



**HAL**  
open science

# Segregation in Basic School in Haiti, Reflecting the Social Relations of Inequality

Jacques Abraham

► **To cite this version:**

Jacques Abraham. Segregation in Basic School in Haiti, Reflecting the Social Relations of Inequality. Universal Journal of Educational Research, 2019, 7 (8), pp.1772 - 1786. <10.13189/ujer.2019.070816>. <hal-04591595>

**HAL Id: hal-04591595**

**<https://hal.science/hal-04591595v1>**

Submitted on 31 May 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons CC0 1.0 - Universal - International License

« SEGREGATION IN BASIC SCHOOL IN HAITI, REFLECTING THE SOCIAL RELATIONS OF  
INEQUALITY»

By

Jacques ABRAHAM, Ph.D

ASSOCIATE PROFESSOR

ASSISTANT DIRECTOR OF ACADEMIC AFFAIRS

OF INSTITUT DES SCIENCES, DES TECHNOLOGIES ET DES ÉTUDES AVANCÉES D'HAÏTI (ISTEAH)

EMAIL : [jacques.abraham@isteah.ht](mailto:jacques.abraham@isteah.ht)

PHONE : 509 37 35 63 70

## ABSTRACT

This article aims to establish, on the basis of a mixed explanatory sequential estimate, how actors of the educational system (teachers and school managers) use academic and social mechanisms to distance strong students from the weak by means of categorizing or distributing them unevenly and differently in the school space. On the theoretical level, while relying on Bourdieu's structuralist constructivism, cultural discontinuity theory and systemic discrimination as a framework for analysis, this study combines three approaches to the sociology of education (functionalist, conflictualist and the approach of rational choices) as epistemological base, to try to understand the dynamics of school segregation and the mechanisms, by which it reflects the social relations of inequality. From a methodological point of view, it begins an empirical research conducted in the Western Department, starting; on the one hand, from a survey conducted by questionnaire with 303 actors (100 teachers, 95 parents, 13 managers of institutions and 95 students), and four group interviews with five teacher groups, four individual interviews with principals. Using quantitative and qualitative methods in an explanatory mixed sequential quote process, quantitative data analysis is followed by qualitative analysis to consolidate and explain the quantitative results.

## INTRODUCTION

This article deals with the question of the relationship between school segregation and social relations of inequality. Based on the results of the study conducted by Abraham (2018), as part of his doctoral thesis, this article aims to establish that the school segregation observed in the fundamental schools of the department of the West of Haiti is the reflection of the social relations of inequality.

The Haitian school system, in its mode of operation and its function of social and academic separation (Abraham, 2018; P.E François, 2016; Tardieu, 2015; Joint, 2005; Bourdieu, 1966), does not treat all students in the same way (Abraham, 2018; Tardieu, 2015; P.E François, 2010; Joint, 2005). Since then, quality education for all is far from being a reality in Haiti, despite the commitments made by the Haitian government. In fact, the Haitian school system consists of a set of school institutions unequally effective, one more efficient than the others offering a different education to students, depending on their socioeconomic affiliation (Tardieu, 1990, 2015; Joint, 2005; P.E. François, 2010; D. Pierre, 2012, quoted by Abraham, 2018). The system is unfair, as we have already pointed out. It fails to ensure that everyone has access to good quality education, whereas from the 1982 reform of JC Bernard to the PNEF national education and training plan (1997-2007) through the Jomtien conference in 1990 and the World Education Forum held in Dakar in 2000, the Haitian state advocates access and quality education for all (Abraham, 2018).

However, schools with good quality education are not numerous and are distributed across the country according to the social class of pupils, what Coleman et al. (1966) call systemic supply discrimination (Abraham, 2018). There are areas that have better facilities and therefore highly coveted by all. Some families (favoured and moderately favoured) take over these establishments for their children, while other disadvantaged families settle for schools of bad reputations offering a poor education (Abraham, 2018, p.38). Thus, students who are socio-economically disadvantaged do not enjoy the same quality of education as others and thus become disadvantaged in terms of their learning and academic attainment. (Joint, 2005; P.E. François, 2010; D. Pierre, 2012; Tardieu, 2015; Felouzis et al., 2016, quoted by Abraham, 2018).

Issues related to governance, access and quality of basic education are therefore at the heart of Haitian educational issues (PIPE, 2013-2016; P.O, 2010-2015; GTEF, 2011; PNEF, 1997-2007; Abraham, 2018). These problems are posed by the State and by actors in general in terms of management and the volume of access to this level of education, so that considerable efforts are made to increase the number of schools and the number of pupils. However, even if access is increased, the issue of social recruitment of pupils poses major problems. First, according to Abraham (2018), there is a strong difference between the school and social environments attended by students of congregational, prestigious secular, community, public schools, Protestants, presbyterates and students of mediocre and average secular schools depending on the socio-economic status of their parents or their academic level (Joint, 2005; P.E. François, 2012; D. Pierre, 2012; Tardieu, 2015, quoted by Abraham, 2018, p.39).

This paradoxical situation of the unequal differential distribution of academic skills and knowledge (Felouzis et al., 2016; P.E. François, 2010; D. Pierre, 2012; Joint, 2005; Tardieu, 1990, 2015, cited by Abraham, 2018) With regard to the quality education for all advocated by the State, many questions are foreshadowed. The first are those relating to

school segregation practices: can school segregation practices exist in a system that has the value of quality education for all? Then, those related to quality education for all and equity: is it possible to promote equity and quality education for all when children from disadvantaged socio-economic backgrounds are concentrated in non-performing schools with a dubious academic reputation and children from favored and intermediate families are welcomed in high-performance and prestigious establishments? Second, problems related to the question of the influence of social relations of inequality with regard to school segregation: can school segregation have a link with social relations of inequality (Abraham, 2018, p.39)?

The Haitian school system appears to be a structure for establishing social relations of class and inequality (Demeuse and Baye, 2009), while quality education for all is a clearly stated objective by many actors in the education system, whether at the political level or on the ground, through the various documents, reflections, studies and research. Some authors, Joint (2005), Dorvilier (2012) and Tardieu (2015) point out that the vast majority of school managers make up socially differentiated classes in their schools. This reality of the school system in Haiti that we call school segregation, to indicate the presence of observed differences in school attendance by pupils of different social categories with different academic and non-academic characteristics, is not an isolated phenomenon in the school system in Haiti (Abraham, 2018, p.41-42).

The article is structured around five parts. The first questions the state of the art in this area. The second deals briefly with the methodology. The third presents the results of Abraham's study (2018) on "Linking School Segregation to Social Relationships of Inequality". The fourth starts the discussion of these results and the last part focuses on the conclusion.

## 1 SCHOOL SEGREGATION: WHAT WE TALKING ABOUT?

The contributions of this section question the relationship between school segregation and social relations of inequality. Indeed, at first sight, the notion of school segregation seems to refer to the theoretical observation that it is not the product of chance, it can also be explained by the socio-professional category to which the parents of the pupils belong. Because everyone's socioeconomic position plays a big role on school segregation, in that each member of a society belonging to a social category (or social block to borrow the concept of Alain Bihr) has a relative income, social status and social position, either in a position of domination or dominance, relative to others in society (Bourdieu, 1979, cited by Abraham, 2018).

### 1.1 Social relations

Coleman (1990), in his explanation of the functioning of social systems, postulates that the social system has two components: actors and events linked by two types of links: control and interest (degree to which an individual's well-being is affected by the realization of an event).

Unlike Coleman (1990), Pfefferkorn (2007) in addressing the issue of social structure stresses that it can be seen as a complex dynamic interweaving of all social relationships. According to a Marxist point of view, the author states that "social reality is the unity resulting from the organization of all social relations, a unity which in no way excludes contradictions between them and thus does not imply any closure of this reality on itself". In the same vein, Bihr (2012), quoted by Abraham (2018), points out that the social hierarchy presents itself as a kind of continuous scale of positions (determined by wealth, prestige, education, power, etc.) giving rise at best to layers, social blocks or social strata (Bihr, 2012, p.18, cited by Abraham, 2018, p.47) and thereby establishing social relations of inequality or asymmetry.

The diversity of ideas emerging as a result of this analysis on the social structure allowed us to understand that, the Haitian society, as a human community structured by a hierarchy, seems to be made up of individuals and social groups, with opposing interests, with asymmetrical and conflicting social relations establishing links that constitute the social life of this society. They are hierarchical (social groups) and maintain relations marked by the domination of some and by differences, or even inequalities, existing between the members of the different groups (Hurbon, 1987; Labelle, 1987; Tardieu, 1990; Joint, 2005; François, 2010; Pfefferkorn, 2007; Pierre, 2012; Bihr, 2012, quoted by Abraham, 2018). As a result, the Haitian social reality resembles a conflictual social space structured by dominant positions (Bourdieu, 1984), and includes a set of asymmetrical social relationships among social groups whose main issue is unequal access to resources, and these relationships have a practical meaning (Abraham, 2018). Social

relationships therefore have two components: an economic component (income) and a cultural component (the level of diplomacy).

## 1.2 School segregation factors

The theoretical factors and currents relating to school segregation are many and varied. Many studies have attempted to answer the question of factors of school segregation from several angles. Some authors attempt to explain the links between school segregation and social segregation (Riegert, 2016; Merle, 2012; Van Zanten, 2009; Duru-Bellat, 2004, etc., cited by Abraham, 2018), others focus on school segregation and residential segregation (Delvaux and Serhadlioglu, 2014; Ly, 2011...), school segregation and ethnic segregation (Felouzis et al., 2009; Merle, 2012...), academic segregation and school segregation (Riegert, 2016; Merle, 2012...), school segregation and social composition of students (Piketty, 2004, 2008, 2015) etc. Our initial analysis of this literature review suggests that there are a number of factors (non-school and academic) that act as causes and effects (Conger, 2005; Dronkers and Levels, 2006; Walsemann and Bell, 2010; Park and Kyei, 2010) school segregation and that it acts on the trajectory of students and academic success (Riegert, 2016; Merle, 2012; Ly, 2011; Van Zanten, 2009; Duru-Bellat, 2003, cited by Abraham, 2018, p.59).

