet éducatif pour l'école. L'assistant technique et les professeurs ont fait des recherches, cherché des fonds, parlé à leurs collègues et appelé les autres districts scolaires pour avoir des idées. Or, nous avons déjà constaté que les enseignants ne semblent pas connaître le projet de l'école et indiquent plutôt que l'usage de la technologie n'est pas une obligation. Quoiqu'il en soit, à la suite de la réorganisation, la directrice affirme avoir implanté le projet de manière

progressive. C'est ainsi qu'au départ, quatre classes sont impliquées, pour se diffuser par la suite dans toute l'école et ce, même en classe de littérature (utile pour faciliter la concentration des élèves dans des exercices de prononciation supportés par des systèmes informatiques).

Dans la vie quotidienne de chaque étudiant, l'informatique est présente. Ainsi, chacun possède un programme personnalisé d'apprentissage par ordinateur (c'est-à-dire adapté à ses compétences et ses difficultés) et beaucoup d'élèves prennent l'initiative d'aller travailler seuls sur les ordinateurs.

Ils n'ont pas à être gênés. Si vous êtes dans une classe et que vous ne pouvez pas lire, c'est très embarrassant. Donc vous voyez les enfants plus motivés à travailler sur eux-mêmes, et cela reste privé

Ils n'écrivent plus leurs travaux à la main, mais uniquement par ordinateur. Les jeunes doivent faire tous leurs travaux sur l'ordinateur. Ils apprennent également à utiliser Internet pour aller chercher de l'information. Il est évident que beaucoup d'élèves en profitent pour clavarder durant le temps passé à l'école, quoique moins qu'avant, et ils apprennent à faire des recherches et à apprendre comment obtenir de l'information du système.

La mise en œuvre du projet implique aussi la présence de nombreux partenariats avec des organismes « orientés vers l'informatique ». La directrice cherche aussi des ressources extérieures afin de diversifier ses sources d'approvisionnement en outils informatiques. La directrice essaie sans cesse de développer des liens avec des organismes. « *Nous sommes intelligents! Vraiment... Si tu sais utiliser internet, si tu sais comment parler aux personnes, si tu n'as pas peur d'appeler les autres écoles et de rendre visite aux autres écoles* ». Par exemple, l'école est inscrite à la Société des dyslexiques de New York, qui propose des livres en ligne. Les usagers les consultent directement en ligne. Un autre exemple est celui d'un don de 50 000 \$ d'un politicien nouvellement élu afin de favoriser l'usage de la technologie dans l'école.

Dès 2000, la revue *National Geographic* fournit des centaines de cédéroms à l'école (mais leur collaboration n'est plus active). L'école obtient aussi deux subventions de la part d'IBM, une pour un programme de lecture pour les enfants bilingues et une autre pour l'implantation d'un logiciel de traduction. La directrice utilise le deuxième programme pour communiquer avec les parents. Si elle doit écrire une longue lettre aux parents (pas seulement des courriels), elle l'écrit en anglais, l'envoie à IBM, qui lui retourne une lettre en espagnol. 95 % des parents parlant uniquement l'espagnol, ce système permet de communiquer en tout temps avec eux. Ce partenariat réduit les frais de traduction nécessaires pour communiquer avec les parents. En contrepartie, on peut voir sur le site d'IBM le nom de l'école et toutes les autres organisations recevant cette subvention pour obtenir ce service. Le contact régulier avec les parents peut se faire facilement, car chaque élève a son ordinateur et son adresse courriel. Les ordinateurs sont vieux, mais complètement réparés et remis à neuf de l'intérieur par le biais d'un programme mis en place dans l'école.

Lors de nos premiers contacts dans l'école en 2001, les parents sont très impliqués dans le projet éducatif de l'école. Du moins, tout un volet du projet les vise explicitement (cours d'été en informatique), la mobilisation des parents devant faciliter celle des jeunes. Ce programme offert par *Computer for youth* a cessé auprès des parents, mais continue avec les élèves. L'organisation n'a plus d'argent pour faire des stages avec les parents et pour donner des ordinateurs gratuits à chaque élève de sixième année. Toutefois, les professeurs de l'école organisent deux formations et un stage durant l'année pour les parents.

Au début du projet, l'école commence à recueillir les « vieux » ordinateurs de trois entreprises dont IBM. Ces entreprises renouvellent tous les deux ans leur parc informatique jugé désuet. Au lieu de les jeter ou de les recycler, la directrice demande si elle peut les récupérer. Ainsi, elle peut fournir un ordinateur à chaque élève. Ce volet de la mise en œuvre se poursuit.

Enfin, l'école inclut parmi ses collaborateurs des auteurs et des clubs de livres. Par exemple, une auteure connue discute régulièrement avec les jeunes par le biais du clavardage. Les élèves doivent lire un des livres de l'écrivaine, puis ils ont la possibilité d'en discuter avec elle, ne serait-ce que pour lui indiquer ce qu'ils aiment du livre. Souvent, par groupe, ils envoient des commentaires et elle leur répond. Un autre auteur très connu qui a écrit sur Harlem accepte aussi de dialoguer collectivement ou individuellement avec les élèves. Cette collaboration, appelée « Authors chat », permet à des écrivains d'entrer directement en relation avec des jeunes de l'école qui sont tous dans un club de livre, dont les activités s'inscrivent dans l'enseignement régulier. Parfois, trois jeunes peuvent lire le même livre, et l'enseignant guide leur lecture. *« Nos enfants ne savent pas comment se parler entre eux académiquement; ils sont très bons pour faire les idiots entre eux; ils sont très bons pour cela, donc il faut que nous leur apprenions à avoir des discussions intellectuelles et qu'ils puissent avoir ces discussions avec les autres ».*

Les professeurs et le proviseur s'efforcent d'apprendre aux élèves le vocabulaire approprié, pour qu'ils puissent écrire collectivement un courriel à un auteur. Un d'entre eux est venu les rencontrer à l'école, à la suite d'un échange avec les élèves qui ont lu l'ensemble de son œuvre.

Une autre collaboration implique l'organisme « *Teach for America* », dont la mission est de réduire les inégalités scolaires aux États-Unis. Cet organisme recrute les jeunes diplômés des meilleures universités américaines pour enseigner pendant deux années dans une école urbaine du pays. Cela comprend un stage durant l'été, la remise d'un certificat pour enseigner pour ceux qui n'ont pas d'expérience en enseignement et une aide pour faire une maîtrise en enseignement à mi-temps. Après deux années, ils peuvent rester dans l'établissement choisi, aller dans une autre école, ou encore s'orienter vers une autre profession.

La directrice impose aux enseignants recrutés par cet organisme de s'engager pour un minimum de trois ans, bien qu'ils aient la possibilité de rester plus longtemps s'ils le souhaitent. Elle justifie cette exigence par la persistance nécessaire dans les orientations qu'elle essaie de développer auprès des jeunes, mais surtout parce qu'il est très difficile de recruter des enseignants souhaitant travailler dans des milieux comme Harlem. Généralement, les enseignants approuvent cette exigence et adhèrent à l'idée qu'une école ne peut devenir efficace en moins d'années.

Les enseignants de l'école n'ont aucune expérience en enseignement et se doivent de suivre le mode de fonctionnement de cet organisme. Ils ont des stages l'été précédant leur première expérience dans une école dite difficile et ils ont des rencontres avec des superviseurs plusieurs fois par année. Une première conséquence de ce mode de recrutement est le fait que les nouveaux enseignants proviennent des meilleures universités américaines. Comme nous le verrons, ce mode de recrutement a des impacts majeurs sur les élèves.

Concernant leur façon d'enseigner, les enseignants sont complètement libres et ne se réfèrent pas à un projet en particulier. Le fait d'avoir un petit nombre d'élèves dans les classes (environ sept ou huit élèves de moins qu'une classe normale) fait une énorme différence pour les enseignants, qui peuvent offrir un enseignement de qualité et aider les élèves durant les classes.

Plusieurs moyens sont mis en place pour impliquer les parents. Les enseignants communiquent automatiquement avec eux (par courriel ou par téléphone) lorsqu'il y a un problème disciplinaire avec leur enfant. Deux ou trois enfants par classe sont en général concernés. Lorsque des élèves ne font pas leurs devoirs, ceux-ci sont envoyés par courriel le soir aux parents. *« Je mets également les devoirs sur le site web de l'école pour que les élèves puissent les télécharger. Cela peut paraître bizarre, mais cela marche bien d'habitude ».*

C'est souvent très difficile pour les jeunes de travailler dans le contexte social et familial dans lequel ils vivent :

Même si 80 ou 85 % de la classe font les devoirs, j'ai des élèves qui m'appellent au milieu de la nuit pour me dire qu'ils ne peuvent pas faire leurs devoirs, car ils doivent passer une partie de la nuit à l'hôpital avec quelqu'un de leur famille [...] ou bien ils m'appellent pour me dire que leurs frères et sœurs se battent et qu'ils ne peuvent pas faire les devoirs. Je pense que c'est très difficile pour eux de trouver une place calme pour faire leurs devoirs. [...] Certains restent dans la rue le soir et ne rentrent à la maison que pour manger et dormir. [...] Je pense qu'il est très difficile pour eux de trouver le temps et une place calme. [...] De plus, beaucoup proviennent de familles éclatées, le père est dans le Bronx par exemple, et le matin, ils me disent qu'ils ont oublié leurs affaires chez leur père ou leur grand-mère [...], mais cela dépend beaucoup de leur famille, j'en ai un qui vit à 11 dans un appartement et qui est toujours propre et qui fait ses devoirs. Ce sont des enfants très durs, et des situations qui me paraissent très dures, mais qui sont normales pour eux.

La solution La solution pour les enseignants a été de créer un programme nommé « Les devoirs après l'école » et de laisser l'école ouverte jusqu'à 18 heures, car c'est le seul moyen de s'assurer que les devoirs sont faits. Les élèves qui ne font pas leurs devoirs sont obligatoirement dans le programme. De plus, cela permet aux enseignants de donner davantage d'aide aux élèves en difficulté. Plus de la moitié des élèves par classe doivent rester jusqu'à 18 h.

Le programme se centre sur une approche compréhensive, afin d'améliorer l'environnement d'étude des enfants à la maison. Il vise trois buts : améliorer les ressources éducatives disponibles chez les élèves (à la maison) par, entre autres, l'accès à des ordinateurs à la maison ; améliorer l'interaction entre l'enfant et les parents autour de l'étude à la maison et aider les professeurs dans les classes.

Tout est pensé, nous dit la directrice, de façon à ce que le focus soit sur les enfants, de la répartition du budget aux différentes stratégies pouvant être adoptées pour que les jeunes aient de meilleurs résultats. Par exemple, elle commence par

effectuer plusieurs changements dans la structure des classes. Alors que l'on compte auparavant 30 élèves par classe, elle décide de ne pas dépasser 20 élèves par classe.

Une nouvelle représentation du rôle de l'école est aussi véhiculée en parallèle à l'implantation du projet de mobilisation : l'école ne se termine pas avec l'obtention du diplôme secondaire mais ouvre les portes vers l'enseignement postsecondaire. Cela représente une modification profonde du rôle de l'école dans un contexte où les élèves n'envisagent pas une telle perspective. La directrice en fait son mot d'ordre qu'elle cherche à traduire dans des pratiques concrètes. En créant un environnement favorable à l'accès à l'université, elle a voulu que les élèves envisagent la poursuite des études à l'université. Il s'agit de les habituer à cette idée dès maintenant, pour que cela devienne un *allant de soi*.

En ce sens, des changements concrets sont mis en place et à présent, toutes les classes doivent porter le nom d'une université. Lorsque l'on se promène dans les couloirs de l'école, chaque classe est identifiée : *Duke University, Princeton, Columbia, NYU*, etc. Seuls les bureaux des professeurs ou du proviseur portent des numéros. « *Nous devons commencer à penser à l'université; nous devons leur mettre cela dans la tête tous les jours. S'ils vont dans la classe 601, ils vont à Princeton* ». En fait, ces noms correspondent aux universités où les professeurs ont étudié. Rappelons que la moitié des professeurs proviennent du programme « *Teach for America* » et sont diplômés des grandes universités américaines. Ces enseignants inscrivent sur la porte de leur classe le nom de leur université d'origine. Ces mêmes professeurs organisent des visites de leur université pour leurs élèves. Ils doivent incarner pratiquement des liens entre l'université et l'école. Cela se fait indépendamment de leurs heures de classe et tout ce travail n'est pas rémunéré non plus.

Les parents sont également visés par le processus entrepris pour convaincre les élèves que l'université leur est accessible. Le processus d'admission à l'université

commence avec les élèves qui sont en sixième année. Ainsi, les parents sont conviés à des activités d'information. On leur demande, avec leurs jeunes qui sont en septième année, de commencer à regarder les universités susceptibles de les intéresser. Durant la huitième année, des visites dans certaines universités sont organisées. L'école débourse la moitié des dépenses et l'université visitée paie l'autre moitié. Les jeunes sont déjà allés à *Duke University, Princeton, Columbia, Buru* et dans des universités locales comme *NYU*. D'autres universités situées dans l'État de New York sont également visitées. Le but est de montrer aux jeunes ce qu'est une université, avec toute la vie qui est autour : le campus, les associations sportives, etc. Les parents ne visitent pas les universités, mais sont sensibilisés à l'importance de laisser leurs jeunes partir plusieurs jours pour ce faire.

En parallèle, l'équipe cherche à canaliser les projets des élèves vers des objectifs réalistes. En ce sens, elle tente sans cesse de transformer les projets irréalisables qu'ont les jeunes. Elle cherche à les préparer à l'obtention d'un diplôme du « High School », condition d'accès à l'université.

Dans la reformulation du projet scolaire et du rôle de l'école, l'utilisation de la technologie est conçue en soutien à cette « vision » de l'école. La « préparation » des jeunes à l'université inclut l'appropriation des technologies informatiques, perçues comme un gage de persévérance scolaire. Bien que ces jeunes grandissent avec la technologie et qu'ils l'utilisent « naturellement » quand il s'agit de jouer, l'usage éducatif serait nettement moins développé. L'équipe-école a donc l'objectif de les éduquer à utiliser la technologie pour préparer leurs devoirs et leurs projets. Les classes sont toutes équipées d'ordinateurs portatifs, que les jeunes apprennent à utiliser dès leur première année dans l'établissement. Des « jeux » sont aussi disponibles sur les ordinateurs. En fait, si ces logiciels sont considérés comme des jeux par les jeunes, ils sont pour les enseignants des outils d'intervention qui

permettent aux jeunes de développer des compétences en ayant l'impression de s'amuser.

La directrice change également son implication dans les classes avec les nouvelles conditions qu'elle tente de mettre en œuvre. Dorénavant, elle est présente dans les classes. Avec seulement 18 classes sous sa responsabilité, elle ne supervise plus que 35 professeurs. Une des règles établies au sein de l'équipe-école lui permet de visiter cinq classes par jour. Elle y reste environ 15 minutes. Cela lui permet de suivre le travail de chaque enseignant, de voir ce qu'il enseigne et surtout, d'observer l'utilisation de la technologie durant la classe.

Au regard de la violence et de l'agression, la directrice n'a plus aucune tolérance, ce qui représente un grand changement. Ayant acquis avec la restructuration une large autonomie de décision, elle fixe son propre règlement et code disciplinaire afin de créer de bonnes conditions d'implantation de son projet de mobilisation scolaire par l'informatique. Tous ses élèves étant confrontés quotidiennement à un univers de gangs de rue, de violence et de drogue, elle opte pour un choix qu'elle juge radical : la tolérance zéro.

Parce que s'ils apportent quelque activité de gang ici, je les expulse. Ils n'amènent rien avec eux ici. Les parents et moi avons un accord : ce qu'ils font à la maison, c'est leur affaire, mais cela ne doit jamais entrer dans mon école, parce que je vais appeler la police.

La situation est d'autant plus difficile que les gangs viennent à l'école ou autour pour faire du recrutement, malgré les efforts des policiers.

La police est tout le temps dehors. Mais si tu es l'enfant d'un enfant et que ta mère est une alcoolique et que tu as une famille brisée, le gang va devenir ta famille, ils vont s'occuper de toi, ils vont surveiller derrière toi, ils vont te donner à manger, ils vont te donner de l'argent [...] et ce n'est pas que la prostitution, c'est battre les gens, le vol, le pillage, c'est terrible... Regarder autour de soi qui vole. Donc il y a un très gros problème de gangs ici.

Dès l'entrée à l'école, les parents doivent lire ce nouveau règlement et décider par la suite d'y inscrire leurs enfants. Ce règlement est très strict : si un élève pousse un autre élève, il passe plusieurs heures en retenue; s'ils se battent, ils sont renvoyés. Il n'y a pas de solution alternative et tous les élèves le savent. La directrice se sent obligée d'être très stricte, car les jeunes viennent d'un milieu très violent et testent sans cesse les limites disciplinaires et institutionnelles de l'école. Dans les faits, la violence diminue dans l'école ainsi que les activités des gangs.

Cela fonctionne parce que ce n'est pas dans mon école. Ce que j'ai appris durant toutes ces années : je ne peux que contrôler ce qui se passe ici, je ne peux pas contrôler ce que les parents font chez eux, ou ce que la famille fait, ou ce qu'il se passe dans la rue. [...] Tu dois juste vivre avec cela ; tu dois juste garder ton espace sécuritaire parce qu'ils ne vont pas partir.

Des ateliers sur le comportement des gangs sont organisés pour les jeunes toutes les six semaines à l'école. La police vient également animer des ateliers sur les gangs de rues. Une dame de l'équipe de son projet est formée pour travailler avec les jeunes concernant la prévention de l'alcool, de la drogue, de la grossesse et des gangs. Tous les élèves de sixième année font partie d'un programme de prévention appelé *Promesse*. Par exemple, ils vont en ligne, lisent des articles sur une jeune fille qui tombe enceinte ou encore sur des personnes qui étaient dans un gang et comment elles s'en sont sorties. Le but de ces cours n'est pas d'utiliser en soi la technologie. Elle est considérée comme un outil dans les programmes de prévention des situations problématiques (ex. éviter une grossesse ou les effets de la drogue), voire criminelles (ex. : comprendre ce qu'est un gang, reconnaître à quoi ressemble un dealer de drogue, etc.).

Une autre modification au régime disciplinaire est l'obligation du port de l'uniforme. À son arrivée dans l'école, Abby hésite beaucoup à l'imposer. Après de nombreuses discussions avec les enseignants, elle arrive à la conclusion que cela

pourrait avoir un impact positif sur les jeunes et elle décide donc de l'instaurer. Ainsi, chaque élève doit porter un t-shirt blanc et un pantalon noir. Les professeurs ne le font pas, mais elle décide qu'elle porterait le même uniforme. Les deux autres écoles de l'immeuble décident d'en faire autant et donc instaurent ce règlement pour leurs élèves. Comme chaque école a son propre uniforme, il est ainsi facile de savoir à quelle école chaque élève appartient.

L'implication des parents est un élément important permettant une bonne mise en œuvre du projet de d'établissement. D'après la directrice, plus les parents sont impliqués, plus l'élève est motivé. Pour cette raison, l'école propose plusieurs ateliers aux parents, avec des horaires flexibles pour que même les parents qui travaillent la nuit puissent y participer. Différents sujets sont abordés : comment faire une demande d'admission au *High School*, la pornographie ou encore la sexualité des jeunes. Dans les faits, la participation des parents est inégale selon les thèmes et les horaires (entre 15 et 30 personnes), mais ils sont tous présents à l'atelier concernant l'inscription au *High school*.

Une politique de *portes ouvertes* est également mise en place. Il s'agit d'un dispositif de réaction (une boîte aux lettres) pour que les élèves puissent s'exprimer librement. La directrice reçoit sans cesse des lettres des élèves, ainsi que courriels. Récemment, un groupe de jeunes a fait une recherche afin de prouver à la directrice que l'uniforme n'était pas nécessaire. Ils ont sélectionné tous les articles « prouvant » que l'uniforme n'était pas une bonne chose pour les écoles. Ils ont également dressé une liste des meilleures écoles qui n'avaient pas l'uniforme, avec les taux de présence et les résultats des élèves fréquentant ces écoles. Après avoir monté ce dossier, ils l'ont présenté à la directrice, en demandant de justifier pourquoi ils devaient porter l'uniforme. La directrice refuse toutefois d'enlever cette règle, car la règle a pour but d'éviter la distinction entre les gangs et de permettre, par conséquent, aux élèves d'« oublier », le temps de quelques heures, qu'ils appartiennent à tel ou tel gang.

