

Politiques d'éducation en milieu défavorisé: Une perspective « écologique ».

Petite histoire: De l'intervention précoce aux mesures correctives en milieux scolaires et territorialité, effets sur la mixité sociale et scolaire.

François Larose

10 octobre 2018



Un premier type d'intervention visant à réduire « l'inégalité des chances » face à l'école: L'intervention éducative précoce (I.E.P.).

- Premières mesures, l'expérience étatsunienne des années 1960 :
 - *Perry School Program* et constellation « *Head Start* » aux U.S.A.;
 - Ces mesures partent d'un constat d'inégalité développementale entre enfants des populations vulnérables et ceux de populations plus favorisées au plan socioéconomique, lors de l'entrée à l'école;
 - Elles ont une fonction essentiellement « compensatoire » et s'appuient souvent sur une théorie du « *déficit culturel* » du milieu familial à cet égard (Forquin, 1979);
 - Aux U.S.A., elles cibleront rapidement, de façon coordonnée, une intervention auprès des parents, parallèle à celle déployée auprès des enfants, en y ajoutant une instrumentation médiatique (*Sesame Street*);
- Au Québec, au début des années 1970, notamment autour du projet DEPAPAM, on voit apparaître une myriade de formes d'intervention précoce dont certaines reproduiront, dans ou hors du contexte de services de garde, le modèle « *Head Start* », par exemple, le projet *Passe-Partout*.

Limites et effets des mesures d'IEP déployées auprès des « populations vulnérables »

- Les mesures d'IEP, qu'elles s'offrent dans ou hors du milieu scolaire, à tout le moins pour ce qu'elles ont été évaluées et documentées, ont :
 - des effets sur la réduction des inégalités à l'entrée à l'école, et ce, peu importe la nature particulière, scolaire (ex. maternelles 4 ans) ou non (autres mesures), de ces dernières;
 - Les effets attribuables de ces mesures, de façon linéaire ou non, ne sont pas clairs à partir de la 3^e ou de la 4^e année primaire (ou équivalents);
 - Sur le long terme, les seules études « massives » évaluées de façon longitudinale semblent avoir des effets sur le « capital social » des milieux de provenance des élèves provenant de populations vulnérables (Bailey, Sun et Timpe, 2018) :
 - Légère hausse des taux de complétion d'études jusqu'à diplomation;
 - Moindres fréquences de mésadaptation sociale et de difficultés économiques à long terme chez les bénéficiaires.

Interventions déployées auprès des «populations vulnérables», quelques définitions

- Il importe, pour aborder ce thème, de distinguer les concepts de « programme » et « mesure ».
 - **Un programme** se définit comme un ensemble d'actions planifiées, généralement dans une perspective pérenne, afin d'atteindre des objectifs préalables à sa mise en œuvre ainsi qu'une série de prescriptions définissant et contraignant à la fois les moyens requis pour sa réalisation, les actions qui devront être réalisées ainsi que le rôle et la compétence « située » de celles et ceux qui les déploieront. Un programme s'inscrit donc, généralement, dans une perspective de long terme. Le programme ciblant l'atteinte d'objectifs préalables ainsi qu'une démarche prescrite pour les atteindre, il est dès lors possible d'en estimer les effets ou les « impacts ».
 - **Le programme se distingue de la mesure** essentiellement selon deux angles. D'une part, la mesure s'inscrit généralement dans une temporalité courte et ses visées sont nettement plus limitées que celles d'un programme. D'autre part, elle se caractérise par une relative labilité. En cela, la définition d'une mesure et celle d'un projet tendent à se confondre. Par définition, les mesures ne visent pas formellement la pérennité. Elles s'adressent et répondent à des problématiques ciblées, généralement situées de façon fortement contextualisée.