## 1.3 Effects of school segregation

To explain the effect of school segregation on learning, Felouzis et al. (2016, cited by Abraham (2018), in school inequalities and education policies, focus on three vectors of inequality: composition effects (school enrolment in a school or a low average class has negative effects on learning), school climate effects (school values, learning atmosphere, school culture versus student culture, motivation to learn) and the quality effects of teaching (level of teacher education and experience, nature of engagement of school teams) (Felouzis et al., 2016, p.8, cited by Abraham, 2018, p.66). According to the authors, “these three vectors (composition effects, school climate and quality of education) are strongly linked and together form the quality of education offered to students.”

The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2012, in “Equity and Quality in education: supporting Disadvantaged students and schools” also drew the attention of European countries to the negative effects of school segregation on student achievement. For example, she says that in addressing the two dimensions of Fairness and Inclusion equity in education,

[...] Students with low parental education, low socio-economic status have higher risk of low performance. These two dimensions of equity, fairness and inclusion, overlap. Often, low performance converges in specific population groups; disadvantaged students are at higher risk of low performance than their more advantaged peers. (OCDE, 2012, p.16)

The Council of Europe, in a synthesis paper entitled “Tackling school segregation in Europe through inclusive education”, published in September 2017, also states that school segregation reduces students’ chances of acquiring skills and tramples on their right to education.

School segregation is one of the worst forms of discrimination. It seriously undermines the rights of students whose learning opportunities are undermined by isolation and lack of inclusion in schools (Council of Europe, 2017, p.5) It not only discriminates against children and tramples on their right to receive an education on the basis of equality, but it also reduces their chances of acquiring, by working alongside other people, life skills (Council of Europe, 2017, p.13)

Other authors such as Reardon, Yun and Eitle (2000), Conger (2005), Dronkers and Levels (2006), Walsemann and Bell (2010), Park and Kyei (2010), Merle (2012) all agree that school segregation has other determinants and can have perverse effects. In this sense, Dronkers and Levels ask, “Do school segregation and school resources explain region-of-origin differences in the Mathematics Achievement of immigrant students”? To answer this question, they conducted a study in which Levels and Dronkers (2007) showed that:

(...) the educational achievement differs between immigrant students from different regions of origin (Latin America, Northern Africa, and Western Asia). This follow-up paper establishes whether these differences in educational achievement between immigrant students from different regions of origin can be explained by school segregation, whether along ethnic or socioeconomic lines. Ethnic and socioeconomic school segregation have a negative influence on the scholastic achievement of all students, although the impact of socioeconomic school segregation is greater than that of ethnic school segregation. Ethnic school segregation affects the scholastic outcomes of native and immigrant students from some regions of origin more than those of immigrant students from other regions. The analysis shows that neither ethnic, nor socioeconomic, school segregation explains the lower mathematics achievement of immigrant students from Latin America, Northern Africa, and Western Asia (Dronkers & Levels, 2007, p.435-462)

Moreover, based on a study articulating an ethnographic survey of two academic inspections in France, an interview survey and the exploration of rectoral statistical data on a cohort of students entering the second grade in 2001, Laforgue (2004) shows that “school administration contributes to the production of school segregation.” He noted that:

(...) the practices of devolved school authorities may have an effect on the level of school mix in schools. In particular, the members of the Rectorate and the Academic Inspectorate take decisions, relating to the provision of training and the sectorization of institutions, obviously having segregative effects. Moreover, he also showed that the stakes of school administration are not limited to logic external to the school institution. The segregation production by the administration is also due to the fact that it focuses on issues of management of structures and staff (Laforgue, 2004)

Other studies stress that school segregation can influence the behaviour of segregated pupils and affect their aspirations and academic achievement. With this in mind, Walsemann and Bell (2010) attempt to establish the relationship between “Integrated schools, Segregated curriculum: Effects of within school segregation on adolescent health behaviors and educational aspirations”:

(...) they examined the extent to which within-school segregation, as measured by unevenness in the distribution of Black and White adolescents across levels of the English curriculum (advanced placement-international baccalaureate-honors, general, remedial, or no English), was associated with smoking, drinking, and educational aspirations, which previous studies found are related to school racial/ethnic composition. Methods. We analyzed data from wave 1 of the National Longitudinal Study of Adolescent Health, restricting our sample to non-Hispanic Blacks (n=2731) and Whites (n=4158) who from 1994 to 1995 attended high schools that enrolled Black and White students. Results. White female students had higher predicted probabilities of smoking or drinking than did Black female students; the largest differences were in schools with high levels of within-school segregation. Black male students had higher predicted probabilities of high educational aspirations than did White male students in schools with low levels of within-school segregation; this association was attenuated for Black males attending schools with moderate or high levels of within-school segregation. “Our results provide evidence that within-school segregation may influence both students' aspirations and their behaviors” (Walsemann & Bell, 2010, p.1687-1695)

Unlike these studies which look at the effects of school segregation on either the origin differences or the factors that produce segregation, Reardon, Yun and Eitle (2000) analyze its effects on ethnicity and social groups. In this sense, they are interested in “The changing structure of school segregation: Measurement and evidence of multiracial Metropolitan-area school segregation, 1989-1995”. This study focuses on:

(...) aggregate patterns and trends in segregation among white (non-Hispanic), black, Hispanic, and Asian public-school students in 217 metropolitan areas during the period 1989-1995. We first describe a set of methodological tools that enable us both to measure the mutual segregation among multiple racial groups and to partition total metropolitan-area school segregation into geographic and racial components. Then we use these tools to examine patterns and trends in metropolitan-area school segregation. We find that the average levels of multiracial school segregation have been unchanged from 1989 to 1995, but that this stability masks important shifts in the geographic and racial components making up average levels of total metropolitan school segregation. In particular, segregation between non-Hispanic white students and all other students has increased, on average, while segregation among black, Hispanic, and Asian student groups has declined. In addition, the contribution to average levels of total metropolitan segregation due to between-

district segregation has grown, whereas the relative contribution of within-district segregation has declined (Reardon, Yun, & Eitle, 2000 p.351-364)

To assess the effects of school segregation on the chances of success in school, some studies compare two types of school segregation: in schools between pupils and between immigrants themselves. For example, Conger (2005) examines ethnic segregation defined among racial groups between non-immigrant and immigrant students. Indeed, his article examines:

(...) ethnic segregation, defined as segregation among racial groups as well as between native-born and immigrant students, across elementary school classrooms in New York City. Specifically, the study compares patterns in within-school segregation across ethnic groups, grades, boroughs, and years. Current levels of within-school segregation are also compared to levels of across-school segregation and to levels of segregation that result from three simulations where students are assigned to their classrooms: (a) randomly, (b) to achieve complete ethnic segregation, and (c) according to their prior year test scores. Results indicate that racial segregation across schools is far greater than racial segregation within schools; however the segregation of immigrants within-schools is equal to the segregation of immigrants across schools. Within-school segregation cannot be entirely attributed to random processes or to the use of ability grouping practices, particularly in the case of black and Hispanic segregation. Finally, segregation within-schools varies considerably across the five boroughs and declined during the second half of the 1990s (Conger, 2005, p.225-244)

School segregation also causes performance gaps between different groups of students. Indeed, Park and Kyei (2010) undertake a comparative study in eighteen (countries) and we quote:

(...) our comparison of performance gaps in mathematics between native and immigrant students across 18 countries shows considerable cross-national variation in the size of performance differences between native and immigrant students. We hypothesize that countries with higher levels of school segregation by family socioeconomic status (SES) and immigrant status should display stronger effects of immigrant status. In countries with high levels of school segregation, immigrant students should be more likely to be sorted into schools that are poorer and/or have higher concentration of immigrant students, which may in turn negatively affect immigrant students' achievement. Two-level hierarchical linear models show that countries' native-immigrant gaps are systematically related with levels of school segregation by family SES but not with levels of school segregation by immigrant status. The finding implies that redistributing key educational resources to disadvantaged schools to moderate the negative consequences of attending low SES schools may facilitate educational integration of immigrant students (Park & Kyei, 2010, p.207-228)

This point around the works of the authors on " school segregation and social relationships of disparity " allows to pull(fire) four big conclusions. The first one(not) allows to notice that the social groups in Haiti have no same social positions, assets(trump cards) and capacities(measures) and are bound(connected) by asymmetric, conflicting social relationships or of domination even of disparity and the question of the link between school segregation and social relationships of disparity is not sent in Haiti. In the second place, all these works illustrate the scale and the variety of the searches(researches) led(driven) on the school segregation and produced a very vast theoretical and empirical literature the object of which is to explain the logic of the socially differentiated schools, and put the bombast on factors(mailmen), pernicious effects and impact of the school segregation on the failures(chess), the yield(efficiency), the success, the relation between the ethnicity and the school segregation, and the school routes(courses) of the pupils. These works let us believe that the factors(mailmen) of the school segregation are much more environmental and more external to the school system and that these effects of externalities have a substantial effect on the global dynamics (Piketty, 2015, p. 81) and that the school participates in the school segregation with the aim of making the excellence school as tool of social categorization and she(it) imposes him to all his(her) members and to his(her) users as organization which has the power to build the reality, as the definition legitimizes of the objective reality (Perrenoud, 1984, p. 16-17). This analysis gives us the opportunity(occasion) to seize the complexity of the social phenomenon " school segregation " and to suppose that there is a possible logical link with the " social relationships of disparity ". Thirdly, this magazine(review) confirms that the school segregation is differently organized and according to the context in which are the actors and even if the interest for the phenomenon is rather recent in Haiti, it is about an already former(old) subject of study in France and in the American and Anglo-Saxon sociological literature, etc. She(it) represents an obstacle to the collective learning(apprenticeship) of the citizenship and of to live together in