Selon plusieurs enseignants, les plus grosses lacunes des élèves proviennent de l'apprentissage de la langue : un programme de lecture pour les jeunes est mis en place pour y remédier. Depuis, 30% d'élèves dont la langue maternelle est l'espagnol sont devenus bilingues. À cet égard, l'école réussit à faire apprendre l'anglais et les élèves quittent l'école bilingue. Pour l'équipe pédagogique, être bilingue signifie savoir lire, parler et épeler dans les deux langues de façon égale : les élèves ne doivent pas perdre une langue pour une autre. Toute une gamme de programmes est offerte : « speaking fluency », « reading companions », etc. Tout est mis en place pour que l'anglais soit amélioré. Les jeunes utilisent divers logiciels informatiques, dont un, connaissant un vif succès : l'enfant lit sur l'ordinateur, l'ordinateur analyse ce que l'élève dit et lit, puis l'ordinateur dit à l'élève s'il prononce correctement. Si le jeune prononce le mot avec l'accent espagnol (par exemple, peu de mots en espagnol commencent par la lettre 's', généralement c'est *es*, tel que le mot *especial* – spécial en anglais). Pour les élèves qui ont souvent tendance à prononcer le *e* devant, l'ordinateur va dire à l'élève : « mauvaise prononciation - pratique encore ». L'élève, avec sa propre voix, peut être corrigé en tout temps par l'ordinateur. Il suit les corrections sur l'écran jusqu'à ce qu'il prononce le mot ou la phrase correctement.

Les professeurs utilisent un autre logiciel de perfectionnement en anglais. Plusieurs des jeunes, même les plus vieux, ne savent pas le son de certaines lettres, sans rapport avec l'accent ou le fait d'être hispanophone. Leur vitesse de lecture est très lente, car ils n'ont pas l'automatisme du sens du symbole. Par exemple, lorsqu'une personne voit la lettre *b*, elle n'a pas à penser que c'est le son *b*; or la plupart de ces jeunes ne sont pas ainsi. La lecture est très lente, car ils sont tellement concentrés à essayer de dire le son correctement, qu'ils en oublient le sens de la phrase. L'ordinateur sert donc à améliorer leur anglais. Le jeune lit, et il obtient un retour de l'ordinateur jusqu'à ce qu'il arrive au niveau souhaité. Ils peuvent pratiquer la lecture seuls et cela doit leur permettre, avec la pratique, de lire avec automatisme

sans avoir à y penser, et commencer à porter une attention particulière au contenu du texte.

Depuis peu, un programme est mis en place pour les élèves n'ayant pas de problèmes avec la langue, ou avec l'accent, mais pour qui la difficulté se situe au niveau de la compréhension. Ils lisent donc une histoire sur l'ordinateur et doivent répondre à des questions, en faire une analyse, comprendre le sens, l'idée ou la séquence, ou identifier d'autres compétences demandées par l'ordinateur. L'ordinateur va indiquer où l'enfant a des problèmes et se concentrer sur des exercices de lecture pouvant améliorer cet aspect. Pendant tout le processus, les élèves sont suivis par les enseignants. Souvent les jeunes ont des difficultés avec la caractérisation, car ils ne savent pas comparer deux personnages différents, donc ils vont beaucoup travailler sur ces aspects. Pour renforcer l'aide apportée par les professeurs, l'ordinateur s'avère un outil efficace, car le jeune peut sans cesse revenir sur un exercice jusqu'à ce qu'il le comprenne parfaitement. L'élève voit son résultat et son évolution, ce qui est très motivant pour lui. Les jeunes utilisent ce type de programmes également pour les mathématiques et les sciences sociales. Les enseignants remarquent de réelles améliorations.

Concernant les mathématiques, le problème majeur est que plusieurs jeunes arrivent à l'école sans aucune base : ils ne savent pas additionner, diviser ou multiplier. Lorsqu'il s'agit de faire des exercices de mathématiques de leur niveau, cela est trop difficile pour eux, car ils ne savent pas que quatre divisé par deux est deux; ils ne savent pas non plus trouver un dénominateur commun. Le processus d'apprentissage est d'autant plus long, car en plus des lacunes accumulées dans les niveaux inférieurs, il faut faire en sorte que les jeunes acquièrent le niveau requis pour aller au « High school » de leur choix. Le niveau en mathématiques est tellement bas que l'école a introduit des jeux s'appelant des « *Math pop* » et d'autres

programmes dans les classes. Les élèves vont en ligne et pratiquent beaucoup les mathématiques avec ces jeux.

Les professeurs leur montrent également comment faire des recherches, car ils ne savent pas comment s'y prendre. Les élèves utilisent l'ordinateur pour leurs recherches et chacun doit faire un projet. Les étudiants avaient pour habitude d'imprimer intégralement un document portant sur le sujet demandé. Il a donc fallu leur montrer comment sélectionner certaines parties d'un document, au lieu de remettre l'intégral au professeur. De plus, ils ont accès à une bibliothèque en ligne et n'ont pas besoin de se déplacer à la bibliothèque pour trouver leurs sources. Chaque élève sait comment commander un livre à la bibliothèque publique de New York ou bien à leur bibliothèque locale, et ils n'ont plus besoin de se déplacer jusqu'en bas de l'île. Les élèves peuvent lire leurs livres en ligne.

5.3 L'appropriation du projet par les acteurs

La section précédente a présenté le « nouveau » projet éducatif de l'école, du moins selon la version de la directrice. Le projet de mobilisation scolaire par l'informatique demeure la pierre angulaire du projet : ce dernier a connu des modifications dans son organisation, certains volets, comme celui s'adressant aux parents, ayant disparu. Les propos de la directrice manifestent aussi l'existence d'un ancrage institutionnel et éducatif élargi. Cet élargissement tient en partie à la restructuration qui a permis une autonomie plus grande de gestion. L'élargissement comporte également des « compléments » qui visent à transformer l'image de l'école auprès des élèves et des parents, à modifier la composition du corps professoral et à fixer de nouvelles balises disciplinaires dans la vie quotidienne de l'école.

La présente section s'intéresse plus à l'appropriation du projet de mobilisation scolaire par les différents acteurs de l'établissement. L'appropriation du projet ne se fait pas au même rythme pour chaque personne. Même s'il n'existe pas un projet

officiel concernant la technologie, nous convenons que son utilisation n'en est pas moindre et est une réalité de l'école. Ainsi, dans cette section, nous verrons comment les acteurs de l'école se sont approprié le projet.

5.3.1 Les enseignants

Nous avons rencontré plus d'enseignants présents après la restructuration.

John travaille dans l'école depuis l'automne 2006. Tout comme la majorité des enseignants, il est arrivé par le biais du programme « Teach for America ». Il a eu une entrevue dans l'établissement au printemps et a intégré l'école en septembre. Auparavant, il était étudiant en études diplomatiques. Après avoir travaillé pour le gouvernement, il a eu l'impression de perdre son temps et a préféré s'intéresser aux politiques d'éducation. Il a donc décidé de prendre de l'expérience sur le terrain et de devenir enseignant, mais il a l'intention de reprendre une maîtrise en études diplomatiques. Il prend des cours en enseignement en même temps qu'il travaille.

Il a eu un stage avec l'organisme « Teach for America », durant l'été, avant d'intégrer l'école. Il s'occupe des sixième et septième années. La première année, il enseignait les sciences et les mathématiques. Cette année, il enseigne uniquement les mathématiques. Il n'a aucune formation en mathématiques ou en sciences, et dit en connaître plus en sciences sociales et en études diplomatiques, mais il a complété ses cours de mathématiques à l'université et se sent complètement en mesure de dispenser ces cours. Il précise qu'il a appliqué pour enseigner dans n'importe quelle matière disponible. Le niveau de l'établissement étant peu élevé, il ne lui semblait pas difficile de pouvoir enseigner les fondements d'une discipline.

John a appris durant ses cours en pédagogie une méthode s'appelant le « The workshop model » qu'il applique dans ses classes. D'ailleurs, la ville de New York adopte une stratégie incitant les enseignants à favoriser la collaboration en

mathématiques et l'implication des élèves dans leurs cours. John apprend donc aux enfants, par le biais de cette méthode, en travaillant ensemble, tout en étant capables de résoudre des problèmes seuls.

C'est dans mes cours, qu'on m'a incité à utiliser « The workshop model » et ce modèle est également favorisé par "Teach for America". Je ne suis pas sûr que ce soit écrit quelque part... En fait, je suis sûr que ça doit être écrit quelque part, mais c'est ce que j'utilise.

Son enseignement s'appuie sur un curriculum établi favorisant l'approche constructiviste qui pousse les enfants à trouver différentes solutions par eux-mêmes. Pour lui, cela permet aux enfants, ayant trois ou quatre années de retard dans leur scolarité, de s'améliorer. Cela lui permet aussi de créer des exercices, selon le niveau de l'enfant.

L'année dernière, j'ai tout créé par moi-même en essayant de m'appuyer sur les standards de la ville de New York. [...] Cette année, j'ai encore tout fait tout seul, mais je reçois un feed-back de la part d'une autre enseignante, qui a un bon sens pour comprendre comment les élèves s'approprient le matériel.

Linda travaille souvent avec lui et vient également du programme « Teach for America ». Elle a un peu plus d'expérience que lui et enseigne depuis six années environ. Elle a l'intention de continuer à enseigner plus tard. Tout comme lui, elle essaie d'enseigner en suivant les standards du département d'éducation.

La première année, John avait recours à un coach, mais maintenant, il préfère avoir sa propre méthode et travailler avec Linda.

L'année dernière, j'ai travaillé avec un coach pour la planification et je me suis senti très aidé, mais, maintenant, je préfère le faire moi-même et c'est pour cela que j'ai tendance à travailler avec Linda. Le coach est très relayé au département d'éducation mais, cette année, je fais plus les choses moi-même. L'année dernière, c'était ma première année et

j'essayais de faire en sorte que ça marche, et j'avais besoin de quelques conseils.

Tout son enseignement se fonde sur la création d'une programmation à long terme. Il essaie d'identifier les standards en mathématiques devant être appropriés sur dix années et construit son programme dans la classe après cela. Il distribue les exercices durant la classe et prend soin d'expliquer ce que les élèves doivent faire en classe et suivre lors des devoirs à la fin de la journée.

Pour lui, la mission de l'école est de préparer les jeunes à aller au secondaire, puis à l'université. Il s'agit de préparer les étudiants à devenir des citoyens actifs au niveau local, mais aussi national; de les préparer à être des citoyens de New York, mais aussi des États-Unis.

John utilise toujours des exemples que les enfants peuvent comprendre lors de ses cours. Par exemple, pour expliquer les statistiques, il prendra les races qui composent l'école, ou encore, il parlera de la distance entre le Mexique et les États-Unis pour leur faire comprendre les longueurs. Il essaie donc (et les autres enseignants également) de prendre des exemples qui signifient quelque chose socialement pour les enfants.

Il utilise le *smart board*, qui est la projection d'un ordinateur interactif. Il n'utilise jamais le tableau « noir » des salles de classe, mais toujours le *smart board* sur lequel il fait tous ses cours, car il considère que cela retient l'attention et s'avère beaucoup plus efficace. De plus, cela permet l'utilisation d'Internet et toute la classe peut voir la page web. Il utilise également les ordinateurs avec les jeunes (il y en a 7 dans la classe).

Il est un des premiers à utiliser le *smart board* dans l'école. Il n'a jamais eu de formation, et il a compris son utilisation en l'explorant souvent par lui-même. Son utilisation est complètement intégrée dans son enseignement. « *Je n'utilise pas*

beaucoup la technologie directement avec mes étudiants, mais plutôt dans ce que je fais en tant qu'enseignant ». Il a toutefois beaucoup de jeux, comme le Playstation, qui proposent des jeux en mathématiques.

Les jeunes de sa classe ont des niveaux très différents en mathématiques (certains ont un niveau de deuxième année, alors que d'autres ont un niveau de neuvième année).

Je pense que certains enseignants savent l'utiliser, comme Linda. Je ne pense pas qu'elle connaisse aussi bien le système, mais je peux lui montrer comment faire lorsqu'elle a une difficulté. D'un autre côté, on a des enseignants, qui sont seuls dans leurs classes, et ça leur prend plus d'une année et ils n'utilisent pas. Ils n'ont pas à l'utiliser, ils décident. Cela coûte cher, 6 000 \$ ou 7 000 \$, mais cela ne vient pas du budget de l'école, c'est un donateur privé, donc ce n'est pas une obligation.

Il aide les autres professeurs qui ont besoin de son aide, mais il n'est pas convaincu que l'amélioration des résultats des élèves est due directement à la technologie.

C'est très facile d'acheter du matériel et de le mettre dans l'école, mais je pense que les choses ne fonctionnent pas comme cela. Il est vrai que les jeunes ici peuvent avoir accès à une technologie tout comme les autres qui sont plus favorisés qu'eux. Mais je pense que le plus important est d'employer des enseignants de haut niveau ayant des attentes très élevées. Il est vrai que la technologie permet de faire de belles choses, mais à la fin de la journée, cela ne fera aucune différence. Cela peut aider, mais pas sur ce que les jeunes doivent comprendre pour fonctionner dans ce pays.

Le plus difficile pour lui est d'enseigner à des classes de sixième ou septième année, qui ont un niveau de deuxième année. Il doit depuis l'année dernière essayer de trouver des stratégies pour faire passer un savoir en considérant ce retard dans la classe.

Morela travaille dans l'école depuis trois années. Tout comme les autres enseignants, elle fait partie du programme « *Teach for America* ». Une amie avait auparavant travaillé dans cette école, par le biais de ce programme, et elle a voulu tenter l'expérience.

Je travaillais auparavant dans une école trois fois plus grande dans le Bronx, et j'ai décidé de changer d'établissement, car il était essentiel que je sois en accord avec la philosophie de la directrice en matière d'éducation. De plus, ici, on nous offre toutes les ressources dont nous avons besoin pour réussir. [...] De plus, notre parole importe et des modifications sont apportées.

Pour elle, la mission de l'école est de préparer les élèves à l'université et de faire en sorte qu'ils prennent l'éducation au sérieux, qu'ils deviennent de bons apprenants et réussissent à l'école. Ces propos nous indiquent qu'elle a intégré la mission de l'école. De plus, elle ne trouve pas difficile de gérer les problèmes de comportement des élèves, car la discipline était beaucoup plus difficile lorsqu'elle enseignait dans le Bronx.

Tous les enseignants doivent prendre 30 minutes à la fin de la journée pour parler avec leurs élèves de sujets généraux. Ils doivent choisir des sujets récents et qui les font réfléchir. Ils essaient de développer leur conscience au quotidien. Par exemple, en faisant référence aux personnes qui se font saisir leur maison à la suite du revers de bourse, et ils essaient de leur faire prendre conscience des risques qu'ils pourraient rencontrer plus tard dans leur vie. Ils ont également des conversations au sujet des conflits au Moyen-Orient, et les enseignants prennent souvent pour exemple les tensions entre les différents groupes hispaniques, pour que les élèves comprennent et comparent ces conflits à ceux entre les Dominicains et les Portoricains.

Le plus difficile pour les enseignants de ce programme est d'enseigner dans une culture et un milieu différents. Ils viennent pour la plupart des villes de taille moyenne des États-Unis, où les Blancs sont majoritaires, de classe moyenne, et très

religieux. Dans les écoles de ces agglomérations, le simple fait de demander à un élève de se taire en classe est suffisamment efficace pour obtenir l'attention, ce qui est complètement l'inverse dans notre école.

Même pour les élèves, cette expérience est différente, car ils n'ont pas l'habitude de cette nouvelle attitude que peut avoir un enseignant envers son élève. Les enseignants sentent qu'ils sont perçus comme des « outsiders » par les jeunes, qui n'ont pas eu l'habitude d'avoir des enseignants blancs.

Je suis arrivé ici, en tant qu'homme blanc. Je n'avais aucune idée de ce que pouvait être leur vie avant, et ils n'avaient aucune idée de ce que pouvait être ma vie avant. Et c'est difficile, car nous gardons les mêmes exigences et les enfants s'investissent vraiment dans l'école parce que... Je pense que faire en sorte que les jeunes s'intéressent à l'école est difficile quand ils ne voient pas immédiatement les bénéfices, surtout quand ils voient qu'ils peuvent faire de l'argent rapidement en vendant de la drogue, et qu'ils n'ont pas vu dans leur vie des personnes réussir grâce à l'éducation.

Le plus difficile pour les enseignants est donc de convaincre les élèves que l'éducation va leur servir dans la vie et de sans cesse leur expliquer qu'ils resteront fermes et stricts avec eux. Les enseignants s'accordent pour dire que leur avantage est d'être jeune. Tous les élèves savent que la plupart des enseignants étaient encore à l'école, tout comme eux, deux ans auparavant et ils ont presque tous des frères et sœurs plus âgés que leurs enseignants. Les enseignants de ce programme essaient d'adopter une attitude décontractée avec leurs élèves, tout en restant stricts dans leurs critères d'évaluation.

Le plus important, selon les enseignants, est que les jeunes aient confiance en eux, et qu'ils savent qu'ils sont importants pour eux. Après deux années, la plupart des enseignants ont réussi à obtenir le respect des jeunes. Ils s'accordent pour dire qu'il y a toujours du bruit dans les classes, mais acceptent que les jeunes travaillent

ainsi et ne leur imposent pas un silence monacal. Ils essaient d'instaurer une ambiance décontractée, afin que les jeunes puissent prendre plaisir à apprendre.

Une enseignante des cours d'espagnol indique que ce qui importait au début de son emploi, c'était le défi. La directrice lui avait demandé de monter un programme de langue, alors qu'elle ne connaissait pas vraiment son niveau de compétences académiques. C'était d'autant plus difficile que certains élèves savent parler l'espagnol, mais ne savent pas l'écrire; d'autres savent le lire, mais ne le parlent pas bien... Son choix vers cette école était motivé par le fait que les jeunes parlent l'espagnol, mais pas de manière académique et elle voulait les aider à s'améliorer.

J'ai vraiment été impressionnée par cette école et par la façon dont la directrice donnait ses orientations... Cette façon d'amener les enseignants à travailler ensemble, comme une équipe était vraiment très attirante. [...] Je travaillais dans des énormes *high schools*, et je voulais travailler dans une petite école, où il y a beaucoup de collaboration entre la directrice et les enseignants.

Elle ne doit pas nécessairement utiliser la technologie, mais cela essaie de l'utiliser au maximum : les projets sur internet, des vidéoconférences avec un auteur dominicain etc. Elle pense que la technologie est très importante, car elle interpelle les enfants (qui sont habitués aux jeux vidéo, etc.). Cela fait partie de leur vie, donc ils s'engagent plus avec un support technologique. Elle travaille souvent avec Liam pour la technologie. Au début, c'était difficile, car elle a une allure jeune et n'avait pas d'expérience. Les élèves la testent sans cesse et ils semblent peu intéressés pendant son cours, où ils s'amusez plutôt entre eux. Elle dit s'être toujours sentie en sécurité, même si les jeunes parlent de façon irrespectueuse. Elle explique que cette problématique est courante dans les écoles publiques de la ville et non spécifique à cet établissement.

Les jeunes travaillent souvent en petits groupes dans les classes. Parfois, il s'agit de développer un projet commun, ou encore, chaque jeune peut avoir une tâche

différente à effectuer pour son groupe. On leur demande parfois d'utiliser eux-mêmes la technologie pour des tâches très élémentaires, mais permettant de susciter leur intérêt.

Les enseignants tentent de répondre à la mission de l'école du mieux qu'ils peuvent :

Le point fort de cette école, c'est que nous sommes très dédiés aux élèves, nous avons des attentes très élevées et nous faisons des tâches pour lesquelles nous ne sommes pas rémunérés. Par exemple, nous essayons de faire des plans de travail pour lesquels nous ne sommes pas payés. La force de notre travail est que nous avons une administration qui nous supporte. Ils nous font confiance et nous donnent tout ce dont nous avons besoin pour faire notre travail sans vraiment regarder ce que nous faisons. [...] Par exemple, lorsqu'ils ont su que j'étais très confortable avec certaines technologies, et qu'ils l'ont su, je l'ai obtenu sans vraiment qu'ils regardent comment je l'utilise. [...] Ils s'assurent constamment de se procurer ce dont nous avons besoin, ou de le remplacer lorsque nous ne l'avons plus. Pour moi, cela peut être la technologie, pour un autre enseignant, cela pourra être un stage en développement professionnel. Je pense que l'école pense comme cela : hautes attentes, bons enseignants, bon support. (John)

L'établissement essaie de trouver la meilleure façon d'enseigner et s'assure que les élèves trouvent les ressources nécessaires à leur apprentissage. Pour leur part, les enseignants essaient de faire en sorte que les jeunes apprécient l'école, prennent du plaisir à étudier et à vivre dans l'établissement. Les enseignants, ayant travaillé dans des écoles similaires auparavant, observent des résultats probants sur les jeunes. Avec cette mission, les élèves et les parents prennent l'école plus au sérieux parce que l'accent est mis sur l'importance de réussir pour accéder à l'université et avoir la liberté de faire ce qu'ils veulent plus tard.

