

# Accroître la réussite scolaire en milieu défavorisé

## Faits saillants de l'évaluation de la stratégie québécoise d'intervention *Agir autrement*

Michel JANOSZ\*, Jean BÉLANGER\*\*, Christian DAGENAIS\*  
 François BOWEN\*, Philip C. ABRAMI\*\*\*, Sylvie C. CARTIER\*  
 Roch CHOUINARD\*, Jean-Sébastien FALLU\*, Nadia DESBIENS\*, Gilles ROY\*  
 Sophie PASCAL\*, Larysa LYSENKO\*\*\* & Louis TURCOTTE\*

Groupe de recherche sur les environnements scolaires

Université de Montréal (\*)

Université du Québec à Montréal (\*\*)

Centre d'études sur l'apprentissage et la performance, Université Concordia (\*\*\*)

**Résumé :** Entre 2002 et 2008, 197 écoles de l'enseignement secondaire (collèges et lycées) accueillant les élèves des milieux les plus défavorisés de la province de Québec (Canada) ont été appelées à accroître leur potentiel éducatif en vue d'améliorer la réussite de leurs élèves. Elles devaient s'engager dans une démarche collective rigoureuse : mobilisation des différents acteurs et partenaires de l'école, analyse de situations objectives, planification stratégique, mise en œuvre et accompagnement des actions, évaluation des objectifs atteints, dissémination des pratiques évaluées comme efficaces. L'évaluation de la mise en œuvre a reposé sur une utilisation de méthodes quantitatives et qualitatives : questionnaires, entretiens individuels ou de groupe. Vingt écoles ont aussi été suivies durant cinq ans. L'évaluation des effets a reposé sur une analyse longitudinale quasi-expérimentale et la passation annuelle de questionnaires auprès de 30 000 élèves et 4 000 membres du personnel. Les résultats indiquent que peu d'écoles ont réussi à appliquer la démarche proposée avec un haut niveau de conformité, mais celles qui y sont le mieux parvenues sont celles qui ont généré le plus d'effets positifs. L'évaluation a permis d'identifier ce qui a bien ou moins bien fonctionné, les actions à maintenir, à réajuster, ainsi que les conditions à réunir pour améliorer les fonctionnements.

**Mots-clés :** Décrochage scolaire - Évaluation de programme - Évolution des pratiques - Inégalités sociales - Politiques éducatives - Réussite scolaire - Stratégie d'intervention innovante.

### Increasing educational success in an underprivileged environment

#### Salient facts in assessing the Quebec action strategy, « Agir autrement » ("A different approach")

**Summary:** Between 2002 and 2008, 197 secondary schools serving students from the most disadvantaged areas of Quebec province (Canada) were requested to improve their educational potential in order to improve students' success. These schools had to engage in a structured collective approach: mobilization of the school team, objective situation analysis, strategic planning, implementation and monitoring of actions, evaluation of the achievement of objectives, adjustments, and dissemination of effective interventions. The implementation evaluation of the Strategy rested on the use of quantitative and qualitative methods: questionnaires, individual or group semi-structured interviews. Twenty schools were also followed for five years as case studies. Evaluation of effects was based on self-reported questionnaires annually administered to 30,000 students and 4,000 staff members and rested on a longitudinal quasi-experimental research design. Results showed that very few schools succeeded in implementing this approach with a high level of conformity. However, schools that did succeed are those who also generated the most positive changes. The evaluation provided a critical understanding of the facilitators and barriers for implementing this type of large-scale initiative. It led to identification of which component of the Strategy should be consolidated, adjusted or abolished, and which new component should be introduced.

**Keywords:** Educational policies - Program evaluation - School dropout - School improvement - School success - Social inequalities.

INTRODUITE en avril 2002, la Stratégie d'intervention « *Agir autrement* » (SIAA) <sup>1</sup> vise à réduire les effets néfastes des inégalités sociales sur la réussite scolaire des collégiens et des lycéens. Ce n'est pas tant par les améliorations attendues sur les apprentissages, les conduites sociales ou la qualification des élèves que cette stratégie innove, mais surtout par les voies qu'elle propose d'emprunter pour y arriver. À l'instar des précédents plans pour améliorer la réussite des élèves, il s'agit d'éviter de prescrire des cibles et des mesures uniformes pour tous; de laisser le soin à chaque école de décider de ses priorités, de ses objectifs et des moyens pour les atteindre. Cependant, cette autonomie se retrouve subordonnée à l'obligation de s'engager dans un processus rigoureux de prise de décisions et d'en maîtriser les rouages. L'école doit apprendre à fonder ses décisions et ses actions sur un processus rationnel et collectif d'analyse, de planification, d'évaluation et d'ajustement. Elle doit apprendre à utiliser les pratiques les plus efficaces. Elle est reconnue comme organisation capable d'apprendre et innover en faisant, c'est-à-dire comme organisation apprenante. La mise en place de l'intervention incombe à tous les acteurs de la communauté <sup>2</sup> éducative locale (personnel scolaire, directions, parents, commission scolaire, organismes de la communauté) qui sont appelés à se mobiliser pour agir autrement afin de mieux répondre aux besoins des élèves de milieu défavorisé: on reconnaît ainsi que les causes de l'échec scolaire en milieu défavorisé et les solutions pour y remédier débordent des murs de l'école, que le décrochage scolaire est un problème complexe qui commande la mise en place d'actions multiples, concertées et adaptées au contexte spécifique (économique, social, géographique, culturel) de chacune des écoles. De l'idée d'*organisation apprenante* émerge donc aussi celle de *communauté apprenante*. C'est cette approche du problème et ses solutions qui seront innovantes.