Haiti (Abraham, 2018, p. 73). As a consequence (accordingly), the school segregation, as built social, is a collective action and as:

(...) no social action is possible without mechanisms of self-regulation and balance, because the actor, no longer able to predict the behaviour of others, would be disoriented and therefore unable to read, through the system of social relations, the normative orientations of the historical subject (Touraine, 1965, p.93, cited by Abraham, 2018, p.73)

Finally, fourthly, although this literature review reveals some convergence between the socio-economic and cultural conditions of parents, ethnicity and the level of academic competence of children, As a vector for school segregation, it is important to note that much of the work does not focus on the relationship between school segregation and social relationships of inequality (Abraham, 2018). And the history of the Haitian education system shows that local actors (especially those in remote or disadvantaged areas) have always been totally absent from the issue of school policies. Local and regional authorities therefore appear to be outside the overall definition of school policies and that consequently the interests of local actors, In particular, planning is difficult for MENFP to grasp (Abraham, 2018, p.74).

However, it remains true that school segregation is not only determined by academic segregation, residential segregation, geographic segregation, social segregation, ethnic segregation, etc. , it constructs (school segregation) power relations that place social groups of pupils in asymmetrical or unequal social relations and consequently, it is to be wondered if it is not also the reflection of the social relations of inequality?

## 2 MATÉRIALS AND METHODS

In this article, we used the results found by Abraham (2018) who used the mixed methodology (quantitative and qualitative approaches) to conduct the study on “The establishment of a link between school segregation and social relations of inequality”. The choice of these approaches is justified because, on the one hand, school segregation is a multi-dimensional and therefore complex theme that covers aspects that go far beyond the school context and, on the other hand, our research question requires several data sources (primary, secondary, big data) and mixed search methods are considered as intermediate solutions between two epistemological positions: the search for an explanation of the link between school segregation and social relationships of inequality and the search for multiple truths to explain the nature of this link (Briand and Larivière, 2014, p.625, cited by Abraham, 2018, p.100).

Both approaches (quantitative and qualitative) are combined in a sequential manner and the results are put to use to meet the objective to establish that the segregation observed in the schools fundamental of the Department of the West of Haiti is the reflection of the relations of social inequality.

This is the explanatory mixed sequential estimate that we adopt to conduct our research because it is part of our problem of establishing a link between school segregation and social relations of inequality. It is a method in which the quantitative approach is followed by the qualitative one in order to explain further what was found in the quantitative part. Qualitative data are usually used to deepen and explain quantitative results in more detail. “It starts with quantitative data collection and analysis, followed by a qualitative phase to explain quantitative results (triangulation and complementarity objectives)” (Creswell et al. 2003; Creswell and Plano Clark 2011; Michaud and Bourgault 2010; Teddlie and Tashakkori 2009, cited by Briand and Larivière 2014, p. 629).

## 3 RESULTS

### 3.1 Quantitative analysis of results

The quantitative phase of Abraham’s study (2018) reveals that all schools responding to survey questions practice school segregation (often, quite often, or occasionally). Students do not attend the same schools. The majority of parents (80%) choose congregational and prestigious schools based on the quality of education offered. School segregation is implemented through a set of mechanisms that are used to discriminate against students who are strong, medium and weak, according to respondents. These mechanisms are the score obtained (academic segregation), social origin (social segregation), language or gender. In terms of the academic mechanism, 77% of respondents (teachers) practice school segregation in their classes. The second mechanism used to exercise school segregation is social origin (social segregation). Nearly 10% of teachers use the social origin of pupils as a criterion for categorizing them. The

last two mechanisms cited by respondents are language of instruction (French) and gender, which are used as school segregation tools (Abraham, 2018, p.143).

Respondents, in justifying their segregationist behaviour, put forward several fundamental reasons, according to Abraham (2018, p.144). Teachers have a variety of reasons. Some want to: provide coaching to some students who they describe as low (38%); ensuring excellence in school (26%); categorize students (14.5%). For their part, some institutional managers seem to want to: better treat the strong and the able (8%); encourage students (61%); facilitate learning (23%).

As for the link between school segregation and social relationships of inequality, 36.3% of respondents say and believe that school segregation is the superficial image that faithfully reproduces social relationships of inequality; while another proportion, 36.3% believe that social relations produce school segregation, compared with 18% who say that it is the school that produces school segregation that reproduces the social relationships of inequality. Finally, the level of education of parents is also revealing in relation to our problem. In fact, a minority of parents have a high level of education, that is, licensure (9% for mothers and 15% for fathers), mastery (1% for mothers and 5% for fathers), PhD (4% for mothers) While some parents have barely a basic third cycle (29% for mothers and 33% for fathers) and others have

Regarding the practice of school segregation, it was found from the data collected from survey participants that respondents (teachers and school managers) segregate schools and distribute students in different school spaces with different treatments using school segregation mechanisms. Bourque (2008), Keslassy (2010) and Dume (2014), believe that discrimination is the first mechanism to exclude, humiliate or classify the other and treat it differently; in our case, it is the weak pupil. Bourque sees “treating a person or group of persons unequally on the basis of a prohibited discrimination test...” as mechanisms to exploit difference. (Bourque, 2008, p.83, quoted by Bissonnette, 2017, p.48, cited by Abraham, 2018, p.146). In our survey, the results show that teachers and school managers separate or discriminate students according to certain criteria or mechanisms (academic and social). This approach corresponds well to the different methods of school segregation described, first, by Merle (2012), such as academic segregation or social segregation:

#### [Demandez un devis de t](#)

[...] selon Merle (2012), la **ségrégation sociale** consiste en la séparation des élèves selon leur origine sociale. Cette dimension de *ségrégation est faible lorsque les modalités de regroupement des élèves diffèrent peu selon leur recrutement social, forte dans la situation contraire* et la **ségrégation académique** prend en compte différentes formes : différence de niveau scolaire entre les élèves, distinction entre établissements selon le niveau de compétence moyen de leurs élèves, etc... (Merle, 2012, p.15, cité par Abraham, 2018, p.146)

Ensuite, par Riegert (2016) qui corrobore l'analyse de Merle (2012) en utilisant l'indice d'exposition pour mesurer la ségrégation sociale et scolaire. En effet, dans sa thèse sur « Inégalités scolaires, ségrégation et effets de pairs », portant sur les enjeux de mixité dans l'institution scolaire, Riegert (2016) a décrit quantitativement l'ampleur de la ségrégation sociale et scolaire dans l'enseignement secondaire. L'auteur met en évidence une forte différence entre les environnements sociaux fréquentés par les collégiens et lycéens en fonction de leur origine sociale ou de leur niveau scolaire. Il observe que :

un élève issu d'un milieu aisé compte en moyenne dans sa classe deux fois plus d'élèves également issus d'un milieu aisé qu'un élève issu d'un milieu populaire ou moyen. De même, les meilleurs élèves comptent en moyenne dans sa classe deux fois plus d'élèves également d'un très bon niveau scolaire que les élèves de niveau faible ou moyen (Riegert, 2016, p.9, cité par Abraham, 2018, p.146)

Enfin, par Felouzis et al. (2016), dans inégalités scolaires et politiques d'éducation qui définit la ségrégation scolaire comme :

la séparation des élèves dans des structures, des filières, des classes, voire des groupes de niveaux différents en fonction de leurs caractéristiques personnelles (origine sociale, sexe, origine ethnique, etc.) (Felouzis et al., 2016, p.38, cité par Abraham, 2018, p.146)

En pratiquant la ségrégation scolaire, les répondants à l'enquête (enseignants et gestionnaires d'établissements) satisfont donc deux conditions évoquées par Van Zanten (2012), cité par Felouzis *et al.*, (2016) pour parler de ségrégation à l'école :

Le premier est qu'il faut mettre en évidence que la concentration scolaire de certaines populations résulte non seulement de facteurs extérieurs, mais au moins en partie, de l'action spécifique des institutions et des acteurs scolaires (Van Zanten, 2012 cité par Felouzis *et al.*, 2016, p.38, cité par Abraham, 2018, p.147) ;

La seconde est que, pour parler de ségrégation scolaire, il faut être en mesure de montrer que la ségrégation spatiale à l'école aboutit à la production de formes spécifiques d'inégalités et d'exclusion scolaires et sociales (Felouzis *et al.*, 2016, p.38, cité par Abraham, 2018, p.147).

De plus, nous avons constaté que la langue d'enseignement est utilisée pour séparer les élèves en salle de classe, ce qui peut produire des effets pervers sur leur apprentissage et leur droit à l'éducation (Reardon, Yun et Eitle, 2000 ; Conger, 2005 ; Joint, 2005 ; Dronkers et Levels, 2006 ; Walsemann et Bell, 2010 ; Park et Kyei, 2010 ; Merle, 2012 ; Conseil de l'Europe, 2007, cité par Abraham, 2018, p.147). En effet, le français, un héritage colonial et la langue officielle de la République d'Haïti, est une langue de distinction et de domination sociales (Hurbon, 1998, p.217-238) traduisant le rapport social d'inégalité entre les trois grands blocs sociaux (favorisés, intermédiaires, défavorisés). De ce fait, cette langue occupe une place de choix dans l'administration et les communications officielles, mais aussi dans l'enseignement à la fois comme langue et discipline scolaire. Une discipline majeure tant par l'obligation de l'apprendre depuis l'école maternelle que par les privilèges dont elle est l'objet eu égard au temps qu'on lui accorde (douze heures de français par semaine contre deux heures de créole, d'anglais et d'espagnol) depuis le fondamental, au coefficient élevé qui lui est attribué et à sa considération dans le milieu scolaire où elle est vue comme notre langue maternelle parlée par les blocs sociaux favorisés et intermédiaires (Hurbon, 1998 ; Joint, 2005 ; François, 2010 ; Pierre, 2012 ; Tardieu, 1990, 2015, cité par Abraham, 2018, p.147).