La technologie n'est que secondaire dans la perception qu'ont les enseignants de la mission de l'établissement. La bonne utilisation de la technologie par leurs élèves est essentielle, car ils s'entendent pour dire qu'ils ne peuvent pas espérer aller à

l'université sans savoir utiliser des ordinateurs. Même s'ils indiquent ne pas être obligés, ils essaient de l'utiliser, car les jeunes sont très excités d'apprendre avec un support technologique, comme ils font partie d'une génération qui passe beaucoup de temps devant la télévision ou les jeux vidéo. En ce sens, afin de captiver leur attention, ils essaient de l'utiliser autant que possible. Ces enseignants reprennent le discours du projet qui associe la technologie à la mobilisation scolaire des jeunes.

Plusieurs stages portant sur la technologie sont offerts aux enseignants qui sont libres d'y assister ou non. Le contenu des stages est plutôt élémentaire, mais permet aux enseignants d'intégrer un côté ludique à leur enseignement pour capter l'intérêt des élèves.

Ils reçoivent également beaucoup de soutien. D'une part, le coordonnateur technique est à leur disposition pour toutes les difficultés techniques rencontrées et les enseignants se soutiennent également entre eux. Lorsqu'un d'entre eux détient un savoir, il le partage avec un autre qui sait moins bien s'y faire.

Il y a beaucoup d'interactions entre les personnes qui enseignent les mêmes matières et qui ont des classes de même niveau. Le coach répond à différents besoins pour les enseignants. Ainsi, sa fonction n'est pas de transmettre un savoir commun, mais d'essayer d'aider les enseignants à surmonter leurs propres difficultés. Le coach observe parfois les enseignants dans les classes et leur donne des conseils ensuite, afin de les aider à améliorer leur pratique. Cela peut concerner l'aspect pédagogique ou comportemental.

En plus, Liam est là pour tous les problèmes techniques rencontrés.

Ils font beaucoup confiance à leurs enseignants. Ils emploient des enseignants très compétents qui sont très libres. Ils doivent évidemment montrer que leurs élèves réussissent, et que l'enseignement répond aux standards, mais les gens ici travaillent très dur et intelligemment, et ils réussissent vraiment.

La directrice fait énormément confiance à ses enseignants. Ils doivent évidemment répondre aux standards. Certains examens proviennent du département d'éducation, ce qui permet de voir si les jeunes répondent aux standards dans les curriculums imposés. Le département d'éducation est très vigilant par rapport aux statistiques de l'établissement, et la directrice n'impose rien aux enseignants quant à leur façon d'enseigner, tant que les élèves réussissent aux examens.

Tous les enseignants pensent que la technologie a un impact sur leurs élèves, car ils ne peuvent pas réussir dans le monde actuel sans elle. Les aspects de base de la technologie doivent être compris par les élèves : écrire un courriel, préparer une présentation Powerpoint, etc.

Les enseignants indiquent qu'on ne leur a pas demandé d'utiliser la technologie dans la classe lors de l'entrevue, mais qu'on leur demande toutefois d'en connaître les bases. Par contre, des formations pour les *smart boards* sont accordées à ceux qui le demandent. Ces formations sont coûteuses et nécessitent d'être hors de la classe un certain temps, donc la directrice exige l'utilisation immédiate de l'outil lorsque les enseignants font la formation. La majorité des formations sont acceptées et ne sont pas généralement axées sur la technologie.

L'établissement tente de maximiser la technologie et toujours selon Liam :

L'administration essaie de mettre le moindre sous dans la technologie, et ils sont vraiment bons pour gérer des budgets. [...] Ils essaient sans cesse de trouver des subventions pour avoir encore plus de technologie que nous n'en avons déjà. [...] Je ne peux pas dire que c'est le seul focus de l'administration, mais ils font toujours en sorte que l'école ait les dernières technologies.

Liam fait toujours en sorte que les enseignants puissent accéder à la technologie et est toujours à leur disposition, même pour leur apprendre les bases. Il s'assure

également de répondre à leurs demandes (par exemple, un ordinateur portable ou autres).

Que l'accès à plusieurs sites Internet soit bloqué rend la pratique plus difficile pour certains enseignants. Aussi, le département d'éducation a imposé un blocage (de certains sites) plus strict, ce qui fait que les enseignants ont encore plus de mal à trouver de l'information en ligne. Cela reste positif pour les enseignants, car les étudiants allaient systématiquement sur « MySpace » ou « Facebook » lorsqu'ils étaient au poste informatique. Bien que cela limite les enseignants, ils préfèrent que l'accès soit réduit pour les élèves.

Certains enseignants n'ont aucun intérêt pour les ordinateurs et ne sont pas dérangés par l'accès limité aux sites. Pour eux, leur enseignement ne serait pas plus mauvais sans technologie, mais ils reconnaissent toutefois que les jeunes se doivent d'utiliser la technologie s'ils souhaitent aller à l'université. « *La directrice vient souvent dans ma classe, mais c'est pour des bonnes raisons. Les enfants savent qu'elle vient souvent et sont très confortables avec cela* ». (Linda, enseignante)

Pour d'autres, la technologie est efficace, car elle leur permet de capter l'attention des jeunes, mais leur permet aussi de mieux comprendre lorsqu'ils visualisent. Toutefois, cela n'intéresse pas toujours les élèves et, pour certains d'entre eux, ce ne sont que des ordinateurs qui n'ont pas vraiment d'attrait.

Selon Liam, avant de se focaliser sur l'informatique, il faut se centrer sur la langue qui, selon lui, est une des plus grosses difficultés chez les enfants :

En mathématiques, ce n'est pas qu'ils ne savent pas comment faire, mais ils ne comprennent pas la langue et, souvent, en ne comprenant pas l'énoncé, ils ne savent pas répondre. Pourtant, on s'aperçoit souvent qu'ils savent comment faire, une fois que la barrière de langue est dépassée.

Les niveaux de langue sont très différents dans les classes et il lui arrive de faire des groupes de travail, pour que les élèves qui ont un niveau élevé de compréhension puissent avoir des défis. Cela permet également de prendre plus de temps avec ceux qui en ont le plus de besoin.

L'application de deux éléments du curriculum est obligatoire pour les enseignants : le programme de formation de New York et le code disciplinaire. Ce dernier consiste en une manière de sanctionner un élève devant être commune à tous, sans favoritisme. Les enseignants doivent toujours sanctionner les élèves pour des écarts de conduite. À cet égard, une difficulté se trouve au niveau des classes où les jeunes se moquent sans cesse de ceux qui affichent des retards importants à cause de leur langue. Il y a beaucoup de gangs dans le quartier, mais cela concerne surtout les enfants de la huitième année. Plusieurs des enfants ont des membres de leur famille qui en font partie et cela leur semble « cool ».

Les élèves ont plus d'interactions avec les organismes partenaires que les enseignants eux-mêmes. Ceux qui ne participent pas au programme d'aide aux devoirs restent à l'école pour participer aux autres programmes.

Les enseignants présentent souvent leur métier en termes de défis : celui de travailler avec des enfants qui sont complètement désengagés de l'école et qui ne veulent pas être là. Ils parlent de faire des ajustements par rapport à leur niveau et de faire en sorte que les élèves avancent. Les niveaux sont très différents, mais les enseignants ne veulent pas faire de distinction entre les meilleurs et les moins bons et enseignent dans des classes avec différents niveaux. Ils trouvent parfois difficile de toujours faire en sorte que les plus avancés continuent à performer et ne s'ennuient pas durant les classes. Pour que certains élèves ne soient pas frustrés, les enseignants tentent de pousser les capacités de certains en leur proposant une alternative lorsqu'ils donnent des travaux. Ils s'assurent de répartir les tâches en fonction des niveaux, sans

que cela ne paraisse auprès des élèves (qui ne savent pas évaluer la difficulté d'un travail).

De manière générale, les enseignants perçoivent positivement le projet de la directrice et sont généralement compréhensifs en regard de la technologie. Même ceux qui n'aiment pas beaucoup l'informatique comprennent que les jeunes doivent la maîtriser pour poursuivre leurs études à l'université. Il ressort des entretiens un fort degré d'engagement des enseignants et ils réalisent régulièrement des heures supplémentaires, ne serait-ce que pour accompagner les élèves dans les visites d'université, pour trouver des fonds afin que les parents visitent aussi les universités, pour l'accompagnement à la bibliothèque ou pour l'aide aux devoirs.

Les entrevues ont montré que les enseignants appliquent des fois sans le savoir, les conditions du projet de la directrice et y ont tous recours. Ces nouveaux enseignants ont grandi avec la technologie et l'ont continuellement utilisée durant leurs études: son utilisation se fait « naturellement » pour eux. Provenant majoritairement du programme « Teach for America », ils sont aussi très jeunes, dans la vingtaine. Les enseignants plus âgés ont généralement plus de mal à maîtriser la technologie, mais la directrice leur fait suivre des formations pour acquérir un niveau minimum d'appropriation.

5.3.2 Les professionnels non enseignants de l'école

L'équipe d'intervenants comprend les coachs, un conseiller pédagogique, la coordinatrice des parents et l'assistante de la directrice.

Il y a trois coachs dans l'établissement : un en mathématiques, un en littérature et un en sciences. Le coach en mathématiques était auparavant ingénieur. Les coachs sont dans l'établissement depuis la première année de la restructuration. Leur rôle est d'améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants et d'aider des élèves dans

plusieurs classes. Ils s'assurent également que l'administration réponde aux exigences du département d'éducation. Par exemple, un coach en mathématiques servira de lien entre le département d'éducation et l'école.

Les coaches ne sont pas présents dans toutes les écoles et offrent leurs services aux administrations qui le demandent. Généralement, il y a un coach par établissement. La directrice a préféré recruter trois coaches à temps plein, réduisant le budget des assistantes de direction, afin de favoriser la diffusion et l'appropriation des technologies par les enseignants.

Le département d'éducation leur donne une description du travail à réaliser en fonction des standards du programme. Toutefois, « *La commission scolaire nous a donné des standards pour le curriculum, mais nous ne les suivons pas, parce que nous ne les aimons pas* ». En équipe avec les enseignants, ils réfléchissent à l'atteinte des objectifs imposés par le département d'éducation, tout en intégrant les partenaires de l'établissement et en considérant la réalité socioéconomique des jeunes. Les enseignants s'appuient sur les guides écrits expliquant les standards, et avec les coaches, ils créent leurs propres instrumentations par rapport aux spécificités de leur classe.

Les coaches perçoivent leur rôle de manière différente que dans les autres écoles est que « *dans cette école, tout le monde agit comme dans une communauté, tout le monde est ensemble pour faire en sorte d'aider les enfants, donc je ne travaille pas seulement avec un enseignant par-ci par-là, mais avec tous les enseignants* ». Habituellement, ils aident ponctuellement les enseignants des écoles, mais dans le cas de cette école, l'administration a complètement inséré les coaches dans l'école et les décisions se prennent avec eux.

Les coaches signalent des différences de connaissances entre les enseignants quant à la technologie. Ils sont d'ailleurs bien placés pour les percevoir. Ainsi, les

enseignants qui sont à l'aise avec la technologie font des activités plus poussées avec les enfants. Il arrive que les enseignants très avancés au niveau informatique expliquent certains programmes aux coachs qui peuvent ensuite les expliquer aux moins expérimentés : « *Tous nos enseignants ont à peu près 25 ans! Ils sont jeunes et ont l'habitude de s'amuser avec la technologie, je ne peux qu'apprendre d'eux!* ».

Le projet de mobilisation scolaire par l'informatique focalise l'usage des TICS aux *smart boards*, qui devient instrument d'intéressement des élèves. Un *smart board* est un immense écran blanc (à la place du tableau traditionnel dans une classe) et est interactif. Les coachs essaient au maximum d'intégrer le *smart board* en classe dans les activités qu'ils élaborent avec les enseignants, car même s'il ne s'agit que d'un support visuel, ils savent que cela capte l'attention des élèves : « *qu'importe ce que vous montrez avec la technologie, les enfants vont être excités* ». Ceci est parfois frustrant pour les coachs, car les jeunes sont captivés par la technologie et non par le contenu qu'ils tentent de leur enseigner. De plus, les coûts sont très élevés pour obtenir des *smart boards* dans les classes, et les coachs pensent que les sommes investies sont élevées pour attirer l'attention des jeunes, mais cela reste la décision de la directrice. Petit à petit, les coachs veulent que les *smart boards* soient installés dans toutes les classes.

La coach en mathématiques n'est pas spécialement partisane de la technologie, car elle considère que les élèves doivent d'abord comprendre les exercices sans un ordinateur. Toutefois, elle souligne l'importance de capter sans cesse l'attention des jeunes, et la technologie reste incontestablement ce qu'elle a trouvé de mieux en ce sens.

Les coachs reçoivent eux-mêmes un support technique nécessaire de Liam ou des enseignants plus expérimentés. Au niveau du contenu pédagogique, la technologie permet aussi de montrer ou de réaliser des activités ne pouvant être expliquées sur papier, et ce, particulièrement en mathématiques.

Le coach en littérature, pour tenter de remédier au faible taux de compréhension en lecture, intègre le plus possible des exercices ludiques à faire en ligne, pour que les élèves puissent apprendre tout en ayant l'impression qu'ils s'amuse.

Aucun d'entre eux n'est en mesure de dire si la technologie a un impact effectif sur les résultats des élèves, car il y a une multitude d'actions mises en place, et il est difficile d'attribuer les améliorations à l'un ou l'autre changement. Seule l'attention des élèves est un résultat constaté immédiatement depuis la mise en place de l'informatique : « *La technologie est uniquement un outil que nous utilisons pour enseigner plus efficacement* ».

L'expérience des enseignants, leur haut niveau de qualification et la capacité d'adapter les curriculums au contexte sont autant d'éléments qui ont participé à l'amélioration des résultats et qui sont mis en avant par les coachs : « *Il serait complètement faux de ma part de dire que tout ce changement est dû à une seule chose en particulier, il y a des milliers de choses que nous faisons pour ces enfants* ».

Les coachs connaissent les programmes mis en place et s'associent pour qu'il y ait une cohérence dans ce qu'ils tentent de transmettre aux enseignants.

Les jeunes voient la technologie comme un outil d'amusement, parce qu'ils ne voient pas de personnes autour d'eux qui l'utilisent comme outil de travail, et ce que nous devons faire, c'est permettre cette transition, pour que le jeune sache que ce n'est pas juste un outil d'amusement, mais qu'il permet de résoudre des problèmes.

Pour les coachs, le peu d'expérience des enseignants n'est pas un obstacle, car ils sont qualifiés. L'expérience en milieu défavorisé qui leur manque est compensée par les coachs, qui ont pour mission de sans cesse faire des liens entre le milieu, le curriculum et la pédagogie adoptée. Quel que soit le milieu, il faut plusieurs années d'expérience aux jeunes pour devenir enseignant. Commencer dans un milieu comme

Harlem est, d'après les coachs, une excellente expérience pour tous les jeunes enseignants.

Comparativement aux autres écoles de même niveau et dans un même contexte, les coachs jugent que cet établissement a une équipe très performante. Le plus difficile pour eux est de voir à quel point les enseignants se démènent et que les jeunes ne s'impliquent pas, car émotionnellement, ils ne le peuvent pas : *« Ils sont dans une culture qui ne gratifie pas l'éducation, les parents n'ont pas d'attentes, il y a des exceptions, mais en général, les parents ne comprennent pas pourquoi faire les devoirs »*.

Les coachs ne rencontrent pas les parents, mais cela ne les empêche pas de se représenter le rapport que les parents entretiennent avec l'école. Selon eux, les parents inscrivent les enfants dans cette école, car ils vivent à deux ou trois rues. La discipline est également un élément qui plaît aux parents.

Aucun coach n'était présent avant la restructuration. Selon eux, l'intérêt de travailler dans une petite école est qu'ils connaissent tous les élèves. Ceci est impossible dans les grands établissements.

Le conseiller en orientation est responsable des jeunes en éducation spécialisée et fait des thérapies avec eux. Il a été recruté dès la deuxième année de la restructuration. Il fait partie du processus de réorganisation, que la directrice a mis en place. Auparavant, il était consultant pour diverses écoles. Il organise des IEP (Individual educational plan) pour plusieurs catégories d'enfants : ceux qui ont des problèmes de comportement et qui dérangent le bon fonctionnement de l'école, ceux qui ont un retard intellectuel, et les enfants qui ont des troubles d'apprentissage. Il ne fait pas vraiment une thérapie en profondeur avec les élèves, mais les guide pour qu'ils fonctionnent mieux à l'école. Il est là pour les aider à planifier leurs temps, pour leur expliquer quand ils doivent prendre une douche et faire des devoirs. Il

supporte souvent les familles incapables de suivre la scolarité de leurs enfants. Il leur explique quoi faire à l'école et en dehors de l'école. Il fait des plannings personnalisés pour chaque élève, en s'appuyant sur les curriculums des enfants. Chacun a une organisation qu'il peut utiliser dans l'école et chez lui. Tous les élèves doivent écrire sur un tableau quotidiennement chaque activité que le guide planifie dans le IEP. Ceci demande un travail très minutieux, car tout est pensé en fonction de la réalité de chaque enfant, tout en s'assurant que le curriculum de la ville soit intégré. Ainsi, le IEP n'est pas composé de règles générales mais est personnalisé. Chaque activité se base sur le contexte social et familial de l'enfant. Toutefois, le conseil est imposé aux jeunes, et rend souvent la tâche encore plus difficile.

La technologie l'aide énormément dans la composition des IEP, car la majorité de ses élèves ne sont pas très bons pour s'exprimer. Avec un support visuel et des images, ils arrivent à communiquer davantage, car ils sont davantage captivés. Ils s'ennuient très facilement, et la technologie est son seul moyen pour obtenir leur attention. Pour lui, le projet de l'école est complètement basé sur l'orientation vers l'université : *« Cela semble fou, mais nous faisons tout pour que les jeunes s'orientent vers l'université »*.

Pour lui, presque toute l'équipe utilise la technologie et il en voit concrètement les résultats. Les élèves retiennent plus facilement les contenus de formation lorsqu'ils ont un support visuel. Ils ne comprennent pas les explications des enseignants, mais lorsqu'ils voient une image, ils sont capables de comprendre. Il a participé à toutes les sessions de formation sur la technologie offertes par l'école, même si elles n'étaient pas spécifiquement orientées vers les enseignants.

Le conseiller en orientation utilise souvent la technologie dans ses consultations. Il utilise beaucoup de cédéroms avec les élèves, mais aussi avec les parents sur différents thèmes : la protection sur Internet, la prévention de la drogue, les gangs, etc. Son expérience dans l'école est très positive, car il n'a pas de limites quant à

l'utilisation de la technologie. Avant, il n'avait pas accès à cette technologie. Pour lui, la différence provient aussi du fait qu'il a accès à toute l'information plus rapidement et en direct avec ses élèves.

Il travaille en équipe avec tout le reste de l'école. Auparavant, dans les autres écoles, pour n'importe quelle difficulté, le conseiller en orientation était appelé, même lorsqu'il était en pleine réunion. Ici, la particularité pour lui est que toute l'équipe connaît sa façon de procéder et va agir de la même façon que lui, même s'il n'est pas présent : « *Si je parle avec un élève, je n'ai pas besoin d'interrompre ma conversation, parce que tout le monde sait comment je travaille, et me laisse le temps quand je suis occupé* ». Malgré son rôle de conseiller, il ne sent jamais de pression. Il voit tous les enseignants chaque semaine, pour parler des enfants qui font partie de son programme. Il y a deux conseillers pour toute l'école. Il est supervisé par un « conseiller sénior », pour tout ce qui est mis en place. Tout comme les coaches avec les enseignants, le « conseiller sénior » est là pour l'aider dans sa pratique au quotidien, et pour le soutenir à s'ajuster au contexte de vie des jeunes.