Limites et effets des mesures déployées, particulièrement en milieu scolaire

- Les mesures offertes, notamment en milieu scolaire, à tout le moins pour ce qu'elles ont été évaluées et documentées au Québec, ont des effets souvent mitigés :
 - *Elles se caractérisent le plus souvent par l'atomisation et la labilité, pouvant avoir des résultats locaux intéressants quant au soutien à la motivation et la persévérance scolaire, mais dépendant de la durée de chaque mesure spécifique (Ex. Programme de soutien à l'école montréalaise; « feu » le programme Famille, école, communauté, réussir ensemble);*
 - *Elles sont d'autant plus efficaces (ou d'autant moins, selon le cas), qu'elles impliquent directement un lien avec le milieu familial et communautaire et qu'elles prévoient des mécanismes de présence parentale exerçant une influence réelle sur la gestion et l'orientation des actions en milieux scolaires;*
 - *Elles s'inscrivent réellement dans une perspective « écologique » et impliquent la présence ou l'articulation avec les organismes du secteur communautaire dans une perspective distincte d'une relation « utilitaire ».*

Larose, Couturier, Bédard, Larivée, Boulanger et Terrisse (2013)

Problèmes associés à la mixité sociale et scolaire

- Qu'il s'agisse de mesures d'IEP ou de mesures s'adressant entre autres aux populations scolaires secondaires, il y a un effet de territorialité qui affecte les populations vulnérables :
 - L'attribution de fonds ou de ressources complémentaires, de nature compensatoire, aux institutions accueillant des populations « à risque » dépend en grande partie de leur base territoriale (prise en compte de l'IMSE + SFR);
 - Au secondaire, la concentration ou non de populations vulnérables atteint plus difficilement les seuils d'attribution de ressources particulières à cet ordre d'enseignement, compte tenu de la taille des territoires de provenance des élèves (hors zone de concentration urbaine);
 - Dans le cas où il y a gentrification dans les zones urbaines (effets peu documentés au Québec), l'offre concurrentielle du secteur privé subventionné ainsi que celle des écoles à vocations particulières nuit directement à la probabilité de mixité scolaire dans les institutions publiques dont le territoire d'implantation de base était potentiellement considéré comme desservant des populations « vulnérables ».

Problèmes associés à la mixité sociale et scolaire

- Dans le cas où le processus de gentrification en cours dans les quartiers « traditionnellement défavorisés » implique une prise en considération de la mixité sociale au plan de l'urbanisme, on constate un maintien des clivages sociaux au sein même des écoles (Lindsay, 2012; Yoon, Lubienski et Lee, 2018).
 - *Les parents provenant de milieux vulnérables tendent à éviter les interactions avec les personnels scolaires et sont peu présents sur les instances consultatives ou décisionnelles (Crozier et Davies, 2007; Freidus, 2016);*
 - *La présence d'élèves provenant de milieux socioéconomiques distincts dans une même école n'a pas d'effet direct sur les clivages interactionnels entre jeunes (Vincent, Neal et Iqbal, 2017).*
- D'une façon générale, la question de la mixité sociale en contexte scolaire dépasse largement, même là où elle fait l'objet d'une planification stratégique préalable, les conditions de présence d'élèves d'origine socioéconomique distincte dans un même bâtiment. Elle ne peut se concrétiser qu'au travers de la modification des rapports école-famille-communauté, dans une perspective d'*empowerment* des jeunes de populations vulnérables et de leur famille au sein même de l'école.

Références citées

- Bailey, M., Sun, S. et Timpe, B. (2018). *Prep school for poor kids: The long-run impacts of Head-Start on human capital and economic self sufficiency*. Ann Arbor, MI: University of Michigan, Department of Economics. http://www-personal.umich.edu/~baileymj/Bailey_Sun_Timpe.pdf
- Crozier, G. et Davies, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33(3), 295-313.
- Forquin, J.C. (1979). La sociologie des inégalités d'éducation: Principales orientations, principaux résultats depuis 1965. *Revue française de pédagogie*, 49, 87-99.
- Freidus, A. (2016). "A great school benefits us all": Advantaged parents and the gentrification of an urban public school. *Urban Education*, 51(3), 1-28.
- Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J., Larivée, S. J., Boulanger, D. et Terrisse, B. (2013). L'arrimage de l'intervention éducative et socioéducative en contexte de réussite éducative. Perspective écosystémique et impact sur les intervenants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), 24-49.
- Lindsay, I. (2012). Social Mixing: A Life of Fear. *Urbanities*, 2(2), 25-44.
- Vincent, C., Neal, S. et Iqbal, H. (2017). Encounters with diversity: Children's friendships and parental responses. *Urban Studies*, 54(8), 1974-1989.
- Yoon, E.-S., Lubienski, C. et Lee, J. (2018). The geography of school choice in a city with growing inequality: the case of Vancouver. *Journal of Education Policy*, 33(2), 279-298.