Néanmoins, pour les créolophones fréquentant l'école, la langue française les sépare des autres élèves et les isole des apprentissages de base conditionnant leur réussite scolaire et crée de fait des inégalités scolaires entre ceux qui la maîtrisent et ceux qui ne peuvent pas la maîtriser (Abraham, 2018, p.147).

### 3.2 Qualitative analysis of results

La ségrégation scolaire évoque l'image de la traduction des rapports sociaux (de domination ou d'inégalité) dans l'espace scolaire en considérant qu'elle se manifeste dès que des élèves, classés par le système scolaire dans des groupes sociaux distincts, dotés d'une valorisation sociale différenciée, se trouvent séparés dans la classe ou dans l'espace scolaire et sont amenés à peu se côtoyer (Abraham, 2018, p.158).

Les élèves n'ont pas les mêmes chances de réussir. L'école haïtienne, celles que nous avons analysées dans le département de l'Ouest, utilise soit l'origine sociale, soit le mécanisme académique pour les catégoriser ou les arranger dans la salle de classe, selon les répondants. De plus, les enseignants découragent les élèves faibles tout en encourageant les meilleurs élèves à devenir leurs coopérateurs privilégiés (Joint, 2005, p.332, cité par Abraham, 2018, p.160) :

*« Écoute, nous sommes humains, ça arrive dès fois, le professeur agit en fonction d'amitié, d'aspect économique et intellectuel. Par exemple, un enfant qui est assez doué en salle de classe, il jouit d'un certain privilège dans la salle de classe même si peut-être il existe quelques difficultés, mais l'enfant qui est doué, on le met devant par rapport à l'enfant qui prend du temps pour comprendre (Entretien E- 01) ».*

Certains catégorisent les élèves en mettant les forts dans une même classe :

*« ...Il y a des écoles qui font le contraire, tous les élèves capables sont dans une même classe et voilà pourquoi il y a classe A, B, C.*

L'étude révèle que la langue d'enseignement est aussi un mécanisme de ségrégation scolaire. Les personnes interrogées pensent que le fait que la langue d'enseignement est le français met les élèves créolophones dans une position linguistique qui les sépare et ne favorise pas leur apprentissage, et de ce fait ils ne bénéficient pas les compétences scolaires et les savoirs enseignés :

« ...On se retrouve à des individus qui sont écartelés et sur le plan linguistique, on va voir qu'on va dire à l'individu : exprime-toi. Cela veut dire de manière subtile que le créole est interdit. Dans certaines écoles, on donnait des jetons à ceux qui parlent créole sur la cour de l'école. C'est une forme de répression linguistique servant à exclure l'apprenant dans le processus d'apprentissage (Entretien E- 02) ».

Selon les participants à l'enquête, l'obligation du français à l'école peut causer des difficultés d'apprentissage à l'élève haïtien. Le fait que les élèves ne maîtrisent pas la langue d'enseignement (le français) les met dans une situation d'inconfort qui conditionne leur participation ou non dans la salle de classe. Le français sépare les élèves et les isole et étouffe tout désir de participer à leur apprentissage :

« Il y a plusieurs facteurs, par exemple, il y a facteur langue, c'est-à-dire difficulté de s'exprimer parce que si vous vous exprimez en français et puis l'enfant ne maîtrise pas le français, il ne va pas participer, il ne va pas poser de question, il ne va pas dire qu'il n'a pas compris, il ne va rien faire, il va juste s'asseoir et attend que ça se termine (Entretien En- 05) ».

Au sens de Merle (2012) et de Riegert (2016), nos entretiens permettent d'analyser la question de ségrégation scolaire comme l'effet de certains mécanismes académiques et sociaux. En effet, les recherches de Merle (2012) ont identifié quatre formes de ségrégation scolaire: différence de niveau scolaire entre les élèves, distinction entre établissements selon le niveau de compétence moyen de leurs élèves, mode de constitution des classes et de l'existence d'options et de sections réservées réglementairement aux meilleurs élèves, et l'existence de l'intersecteur privé/public. Les témoignages des enseignants et des gestionnaires d'établissements nous portent à croire que la ségrégation scolaire est pratiquée dans les établissements scolaires à travers ces mécanismes et il existe un lien entre celle-ci et les rapports sociaux d'inégalités. Dans nos entretiens, les personnes interrogées nous font savoir que :

« ...L'école haïtienne d'aujourd'hui est une école injuste et qui n'est pas équitable. Quand on dit injuste, on fait allusion à la question de l'injustice sociale existant dans le système scolaire haïtien, on sépare les élèves. C'est pourquoi on parle de l'école à plusieurs vitesses. C'est une école qui souffre beaucoup d'inégalités scolaires, qui reflète les inégalités sociales à l'intérieur. La question d'injustice sociale marque le système. En ce qui a trait à l'équité : les coureurs n'ont pas les mêmes chances selon l'origine sociale (Entretien E- 03) ... ».

« C'est un problème très sérieux dans le milieu. Dans certaines écoles, il y a des parents qui font pression sur les responsables pour qu'ils augmentent l'écologie pour que les enfants d'une catégorie sociale n'aient pas accès à ces élèves-là. [...] Dans la société haïtienne, il y a de la ségrégation. Donc, ce que l'on trouve à l'école c'est le reflet de ce que l'on trouve au niveau social. L'école comme service publique, comme institution de service doit résoudre ce problème... (Entretien E- 04) ».

D'autres recherches et théories peuvent nous aider à analyser ces résultats. D'abord, Felouzis *et al.*, (2016), dans inégalités scolaires et politiques d'éducation, ont montré que l'école amplifie les inégalités sociales et elle le fait au moyen des mécanismes de ségrégation scolaire. Ensuite, Joint (2005), dans sa thèse de doctorat sur système éducatif et inégalités sociales en Haïti : cas des écoles catholiques congréganistes a prouvé que « les écoles catholiques congréganistes, en mettant en œuvre le principe de sélection sociale par l'élimination des élèves faibles ou par le recrutement des élèves forts contribuent au maintien de la logique de séparation des classes sociales et de l'inégalité des chances scolaires ». De ce fait, tout porte à comprendre que la ségrégation scolaire est une thématique protéiforme et qu'il existe de nombreux facteurs qui la déterminent qu'ils soient scolaires ou non scolaires (Riegert, 2016 ; Merle, 2012 ; Ly, 2011 ; Felouzis et Perroton, 2007 ; Duru-Bellat et Van Zanten 2006). En effet, l'analyse de la question de la ségrégation scolaire au regard des écrits disponibles montre une récurrence du phénomène qui serait liée à divers facteurs et les résultats de ces recherches sont très différents en ce qui a trait aux déterminants de la ségrégation scolaire. Certains font mention des facteurs non scolaires et d'autres avancent des facteurs scolaires. Delvaux et Serhadlioglu (2014) mettent l'accent sur la ségrégation résidentielle comme facteur de ségrégation scolaire et Payet (1998), Laforgue (2005), Merle (2012) mettent l'accent sur la stratégie des établissements scolaires dans la composition des classes et la sélectivité sociale des choix scolaires comme déterminants de la ségrégation scolaire. De leur côté, Duru-Bellat et Van Zanten affirment (2006) que la ségrégation scolaire a pour cause la ségrégation sociale, ce qui n'est pas différent des résultats issus de nos entretiens. Il semblerait qu'il existe un ensemble de facteurs qui agissent sur la ségrégation scolaire et dont le poids respectif n'est pas facile à isoler : d'abord, elle (ségrégation scolaire) reproduit les inégalités sociales de réussite, d'acquisition de savoir et de progression, le mode d'organisation de l'école et son fonctionnement (Cacouault et Oeuvarard, 1995, p.50-52).

L'analyse de la ségrégation scolaire a amené bon nombre d'autres chercheurs à s'intéresser à la dimension « rapports sociaux ». Ces chercheurs (François et Poupeau, 2008 ; Oberti, 2007 ; Joint, 2005 ; Van Zanten, 2004) mettent l'accent sur la manière dont cette dimension structure les stratégies scolaires, notamment celles des familles des classes supérieures et intermédiaires. Ces recherches démontrent que « les stratégies scolaires des parents issus des classes supérieures sont fortement contextualisées parce qu'elles s'inscrivent dans des espaces scolaires socialement différenciés (Pourpeau, 2008), selon la place qu'elles occupent dans l'espace social, les familles n'ont pas accès à la même offre scolaire (Oberti, 2007 ; Duru-Bellat, 2003, cité par Abraham, 2018) ni aux mêmes marchés scolaires (Felouzis et Perroton, 2007, cité par Abraham, 2018), et certains établissements possèdent une composition sociale des élèves issus des classes supérieures et intermédiaires comparativement à d'autres recevant des enfants d'origine modeste ou défavorisée (Joint, 2005, cité par Abraham, 2018) ».