La coordonnatrice des parents fait le lien entre la directrice et les parents, comme une travailleuse sociale. Elle était présente dans l'école avant la restructuration, en tant que bénévole. Depuis, elle est devenue employée. Elle travaille, conjointement, avec le conseiller en orientation. Alors qu'il s'occupe individuellement des jeunes, elle aide les parents sur la nature des parcours à suivre pour étudier à l'université. Elle dispense des formations aux parents pour expliquer toutes les étapes qui permettront à leurs enfants d'y accéder. Les parents sont sensibilisés à l'accès à l'université, tout au long de l'année. Les formations aux parents transmettent des informations afin de mieux structurer l'éducation des enfants en incluant des périodes pour les devoirs. Ils reçoivent aussi des informations sur les programmes des universités. La coordonnatrice doit construire chaque semestre une planification des formations pour

l'établissement, en tenant compte de ce qui ne fonctionnait pas auparavant, ce que l'établissement appelle « l'action constructive ».

Elle contacte tous les parents, par téléphone et par courriel. Elle travaille beaucoup avec Liam pour monter ses formations. Elle travaille également avec « *Computer For Youth* ». Beaucoup de parents n'ont aucune expérience de l'informatique, et elle a pour mandat de leur transmettre les bases en informatique.

Elle est la seule personne rencontrée qui ne parle pas de la pauvreté des élèves. D'après elle, les Dominicains ne montrent pas ce qu'ils ont et il est très difficile de savoir ce qu'ils possèdent. Elle ajoute également que nombreux sont ceux qui investissent leurs épargnes dans leur pays d'origine et y achètent une maison. D'après elle, les jeunes sont considérés comme pauvres car ils bénéficient du lunch gratuit, mais l'obtention de ces diners ne peut tenir compte des revenus non déclarés : « *Ils sont bien plus riches qu'on ne le pense, c'est mon opinion et mon expérience. [...] Je vis dans le quartier [rires]* ».

Pour elle, la technologie intéresse les enfants, car ils veulent tous l'utiliser, sont attirés par ce qu'ils n'ont pas et sont très curieux. Proche de la directrice, on s'aperçoit qu'elle reprend le discours de la directrice sur l'usage des technologies.

Depuis 2005, la directrice a une assistante pour coordonner sa mission. Elle utilise aussi beaucoup la technologie. Elle supervise certains examens et s'assure du développement de la technologie dans la pédagogie auprès des enseignants. Elle vérifie l'enseignement dans toutes les classes et l'utilisation du *smart board*. Dans sa propre exécution des tâches, elle utilise la technologie et prépare le contenu des examens en ligne.

Elle est présente lors du recrutement des enseignants et met l'accent sur la technologie qu'ils devront utiliser. Jusqu'à présent, aucun enseignant n'a refusé de l'utiliser. Lorsque l'un d'entre eux a de la difficulté, il doit faire de la formation,

même si cela demande du temps. Pareillement pour les coachs : elle leur demande d'inclure la technologie dans leurs recommandations aux enseignants.

Elle communique continuellement avec les enseignants : *« C'est impressionnant, ils pensent tout le temps, lorsque vous regardez l'heure à laquelle ils envoient les courriels, il est 1h du matin, 2h30 du matin, 4h du matin... Ils ont toujours cela dans la tête. L'autre jour, avec la directrice, nous devons penser à un nouveau projet : elle m'a écrit de son Blackberry à 2h30. »*

Elle vérifie tous les tests que les jeunes devront passer, un mois à l'avance. Elle supervise également l'éducation spécialisée dispensée par le conseiller, pour s'assurer que les élèves reçoivent l'ensemble des services accessibles.

Elle ne pense pas que les enfants comprennent l'efficacité de la technologie, car ils sont nés avec et n'ont aucun recul. Selon elle, la technologie est importante, car les présentations à l'université se font sur Powerpoint la majorité du temps et que toutes les demandes d'emploi se font en ligne.

Elle trouve la communication difficile avec les parents, car elle ne parle pas du tout l'espagnol, et il lui faut sans cesse utiliser un traducteur.

Tous les intervenants disent qu'ils se sentent bien dans cette école, car ils ont une liberté d'action qu'ils n'ont pas eue dans d'autres établissements. Il existait un fort climat d'entraide, selon la représentation qu'ils transmettent, il y aurait une excellente communication au sein de l'équipe-école. Tous se sont approprié le projet de l'école qui est de faire en sorte que les jeunes aillent à l'université et qu'ils utilisent tous la technologie dans leurs pratiques.

5.3.3 Les parents

Nous avons obtenu très peu d'informations sur les parents et leur idée du projet informatique. Par contre, ils viennent apprendre les notions de base lors des formations à l'école et communiquent par courriel avec le personnel (rappelons-nous du programme de traduction). La barrière linguistique ne nous a pas permis de faire des entrevues en espagnol avec des parents. De plus, le personnel de l'école nous avait prévenues qu'il serait très difficile de rejoindre les parents, car eux-mêmes avaient de la difficulté à les rencontrer.

Les parents ne choisissent pas cet établissement pour la technologie, mais surtout pour une combinaison des possibilités offertes aux jeunes. D'après le personnel de l'école, il est difficile pour les parents de s'impliquer dans les devoirs des enfants, car ils ont souvent deux emplois. Il est également très difficile pour eux de contrôler les jeunes qui ne font pas les devoirs et ne révisent pas les examens. « *Beaucoup d'entre eux ont des 0, parce que c'est trop dur ou ils s'en foutent et ne demandent pas d'aide* ».

Beaucoup d'enfants sont nés aux États-Unis, mais pas les parents, ce qui rend plus difficile l'apprentissage de la langue et le suivi des devoirs. D'après le personnel de l'école, beaucoup de parents ne font pas le lien entre la réussite scolaire et le succès dans la vie. Ils pensent que très peu d'enfants finiront l'école et peu d'entre eux iront à l'université. Beaucoup d'entre eux seront les premiers de la famille à pouvoir accéder à l'université. Ces informations nous semblent contradictoires pour deux raisons : la première est que la directrice nous a mentionné qu'au cours du processus de recrutement des élèves, il était clairement annoncé aux parents qu'un enfant était inscrit en vue d'aller à l'université. La seconde raison est en rapport avec les formations offertes aux parents (que ce soit pour l'apprentissage de la technologie ou pour améliorer le rendement scolaire de leurs enfants). Ce paradoxe n'est probablement qu'apparent, car ce n'est pas parce que l'école diffuse un message qu'il

est pour autant compris par les parents, surtout par ceux qui ne participent pas aux différentes activités qui leur sont destinées. Ainsi, il est difficile, pour nous, de dire que les parents sont ou ne sont pas intéressés au parcours scolaire de leurs enfants. Tout au plus, soulignons que l'école cherche à modifier le rapport à l'école que les parents peuvent avoir construit.

5.3.4 Les élèves

Rappelons, brièvement, le profil des élèves, qui reste inchangé depuis notre arrivée dans l'établissement. Ainsi, dans le tableau suivant, nous pouvons voir que 100 % des élèves vivent en dessous du seuil de pauvreté, soit avec moins de 21 000 \$ par an. 93,2 % d'entre eux sont Latinos, la majorité des jeunes sont nés aux États-Unis, mais leur langue maternelle est l'Espagnol; 30 % d'entre eux sont nés à l'extérieur : Amérique du Sud, Amérique centrale, Porto Rico, etc., et proviennent de communautés très pauvres.

Tableau 5-1
Élèves inscrits en 2004-2005

Informations sur les élèves	%
Élèves qualifiés pour recevoir le repas gratuit payé par l'état	100
Élèves apprenant l'anglais (ELL)	34,5
Arrivées aux É-U les trois dernières années	10,8
Éducation spécialisée - étudiants dans une classe autonome	6,8
Taux de fréquentation des élèves	93,7
Étudiants latinos	93,2
Étudiants Noirs	6,8
Étudiants Blancs	0,0
Étudiants Asiatiques et autres étudiants	0,0

Source: www.nycenet.edu

Il est difficile de mesurer l'impact de la technologie sur les enfants. En effet, l'analyse empirique a montré, à plusieurs reprises, que la mise en place de différentes stratégies a permis aux enseignants d'intéresser les élèves aux cours, aux devoirs, etc., et de les amener à obtenir de bons résultats scolaires. Nous avons peu d'éléments permettant de vraiment faire ressortir l'impact de la technologie. Toutefois, il nous est plus facile de comparer le comportement des élèves avant et après la restructuration. Lorsque l'on se promène dans l'école, nous pouvons observer à quel point beaucoup d'élèves apparaissent sérieux.

Ils sont très jeunes, je veux dire, que connaissons-nous de notre niveau ? Quand tu deviens adolescent, tu es fou, c'est pour cela que j'adore travailler avec des enfants de l'école secondaire, parce qu'ils sont très différents. Ils sont dingues, comme je peux l'être, je suis dingue. Donc je ne suis pas sûre à quel point ils ont conscience, je ne pense pas que si tu dis à un enfant... ou je ne sais pas, peut-être, il y a des enfants, si tu dis : « comment la technologie peut t'aider ? » Ils vont te dire : « cela m'aide à apprendre ». Je ne sais pas s'ils savent la politique derrière cela, je ne sais pas s'ils savent que politiquement, les gens de classe moyenne ont toutes ces ressources et pas moi, car je suis pauvre, je ne sais pas s'ils vont être capables de dire cela. Mais ils peuvent certainement te dire comment la technologie aide dans une classe, oui tu peux demander cela à n'importe quel enfant. (Abby)

Tous les élèves ont fait des choix de *High school* et s'impliquent dans le processus de poursuite des études. Cela aurait été impensable quelques années avant la restructuration, alors que le rêve des jeunes était de devenir chanteur ou basketteur.

Même si nous ne pouvons pas mesurer directement l'impact de l'usage de la technologie, nous pouvons certainement appuyer le fait que la nouvelle organisation de l'école conduit à institutionnaliser les conditions favorables à un engagement scolaire des élèves.

En termes de résultats, les enseignants ont une divergence de points de vue, puisque certains pensent que la technologie n'a pas vraiment d'impact direct, mais que le facteur prépondérant est la façon d'enseigner.

Je pense que le fait de donner un bon enseignement et un bon niveau a plus à voir avec le curriculum, la planification et l'instruction qui est donnée. La technologie est juste une petite partie de notre travail. On peut prendre le pire enseignant au monde et lui donner mille technologies différentes, ça ne marchera pas. Mais si vous êtes une personne qui sait se servir de la technologie, cela fait de vous un meilleur enseignant. [...] Dans mon cas, je peux dire que cela a contribué à ce que je devienne un meilleur enseignant et que mes élèves deviennent également meilleurs.

Comme la majorité des élèves parlent l'anglais comme langue seconde, le plus grand problème des enseignants est l'apprentissage de l'écriture et de la lecture en anglais. Ils essaient tant bien que mal de trouver des activités pédagogiques adaptées à cette réalité, tout en s'assurant que le contenu du programme imposé par le département d'éducation soit assimilé par les jeunes.

Ils ont des faibles résultats parce qu'ils ne parlent pas la langue, pas parce qu'ils ne comprennent pas, c'est le plus grand problème. Beaucoup d'entre eux parlent l'anglais à l'école, mais uniquement l'espagnol à la maison, mais n'ont jamais vraiment appris à écrire et lire correctement l'espagnol... Quelques-uns le font. Ensuite, ils arrivent à l'école et écrivent comme ils parlent, ce qui n'est grammaticalement pas correct, donc lorsqu'ils parlent en anglais, il y a plein d'erreurs, c'est l'anglais de la rue, du *slang*.

En ce sens, la technologie apporte un soutien aux débutants avec des programmes axés sur la phonétique et la grammaire.

Aussi, des ordinateurs sont disponibles dans toutes les classes et lorsqu'ils font des projets par petits groupes, les élèves doivent trouver l'information sur Internet, sous la supervision d'un enseignant. Lorsqu'il s'agit de recherches impliquant toute la classe, les enseignants vont avec leur classe au laboratoire informatique. Cette tâche

n'est pas vraiment évidente, car les jeunes ne savent pas comment chercher et identifier les sites adéquats. Cette appropriation tout au long de l'année vise à ce que les élèves intègrent ce processus de recherche qu'ils appliqueront lors de leur scolarité à l'université. Cela est d'autant plus difficile pour eux, car l'information est en anglais.

Cette observation reprend aussi le volet d'analyse d'implantation de l'évaluation sociale des technologies proposée par Doray et Bouchard. En effet, cette évaluation conduit à s'interroger sur les conditions de mise en œuvre du projet informatique par les acteurs : d'abord en reprenant tous les éléments de l'implantation locale, tout en se référant lors de l'analyse empirique à l'influence de la régulation scolaire (en particulier avec la restructuration) sur celle-ci.

Dans le chapitre précédent, nous avons montré que le fait d'avoir un projet axé sur l'informatique n'est pas suffisant pour s'approprier une technologie, allant dans le sens de la littérature, démontre que l'institutionnalisation de la technologie par un projet ne peut se faire qu'à certaines conditions. Nous nous sommes aussi référées à de nombreux auteurs qui ont mis de l'avant les conditions nécessaires à une application adéquate d'un projet dans une école. En ce sens, l'observation empirique après la restructuration confirme les conditions nécessaires à l'appropriation de l'outil informatique proposées. De plus, les propositions de Harrari sont particulièrement intéressantes, puisqu'elles reprennent les éléments qui influent sur la formation et l'interprétation du projet informatique.

Finalement, en nous appuyant sur nos concepts de départ en regard de la technologie, l'observation et le contenu de nos quelques entretiens ne vont pas tout à fait dans le sens des travaux de Vivianne de Landsheere (1992), pour qui l'efficacité de l'informatique dépend de l'usage que l'enseignant en fait. En réalité, l'observation relève d'autres dimensions essentielles à l'appropriation d'une technologie par les acteurs.

5.4 L'impact du projet sur les élèves et leurs résultats après la restructuration de 2004 à 2008

5.4.1 L'impact de la technologie sur les élèves

Les enfants naissent dans la technologie, beaucoup plus que nous, il y a 20 ans. Et, cela permet d'avoir leur attention. Les enfants aiment tout ce qui brille, donc cela capte leur attention, c'est très rapide. De plus, cela me permet d'enseigner de façon plus efficace sans perdre de temps.

Les enseignants ont constaté l'impact de cette technologie sur les élèves. Au début, lorsqu'ils n'utilisaient pas le *smart board* – car ils sont restés 8 mois sans l'utiliser –, les élèves étaient moins réceptifs aux cours. Depuis son utilisation, les mêmes enseignants voient une différence quant à leur concentration durant la classe, et les élèves demandent souvent des explications sur des leçons qu'ils ont enseignées, quelques jours auparavant.

Nous pouvons remarquer plusieurs aspects positifs quant à l'impact de la technologie sur les élèves. Nous avons pu observer que les étudiants sont plus intéressés à travailler avec la technologie, car ils sont très familiers avec les jeux vidéo : ce moyen captive leur attention. Même s'ils ne comprennent pas le fond de ce qui leur est demandé, ils comprennent la forme et mentionnent souvent qu'ils savent utiliser l'ordinateur, ce qui leur permet de montrer qu'ils savent effectuer certaines choses.

Même si tous les enseignants s'accordent pour dire que la technologie ne remplacera jamais le travail d'un bon enseignant, ils avancent qu'elle permet, toutefois, aux élèves de mieux communiquer et de trouver de l'information plus rapidement.

La majorité des élèves n'aimant pas lire, la technologie a permis de les inciter à lire sous forme de jeux, en leur permettant de répondre en ligne à des questions sur le texte devant être lu.

Toute cette appropriation demande beaucoup de temps et de patience. Les enseignants s'assoient avec eux à la fin de la classe pour leur donner des explications, afin qu'ils fassent certains exercices avec la technologie. Les enseignants ne s'attendent pas à ce que les élèves comprennent tout, mais s'assurent que les jeunes en maîtrisent une partie.

Les écarts d'appropriation dans les classes sont tout de même très importants, et les résultats des jeunes également.

5.4.2 Les résultats des élèves depuis la restructuration de l'école

Il s'agira dans cette dernière section de mettre en lumière les résultats des élèves depuis tous les changements qu'il y a eu dans l'école. En effet, nous avons observé que les jeunes ont progressé à partir du moment où la directrice a décidé de remanier l'école.

Depuis la restructuration, les trois écoles sont complètement indépendantes; toutefois au niveau des résultats, les statistiques publiques regroupent les résultats des trois écoles. Pour des raisons méthodologiques, nous ne pouvons interpréter les résultats des deux autres écoles, puisque nous n'avons pas accès à leurs données et il ne nous a pas été permis de faire des entrevues avec les enseignants de ces écoles.

Toutefois, comme il est question des résultats des élèves dans nos entrevues, nous utiliserons dans les pages suivantes nos données qualitatives pour rendre compte les résultats obtenus par les élèves de notre école.

Comme expliqué au début de ce chapitre, l'établissement connaît une autonomie de gestion qui est balisée par une évaluation des résultats des élèves. Cette évaluation n'a commencé qu'en 2004 et les élèves avaient alors un très faible niveau scolaire : « *La plupart de nos élèves (82%) sont deux ou quatre années en dessous de leur niveau. Ils ont un fonctionnement très lent. Mais ce que nous sommes capables de faire c'est, pour la plupart des enfants, pas tous, mais la plupart de nos enfants gagnent deux années en une année* ».

Pour certains enseignants, il est quasiment impossible de dire quels sont les impacts du projet à la sortie de cette école, car la première cohorte ayant participé au projet a gradué en juin 2008. D'après la directrice, qui continue à les suivre de près et qui reçoit régulièrement la visite des anciens élèves dans son école, la plupart d'entre eux s'en sortent très bien et ont de très bons résultats au *High school*.

Ce n'est toutefois pas seulement en termes de résultats scolaires que la directrice mesure la réussite du projet sur ses élèves, mais plutôt dans leur façon de penser :

Pour les sixième années, nous sommes presque en fin d'année, donc peut-être qu'ils ont changé d'idée. Mais si tu parles aux huitième années, ils vont te dire : « Je vais aller à l'université » ou « je suis en voie d'y aller ». Ou si quelques enfants ne sont pas capables de te dire qu'ils vont à l'université parce qu'ils veulent devenir un officier de police, ils savent ce qu'ils doivent faire pour aller à l'académie de police. Ils ont déjà changé d'avis, et ils sont très sérieux concernant l'université, et ils sont très sérieux concernant l'école secondaire.

Pour la directrice, l'efficacité de ce nouveau projet se mesure également par le nombre de jeunes inscrits dans différents *High schools*. Tous les enfants de huitième année – à part 7 élèves – sont acceptés dans leur premier choix d'école. Sur les sept autres élèves, trois ont été admis dans leur deuxième choix d'école, deux d'entre eux dans leur troisième choix d'école et, enfin, seulement deux élèves n'ont pas été admis dans une école. Ceci reste assez exceptionnel comparativement à la cohorte de 2004.

La lecture des résultats suivants s'effectue selon les mêmes critères d'évaluation des autorités scolaires de New York, que dans la partie consacrée aux résultats des élèves avant la restructuration (voir les critères en annexe).

Toutefois, les données sont présentées autrement, avec la politique de restructuration. Seuls les résultats en mathématiques et en anglais sont présentés aux niveaux 3 et 4, qui sont les niveaux de notation les plus élevés. La nouveauté est qu'ils sont seulement comparés avec les autres écoles dites similaires, et non pas avec les écoles de New York.

Rappelons que, selon les critères d'évaluation des autorités scolaires de New York, le niveau 4 en littérature veut dire que les élèves dépassent les normes d'apprentissage en anglais. La performance montre une compréhension supérieure du texte écrit et à l'oral. Le niveau 4 en mathématiques montre que les élèves excèdent les normes d'apprentissage en mathématiques. Leurs performances montrent une compréhension supérieure au texte à l'écrit comme à l'oral. Le niveau 3 en littérature indique que les élèves sont conformes aux normes d'apprentissage. Leurs performances montrent une compréhension consciencieuse du texte écrit et oral. Enfin, le niveau 3 en mathématiques indique que les élèves rencontrent les normes d'apprentissage aux tests de sciences de huitième année.

Tableau 5-2
Pourcentage des élèves respectant les normes dans toutes les catégories évaluées en
littérature anglaise
(performance aux niveaux 3 et 4)

	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Notre école	28,8%	75,4%	50,6%
Écoles similaires	31,9%	35,5%	35,5%

Source : www.nycenet.edu

À la lecture de ce tableau, nous pouvons constater que les résultats des élèves de l'école en littérature n'ont fait que fluctuer depuis la restructuration. Alors qu'il

n'était que 28,8 % d'élèves à respecter les normes de niveaux 3 et 4 en 2005-2006, ils sont un peu plus de la moitié (50,6 %) à rencontrer ces normes en 2007-2008 qui, rappelons-le, sont les plus élevées.