Ensuite, la théorie de la discontinuité culturelle (Bernstein, 1975; Willis, 1978; Bourdieu et Passeron, 1964; Lahire, 2008 cités par Felouzis *et al.*, 2016, cité par Abraham, 2018) et la théorie de la discrimination systémique (Coleman *et al.*, 1966, cité par Abraham, 2018) partant d'un constat similaire inscrit dans la logique même des sociétés hiérarchisées (Felouzis *et al.*, 2016) stipulent que l'école reproduit et accentue les inégalités scolaires au moyen de toutes sortes de mécanismes dont la ségrégation scolaire. La première met en évidence que, l'école étant indifférente aux différences, reproduit les rapports sociaux au moyen de la ségrégation scolaire en reflétant la hiérarchie sociale. La seconde met l'accent sur la répartition différenciée de l'offre d'éducation en fonction du type d'élèves ; donc l'école reflète non seulement les rapports sociaux d'inégalité mais aussi les accentue au moyen de la ségrégation scolaire qui utilise les mécanismes académiques et sociaux. Dans cet ordre d'idée, selon ces théories, l'école a une responsabilité dans la perpétuation des rapports sociaux d'inégalité (Abraham, 2018, p.180).

[...] Pour que soient favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés, il faut et il suffit que l'école ignore dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmission et dans les critères de jugement, les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales : autrement dit, en traitant tous les enseignés, si inégaux soient-ils en fait, comme égaux en droits et en devoirs, le système scolaire est conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités initiales devant la culture (Bourdieu, 1966, p.336, cité par Abraham, 2018, p.180)

Il existe, selon Bourdieu et Passeron (1985), une interaction entre la culture scolaire et la culture familiale. Selon Felouzis *et al.*, (2016), cette interaction peut être expliquée par la théorie de la discontinuité culturelle.

Ces discontinuités peuvent être de nature linguistique, liées aux mœurs ou aux conceptions de l'école, aux stratégies d'apprentissage privilégiées dans tel ou tel milieu social, aux stratégies scolaires plus ou moins informées des familles, etc. Elles sont à l'origine des inégalités scolaires dans le sens où les élèves n'arrivent pas avec le même background à l'école, ni avec la même connaissance des implicites scolaires, ni avec la même maîtrise des normes comportementales à adopter en classe. Du côté des familles, il s'agit aussi de considérer qu'elles n'ont pas les mêmes connaissances du système scolaire et donc des stratégies pertinentes à développer. Elles n'ont pas non plus les mêmes capacités - financières et culturelles - à se positionner sur le marché scolaire » (Felouzis *et al.*, 2016, p.36, cité par Abraham, 2018, p.180-181)

Selon les résultats de notre recherche, les personnes interrogées déclarent que « l'encadrement de la famille contribue à accentuer la ségrégation scolaire puisque ce sont les élèves qui sont encadrés par leurs pères et mères qui obtiennent de bonnes notes et sont considérés comme des élèves surdoués. Ainsi, la position sociale des parents, leur capital culturel et économique influencent la séparation des élèves et des établissements scolaires entre eux. De plus, selon les répondants, la majorité des parents des élèves laïcs prestigieux, congréganistes sont instruits (au moins une licence), ils accompagnent les élèves dans leurs études et donnent un encadrement matériel comparativement au reste des parents qui possèdent à peine une instruction de troisième cycle de fondamental ».

Dans les entretiens réalisés, « les enseignants et les gestionnaires d'établissements soulignent que les élèves qui avaient des lacunes en mathématiques les ont comblées grâce à l'accompagnement de leurs parents qui sont des ingénieurs. Ce même constat est aussi signalé par les professeurs de français qui stipulent que les élèves qui réussissent mieux en français sont ceux et celles encadrés par leurs parents et qui pratiquent à la maison ».

Dès lors que les parents des élèves sont inégaux au plan socioéconomique et culturel, les élèves eux-mêmes seront inégaux (Felouzis *et al.*, 2016, p.12, cité par Abraham, 2018, p.181). Si l'école est indifférente aux différences, elle ne fait que reproduire les rapports sociaux d'inégalité (Bourdieu, 1966, cité par Abraham, 2018). Boudon (1973), de son côté, pense que les inégalités scolaires prennent racines dans les structures mêmes de la stratification sociale.

Selon les répondants, outre les théories susmentionnées, la manière dont les participants à l'enquête (enseignants et gestionnaires d'établissements) sélectionnent et distribuent les élèves dans l'espace scolaire ne fait que reproduire les inégalités scolaires. Bref, les rapports sociaux d'inégalité au moyen des mécanismes de ségrégation scolaire se présentent comme suit:

On voit à l'évidence qu'un tel système d'enseignement ne peut fonctionner parfaitement qu'aussi longtemps qu'il parvient à recruter et à sélectionner les enseignés capables de satisfaire aux exigences qu'il impose objectivement, c'est-à-dire aussi longtemps qu'il s'adresse à des individus dotés du capital culturel (et de l'aptitude à faire fructifier ce capital) qu'il présuppose et consacre sans l'exiger explicitement et sans le transmettre méthodiquement. La seule épreuve qu'il puisse réellement ressentir, ce n'est pas, on le voit, celle du nombre, mais celle de la qualité des enseignés (Bourdieu, 1966, p.340, cité par Abraham, 2018, p.181)

En se basant sur les mécanismes utilisés (académiques et sociaux) pour hiérarchiser ou catégoriser les élèves en forts, moyens et faibles (ou doués, moins doués et médiocres) et selon les statuts socioéconomiques de leurs parents (favorisés, moyennement favorisés et défavorisés), il semble qu'il existe un lien entre la ségrégation scolaire et les rapports sociaux d'inégalité. En effet, derrière la ségrégation scolaire, en tant que source de production des inégalités sociales et scolaires (Bourdieu, 1966 ; Felouzis *et al.*, 2016, Abraham, 2018), se lisent des rapports sociaux d'inégalité dont l'école est à la fois un produit et un reproducteur (Bourdieu et Passeron, 1970, cité par Abraham, 2018).

Somme toute, selon nos observations, la ségrégation scolaire suppose l'existence d'une division, c'est-à-dire, la séparation entre le groupe social dominant et le groupe social dominé. Et c'est cette division qui est au cœur de la ségrégation scolaire et la fonde comme principe anti pédagogique : dans un établissement ségrégué bien organisé et bien ordonné, les élèves performants sont divisés des faibles ou moyens de sorte qu'il y a deux parties, à savoir ceux qui tiennent la tête de la classe d'une part, et les élèves faibles d'autre part. On pourrait tenter de dire qu'il y a ceux qui gouvernent les activités didactiques et pédagogiques (partie gouvernante) et ceux qui subissent les méfaits de la ségrégation scolaire (partie gouvernée).

Le système scolaire contribue directement à reproduire l'ordre social de la société en maintenant et légitimant le plus souvent la position sociale d'origine. Tout compte fait, dans la perspective conflictualiste, la ségrégation scolaire qui consiste à discriminer soit les élèves entre performants, moyens et faibles, soit les établissements scolaires entre performants, quasi-performants et faibles ne fait que refléter l'image de la hiérarchie sociale (bloc social favorisé, intermédiaire et défavorisé), par analogie. En effet, selon Baudelot et Establet, « l'école se dit unique, neutre, égalitaire et méritocratique, alors qu'en fait elle divise chaque génération entre ceux qui sont destinés, de par leur origine sociale, à rejoindre la bourgeoisie ou le prolétariat dont ils sont issus » (Baudelot et Establet, 1975, p.92, cité par Abraham, 2018, p.184).

Au lieu du consentement méritocratique, la ségrégation scolaire oblige à penser la pratique pédagogique comme rapports sociaux d'inégalité. Dès lors, la situation pédagogique n'est plus pensable comme moyen facilitant l'apprentissage de tous dans la classe, mais comme tension ou puissance pédagogique, autrement dit comme opposition de deux groupes sociaux : ceux qui sont performants et ceux qui ne le sont pas. Si l'on exprime cette opposition en termes rigoureux, on dira que la ségrégation scolaire est un principe pédagogique de domination par où l'institution scolaire, en tant que puissance pédagogique, s'oppose à l'ensemble des ségrégués (élèves faibles).

#### 4 DISCUSSION

Les analyses quantitative et qualitative des résultats de l'étude de Abraham (2018) ont révélé que la ségrégation scolaire est pratiquée dans les écoles fondamentales participantes à l'étude au moyen des mécanismes académiques (niveau de performance des élèves mesuré par la note obtenue par ces derniers ou la performance des établissements scolaires) et des mécanismes sociaux (statut socioéconomique des élèves, langue d'enseignement, le sexe).

Ces analyses et interprétations indiquent aussi que, toute chose étant égale par ailleurs, la ségrégation scolaire, notamment à travers l'école fondamentale, est l'image superficielle qui reproduit fidèlement les rapports sociaux d'inégalité. Ce qui confirme l'hypothèse du présent article.

Les implications de ces résultats font l'objet de discussion suivante qui prend appui sur les résultats des recherches et des travaux conduits par les fonctionnalistes, les conflictualistes et l'approche des choix rationnels de Boudon

notamment dans le domaine de la sociologie de l'éducation comme fondements des arguments qui justifient notre assertion.