L'école se situe nettement au dessus des résultats des autres écoles similaires, qui affichent une moyenne allant de 31,9 % à 35,5 %, de 2005 à 2008. Plusieurs éléments ont permis cette performance. Nous avons vu que la langue est un réel problème, qui limitait la compréhension des exercices par les jeunes. Depuis la restructuration, plusieurs interventions obligent les élèves à utiliser l'anglais. Une attention est aussi portée à l'apprentissage ludique de l'anglais.

À la lecture de ces résultats, nous pouvons dire que la nouvelle programmation, pour faciliter l'apprentissage de la langue, a conduit à des améliorations.

Tableau 5-3
Pourcentage des élèves respectant les normes dans toutes les catégories évaluées en
mathématiques
(Performance aux niveaux 3 et 4)

	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Notre école	86,9%	80,6%	86,8%
Écoles similaires	44,4%	36,3%	61,9%

Source : www.nycenet.edu

Le tableau précédent montre que le pourcentage d'élèves ayant une compréhension élevée en mathématiques atteint 86,8 % en 2007-2008. Même si ce taux est passé à 80,6 % en 2006-2007, il reste très élevé. Tout comme pour la littérature, les résultats sont bien meilleurs que pour les écoles similaires.

À la lecture de ces deux tableaux, nous pouvons remarquer que les résultats des résultats ont augmenté depuis la mise en place de la politique de restructuration en 2004-2005.

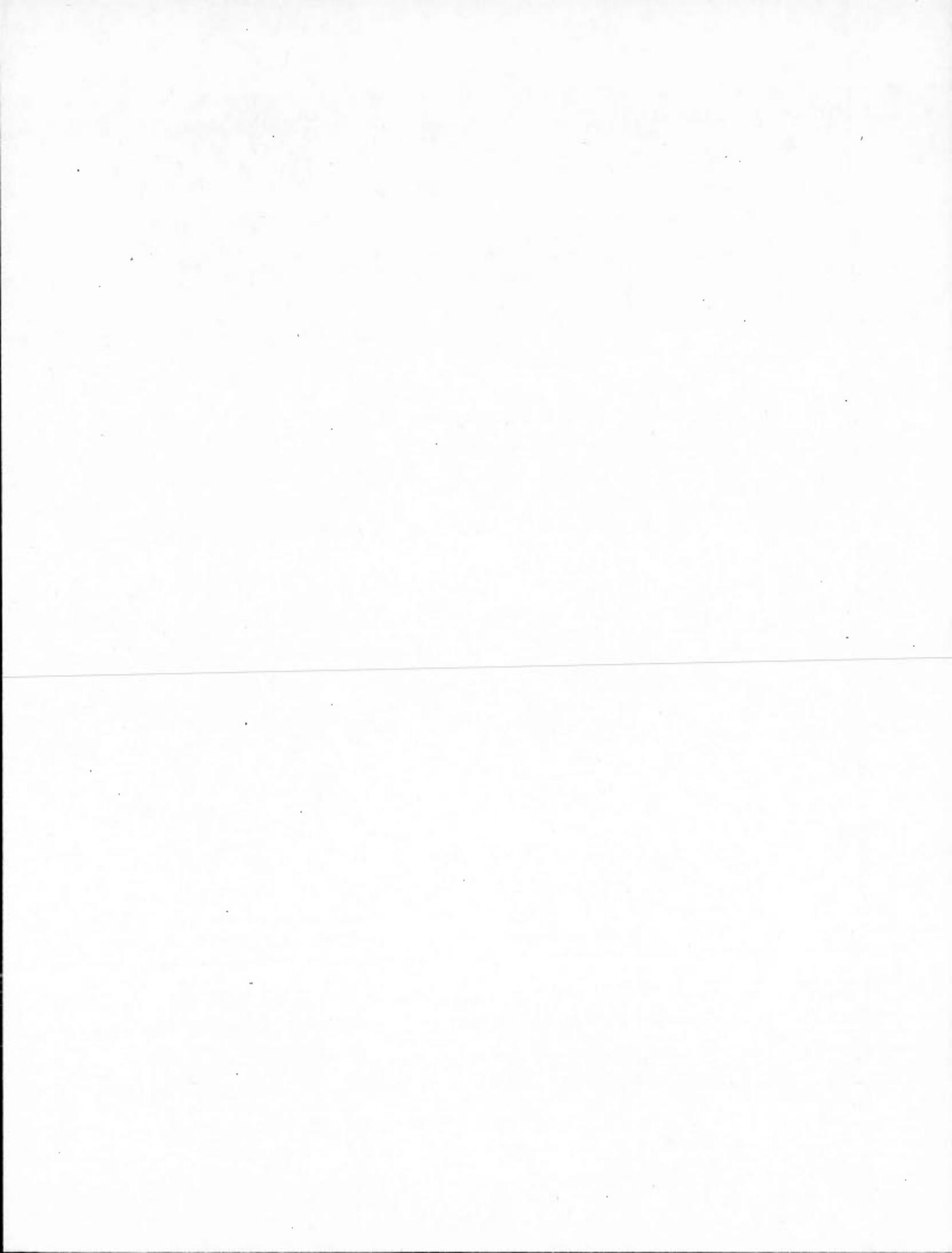
Le projet vise à réduire les inégalités scolaires, concept que nous mobilisons dans notre cadre théorique. Les travaux de Bourdieu ont montré les obstacles à la mobilité sociale de jeunes provenant de milieux défavorisés. Les théories de la reproduction montrent comment les inégalités sociales sont renforcées en milieu scolaire. Toutefois, il semble que le projet éducatif de l'école ait permis de déjouer, au moins en partie, le poids des déterminants sociaux en permettant une évolution des apprentissages. Il s'est avéré que l'ensemble des changements introduit dans l'école a permis une amélioration des apprentissages. Le projet a joué sur les attentes scolaires (Bowles et Gintis) en formulant des objectifs plus élevés attendus au collège et à l'université. Le même projet a aussi favorisé une plus grande maîtrise de l'anglais (Bernstein et Brice Health).

Bowles et Gintis ont montré que les enseignants, les administrateurs et les parents ont généralement des attentes moins élevées envers les élèves provenant de milieux défavorisés. En voulant réduire les inégalités, l'équipe a des attentes très élevées envers les élèves, qui n'ont pas le choix, dès le début de l'année, de s'inscrire dans une perspective scolaire qui va les orienter vers l'université. Plusieurs mesures concrètes sont mises en place : suivi des devoirs, facilitation des apprentissages, définition d'un projet de carrière pour chaque élève, visite des universités prestigieuses, obligation de parler l'anglais académique, etc.

En obligeant les jeunes à améliorer leur maîtrise de l'anglais, par diverses mesures, pour que celui-ci devienne plus académique, le projet vient toucher une dimension essentielle des travaux de Bernstein et Brice Health, pour qui la distinction de classe se fait surtout par le langage.

Finalement, nos références théoriques sur la production des inégalités scolaires font particulièrement sens dans cette partie de l'analyse empirique et nous aident à mieux comprendre les enjeux d'un tel projet sur la réduction des inégalités scolaires. Les différents travaux de recherche sur le sujet, sur lesquels nous avons largement

développé dans la partie théorique, viennent montrer que le projet dans son ensemble s'inscrit dans une orientation qui permet de réduire les inégalités scolaires, et que les différentes stratégies mises en place ont une portée nécessaire dans la réduction des inégalités.



CHAPITRE VI

SYNTHÈSE, INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

L'apport de cette thèse est d'analyser l'implantation et la mise en œuvre d'un projet éducatif de l'école Harlem, qui met explicitement en lien l'usage des TIC et la lutte aux inégalités scolaires. Le regard ne se veut pas pédagogique avec une visée d'optimisation de l'usage des technologies dans la relation éducative. Nous nous sommes plutôt inspirées d'une sociologie de la technologie, plus précisément de l'évaluation sociale des technologies, et d'une sociologie de l'éducation, cherchant à décrire le déroulement du projet d'établissement et à saisir les articulations effectives entre ce dernier et la lutte aux inégalités.

L'évaluation sociale des technologies distingue trois moments analytiques : l'analyse constitutive saisit la nature du social incorporé dans les objets et de quelle façon il a effectivement été incorporée, l'analyse d'implantation dans les milieux et l'analyse d'impact. L'EST indique aussi que l'analyse d'impact ne peut se faire sans un examen de l'implantation des technologies et du repérage de différents changements qui ont eu lieu avec l'introduction des technologies dans un milieu social ou organisationnel. En d'autres mots, il faut être attentif autant aux changements organisationnels concomitants qu'aux modifications directement induites par l'introduction des technologies. Les deux sources modulent la nouvelle organisation et ouvre sur un spectre possible d'impacts.

Plus spécifiquement, dans le cas qui nous occupe, la formulation du projet d'établissement et sa mise en œuvre sont intimement intégrées à la mise en place de nouveaux modes de régulation au sein du champ éducatif. D'une part, sa formulation même s'inscrit dans le cadre de la montée institutionnelle des projets d'établissement scolaires. D'autre part, sa mise en œuvre dépend aussi des nouveaux modes de gestion des écoles. Ainsi, l'analyse proposée décrit en fait de quelle façon ces nouveaux modes sont mis en œuvre et comment ils influencent le destin institutionnel et organisationnel d'une école.

Le projet en est un de mobilisation scolaire dans le sens où il s'agit de modifier la relation pédagogique par l'usage des TICS, afin de motiver les élèves et d'accroître la réussite scolaire de l'école, ce qui permet aussi de lutter contre les inégalités scolaires. N'ayant pas eu accès aux élèves, nous avons cherché à évaluer les effets sur les inégalités, par voie indirecte, en recourant à des statistiques de conseil scolaire de New York. Nous avons alors constaté que, dans un premier temps, aucun changement n'est observable en matière de résultats globaux. Toutefois, la situation change à partir de 2004, les résultats globaux s'améliorent. L'analyse des changements introduits dans l'école montre un changement de vitesse dans la mise en œuvre du projet d'établissement. Nous constatons alors que les modifications introduites alors s'inscrivent largement dans le sens des facteurs qui contribuent à rendre une école efficace, au sens de l'approche du même nom. En fait, des facteurs institutionnels, organisationnels et éducatifs se conjuguent pour rendre l'école plus efficace.

6.1 La formulation du projet d'établissement

Le projet de mobilisation scolaire par la technologie est formulé au moment où les écoles doivent produire des projets d'établissement, ceux-ci servant à les démarquer des autres écoles ainsi à mobiliser les acteurs scolaires autour d'objectifs et de valeurs communes. Bien que l'origine du projet soit fondée sur une « philosophie » choisie par les membres de l'école, il a puisé ses sources dans un

cadre institutionnel qui lui a été imposé. Ce projet a deux volets. D'une part, il s'agit d'implanter des interventions psychosociales afin de soutenir les jeunes d'un milieu défavorisé qui font face à différents problèmes sociaux. D'autre part, le projet propose une modification de la pédagogie, par un usage plus intensif des TIC, leur attribuant la vertu d'intéresser et de stimulation des élèves sur le plan des apprentissages.

Pendant quelques années, tout se passe comme si les acteurs croyaient que l'effet des technologies se ferait sentir par leur seule présence, s'inscrivant implicitement dans une logique proche du déterminisme technologique. En effet, le projet, du moins le volet relatif à l'usage des TIC, reste sur papier et ne fait pas l'objet d'une appropriation par les enseignants... et les élèves. L'attention générale des acteurs portait davantage sur les problèmes sociaux vécus par les jeunes (gangs, drogues, grossesses, etc.).

Les conditions sociales et organisationnelles nécessaires à l'implantation ne sont pas présentes, pour que l'apprentissage et l'appropriation du projet se réalisent. L'appropriation des technologies et leur usage effectif par les enseignants et les élèves ne sont pas réalisés, entre 2001 et 2004.

La situation change en 2004, comme nous le verrons. Un changement tient à un ajout de facto au projet d'établissement avec la formulation d'un nouvel objectif au curriculum de l'école, présentée comme une étape vers le collège. Formellement, cette visée de continuité de la scolarité est inscrite dans le cheminement scolaire formel de l'État de New York, mais ce qui est nouveau, c'est la volonté de la direction et des enseignants de le rappeler explicitement aux élèves et de réaliser des activités en conséquence.

6.2 Le déroulement du projet ou sa mise en œuvre

6.2.1 De 2001 à 2004

Au départ, le projet éducatif, du moins le volet de mobilisation scolaire par les TIC, était très difficile à circonscrire et aucune mesure pédagogique explicite n'est mise en place pour le rendre opérant. Une série de propositions parvenaient aux enseignants, qui ne les appliquaient pas vraiment – aucun contrôle n'était alors effectif – notamment à cause de la taille de l'établissement. Nous avons relevé lors de nos entrevues qu'en dehors de la directrice, aucun enseignant – à l'exception du coordinateur technique – ne connaissait l'existence dudit projet et n'ont pu, par conséquent, nous transmettre les principes et nous l'expliquer. Même si la fierté d'être, durant des années, le seul établissement de Harlem possédant autant de matériel informatique, a été continuellement mise en avant par des enseignants et la directrice de l'école, nous n'avons pas d'éléments confirmant une utilisation et une appropriation de la technologie par les enseignants. Par exemple, nous n'avons jamais pu obtenir de document officiel décrivant le projet informatique. Bien que l'usage de la technologie nous ait toujours été présenté comme un élément stratégique du projet de l'école par la directrice, en réalité, l'utilisation de l'informatique ne constituait qu'un élément de présentation de l'école. La seule référence officielle au projet était sur le site Internet de l'école où l'on pouvait lire que l'école possédait la visioconférence et que la technologie chapeautait l'enseignement dans l'école.

Les enseignants n'ont jamais eu de « balise » et n'avaient aucun suivi. La directrice ne fait pas de suivi ou de contrôle de l'usage des technologies. De plus, aucune vérification de la part du conseil scolaire n'est réalisée, le financement accordé ne demande pas de justification. Malgré la volonté de faire de son établissement un exemple, quant à l'utilisation de la technologie, cette volonté n'a, en fait, pas été effective durant ces années. Aucun indicateur consulté ne laisse d'ailleurs supposer un changement dans les résultats scolaires globaux des élèves.

Cette situation confirme les travaux de Gather Thurler (2001), qui soulignent que l'existence d'un projet n'implique pas nécessairement sa réussite, alors que les acteurs de l'école ont tendance à agir dans une logique contraire. Le projet d'établissement, étant un élément important des nouvelles régulations, l'analyse empirique rejoint ce que dit l'auteur de la nature des changements dans les structures scolaires et la nécessité de prendre en compte les caractéristiques de l'école et de son milieu.

Il n'y a manifestement pas de transferts des objectifs du projet vers les pratiques en classe. Le projet pédagogique de l'école n'a pas vraiment été mis en œuvre, bien que des ressources technologiques en ordinateurs, logiciels et bases de données aient été accordées à l'école par des entreprises et que des partenaires soient impliqués. Le partenaire principal de l'école, *Children's Aid Society*, fortement lié à la conception du projet éducatif, avait des visées plus sociales. Les autres organismes, et spécifiquement ceux ayant un lien avec la technologie, n'intervenaient qu'irrégulièrement dans l'établissement.

En fait, notre étude de cas contredit ce que Baron, Bruillard, et Harrari ont indiqué : pour saisir l'intégration de l'informatique dans un établissement scolaire, il fallait fixer l'attention sur les meneurs de ce projet. Or, si nous n'avions fait que cela, nous n'aurions produit qu'un récit incomplet du projet. Nous confirmons les conclusions de Perrenoud, qui a expliqué qu'un projet ne se réalise que sous la forme d'une activité concrète et celles de Chamberland, Lavoie et Marquis qui montrent la nécessité de maîtriser diverses connaissances, qui permettraient une réalisation concrète d'un projet.

6.2.2 De 2004 à 2007

Si la formulation du projet pédagogique est une première pièce des nouveaux modes de régulation, sa mise en œuvre est pour le moins difficile au cours d'une

première phase. Ainsi, depuis 2004, il faut noter un changement de vitesse et d'autres pièces ont été incorporées à l'architecture institutionnelle et organisationnelle de l'école. En ce sens, l'implantation de ces divers morceaux reprend ce que Maroy et Dupriez ont appelé l'effet mosaïque.

Un premier élément de la restructuration est la subdivision de l'établissement en trois, avec, par conséquent la réduction du nombre de l'effectif des élèves et des enseignants. Cette diminution facilite la communication entre la direction et l'équipe-école, la directrice devant assurer le suivi non pas de 1700, mais 450 élèves. Plusieurs raisons ont conduit les autorités scolaires de la ville de New York à diviser l'école de Harlem en trois écoles autonomes. L'école avait été classée par le département d'éducation de la ville de New York, comme étant une école trop faible et problématique. Cette même autorité, étant sur le point de fermer l'école, a accepté un compromis proposé par la directrice, et lui a accordé six années pour faire remonter le niveau de persévérance des élèves et réduire le taux de décrochage de son établissement.

Les politiques de restructuration organisationnelle récentes s'appliquent à toutes les écoles similaires à celle d'Harlem, dont la réussite scolaire des élèves est problématique. Pour faciliter la tâche des directeurs, le modèle de restructuration impose que l'établissement soit scindé en des écoles de plus petite taille, pour avoir un nombre moins grand d'élèves à superviser.

Cette restructuration de l'établissement a aussi été réalisée par l'introduction de nombreux autres changements pédagogiques observés, ce que le tableau 6.1 synthétise.

Tableau 6-1
Les modifications internes avant et après la restructuration dans l'établissement

	Avant la restructuration de l'école	Après la restructuration de l'école
Le projet informatique d'établissement	Existence formelle	Mise en œuvre effective
La direction	Une principale pour tout l'établissement	3 principaux pour tout l'établissement, chacun responsable de son école.
Les enseignants	Choisi par le département d'éducation	Recrutement effectué uniquement par la directrice Soutien des coachs
Le budget	Contrôlé par le département d'éducation	Autonomie de la directrice dans la répartition de son budget
Contrôle du département d'éducation	Contrôle par résultats	6 ans pour faire ces preuves – contrôle par résultats

Un autre changement majeur tient à l'application de nouveaux critères de recrutement des enseignants. Avant la restructuration, les enseignants étaient essentiellement recrutés par le département d'éducation. La politique de restructuration laisse la possibilité aux directeurs des écoles de choisir tous leurs enseignants. Ils ne peuvent cependant qu'employer 50 % de nouveaux enseignants. La directrice a pris la décision de renouveler son corps enseignant, et elle s'est tournée vers le programme « *teaching for America* », afin de recruter des enseignants parmi des étudiants provenant des meilleures universités.

L'autonomie budgétaire acquise lui a permis d'allouer des ressources au suivi et à la formation des enseignants. Au lieu d'embaucher une assistante administrative, elle a utilisé les ressources financières pour recruter des moniteurs (coachs) en soutien aux enseignants. En effet, ces nouveaux enseignants n'étant pas familiers avec un milieu comme Harlem, les coachs les soutiennent pour adapter leur pédagogie aux élèves, tout en s'assurant que ces derniers remplissent les exigences imposées par le

département d'éducation. Une autre partie du budget est également utilisée pour les classes dont une partie pour l'achat des *smart boards*.

Concernant le contrôle du département d'éducation sur l'école, nous pouvons dire qu'il s'est modifié avec une reddition de compte fondée sur l'examen des résultats, la directrice a six ans pour augmenter considérablement les résultats de ses élèves. Ainsi, l'État exerce un contrôle à distance mais réel sur l'école, ce que les travaux de Christian Maroy ont mis en évidence.

Le tableau 6.2 indique les changements concernant les enseignants. Notons en premier lieu que le profil des enseignants a complètement changé depuis la restructuration. Majoritairement noirs ou hispaniques, avant la restructuration, les enseignants étaient beaucoup plus âgés que la cohorte actuelle qui se situe entre 22 et 28 ans.

Tableau 6.2
Les modifications internes avant et après la restructuration chez les enseignants

	Avant la restructuration de l'école	Après la restructuration de l'école
Profils des enseignants	Majoritairement Noirs ou d'origine latine, peu de Blancs âgés de 35 ans et +	Majoritairement Blancs âgés de 22 à 28 ans
Diplômes des enseignants	Pas tous détenteurs d'un bacc. Certains sont présents par cumul d'expérience	50% ont un bacc. émis d'une université prestigieuse des États-Unis
Le processus de recrutement	Recrutés via le département d'éducation	50 % de l'effectif issu du programme « teaching for America »
Appropriation du ou des projets	Pas d'appropriation et/ou de connaissance d'un projet	Appropriation sans connaissance d'un projet
Connaissances du projet informatique	Personne à part le coordinateur technique (qui est aussi enseignant)	Personne à part le coordinateur technique (qui est aussi enseignant)
Utilisation des outils technologiques	Partiellement	Presque par tout

Le tableau 6.3 indique que le profil des élèves n'a pas changé, après la restructuration. Ils sont majoritairement noirs et/ou latinos, et ils bénéficient presque tous du lunch gratuit donné par l'État, ce qui permet de mesurer leur niveau de pauvreté.

Tableau 6-3
Les modifications internes avant et après la restructuration chez les élèves

	Avant la restructuration de l'école	Après la restructuration de l'école
Profils des élèves	Noirs et/ou Latinos pauvres	Noirs et/ou Latinos pauvres
Le processus d'inscriptions	Choix des parents sans dossier	Choix des parents avec dossier
Utilisation des outils technologiques	Oui	Oui
Appropriation des outils technologiques	Non	Oui
Les résultats	Faibles	Élevés
La criminalité	Élevée	Quasi nulle

La nouvelle conjoncture institutionnelle a été propice à la mise en œuvre du projet d'établissement dans les classes et l'enseignement. D'autres conditions relatives à la gestion de l'établissement, comme le choix des enseignants, ont été introduites en faveur de la restructuration. Ainsi, nous concluons que la structure d'un établissement et les formes de gestion sont une part essentielle à considérer dans des projets d'accès à la technologie en milieu scolaire défavorisé, et que celle-ci dépend fortement de son autonomie.

En somme, les nouvelles modalités de la régulation scolaire ont profondément marqué le processus d'informatisation de l'école. Elles sont à la base de la formulation du projet et elles ont largement modifié sa trajectoire en obligeant à modifier la gestion du projet, à imposer les nouvelles pratiques pédagogiques et en

introduisant des changements concomitants qui influencent l'organisation de l'école (ex. : l'autonomie administrative de la direction) mais aussi son curriculum réel.

Le recours aux nouvelles modalités de « régulation » du système scolaire (Maroy et Dupriez, 2000) a permis de saisir l'influence et le rôle de l'État, sur l'organisation scolaire locale. L'État s'est donné un nouveau rôle dans la régulation scolaire plus centrée sur l'évaluation des pratiques et la détermination des résultats à atteindre.

6.3 L'intégration et l'appropriation des technologies

La littérature indique que l'intégration de la technologie en milieu scolaire repose sur différents niveaux, autant institutionnel, qu'organisationnel et individuel. L'intégration de la technologie, dans les pratiques pédagogiques, s'appuie sur la disponibilité du matériel informatique et son utilisation dans la classe (Daguet 1996) ; l'intégration institutionnelle montre les dynamiques complexes dans le système éducatif (Baron, et Bruillard, 2000) ; et les instructions officielles sont montrées comme des conditions essentielles à l'intégration. (Harrari 1997). Dans notre étude, l'intégration de la technologie a été une cible du projet d'établissement dès 2000, elle en a été un fondement normatif stratégique, du moins officiellement. En effet, dès le début de la recherche, la majorité des classes et des laboratoires est équipée d'ordinateurs. Un centre de vidéoconférence et un libre accès à Internet dans la majorité des classes sont également installés. Avant la restructuration, plusieurs élèves ont accès à une dizaine d'ordinateurs portables. Par la suite, avec la restructuration, tous les élèves ont accès à un ordinateur à la maison. Par ailleurs, dès le début de l'informatisation de l'établissement, toutes les classes sont équipées informatiquement. Bien que le matériel diffère, selon les années, la technologie est accessible dans les classes ou les laboratoires. Ainsi, deux autres conditions essentielles décrites par Serge Proulx sont présentes dans l'école, soit l'acquisition du matériel informatique et l'accès à des logiciels spécialisés. Toutefois, elles ne semblent pas suffisantes pour assurer l'usage en classe. Nous retrouvons la thèse de

Daguet (1996) qui a démontré qu'en milieu défavorisé, les établissements qui réussissent une intégration informatique ont nettement plus informatisé leurs classes comparativement aux autres établissements. Mais cela n'a pas été suffisant pour enclencher une mise en œuvre du projet. En effet, Daguet démontre que la manière dont les acteurs ajustent technologie et organisation sont essentielles à sa bonne utilisation et sa maîtrise, ce que notre recherche confirme également.

Les connaissances techniques quant à l'utilisation pédagogique des ordinateurs sont aussi absentes au cours des premières années d'implantation. Le discours des acteurs a montré qu'ils n'avaient pas d'intérêt à les acquérir ou qu'ils y étaient contraints. Dans un deuxième temps (lors de la restructuration de l'école), apparaît un volontarisme éducatif. La configuration organisationnelle, qui prévaut alors, conduit à l'obligation d'une action sociale, avec une incorporation de l'usage de la technologie, dans un projet pédagogique beaucoup plus large. Celle-ci passe par une obligation de l'appropriation et de l'intégration pédagogique des technologies (mise en place de ressources de soutien à l'apprentissage des technologies et à l'utilisation pédagogique des technologies). Ainsi, l'action sociale ne repose plus sur une vision implicite du déterminisme social mais d'une vision qui oblige à une gestion explicite de la technologie. Des enseignants suivent alors des formations et reçoivent un soutien de la part de l'organisation scolaire. En même temps, le profil des enseignants change après la restructuration. Tous les nouveaux enseignants sont plus jeunes (dans la vingtaine), et ont été formés dans les plus grandes universités, et sont davantage familiers avec les TIC. Ils répondent ainsi à une des conditions essentielles de l'appropriation d'une technologie qui est de savoir s'en servir.

Les recherches réalisées sur l'implantation de la technologie dans les classes indiquent que le niveau de maîtrise de la technologie, par les enseignants, détermine son utilisation. Dans notre cas, le projet n'a pas pris son envol avant 2004, parce que les enseignants n'avaient pas opté pour l'utilisation des TIC dans leur enseignement,

soit parce qu'ils n'étaient pas à l'aise ou ne maîtrisaient pas leur usage. Après 2004, l'école se dote d'enseignants qui ont une plus grande maîtrise de la technologie mais aussi qui sont plus fortement incités à l'utiliser, la présence des « coachs » et l'accès à des activités de formation favorisant leur usage.

La mise en œuvre du projet a aussi fait appel à des organismes externes. Au cours de la première période, ceux-ci ont surtout été des pourvoyeurs de technologies : ordinateurs par des dons réalisés par des individus et des entreprises, ou de logiciels qui devaient être incorporés dans l'enseignement. La redéfinition du projet a quelque peu modifié la situation car elle a aussi impliqué un partenariat avec plusieurs organisations dont « *computer for youth* » qui permet d'améliorer l'environnement d'étude des enfants à la maison, les ressources éducatives disponibles chez les élèves (à la maison), en les équipant, entre autres, d'ordinateurs. Ce programme vise l'amélioration des relations parents-enfants autour de l'étude à la maison et le soutien des professeurs dans l'usage de la technologie en classe.

L'analyse empirique reprend largement ce que les travaux de recherche indiquent en regard de l'appropriation de la technologie. D'une part, les facteurs internes à l'école qui modulent l'appropriation de la technologie ne sont pas réunis pour assurer son usage pédagogique. Bien que l'accès à la technologie soit présent dans tout l'établissement, rien n'est mis en place pour s'assurer que les informations diffusées soient assimilées, ce qui rejoint les propos de Proulx (...) qui souligne qu'accessibilité à la technologie ne rime pas nécessairement avec appropriation. Par ailleurs, les facteurs externes (Papadoudi, 2001) ont une influence négligeable sur la trajectoire de l'implantation, du moins dans un premier temps. Par contre, à partir de 2004, ils ont une influence plus forte car ils agissent directement sur le cadre institutionnel et organisationnel de l'école. Ceci souligne combien l'intégration de la technologie mobilise différents niveaux d'analyse (Harrari (1997)

6.4 Action éducative et lutte aux inégalités

Dans notre étude, les changements organisationnels et technologiques ont contribué à améliorer les résultats scolaires globaux de l'école. Est-ce à dire qu'il faut considérer les nouveaux modes de régulation scolaire comme un facteur de réduction des inégalités scolaires ? La réponse ne peut être que partielle. D'une part, la négociation entre l'école et le département d'éducation a permis de relancer l'école et éviter sa fermeture. D'autre part, une épée de Damoclès pend toujours au-dessus de la directrice et des enseignants, l'évaluation qui sera réalisée prochainement pourrait très bien conduire à une fermeture ou à une autre restructuration et les coûts pour les acteurs sociaux.

Nous avons assisté à la montée d'une action volontaire ou à la mobilisation des intervenants pédagogiques qui a permis la mise en œuvre du projet d'établissement. Cette action et les réformes apportées peuvent être examinées à la lumière des travaux sur les écoles efficaces. La correspondance est forte, ce qui peut, au moins en partie, expliquer l'amélioration des résultats globaux.

- *La mobilisation de la direction*

La direction de cette école a une réelle emprise sur son école. Celle-ci étant renforcée par la compétitivité engendrée par les résultats des établissements rendus publics. Les compromis organisationnels adoptés au moment de la restructuration ont fait de la directrice une « championne » qui se retrouve dans une situation où elle ne peut pas échouer. Elle obtient plus de pouvoir qu'elle emploie à investir dans les ressources pédagogiques en classe, à recruter de nouveaux enseignants et à diffuser une nouvelle représentation de la scolarité.

- *Les attentes élevées envers les élèves*

Les parents savent avant d'inscrire leurs enfants qu'en choisissant cette école, ils devront faire des choix quant aux perspectives ou aux projets scolaires de leurs enfants. Tout au long de l'année, les élèves et les parents sont enrôlés dans un processus devant mener les jeunes au collège. Au début de l'année, les parents ne connaissent pas le processus administratif que cela nécessite. Ils sont soutenus tout au long de l'année, pour bien comprendre ce qui est –ou sera- demandé pour pouvoir inscrire leurs enfants au collège.

Les élèves sont donc dans un milieu qui présente la scolarité comme une étape dans un cheminement plus long, et ce, dès les premières semaines dans l'école. Un avenir différent (ils rêvaient de devenir basketteur ou rappeur) leur est proposé. À la fin de chaque année scolaire (pour ceux qui sont en dernière année), les résultats sont tangibles : presque tous les élèves avaient été acceptés dans le collège de leur premier choix, quelques-uns seulement avaient obtenu leur deuxième choix et très peu (2 ou 3 par année) avaient été acceptés au collège qui était leur troisième choix.

La signification de la scolarité a changé, les attentes des agents pédagogiques sont plus élevées, car il ne s'agit plus pour les enfants de réussir pour aller dans la classe supérieure, mais de réussir tout au long des années pour intégrer un collège.

- *L'insistance sur la discipline dans l'établissement*

Les chiffres ont explicitement montré que l'insécurité est devenue quasi nulle que depuis 2004. La directrice fait preuve d'intransigeance et tout acte de violence est passible d'un renvoi immédiat (ceci sous forme de contrat signé entre l'école, les parents et les élèves). Auparavant, il y avait eu plusieurs rapports de police chaque année dans l'école, et les élèves n'étaient renvoyés que pour certains actes. Dorénavant, une simple bagarre conduit à un renvoi. D'autres mesures ont suivi : des agents de sécurité sont désormais présents dans l'établissement pour filtrer les entrées

dans l'école, et tous les élèves doivent porter un jean foncé et un haut en coton blanc (ceci fait office d'uniforme à un moindre coût). Les casquettes sont prohibées.

La directrice a compris qu'elle ne pourrait pas éradiquer les gangs, et a passé un accord avec certains de ces membres, pour qu'ils ne fassent pas de recrutement devant son école. En contrepartie, elle n'appelle pas la police. Le « deal » est admis et intégré officiellement.

- *Une évaluation fréquente des élèves*

Les élèves sont fréquemment évalués officiellement (avec les examens imposés par le département d'éducation) et officiellement chaque jour à la fin de chaque classe. Plusieurs élèves, pris au hasard, doivent résumer ce qu'ils ont compris à la fin du cours (ceci prend une dizaine de minutes). Aussi, plusieurs enseignants, et ce, bénévolement, reviennent les soirs et les samedis matins pour réexpliquer des cours ou des exercices aux élèves qui n'ont pas compris, ou qui n'ont pas eu une bonne note.

- *Peu d'absentéisme*

La présence en classe fait partie du contrat à signer entre l'école, les parents et l'élève. Tout comme pour la discipline, la directrice a grandement limité les motifs d'absence justifiée. Plusieurs absences injustifiées peuvent également conduire à un renvoi de l'école. Intégration par un contrat social au sens concret du terme.

- *Une bonne communication entre les différents acteurs de l'école*

La directrice a aussi privilégié la communication entre les acteurs de l'école. Lorsqu'elle était responsable de l'établissement avant la restructuration, la communication avec tous les enseignants était très difficile, car ces derniers étaient trop nombreux. La réduction de la taille de l'école – et par conséquent du nombre

d'enseignants - a facilité les relations avec le personnel. Elle a également créé davantage de lien de confiance en permettant aux enseignants de se servir au niveau du matériel, sans lui faire de demande au préalable. Toutefois, elle exerce un contrôle continu. Elle va dans les classes quotidiennement pour vérifier le contenu pédagogique et l'utilisation de l'informatique par les élèves et les enseignants. Ce contrôle n'est pas vécu comme tel, par les enseignants, qui se sont habitués à sa présence (de courte durée).

Les moniteurs assurent également une bonne communication entre la directrice et les enseignants.

- *Des règles bien explicitées*

Les règles ont toujours été explicitées aux parents, aux élèves et aux enseignants qui savent que l'école doit servir de tremplin vers le collège. Toutes les règles sont constamment expliquées ou réexpliquées pour s'assurer de leur compréhension par tous, et de leurs applications.

- *L'existence d'un projet commun avec une politique d'établissement*

Le projet pédagogique de l'établissement s'inscrit dans ce trait, sa mise en œuvre sert de référents à l'action individuelle

Bien que les principales caractéristiques des écoles efficaces soient observées dans notre recherche empirique, deux éléments ne ressortent pas dans notre étude de cas, et qui sont pourtant très importants dans les écoles efficaces.

Il nous est difficile de dire que le travail scolaire est valorisé par les parents, n'ayant pas rencontré des parents. Nous savons que d'une part, très peu de parents comprennent l'anglais et possèdent une culture académique leur permettant d'aider

leurs enfants dans leurs devoirs. D'autre part, pour plusieurs agents éducatifs, les élèves n'ont pas vraiment de suivi par les parents.

L'équipe-école s'est donc mobilisée pour trouver des stratégies de valorisation tant pour les parents que pour leurs enfants. Tout au long de l'année, les parents sont invités à des réunions dont le contenu valorise le travail scolaire, et ne cesse de mettre en avant la poursuite des études au collège. La présence des parents est obligatoire pour conserver l'ordinateur. Les horaires de ces rencontres sont aménagés selon leurs heures de travail, c'est-à-dire qu'elles sont échelonnées sur plusieurs jours, à l'aide d'une grille. Au début, l'équipe-école a tout mis en œuvre pour convaincre les parents que leurs enfants pouvaient malgré leur contexte de vie, accéder au collège. Le discours de l'école cherche à réduire l'effet des stigmates intériorisés par les résidents du quartier qui conduit à une auto-sélection scolaire.

Le second facteur est la présence d'une offre de formation de qualité et diversifiée. Dans l'école, plusieurs enseignants ont très peu d'expérience d'enseignement, en particulier en milieu défavorisé. La moitié de l'effectif enseignant vient tout juste d'être diplômé. Un atout de l'établissement est de la qualité académique des enseignants. Après la restructuration de l'école, la directrice a fait le choix de ne recruter que des enseignants provenant de grandes universités. Il semblerait, selon les intervenants rencontrés, que des enseignants peu formés au métier d'enseignant peuvent faire preuve de leadership. Il faut aussi rappeler que les enseignants sont aussi soutenus par les « coaches ».

La confrontation des processus présents dans l'école Harlem avec le modèle des écoles efficaces s'est révélée aussi pertinente car elle a fait ressortir les dispositions, les stratégies et les actions adoptées par l'équipe-école pour rompre avec le cycle de la reproduction. Notre étude de cas indique que les enseignants ont très peu d'expérience d'enseignement puisque 50% de l'effectif enseignant vient tout juste d'être diplômé, et pour la plupart d'entre eux, Harlem est leur première expérience

d'enseignement en milieu défavorisé. Ils ne répondent donc pas à un des facteurs identifiés par l'approche. Cependant, ils bénéficient d'un encadrement intellectuel et organisationnel qui peut compenser le manque d'expérience. Ils apportent aussi une représentation ouverte de l'école

Dans l'ensemble, il ressort que la restructuration a créé les conditions de mobilisation des agents éducatifs autour du projet d'établissement qui a aussi connu une modification du fait de son contenu avec une représentation de l'école inscrit dans un cheminement conduisant au collègue. Ajoutons aussi que ce processus a conduit à un important investissement en temps des mêmes agents éducatifs. Les entretiens ont révélé que, malgré les difficultés socio-économiques et culturelles des élèves, les enseignants accordaient plus de temps aux élèves pour qu'ils puissent atteindre le niveau de compréhension voulu : bénévolat le samedi matin, heures supplémentaires à la fin de la journée, pour que les jeunes puissent rester faire les devoirs à l'école, etc.

6.5 Conclusion

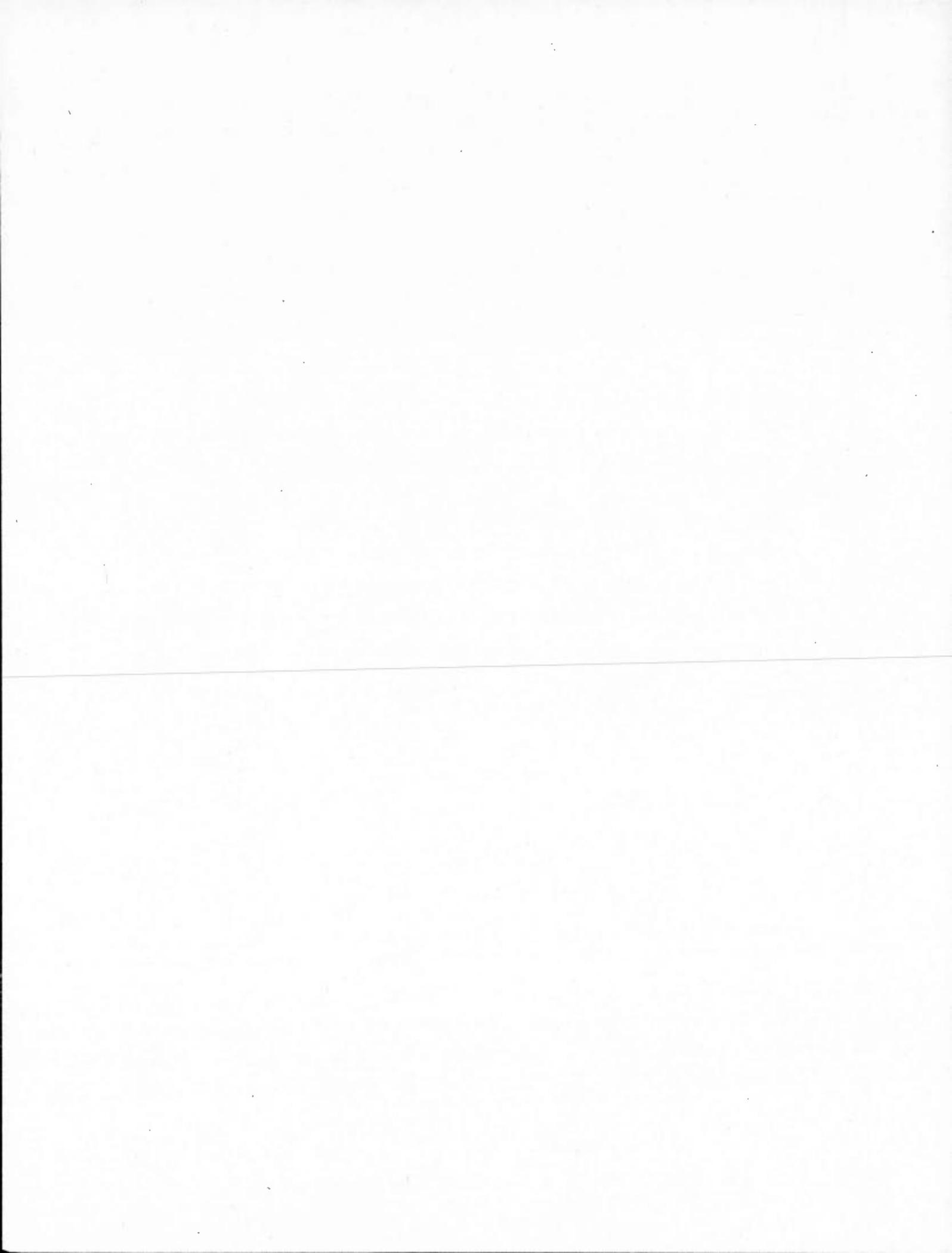
La question de l'impact de la technologie sur les élèves, constituait le premier fil conducteur de notre analyse. Cette dernière a mis en évidence les conditions de son influence sur l'organisation scolaire et spécialement sur les résultats scolaires des élèves. Cette influence est souvent indirecte et suppose une mobilisation des individus autour des stratégies d'appropriation. En même temps, l'analyse montre bien que son influence propre est difficile à cerner, car elle se fait vraiment sentir qu'au moment où un ensemble de changements institutionnels et organisationnels sont implantés pour modifier de manière importante l'école et le curriculum réel que les agents éducatifs mettent en œuvre.