Le système scolaire attribue à chaque groupe social d'élèves des positions qui le mettent dans une structure hiérarchique en fonction des structures sociales de la société. En effet, pour les fonctionnalistes, particulièrement Parsons (1959), il faut non seulement inculquer aux élèves les valeurs dominantes de la société (dans Demba, 2010, p.41, cité par Abraham, 2018, p.186), mais aussi la sélection et l'orientation des élèves représentent une des fonctions scolaires qui répondent aux besoins de la société en les distribuant dans les différents rôles sociaux. Donc l'école, en pratiquant la ségrégation scolaire, ne fait que distribuer les élèves dans les différents rôles en classe (forts, moyens, faibles) entre ceux qui gèrent les activités didactiques et ceux qui les subissent. Dans cette perspective fonctionnaliste, la ségrégation scolaire devient un puissant mécanisme utilisé par l'école pour hiérarchiser et classer les élèves en vue de répondre aux demandes d'une société structurée et hiérarchisée où les rapports sociaux sont asymétriques ou inégaux. Davis et Moore (1945) vont dans le même sens. Pour eux, la société doit répartir les élèves dans des positions différentes afin de les amener à accomplir les tâches liées à ces positions (Davis et Moore, 1945 dans Cazeneuve, 1976, p.158, cité par Abraham, 2018, p.186). Dans le cadre de notre étude, l'école, à travers la ségrégation scolaire, les sépare en forts, moyens et faibles ou encore doués, moyens, médiocres).

Ainsi, les résultats des recherches des fonctionnalistes nous donnent la possibilité de positionner les résultats trouvés dans l'étude de l'établissement d'un lien entre ségrégation scolaire et rapports sociaux d'inégalité.

Ensuite, la ségrégation scolaire, en tant qu'acte de discrimination et de classement des groupes sociaux d'élèves, correspond à la logique de contrôle social et de reproduction des rapports sociaux d'inégalité. En effet, pour les conflictualistes (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Baudelot et Estabiet, 1975, cité par Abraham, 2018), « l'école est un agent de reproduction des rapports de domination ou rapports d'inégalité. Cette reproduction s'opère à travers une action pédagogique qui relève de la violence symbolique » (Bourdieu et Passeron, 1979, p.57, cité par Abraham, 2018, p.187). Le système scolaire doit reproduire l'ordre social et légitimer la position sociale d'origine. Tout compte fait que la ségrégation scolaire générée par l'école doit refléter, au moyen du mécanisme de ségrégation scolaire, les rapports sociaux d'inégalité. Car selon Bourdieu et Passeron (1970), l'école ne fait que reproduire les inégalités ou les rapports sociaux d'inégalité. C'est dans cette optique qu'elle divise les élèves en doués, moins doués et médiocres afin de refléter l'image de la hiérarchie sociale (bloc social des favorisés, moyennement favorisés et défavorisés).

Pour s'en convaincre, prenons la théorie « structuralisme constructiviste » de Bourdieu dont fait mention Abraham (2018) qui insiste sur le poids des structures sociales existantes. L'auteur fait intervenir deux notions clés dans cette théorie : habitus et champs. Selon Bourdieu, l'habitus, comme principe générateur des pratiques, est définie comme des « structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes », et tend à reproduire les structures dont il est le produit (Bourdieu, 1980). C'est en ce sens que Bourdieu (1980) affirme que :

les conditionnements associés à une classe particulière de conditions d'existence produisent des habitus, systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement réglées et régulières sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre. (Bourdieu, 1980, p. 88.)

L'habitus, selon Bourdieu, apparaît comme une sorte de structures sociales de notre subjectivité, qui se constituent d'abord au travers de nos premières expériences (habitus primaire), puis de notre vie d'adulte (habitus secondaires). C'est la façon dont les structures sociales s'impriment dans nos têtes et nos corps par intériorisation de l'extériorité (Bourdieu, 2000). Il reproduit quand il est confronté à des situations habituelles et il peut être conduit à innover quand il se trouve face à des situations inédites (Dortier, 2004, p.58).

L'action des enseignants, des gestionnaires d'établissements et des parents d'élèves est donc au terme de la théorisation de Bourdieu fondamentalement le produit des structures objectives du monde scolaire dans lequel ils évoluent, et qui façonnent en eux un ensemble de dispositions qui vont structurer leurs façons de penser, de percevoir et d'agir (Bourdieu, 1987, cité par Abraham, 2018, p.188).

Il s'agit plutôt de principes de reproduction, c'est-à-dire que l'habitus est un reproducteur de structures sociales dont il est le produit (Bourdieu, 1987, cité par Abraham, 2018). La ségrégation scolaire appartient dans une certaine mesure

à l'habitus des répondants du système scolaire (enseignants, parents, gestionnaires d'établissements, etc.). De même, le champ contient des mécanismes structurels de domination reproduits de générations en générations (Bourdieu, 1979, cité par Abraham, 2018).

La théorie de Bourdieu permet, d'une part, de confirmer que la ségrégation scolaire fabriquée par le système scolaire dans le but d'assurer l'ordre (selon les fonctionnalistes) ou le contrôle social (selon les conflictualistes) soit un phénomène social lié aux rapports sociaux d'inégalité dont elle est le reproducteur et d'autre part, d'appréhender le système scolaire comme un champ dans lequel des acteurs (enseignants, gestionnaires d'écoles, parents, élèves...) sont en position de lutte où chacun compte défendre sa position. Les moyens qu'utilisent les acteurs en position de domination pour reproduire la hiérarchie sociale dans le champ (système scolaire) est la ségrégation scolaire soutenue et entretenue par l'habitus.

La ségrégation scolaire, dans cette perspective, trouve son fondement dans la légitimation des schèmes de classement inhérents à la hiérarchisation des groupes sociaux (Abraham, 2018, p.189).

L'acte de classement scolaire des élèves (en forts, moyens et faibles), selon les résultats trouvés, devient, dans la perspective de Bourdieu (2000), un acte de reproduction de la hiérarchie sociale. Ainsi, l'école génère la ségrégation scolaire comme un puissant mécanisme de définition des rapports sociaux d'inégalité. Les résultats de l'analyse semblent confirmer cette tendance.

D'un autre côté, toujours sur la base de la théorie de Bourdieu, la ségrégation scolaire est expliquée par des rapports sociaux d'inégalité : une société hiérarchisée engendre des rapports sociaux asymétriques ou d'inégalité qui est le résultat de l'inégal accès aux ressources entre les groupes sociaux dont le système scolaire tend à reproduire à travers la ségrégation scolaire par habitus donnant ainsi naissance à une répartition inégale et différenciée des compétences scolaires et des savoirs.

De plus, le système scolaire a une fonction de reproduction idéologique, c'est-à-dire, il contribue à assurer le contrôle social (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Baudelot et Establet, 1975) et un certain ordre social (Durkheim, 1992 ; Parsons, 1959) en transmettant aux générations nouvelles les conceptions de cette société hiérarchisée. Dans cette perspective, le système scolaire reproduit les rapports sociaux d'inégalité dont le mécanisme principal est la ségrégation scolaire. Ensuite, comme le souligne Pitts (1990) cité par Demba (2010, p.45), l'ordre social résulterait de l'imposition des normes et des valeurs par ceux qui détiennent le pouvoir. Dans cette même lignée, soulignons que Bowles et Gintis (1976) in Demba (2010) considèrent l'école comme un instrument de reproduction de rapports de domination ou des rapports sociaux d'inégalité, de sélection des individus et de ségrégation sociale (Demba, 2010, p. 45-46). L'école reproduirait donc la hiérarchie des positions sociales en utilisant la ségrégation scolaire comme mécanisme. De plus, l'ordre social repose sur le pouvoir de contrôle de groupes sociaux dominant qui utilisent l'école pour reproduire leur position de domination, conformément à leurs intérêts particuliers (Bourdieu et Passeron, 1970). L'école n'est plus alors un vecteur de progrès et de mobilité individuelle, mais une instance de contrôle social et de reproduction des rapports sociaux d'inégalité (Duru-Bellat, 2004, cité par Abraham, 2018, p.190).

Par ailleurs, dans l'optique de la théorie de reproduction de Bourdieu et Passeron (1970), la ségrégation scolaire a une dimension symbolique au regard des rapports sociaux d'inégalité. En effet, la prise en compte de la dimension symbolique de la ségrégation scolaire a des conséquences sur la manière de penser les rapports sociaux d'inégalité, dans la logique de Bourdieu et Passeron (1970). La ségrégation scolaire en tant que forme de domination et de hiérarchisation est perçue par les répondants (enseignants, élèves, gestionnaires d'établissements, parents) comme normal de sorte que les élèves à statut socioéconomique défavorisé (ségrégés) adhèrent à l'ordre dominant tout en méconnaissant ses mécanismes (académiques et sociaux) et leur caractère arbitraire (Bourdieu et Passeron, 1970). Par exemple, pour paraphraser Bourdieu (1984), nous disons que l'enseignant qui affiche dans la copie d'un élève « fort, moyen ou faible » pose un acte de ségrégation scolaire renvoyant aux rapports sociaux d'inégalité parce qu'il discrimine (ou hiérarchise) l'élève et adopte, par le fait même, un comportement qui se réfère tendanciellement à une hiérarchie sociale, car l'expression « fort » qualifie les détenteurs du capital culturel (Bourdieu et Passeron, 1970) et le « faible », ceux qui sont exclus (P.E. François, 2010, 2016; Bourdieu et Passeron, 1970). C'est donc l'expression des rapports sociaux d'inégalité, même si l'élève peut l'interpréter aussi comme un jugement sur sa compétence en oubliant que c'est l'expression même des rapports sociaux d'inégalité.

Enfin, d'un autre point de vue, l'approche des choix rationnels de Boudon nous permet de confirmer nos résultats relatifs à l'établissement d'un lien entre la ségrégation scolaire et les rapports sociaux d'inégalité. Plutôt que d'analyser l'école et particulièrement la question de ségrégation scolaire comme un fait fonctionnel ou une question de reproduction des rapports sociaux d'inégalité, on peut l'envisager dans la perspective des choix rationnels de Boudon

(1973), comme le produit d'une construction sociale engageant les participants à l'enquête tels les enseignants, les élèves, les gestionnaires d'établissement et les politiques de l'école. Car, il existe donc, selon les résultats de notre étude, une politique scolaire de certains établissements visant à rassembler dans un même espace scolaire des élèves en fonction de leur niveau scolaire ou leur origine sociale, sous la pression des parents d'élèves. Boudon (1973) a montré que les inégalités scolaires prennent racines dans les structures mêmes de la stratification sociale. En ce sens, dans une société hiérarchisée où les rapports sociaux sont asymétriques, la ségrégation scolaire, en tant que mécanisme de discrimination à travers l'école, ne peut être que le reflet de ces rapports sociaux d'inégalité.