C'est d'ailleurs à ce moment que les conditions, favorisant l'appropriation de la technologie, sont présentes avec l'acquisition des savoirs, par les enseignants, avec

l'accès à des formations et le soutien des moniteurs, ainsi qu'une incitation plus forte à utiliser les technologies dans l'enseignement.

La recherche a montré que les conditions, permettant la réussite scolaire des élèves, se trouvaient aussi en dehors de l'usage des technologies. En utilisant la technologie, comme un moyen de captiver l'attention des élèves, elle contribue la réussite des jeunes. Mais, il ressort que la mise en œuvre de différentes stratégies est aussi à l'origine de ce changement. Il devient difficile de départager ce qui relève de la mobilisation scolaire des agents éducatifs, à la suite de l'évolution de la régulation scolaire et de l'impact de la technologie sur l'intérêt des élèves.

L'analyse aussi souligne que le travail pédagogique peut, dans certaines conditions, conduire à une réduction des inégalités scolaires en milieu défavorisé et ainsi, rompre, en partie avec les facteurs culturels, sociaux et économiques pouvant être des barrières à la mobilité sociale et la source de la reproduction sociale. La mobilisation scolaire des agents éducatifs peut contrecarrer cette reproduction sociale.



CONCLUSION

Pour terminer ce travail de recherche, nous dégagerons les conclusions qui nous semblent les plus importantes et indiquerons des pistes intéressantes pour d'éventuelles recherches.

Notre recherche s'intéresse à la problématique de l'implantation de l'informatique en milieu scolaire défavorisé. Elle s'appuie sur une étude de cas menée dans une école à Harlem qui, par l'implantation d'un projet informatique dans son école, a tenté de remédier aux inégalités scolaires. L'école choisie est une école intermédiaire à Harlem. Elle se distingue des autres écoles de Manhattan par son projet commencé en 2001 avec l'arrivée d'une nouvelle direction. Quelques années plus tard, l'école est visée par une politique de restructuration, car les résultats globaux obtenus par l'école ne répondent pas aux standards de l'État de New York.

Alors qu'au début de la recherche nous optons pour une analyse de l'implantation de la technologie, les principes analytiques de l'évaluation sociale des technologies nous ont conduit à nous intéresser au contexte institutionnel et organisationnel de l'école, et donc aux nouveaux modes de régulation scolaire. En effet, avec celui-ci, nous ne pouvions pas envisager l'appropriation d'une technologie par les acteurs en dehors des caractéristiques de l'environnement, et donc sans référer aux politiques scolaires.

De ce fait, la mesure stricte de l'impact de la technologie sur notre école, avec les éléments dont nous disposons, s'est avérée difficile, tant il était trop rapide d'attribuer « l'échec » des premières années et la « réussite » depuis 2004, à la technologie seulement. À cet égard, il ressort que le projet d'établissement fondé sur

la pédagogie assistée par les TIC s'est avéré un élément parmi d'autres qui ont établi les conditions d'une mobilisation scolaire des agents éducatifs.

Notre analyse s'est intéressée aux conditions de mise en œuvre du projet et à son appropriation par les acteurs. Nous avons observé que les changements institutionnels et pédagogiques, qui ont créé les conditions de production de la mobilisation scolaire, ont eu des effets sur les résultats de l'école, passant parmi les plus bas résultats de l'État de New York à des résultats rencontrant les standards de réussite du département d'éducation de la ville de New York.

Plus précisément, notre recherche a reposé sur 3 hypothèses de recherche qu'il convient de reprendre.

La première associait directement usage des TIC et lutte aux inégalités scolaires (*la formulation et la mise en œuvre d'un projet d'établissement fondé sur l'informatique permet d'améliorer les résultats d'élèves issus de milieux défavorisés*) Notre étude nous conduit à réfuter cette hypothèse. En effet, la relation entre les deux termes a toujours été médiatisée par des facteurs institutionnels. Entre 2001 et 2004, c'est l'absence d'implantation du projet d'établissement et, après 2004, l'ensemble des modifications institutionnelles et organisationnelles a conduit à changer l'école. Les enseignants et les moniteurs soulignent bien le caractère motivant des TIC, dans l'enseignement et les apprentissages des élèves, mais les autres changements concomitants ont aussi une influence directe.

Notre deuxième hypothèse (*le succès d'un établissement peut se faire en milieu défavorisé si celui-ci se mobilise autour d'un projet appuyé par un système de leadership*) est. L'équipe-enseignante, en grande partie renouvelée, est mobilisée autour du projet d'établissement et elle est appuyée par une direction qui assure la cohérence des mesures mises en place. Ce leadership renforce la conviction de l'équipe-enseignante de pouvoir réellement contribuer socialement à un milieu

défavorisé, en agissant concrètement dans l'école : heures supplémentaires pour aider les élèves ayant besoin de plus d'aide, investissement en terme pédagogique, etc. Enfin, la transformation des modes de gestion de la direction tient d'une part à la conjoncture qui ne laisse pas de degré de liberté et par la réduction de la taille de l'école et de ses effectifs.

Enfin (*l'autonomie de l'établissement et la mobilisation interne de l'équipe-école permet à celui-ci de modifier les résultats de l'école*). Notre recherche empirique, nous permet de valider cette hypothèse. En effet, en l'autonomie constitue un élément stratégique de la nouvelle configuration institutionnelle et éducative de l'école qui a mis en œuvre plusieurs stratégies visant spécifiquement la réussite scolaire. Mais, il est difficile de penser que cette autonomie a eu une influence directe. Elle l'a plutôt été par la création du climat de mobilisation.

Le ministère de l'Éducation, aux États-Unis¹⁸, vient tout juste de rendre publics les résultats d'une longue enquête effectuée de 2000 à 2005, sur plusieurs écoles reconnues pour leurs très faibles performances et qui ont considérablement amélioré leur rendement. Il a été observé que, pour certaines, les résultats furent rapides et spectaculaires. Pour d'autres, les progrès ont été plus lents, mais constants. Plusieurs des raisons émises dans ce rapport ont été soulevées et analysées dans notre recherche : le leadership du directeur de l'école, l'amélioration au niveau des méthodes d'enseignement et le soutien de certaines antennes gouvernementales. Tous ces facteurs ont contribué largement aux succès de ces écoles et de notre école.

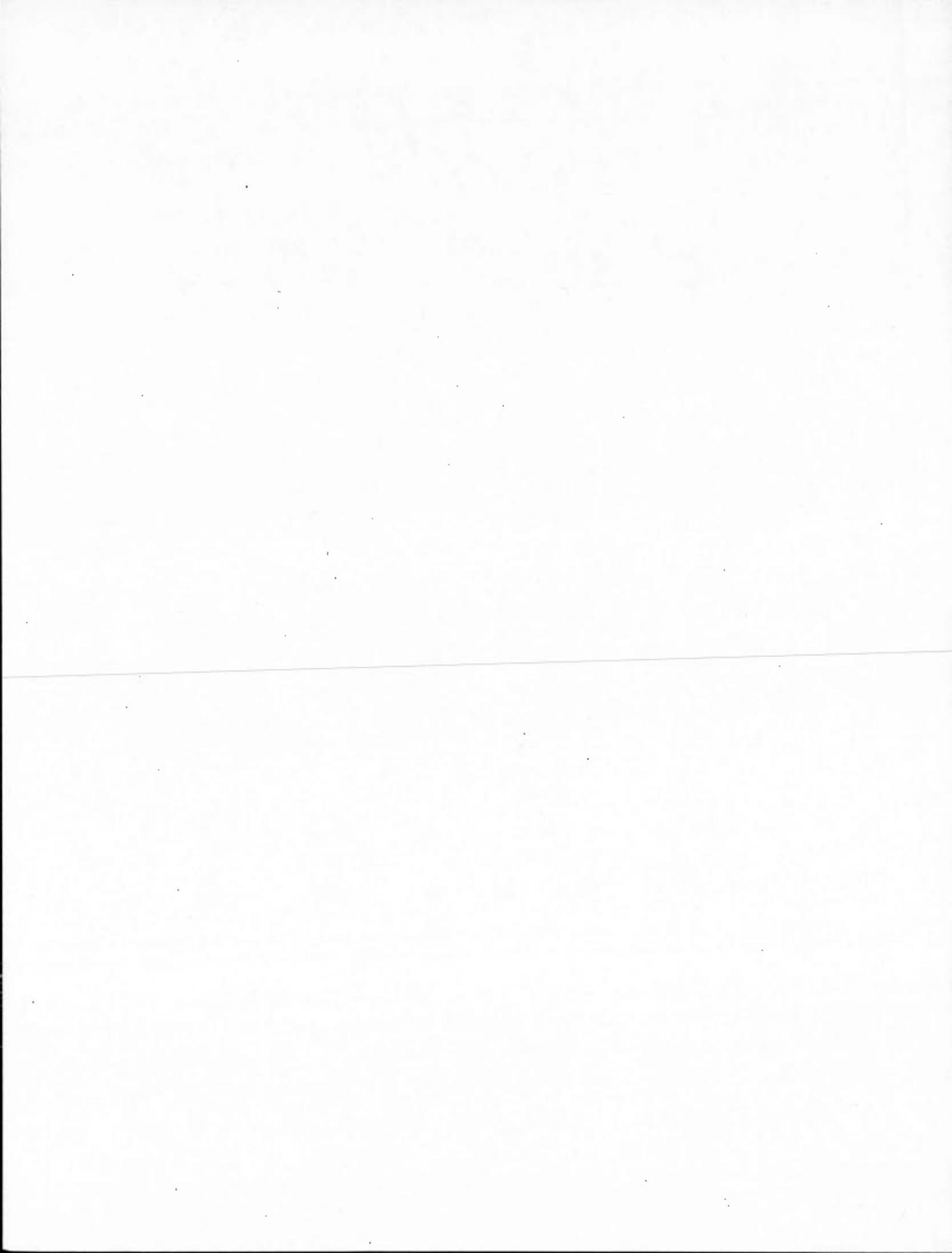
Cette thèse contribue globalement à la sociologie de l'éducation en permettant de saisir les conditions nécessaires à l'implantation d'un projet en milieu défavorisé, mais aussi de cerner les facteurs de la hausse de résultats scolaires dans un contexte de restructuration. Cette dernière étant assez récente, peu de travaux renvoient à la

¹⁸ http://www.wested.org/online_pubs/dramatic-improvement-report.pdf

réussite scolaire en milieu défavorisé après une autonomisation de l'école. Les travaux en éducation font souvent référence aux enseignants expérimentés pour améliorer la réussite scolaire des jeunes, mais très peu font référence aux stratégies mises en place dans un contexte de restructuration. D'ailleurs, très souvent, la croyance est que, dans les milieux défavorisés, seuls les enseignants expérimentés avec une connaissance du milieu peuvent agir adéquatement sur la réussite des jeunes qui y vivent. Or, notre recherche montre l'inverse : c'est avec l'arrivée d'une cohorte de jeunes enseignants inexpérimentés que les résultats des jeunes ont significativement augmenté.

Pour conclure, ce champ d'analyse reste ouvert pour d'autres explorations. Entre autres, il serait pertinent, de s'intéresser aux enseignants eux-mêmes et non pas seulement à leurs pédagogies. Très souvent, le leadership de la direction est mis en avant, alors que lors de notre travail empirique, c'est aussi le leadership de l'enseignant qui a suscité l'intérêt des élèves, indispensable aux meilleurs résultats scolaires. Rappelons, également, tout le travail effectué par l'organisme partenaire et les moniteurs, qui ne se sont pas juste basés sur les méthodes pédagogiques, mais sur les moyens devant être mis en œuvre pour captiver un auditoire de jeunes provenant de Harlem, dont l'attention est particulièrement difficile à retenir. Nous insistons particulièrement sur cet aspect, car les différents changements observés auprès des élèves : meilleure concentration durant les cours, plus d'implication durant les travaux, meilleurs résultats scolaires, motivation pour continuer les études, etc. ont eu lieu, dès le début de la restructuration de l'école, et donc au moment où sont arrivés les nouveaux enseignants. Ces questionnements sont renforcés, car la directrice était présente avant la restructuration et son leadership n'avait pas eu d'impact conséquent auparavant. À cet effet, il nous semblerait très pertinent, lors de recherches futures, de nous intéresser au leadership de l'enseignant.

Pour finir, la recherche pourrait davantage s'intéresser aux partenaires externes de l'école, dont plusieurs n'ont pas nécessairement une mission directement éducative, mais dont l'action pourrait contribuer à soutenir la réussite scolaire. En ce sens, nous pouvons nous demander si la réussite scolaire en milieu défavorisé peut réellement se faire sans ses partenaires et s'intéresser à l'impact de ces derniers sur les enseignants s'inscrivant dans ces programmes et les directions qui les choisissent.

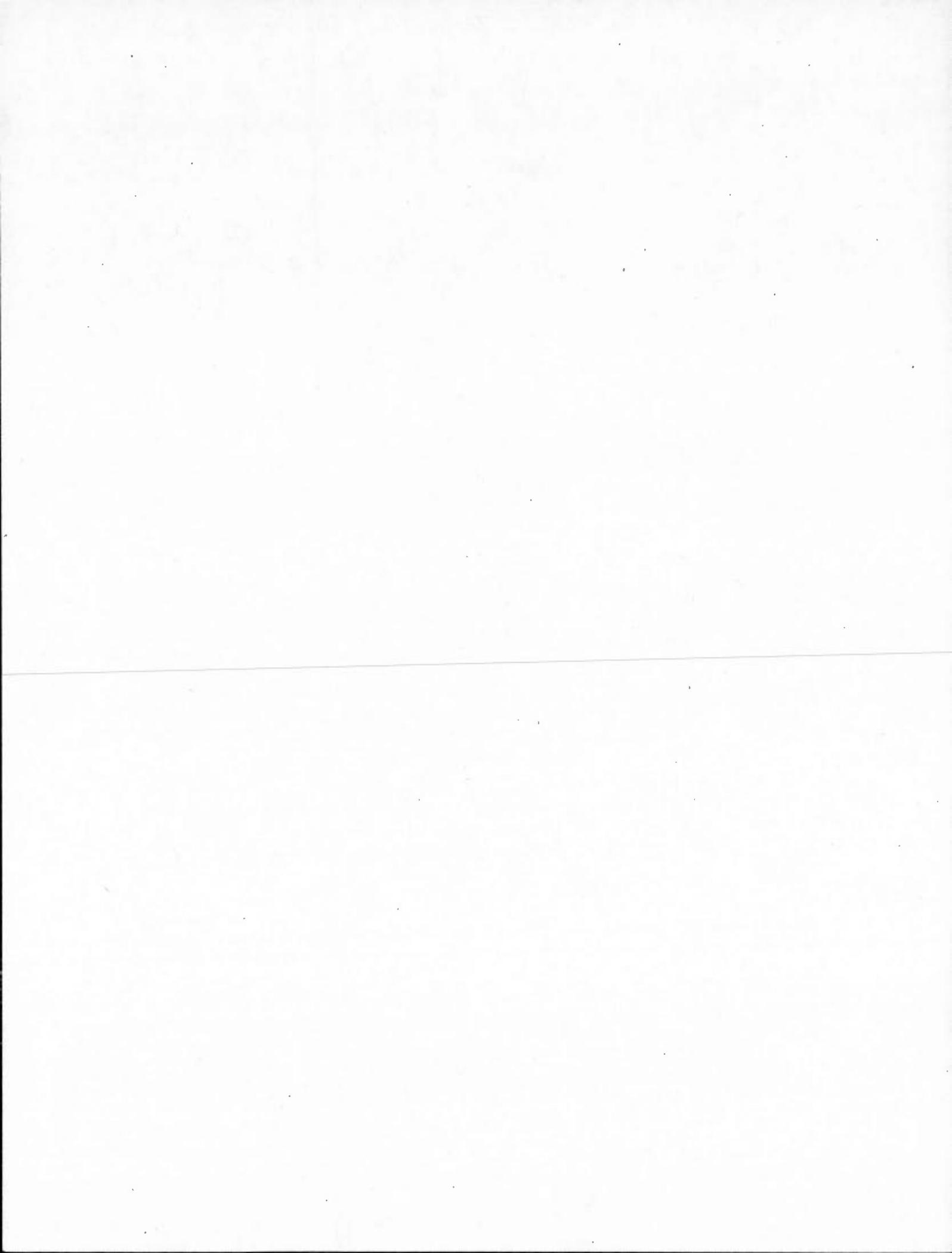


APPENDICE A

LES CLIMATS ORGANISATIONNELS SELON CORRIVEAU ET BRUNET

Tableau A-1
Les climats organisationnels (Corriveau et Brunet)

<i>Climat de type autoritaire</i>	<i>Système 1 : Autoritarisme exploiteur</i> : Presque toutes les décisions sont prises par l'administration laissant peu de place confiance aux principaux et à leurs personnels. Il y a un fort processus de contrôle avec de rares relations avec les supérieurs. Beaucoup de menaces et de punitions et très peu de récompenses.
	<i>Système 2 : Autoritarisme paternalisme</i> : A la différence du précédent, ce système consulte ponctuellement ses employés sur une base individuelle. Pour motiver le personnel, on utilise les récompenses et les punitions.
<i>Climat de type participatif</i>	<i>Système 3</i> : Il y a deux niveaux de prises de décisions. En général, les décisions sont prises au sommet, mais les directions ont toutefois un espace de libertés pour des décisions plus spécifiques.
	<i>Système 4</i> : Dans ce système, il y a une totale confiance envers la direction et ses employés et la communication s'effectue à plusieurs niveaux. Dans ce cadre, tout le personnel travaille sur des objectifs communs.



APPENDICE B

LES CRITÈRES D'ÉVALUATION DES AUTORITÉS SCOLAIRES DE NEW YORK

Tableau A-2
Les critères d'évaluation des autorités scolaires de New York

	<i>Littérature anglaise</i>	<i>Mathématiques</i>	<i>Sciences</i>
Niveau 4	Les élèves outrepassent les normes d'apprentissage en anglais. La performance montre une compréhension supérieure au texte écrit et orale.	Les élèves excèdent les normes d'apprentissage en mathématiques. Leurs performances montrent une compréhension supérieure au texte à l'écrit comme à l'oral.	Les élèves se situent au-dessus des normes d'apprentissage en sciences de 8 ^{ème} année. Ils se dirigent vers une haute performance aux examens de Régents ¹⁹ ou ont réussi avec un score de 85-100 à un examen de science de Régent.
Niveau 3	Les élèves sont conformes aux normes d'apprentissage. Leurs performances montrent une compréhension consciencieuse du texte écrit et oral.	Les résultats des élèves correspondent aux normes d'apprentissage. Leurs performances indiquent une compréhension consciencieuse des idées clés en mathématique.	Les élèves rencontrent les normes d'apprentissage aux tests de sciences de 8 ^{ème} année. En s'améliorant, ils devraient passer les examens de Régent.

¹⁹ Pour obtenir le « diplôme de Regents », les étudiants doivent réussir un certain nombre de crédits dans des matières déterminées durant une année ou la moitié d'une année. Il faut acquérir 65 points ou plus aux examens de Regents dans chaque matière. Cet examen s'ajoute à ceux donnés par l'établissement ou par les enseignants durant l'année.

Le diplôme habituel de la High School, doit être obtenu par tous les étudiants de l'état de New York avec un score de 65 ou plus aux 5 examens suivants de Regents : l'algèbre ou mathématique A, l'histoire et la géographie générale, l'histoire des États-Unis et son gouvernement, l'anglais, et un des examens en sciences.

Pour détenir un diplôme avancé de Regents, les élèves sont tenus de passer des examens de Regents supplémentaires en science (science de la terre, chimie ou physique), en mathématique (géométrie et algèbre/trigonométrie) et un examen en langue étrangère.

Ces examens s'obtiennent entre la 8^{ème} et la 12^{ème} année. Notre école recroite des élèves de la 6^{ème} à la 8^{ème} année. L'examen de Regent pouvant être obtenu durant la 8^{ème} année est celui en Science, pour cette raison, nous n'avons pas les résultats dans les autres disciplines aux examens de Régents.

Niveau 2	Ce niveau démontre une réalisation partielle des normes. Leurs performances montrent une compréhension partielle du texte écrit et oral. (AIS) ²⁰	Les élèves ont réalisé partiellement les normes demandées. Leurs performances révèlent une compréhension incomplète des idées clés en mathématique. (AIS)	Les élèves ont une réalisation incomplète des normes. Leurs performances dénotent une compréhension partielle des idées clés en mathématique. (AIS)
Niveau 1	Les résultats des élèves ne sont pas conformes aux normes. Leurs performances montrent une compréhension minimale du texte écrit et oral. (AIS)	Les résultats des élèves ne rejoignent pas les normes exigées. Leurs performances signalent une compréhension minimale des idées clés en mathématique. (AIS)	Les élèves sont bien en dessous des normes. Leurs résultats signalent une compréhension minimale des idées clés en mathématique. (AIS)

²⁰ AIS : Academic Intervention Service. Les étudiants se situant dans les niveaux de performance 1 et 2 sont éligibles au service d'intervention académique pour les aider à rencontrer les standards requis par le département d'éducation de l'état de New York.

APPENDICE C

GUIDES D'ENTRETIEN

Guide d'entretien

Nous distinguons différentes catégories d'acteurs :

- Le proviseur.
- Les professeurs présents depuis la restructuration de 2004.
- Les professeurs présents avant la restructuration de 2004.
- Les professeurs ayant un rôle de *coachs*.
- Les divers intervenants de l'école.

Pour le proviseur :

- Depuis quand travaillez-vous dans cette école ?
- Comment s'est passée la restructuration dans votre école ?
- Quelles sont les principales modifications dans votre établissement depuis la restructuration ?
- Comment le projet axé sur la technologie a démarré et comment a-t-il été décidé ?
- Pouvez-vous m'expliquer les principales étapes de l'application du projet ?
- Quels sont les avantages à participer à ce projet ?
- Quels sont les financements et conditions ?
- À quelle fréquence avez-vous des suivis de la part des promoteurs du projet ?
- Pourquoi avez-vous choisi ce projet pour votre établissement ?
- Est-ce le projet principal de votre établissement ou fait-il parti d'une multitude de projets ?

- Comment choisissez-vous vos enseignants ?
- Une connaissance de l'informatique est-elle nécessaire ?
- A quelle fréquence suivez-vous les professeurs impliqués ? Vous font-ils part de leurs difficultés ?
- Quelles sont vos attentes par rapport à ce projet ?
- Les parents sont-ils impliqués dans le projet ?
- Si oui, comment ?
- Quels sont les résultats des élèves depuis l'application de ce projet ?
- Comment se sont-ils approprié la technologie ?
- Concernant les élèves, que pensent-ils de la technologie ?
- Quelles sont les difficultés d'applications ?
- Et les points positifs ?
- Les jeunes viennent d'un milieu très pauvre, est-ce que la technologie peut avoir une incidence sur leur avenir ?
- Comment arrivez-vous à mobiliser les jeunes autour de ce projet, par rapport aux difficultés rencontrées : affiliation à un gang, drogues, pauvreté...
- Pourriez-vous m'expliquer, les grands changements avant et après la restructuration ?
- Et les changements avant et après l'application de ce projet ?

Pour les professeurs de l'école (présents avant ou/et après la restructuration) :

- Depuis quand travaillez vous dans cette école ?
- Comment avez-vous été embauchés ?
- Pourriez-vous me décrire le projet de l'école s'il y en a un ?
- Qu'est-ce que cela veut dire dans la classe ?
- Comment vous a-t-on parlé du projet ?
- Pourquoi avez-vous accepté de participer au projet ?
- Avez-vous suivi une formation, si non pourquoi ?
- Avez-vous un coach, ou personne clé qui vous soutien ?

- Depuis quand avez-vous commencé à utiliser le matériel informatique (si cela s'est fait tard, demander pourquoi ?)
- Étiez-vous à l'aise avec l'informatique avant ? (utilisation de courriel, du clavardage...)
- Quel est l'apport de la formation suivie ?
- Quels apports ressources techniques sont à votre disposition ?
- Comment les élèves ont été choisis? Est-ce sur une base volontaire ?
- Pouvez-vous me parler du milieu de provenance de ces jeunes ?
- Comment l'informatique les captives ?
- De quelle façon, arrivez-vous à impliquer les élèves dans le projet ?
- Une personne s'occupant de l'aspect technique est-elle présente lors des séances ?
- Qu'elles idées proposeriez-vous afin d'améliorer le projet ?
- Qu'est-ce que cela change pour ces jeunes ?

* (Questions supplémentaires pour les professeurs présents avant la restructuration) :

- Comment s'est passée la restructuration dans votre école ?
- Quelles sont les principaux changements observés dans votre établissement depuis la restructuration ?
- En termes de résultats, en quoi est-ce différent?
- Qu'est-ce que cela change pour ces jeunes ?

Pour les *coachs* :

- Depuis quand travaillez vous dans cette école ?
- Comment avez-vous été embauchés?
- Comment vous-a-ton présenté ce projet ?
- Quelles étaient vos attentes avant le début du projet ?
- Y a-t'il eu un suivi depuis votre formation avec les promoteurs du projet ?
- Comment préparez-vous les professeurs ?
- Vous est-il arrivé de simuler une séance avant pour préparer une rencontre ?

- Suivez-vous des formations ?
- Concrètement, quel support (en dehors du support technique) avez-vous par rapport à ce projet ?
- Avez-vous des problèmes d'organisation et de coordination entre enseignants? (par exemple par rapport aux emplois du temps)
- qu'est-ce qui captivent le plus les élèves ?
- Pourriez-vous concrètement décrire une séance, en expliquant les difficultés et les facilités rencontrées ?
- Qu'est-ce qui semble ne pas être nécessaire dans ce projet ?
- Qu'elles idées proposeriez-vous afin d'améliorer le projet ?
- Qu'est-ce que cela change pour ces jeunes ?

Les divers intervenants de l'école :

- Depuis quand travaillez vous dans cette école ?
- Comment avez-vous été embauché ?
- Pourriez-vous me décrire le projet de l'école s'il y en a un ?
- Quels sont les différents programmes sociaux ou projets connexes dans l'école?
- Pour quel programme travaillez-vous ?
- Quel est votre rôle concrètement ?
- Votre travail est-il relié au programme axé sur la technologie de l'établissement?
- Pourriez-vous me parler des élèves (profil socio-économique?)
- Quelles sont les difficultés rencontrées ?
- Qu'est-ce que vous feriez pour améliorer les conditions des élèves ?

BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, Jervis. 1982. *This was Harlem: A Cultural Portrait 1900- 1950*. New York: Farrar Straus Giroux.
- Apple, Michael W. 1982. *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and State*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Arpin, Lucie et Capra, Louise. 2001. *L'apprentissage par projets*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Bajomi, Ivan et al. 2002. *Analyse de l'évolution des modes de régulation institutionnalisée*. Hongrie (document photocopié)
- Ball, Stephen .J et al. 2002. *Changes in regulation modes and social reproduction of inequalities in education systems: a European comparison*. Work package 2. England. London, Institute of Education and King's College (document photocopié).
- Ball, Stephen et Agnes Van Zanten. 1998. « Logiques de marché et éthiques contextualités dans les systèmes scolaires français et britanniques ». *Education et sociétés*, p.47-72.
- Baron, Georges-Louis, Eric Bruillard et J.F. Levy. 1996. *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. Paris: PUF
- Baron, Georges-Louis, Eric Bruillard et J.F. Levy. 2000. *Les technologies dans la classe. De l'innovation à l'intégration*. Paris. EPI. INRP
- Baron, Georges-Louis et Eric Bruillard. 2002. *Les technologies en éducation : perspectives de recherche et questions vives*. Paris : INRP.
- Bauman, Kurt J. 2002. « Home schooling in the United States: Trends and Characteristics ». *Education Policy Analyses Archives*, vol. 10, no 26. Disponible en ligne: <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n26.html>
- Bezille Helene. 1985. Les interviewés parlent. In : Blanchet, A. (dir.), *L'entretien dans les sciences sociales*, p. 117-145. Paris : Dunod.

- Blanchet Alex, Pochon Luc Olivier. 1997. L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration, LEP, Lausanne.
- Bordallo Isabelle, et Ginestet, Jean Paul. 1993. Pour une pédagogie du projet. Paris : Hachette.
- Bouchard Louise et Doray Pierre. 2000. L'évaluation sociale des technologies: articulation pragmatique du technique et du social in Cahiers de recherche sociologique, n.35.
- Boudon Raymond. 1973. L'inégalité des chances, La mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Paris, A. Colin.
- Bourdieu Pierre. 1966. L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture, p.325-347. Revue française de Sociologie, vol. VII.
- Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude. 1970. La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude. 1985. Les héritiers. Les étudiants et la lecture. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu Pierre. 1966. « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture, VII-1 : 325-347. Revue française de sociologie.
- Bowles Samuel et Gintis Hebert. 1976. Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the contradictions of Economic life. New York: Basic Books.
- Bressoux Pascal. 1995. Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves, Revue Française de Sociologie, avril-juin, n.2.
- Bromley Hank and Garrison Mark J. 2004. Social contexts, defensive pedagogies, and the (Mis)uses of educational technology in Educational Policy, p.589-613, Vol.18 No. 4
- Bru Marc et Not Louis. 1987. Où va la pédagogie du projet? Toulouse: EUS
- Burki Shahid, Perry Guillermo, Dillinger William. 1999. Beyond the Center: Decentralization the State. Latin American and Carribean Studies. Washington D.C: World Bank.
- Chamberland Gilles, Lavoie Louissette, Marquis Danielle. 1995. 20 formules pédagogiques. Saint-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Chaptal Alain, L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire. 2003. L'Harmattan.
- Clark Kenneth Bancroft. 1966. Ghetto noir. New York: Harper.
- Cohen-Steiner Olivier. 1993. L'enseignement aux États-Unis. Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- Daguet Hervé. 1996. Influence des pratiques sur la construction de représentations sociales de l'informatique : le cas des lycées. p.57-66. Paris : INRP.
- De Ketele Jean Marie et Roegiers Xavier. 1993. Méthodologies du recueil d'informations, 1993, p11-37. Bruxelles : Pédagogies en développement.
- De Landsheere Viviane. 2000. L'éducation et la formation. Paris : PUF
- Delvaux Bernard. 2001. « Régulation : un concept dont l'utilisation gagnerait à être ...régulée? » Communication aux journées d'études RAPPE- Paris, Disponible online : <http://www.u-bourgogne.fr/IREDU>
- Demilly Lise. 2001. « Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires ». Bruxelles : DeBoeck Université.
- Demilly Lise. 1997. « Construire des réseaux coopératifs », In : Van Zanten Agnès (ed.), La scolarisation dans les milieux « difficiles », Politiques, processus et pratiques, p.159-176. Paris : INRP.
- Derouet Jean-Louis, L'école dans plusieurs mondes. 1999. Bruxelles : Ed.De Boeck, INRP
- Derouet Jean-Louis et DUTERCQ Yves. 1997. L'établissement scolaire, autonomie locale et service public. Paris : ESF éditeur et INRP.
- De Singly François. 1999. L'enquête et ses méthodes : le questionnaire. Paris : Nathan.
- Devauchelle Bruno. 1999. Multimédiatiser l'école ? Paris : Hachette.
- Durand J.P et Weil R. 1997. Sociologie contemporaine (2ième édition revue et augmentée). Paris : Vigot.
- Duru-Bellat Marie et Mingat Alain. 1993. Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif. Paris: P.U.F.

Duru-Bellat Marie et Mingat Alain. 1998. « Le déroulement de la scolarité au collège. Le contexte «fait des différences». *Revue française de sociologie*, XXIX-4

Duru-Bellat, Marie et Henriot Van-Zanten Agnès. 1993. *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.

Draelants Hugues et Maroy Christian. 2002. Analyse de l'évolution des modes de régulation institutionnalisée dans le système éducatif de la communauté française de Belgique. Louvain, GIRSEF, Université Catholique de Louvain.

Edmund Hamann et Brett Lane. 2004. The roles of states departments of education as policy intermediaries: two cases in *Educational Policy*, p. 426-455. Vol.18 No.3.

Enquête menée par l'INRP (institut national de recherche pédagogique) en 1995 sur l'introduction de l'informatique dans le système éducatif : www.inrp.fr

Fabre Michel. 1971. *Harlem, ville noire*. Paris: Armand Colin.

Fitzpatrick Joseph P. 1987. *Puerto Rican Americans*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Flichy Patrice. 2001. *L'imaginaire d'Internet*. Paris: La découverte.

Fuhrman Susan and Elmore Richard. 1995. "Ruling out Rules: The Evolution of Deregulation in State Education Policy". p.279-309. In: *Teachers College Record*, vol.97, n.2, winter.

Gagnon Yves-C. 2005. *L'étude de cas comme méthode de recherche*, cédérom. Québec : Presses de l'université du Québec.

Gagnon Yves-C. 2008. *L'étude de cas comme méthode de recherche. Guide de réalisation*. Québec : Presses de l'université du Québec.

Gather Thurler Monica. 1994. L'efficacité des établissements ne se mesure pas: elle se construit, se négocie, se pratique et se vit. In Crahay, M. (dir) *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation*. p.203-224. Bruxelles : De Boeck.

Gather Thurler Monica. 1998. Vers une autonomie accrue des établissements scolaires: les nouveaux défis du changement, Disponible online : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>

- Gather Thurler Monica . 2000. Le projet d'établissement est en vogue. Disponible online : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>
- Gather Thurler Monica. 2001. L'autonomie des établissements scolaires : difficile mais indispensable : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>
- Gather Thurler Monica. 2001. Le projet d'établissement: quelques éléments pour construire un cadre conceptuel, in : G.Pelletier (coord.) Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation. p.81-94. Montréal : AFIDES Disponible online : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>
- Gorard Stephen, Selwyn Neil and Williams Sara. 2001. Digital divide or digital opportunity? The role of technology in overcoming social exclusion in U.S education in educational policy. p. 258-277. vol.15 No.2, May.
- Grégoire Réginald et Laferrriere Thérèse. 2001.Apprendre ensemble par projet avec l'ordinateur en réseau : <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/sites/guidep.html>
- Guibert J, Jumel G. 1997. Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales. p.92-105. Paris : CURSUS.
- Gurock Jeffrey S. 1979. When Harlem was Jewish. New York: Columbia University Press.
- Henriot-Van Zanten Agnès. 1990. L'école et le local. Les enjeux des ZEP. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Henriot-Van Zanten Agnès, Plaisance Eric, Sirota Régine. 1993. Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques. Paris : L'Harmattan.
- Iatarola Patricé et Fruchter Norm. 2004. Districts Effectiveness: A Study of Investment Strategies in New York City Public Schools and Districts in Educational Policy, p. 491-512.Vol.18 No. 3
- Isambert-Jamati V. 1996. « Regard », 20 ans de recherche en éducation, p. 43-53. Paris: INRP.
- Kamat Sangeeta. 2000. "Deconstructing the rhetoric of decentralization: the state in educational reform" In: Current Issues in Comparative Education, vol.2, n.2. Disponible online: <http://www.tc.columbia.edu/CICE>

- Killeen Kieran M and SIPPLE John W. 2004. Contexte, capacity, and concern: A district-level analysis of the implementation of standards-based reform in New York State in *Educational Policy*, p.456-490. Vol.18 No.3.
- Knobel Michele, STONE Leeann and WARSCHAUER Mark. 2004. Technology and Equity in Schooling: Deconstructing the Digital Divide, p.562-588. Vol.18 No 4.
- Lahire Bernard. 1994. Les raisons de l'improbable, Les formes populaires de « la réussite » à l'école élémentaire in Vincent Guy, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : PUL.
- Lessard Claude, Brassard André et Lusignan Jacques. 2002. Les tendances des politiques éducatives en matière de structures et de régulation, d'imputabilité et de reddition de comptes. Les cas du Canada (Ontario et Colombie-Britannique), de la France et du Royaume-Uni. Montréal : LABRIPROF-CRIFPE, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal.
- Lieberherr. 1983. L'entretien un lieu sociologique. *Revue Suisse de sociologie*, numéro 2.
- Lubienski Chris. 2001. « The Relationship of Competition and Choice to Innovation in Education Markets. A review of Research on Four Cases » Occasional paper n.6. Columbia: National Center for the Study of Privatization in Education. Teachers College. Columbia University. In: <http://www.ncspe.org>
- Mac Leod Jay. 1995. *Ain't No Makin'It, Aspirations and attainment in a Low-Income Neighborhood, United States of America*: Westview Press.
- Maroy Christian, Dupriez Vincent. 2000. « La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone ». In : *Revue française de Pédagogie*, n.130, janvier février mars 2000.
- Mucchielli Alain. 1996. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Meuret Denis, Broccolichi Sylvan et Duru-Bellat Marie. 2001. « Autonomie et choix des établissements scolaires : finalités, modalités, effets ». In. *Les Cahiers de l'iredu*, Février 2001. Disponible online : <http://www.u-bourgogne.fr/iredu>
- Papadoudi Helene. 2000. *Technologies et éducation. Contribution à l'analyse des politiques publiques*. Paris : PUF.

- Perrenoud Philippe. 1998. Réussir ou comprendre? Les dimensions classiques d'une démarche de projet. Genève : Université de Genève.
- Perrenoud Philippe. 1999. « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi? Comment? ». Site Internet : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_mam/php_1999/1999_17.html
- Perriault Jacques. 2002.Éducation et nouvelles technologies. Paris : PUF.
- Picard Muriel et Braun Gilles. 1987. Les logiciels éducatifs. Paris : PUF. Que sais-je?
- Popkewitz Thomas, Lindblad Sverker and Strandberg. 1999. "Reforms as the Social Administration of the Child: Globalization of Knowledge and Power». In: Nicholas Burbules and Carlos Alberto Torres, ed. 2000. Globalization and education: critical perspectives. New York: Routledge.
- Pouts-Lajus Serge et Riche-Magnier Marielle.1998. L'école à l'heure d'Internet. Paris. Nathan.
- Proulx J. 2004. Apprentissage par projet. Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec.
- Proulx Serge.2004. La révolution Internet en question. Montréal : Québec Amérique.
- Proulx Serge. 2005. Internet, une utopie limitée. Laval : Les presses de l'université de Laval.
- Rapports produits dans le cadre du Projet REGULEDUCNETWORK peuvent être consultés sur le site du Girsef : <http://www.girsef.ucl.ac.be/europeanproject.html>
- Sartre, Jean-Paul. 1960. Questions de méthode. Critique de la raison dialectique. Paris : N.R.F
- Sciences Humaines : hors série : La société du savoir. N.32. Mars/ avril/ mai 2001
- Sillery. 1984, La spécification de la problématique in Recherche sociale, de la recherche à la collecte de données, p.49-77. PUQ : Montréal.
- Troger Vincent. 1997. L'école, de l'ardoise à Internet. Paris : Le monde poche.
- Valaskakis Kimon.1984. L'informatisation à l'échelle mondiale : conflit de perceptions et de prospectives. Sociologie et sociétés. Vol.XVI, No.1.

Van Zanten , Agnes. 2000. L'école, l'état des savoirs. Paris : Editions La Découverte.

Yin Robert K.1985. Case study research: Design and Methods. Sage publications.

Winkin Yves. 1998. Anthropologie de la communication : de la théorie au terrain,
Paris, Éd. De Boeck

Weil Francois. 2005. Histoire de New York. Paris : Fayard.