## CONCLUSION

Au terme de l'analyse des résultats de notre étude, nous avons vu que les établissements scolaires sont donc catégorisés (catholiques, protestants, laïques, communautaires, communales, presbytérales, publics, etc.) ; de plus, non seulement, ces écoles offrent une éducation de qualité différente, l'une préférable à l'autre, mais encore elles sont socialement différenciées car les écoles communales, communautaires, publiques, presbytérales et laïques médiocres concentrent des groupes sociaux d'élèves défavorisés en majorité, tandis que les écoles congréganistes, laïques prestigieuses, protestantes indépendantes accueillent des élèves favorisés et intermédiaires en majorité (Joint, 2005 ; D. Pierre, 2012 ; Tardieu, 2015, cité par Abraham, 2018, p.193), selon les résultats de l'étude. Ce qui laisse affirmer, sans ambages, que la ségrégation scolaire est l'image superficielle qui reproduit fidèlement les rapports sociaux d'inégalité.

Sur la base de nos résultats et des théories citées ci-dessus, **la ségrégation scolaire est l'image superficielle qui reproduit fidèlement les rapports sociaux d'inégalité, notamment à travers l'école fondamentale, toute chose étant égale par ailleurs.**

## REFERENCES

- Abraham, J. (2018). L'établissement d'un lien entre ségrégation scolaire et rapports sociaux d'inégalité. (Thèse de doctorat). Haïti : Institut des Sciences, des Technologies et des Études Avancées d'Haïti (ISTEAH).
- Barthon, C. et Monfroy, B. (2006). Une analyse systémique de la ségrégation entre collèges : l'exemple de la ville de Lille. *Revue française de pédagogie*, 156, 29-38.
- Barthon, C. et Monfroy, B. (2004). Privé, public et ségrégation scolaire. *Revue Diversité. Ville-École-Intégration*. Les nouvelles formes de ségrégation. 139, 97-106.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1979). *L'école primaire divisée*. Paris : Maspéro.
- Bernstein, B. (1975). Langage et Classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle sociale. Paris, Éditions de minuit.
- Bertrand, Y. et Valois, P. (1992). École et sociétés. Montréal : Éditions Agence d'arc.
- Bihl, A. (2012). *Les rapports sociaux de classe*. Lausanne : Les Éditions Page deux.
- Bihl A. et Pfefferkorn R. (2008). *Le système des inégalités*. Paris : La Découverte.
- Bissonnette, M. (2017). *La perception de psychoéducatrices et psychoéducateurs concernant leurs interventions auprès des élèves issus de l'immigration dans des écoles secondaires publiques de la région de Montréal* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/10101/>
- Botondo, J. (2016). *La réussite scolaire d'élèves haïtiens performants en classe de 3<sup>ème</sup> secondaire provenant de milieu socioéconomique défavorisé : une étude ethno méthodologique* (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke. Récupéré de [https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/9455/Botondo\\_Jacques\\_PhD\\_2016.pdf?sequence=4](https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/9455/Botondo_Jacques_PhD_2016.pdf?sequence=4)
- Boudon R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin.

- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques sur la théorie de l'action*. Paris : Le Seuil.
- Bourdieu, P. (1993). Effets de lieu. Dans *La misère du monde* (p.159-167). Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. et Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago : University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (1988). *L'ontologie politique de Martin Heidegger*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu P. et Passeron J.C. (1985). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). Espace social et genèse des classes. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 52-53, 3-14.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 3-6.
- Bourdieu P. et Passeron J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Bourdieu. P. (1966). L'école conservatrice : Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, VII (3), 325-347.
- Bourque, R. (2008). Les mécanismes d'exclusion des immigrants et des réfugiés. Dans G. Legault et L. Raché (dir). *L'intervention interculturelle* (2<sup>e</sup> éd., p. 67-100). Montréal : Gaëtan Morin Éditions.
- Bowles, S. et Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York : Basic Books.
- Bressoux P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets classes en lecture. *Revue française de sociologie*, 2, 273-294.
- Broccolichi, S. (2011). L'espace des inégalités scolaires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 179, 4-13.
- Brutus, E. (1948). *Instruction publique en Haïti, 1942-1945*, Port-au-Prince : Imprimerie de l'État.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative research*, 6(1), 97-113.
- Card, D. et Krueger, A. (1992). Does school quality matter? *JPE*, 100, 1-40.
- Cazeneuve, J. (1976). *Dix grandes notions de la sociologie*. Paris: Éditions du Seuil.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. F., Mc Partland, J. M., Mood, A. M., York, R. L., et Weinfeld, F. D. (1966). *Equality of Educational opportunity*. Washington D.C.: U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- Coleman, J. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, Mass. : The Belknap Press of Harvard University Press.
- Corbière, M. et Larivière, N. (2014). *Méthodes quantitatives, qualitatives et mixtes : dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Corcuff, P. (2007). *Les nouvelles sociologies. Entre le collectif et l'individuel*. (2e éd.). Paris: Armand Colin.
- Conger, D. (2005). Within-school segregation in an urban school district. *Educational evaluation and policy analysis*, 27(3), 225-244.

- Conseil de l'Europe. (2017). *Lutter contre la ségrégation scolaire en Europe par l'éducation inclusive : document de synthèse*. Imprimé dans les ateliers de l'Europe.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. (2e éd.) Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J. W. et Piano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousands Oaks : Sage.
- Croisy, S. (2012). *Haiti : école borlette et réforme, une union possible* (Thèse de doctorat). Université de Paris VIII. Récupéré de <http://www.theses.fr/2012PA084011>
- Dartigue, M. (1939). *L'enseignement en Haïti (1804-1988)*. Port-au-Prince : Imprimerie de l'État.
- Davis, K. et Moore, W. E. (1945). Some principles of stratification. *The American Sociological Review*, 10(2), 242-249.
- Delvaux, B. et Serhadlioglu, E. (2014). La ségrégation scolaire, reflet déformé de la ségrégation urbaine : différenciation des milieux de vie des enfants Bruxellois. *Les cahiers de recherche du GIRSEF*, 100, 1-115. Récupéré de [www.uclouvain.be/girsef](http://www.uclouvain.be/girsef)
- Delvaux, B. et Van Zanten, A. (2006). Les espaces locaux d'interdépendance entre établissements : une comparaison européenne. *Revue française de pédagogie*, 156, 5-8.
- Demba, J. J. (2010). La face subjective de l'échec scolaire : Récits d'élèves gabonais du secondaire. (Thèse de doctorat). Québec : Université Laval. Récupéré de <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/21356>
- Demeuse, M. et Baye, A. (2009). Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans quelques pays européens. *Revue française de Pédagogie*, 165, 91-103.
- Devleeshouwer, P. et Rea, A. (2011). Ségrégation scolaire, effets de système et quasi-marché scolaire : justification de la différenciation par les acteurs du champ scolaire. *Éducation comparée*, 6, 161-180.
- Dhume, F. (2014). *Le concept de discrimination : éléments de repères et de clarification*. Document du réseau national de lutte contre les discriminations à l'école. Récupéré de <http://reseau-lcd-ecole.ens-lyon.fr/spip.php?rubrique18>
- Dorvilier, F. (2012). *La crise haïtienne du développement. Essai d'anthropologie dynamique*. Port-au-Prince : Éditions de l'Université d'État d'Haïti.
- Dronkers, J., Felouzis, G. et Van Zanten, A. (2010). Education markets and school choice. *Educational research and Evaluation*, 16 (2), 99-105.
- Dronkers, J. et Levels, M. (2007). Do school segregation and school resources explain region-of-origin differences in the mathematics achievement of immigrant students? *Educational Research and Evaluation*, 13(5), 435-462.
- Durkheim E. (1999). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF (c 1922).
- Duru-Bellat, M. (2004). *Les effets de la ségrégation sociale de l'environnement scolaire : l'éclairage de la recherche*. Étude réalisée à la demande de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école.
- Duru-Bellat, M. (2003). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Paris : UNESCO.

- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences ». *Revue française de sociologie*, 29, 649-666.
- Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., Charmillot, S. et Imperiale-Arfaine, L. (2016). *Inégalités scolaires et politiques d'éducation. Contribution au rapport du Cnesco. Les inégalités scolaires d'origine sociale et ethnoculturelle*. Paris : Cnesco.
- Felouzis, G et Perroton, J. (2009). Grandir entre pairs à l'école : Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180(5), 92-100.
- Felouzis, G. et Perroton, J. (2007). Repenser les effets d'établissement : marchés scolaires et mobilisation. *Revue française de pédagogie*, 159, 103-118.
- Felouzis, G. et Perroton, J. (2007). Les « marchés scolaires » : une analyse en termes d'économie de la qualité. *Revue Française de Sociologie*, 48(4), 693-722.
- François J-C., Poupeau, F. (2008). Les déterminants socio-spatiaux du placement scolaire, Essai de modélisation statistique appliquée aux collèges parisiens. *Revue française de sociologie*, 49, 93-126.
- François, P. (2008). *Sociologie des marchés*. Paris : A. Colin.
- François, P. E. (2016). *Système éducatif et abandon social en Haïti. Plaidoyer pour la prise en compte des enfants et des jeunes de la rue*. Éditions Universitaires Européennes.
- François, P. E. (2010). *Politiques éducatives et inégalités des chances scolaires en Haïti*. Port-au-Prince : Editions de l'université d'Haïti.
- François, P. E. (2004). *Avoir 16 ans à l'école primaire. Les sur-âgés dans le système éducatif haïtien*. Paris : L'Harmattan.
- Groupe de travail sur l'éducation et la Formation (2011). *L'éducation par-dessus tout : pour un Pacte national sur l'éducation et la formation en Haïti*. Port-au-Prince : Le Groupe de travail.
- Hurbon, L. (1998). Démocratisation, identité culturelle et identité nationale en Haïti. *Pouvoirs dans la Caraïbe*, 10, 217-23. Récupéré de <https://journals.openedition.org/plc/602>.
- Hurbon, L. (1987). *Comprendre Haïti : essai sur l'État, la nation, la culture*. Paris : Karthala.
- Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique (IHSI). (2005). *Enquête sur les conditions de vie en Haïti*. Port-au-Prince : Ministère de l'Économie et des Finances.
- Joint, L. A. (2005). *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti. Le cas des écoles catholiques congréganistes Saint Martial, Saint-Louis de Bourdon et Juvénat du Sacré Cœur* (Thèse de doctorat). Paris : École des hautes études en sciences sociales.
- Karpik, L. (2007). *L'Économie des singularités*. Paris : Éditions Gallimard.
- Keslassy, E. (2010). [Compte rendu de Discrimination et exclusion. *Regards sociologiques*, 39]. *Lectures* Récupéré de <http://lectures.revues.org/1108>.
- Labelle, M. (1987). *Idéologie de couleur et classes sociales en Haïti*. Montréal : Les Éditions du CIDIHCA. Centre international de documentation et d'information haïtienne caraïbéenne et afro-canadienne et Les presses de l'Université de Montréal.
- Laberge, D. et Roy, S. (1994). Marginalité et exclusion sociales : des lieux et des formes. *Cahiers de recherche sociologique*, 22, 5-158.
- Laforgue, D. (2005). *La ségrégation scolaire : l'État face à ses contradictions*. Paris : L'Harmattan.
- Laforgue, D. (2004). Ce que la ségrégation scolaire doit à l'administration de l'éducation nationale. *Revue française de Pédagogie*, 148, 135-143.

- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes, PUR.
- Léon, R. (1945). *Propos d'histoire d'Haïti*. Port-au-Prince. Imprimerie de l'État.
- Ly, S. T. (2011). *Ségrégations et inégalités scolaires. Une étude bibliographique de l'état de la recherche en sciences sociales. Rapport scientifique rédigé en décembre 2011 pour le Conseil régional d'Ile-de-France*. Paris : Le Conseil.
- Maroy, C. et Van Zanten, A. (2007). Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces locaux en Europe. *Sociologie du travail*, 49, 464-478.
- Maroy, C. (2006). *École, régulation, marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris : PUF.
- Martinache, I. (2007). [Compte rendu du livre *Inégalités et rapports sociaux. Rapports de classes, rapports de sexes* par R. Pfefferkorn]. *Lectures, Les comptes rendus*. Récupéré de <http://journals.openedition.org/lectures/491>
- Marx, K. (1946). *Le Capital*. Paris : A. Costes.
- Marx, K. (1948). *Les luttes de classes en France*. Paris : Éditions sociales.
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : Éditions La Découverte.
- Merle, P. (2010). Structure et dynamique de la ségrégation sociale dans les collèges parisiens. *Revue française de pédagogie*, no.170, pp.73-85.
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : Éditions La Découverte.
- Merle, P. (2010). Structure et dynamique de la ségrégation sociale dans les collèges parisiens. *Revue française de pédagogie*, no.170, pp.73-85.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit?* Paris : Presses universitaires de France.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle. (2015). *Recensement scolaire 2013-2014 : Résultats préliminaires*. Port-au-Prince : Direction de la Planification et de la Coopération Externe du MENFP.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle. (2012). *Vers la Refondation du Système Éducatif Haïtien. Plan opérationnel 2010-2015 des recommandations du Groupe de Travail sur l'Éducation et de la Formation*. Port-au-Prince : Le Ministère.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (1999). *Évaluation de l'éducation pour tous dans la Caraïbe en l'an 2000 : Aperçu du problème des sur-âgés*. Port-au-Prince : Imprimerie Henri Deschamps.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, Research Triangle Institute, Academy for Educational Development et Educat S.A. (1995). *Diagnostic technique du système éducatif haïtien. Rapport synthèse*. Port-au-Prince : Le Ministère.
- Ministère de la Planification et de la Coopération Externe. Programme des Nations Unies pour le développement. (2005). *Éducation et Pauvreté en Haïti*. Port-au-Prince : Le Ministère.
- Nelson, A. (2015). *Sens de l'école et rapport aux savoirs en Haïti*. Delmas, Haïti : Éditions C3.
- Nimer, M. (2016). *La construction des inégalités sociales dans le système éducatif au Liban : étude de cas d'un groupe de boursiers dans une université d'élite* (Thèse de doctorat). Université Paris-Saclay. Récupéré de [https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01496404/file/75464\\_NIMER\\_2016\\_archivage.pdf](https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01496404/file/75464_NIMER_2016_archivage.pdf)
- Oberti, M. (2004). *Ségrégation urbaine et scolaire dans l'Ouest parisien*. Rapport pour le Ministère de la recherche et l'enseignement/DIV/FAS. Paris : Observatoire sociologique du changement FNSP-CNRS.

- Oberti, M. (2007). Social and school differentiation in urban space: Inequalities and local configurations. *Environment and planning*, 39, 208-227. Récupéré de <https://doi.org/10.1968a39159>.
- OECD. (2012). *Equity and quality in education: supporting disadvantaged students and schools*. Paris : OECD Publishing.
- Pamphile, L. D. (1986). *Éducation en Haïti sous l'occupation américaine (1915-1934)*. Port-au-Prince : Éditions Fardin.
- Pan Ké Shon, J. L. (2010). The ambivalent nature of ethnic segregation in France's disadvantaged neighbourhoods. *Urban studies*, 47(8), 1603-1623.
- Pan Ké Shon, J. L. (2009). Ségrégation en quartiers sensibles. L'apport des mobilités résidentielles. *Revue française de sociologie*, 50(3), 451-487.
- Park, H. et Kyei, P. (2010). School segregation and the achievement gap between immigrant and native students: A Comparative study of 18 Countries. *Sociological Theory and Methods*, 25, 207-228.
- Parsons, T. (1937). *The structure of social action*. New York : Free Press.
- Parsons, T. (1940). An analytical approach to the theory of social stratification. *American Journal of Sociology*, 45(6), 841-862.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. London: Routledge.
- Parsons, T. (1953). *Working papers in the theory of action*. New York : Free Press.
- Parsons, T. (2004). *La configuration du système social* (J.-C. Lugan, trad.). Presses de l'Université des sciences sociales de Toulouse.
- Payet, Jean-Paul. (1998). La ségrégation scolaire: une perspective sociologique sur la violence à l'école. *Revue française de pédagogie*, 123(1), 21-34.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève : Droz.
- Pierre, D. (2012). *Constitutions, lois et éducation en Haïti, 1801-2011. Éléments de pratiques éducatives*. Laval : Éditions Mémoire.
- Pierre, S. (2010). Construire une Haïti nouvelle. Dans S. Pierre (dir.). *Construction d'une Haïti Nouvelle. Vision et Contribution du GRAHN* (p. 1-49). Montréal : Presses Internationales Polytechnique.
- Piketty, T. (2015). *L'économie des inégalités* (7<sup>e</sup> éd.). Paris : La Découverte.
- Poupeau, F. et François, J. C. (2008). *Le sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*. Paris : Raisons d'agir.
- Pressoir, C. (1935). Historique de l'enseignement en Haïti. Conférence prononcée le 9 avril 1933. *Revue de la Société d'Histoire et de Géographie d'Haïti*, 6(17), 33-57.
- Reardon, S., Yun, J., et Eitle, T. (2000). The changing structure of school segregation: Measurement and evidence of multiracial metropolitan area school segregation, 1989-1995. *Demography*, 37(3), 351-364.
- Riegert, A. (2016). *Inégalités scolaires, ségrégation et effets de pairs* (thèse de doctorat). Paris. EHESS. Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01333797/document>.
- Tardieu, C. (2015). *Le pouvoir de l'Éducation : l'éducation en Haïti, de la colonie esclavagiste aux sociétés du savoir*. Port-au-Prince : Éditions Zémès.

- Tardieu D. C. (1990). *L'éducation en Haïti : de la période coloniale à nos jours*. Port-au-Prince : Imprimerie Deschamps.
- Trouillot, J. (2007). *Histoire de l'éducation en Haïti*. Port-au-Prince : Éditions CUC. Université Caraïbe.
- Van Zanten, A. (2000). De la diversité à la ségrégation scolaire. Dans P. A. Dupuis *L'école en débat* (p.15-27). Paris : l'Harmattan.
- Van Zanten A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.
- Van Zanten A. (2004). Les classes moyennes, l'école et la ville : la reproduction renouvelée. *Éducation et Sociétés*, n° 14, pp. 5-12.
- Van Zanten, A. et Obin J.-P. (2008). *La carte scolaire*. Paris : PUF.
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école*. Paris : PUF.
- Walsemann, K. M. et Bell, B. A. (2010). Integrated school, segregated curriculum: effects of withinschool segregation on adolescent health behaviors and educational aspirations. *American journal of public health*, 100(9), 1687-1695.