Nous présentons dans cet article un résumé du rapport de synthèse <sup>3</sup> déposé à l'automne 2010. Nous décrivons tout d'abord la stratégie développée en présentant successivement la population visée ainsi que la logique d'action proposée aux écoles. Nous détaillerons ensuite la démarche ainsi que le partage des responsabilités entre les différents partenaires, avant de nous attarder sur le rôle de l'évaluation de la SIAA. Enfin, nous résumerons les résultats de cette évaluation puis nous conclurons en précisant quelques-uns des ajustements proposés.

## POPULATION VISÉE ET MODÈLE D'ACTION DE LA STRATÉGIE

L'évaluation de la SIAA <sup>4</sup> s'est déroulée du printemps 2002 à l'été 2008; elle s'est adressée à toutes les écoles en milieu défavorisé offrant des services éducatifs à

---

1. Nous utiliserons sans distinction les termes « Stratégie » et « SIAA » pour désigner cette mesure ministérielle québécoise et la démarche dans laquelle les écoles ont été invitées à s'engager.

2. Dans ce texte et dans le contexte québécois, le terme *communauté* renvoie à son sens propre (*groupe social dont les membres vivent ensemble, collectivité*). Il est dépourvu de toute connotation religieuse ou polarisation sociale.

3. Le rapport synthèse (tout comme les rapports détaillés) peuvent être téléchargés gratuitement sur le site internet du Gres ([www.gres-umontreal.ca](http://www.gres-umontreal.ca)): M. Janosz, J. Bélanger, C. Dagenais, F. Bowen, P. Abrami, S. Cartier, R. Chouinard, J.-S. Fallu, N. Desbiens, G. Roy, S. Pascal, L. Lysenko & L. Turcotte, *L'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement: synthèse du rapport final*, Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal, Montréal, 2010 ([http://www.gres-umontreal.ca/pg/siaa/siaa-rapports\\_sommaire-synthese.html](http://www.gres-umontreal.ca/pg/siaa/siaa-rapports_sommaire-synthese.html)).

4. En 2007-2008 la Stratégie a commencé à se déployer dans les écoles primaires de milieux défavorisés.

l'ordre secondaire d'enseignement. Au total, 197 écoles ont, au printemps 2002, été ciblées par le Ministère pour recevoir une aide financière, et s'engager dans la démarche structurée de la Stratégie d'intervention « *agir autrement* » (SIAA). Le modèle logique de l'action de la SIAA et ses retombées anticipées peuvent se résumer ainsi: accompagnées par la commission scolaire et par le Ministère, les écoles s'engagent dans la démarche structurée de la SIAA (décrite ci-dessous). Correctement suivie, cette démarche devrait permettre d'améliorer le potentiel éducatif des écoles, c'est-à-dire d'accroître la qualité de l'école comme environnement éducatif (efficacité des pratiques et collaborations y ayant cours). Ces gains devraient à leur tour favoriser une meilleure réussite des élèves, c'est-à-dire améliorer leurs apprentissages, leur adaptation sociale et leur niveau de qualification (en lien avec les trois missions de l'école québécoise, à savoir l'instruction, la socialisation et la qualification). Ainsi, la SIAA (2002-2008) peut être définie comme une stratégie de changement visant, par le biais de la mobilisation locale autour d'une démarche structurée de résolution de problèmes et d'auto-évaluation, à améliorer l'offre scolaire afin d'accroître la réussite éducative des élèves issus de milieu défavorisé.

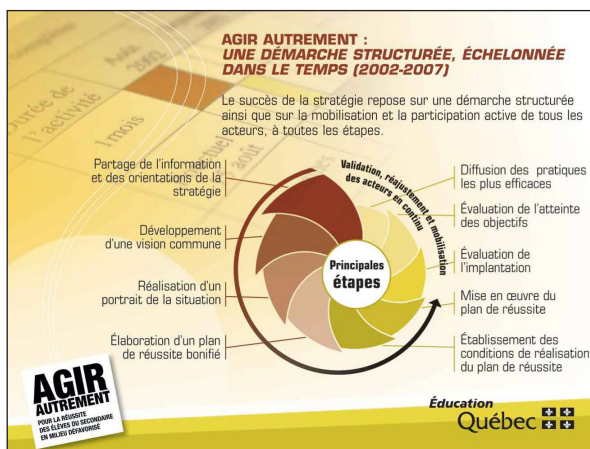


Figure 1 - La démarche structurée de la stratégie (août 2002).

## DÉMARCHE STRUCTURÉE ET PARTAGE DES RESPONSABILITÉS

La figure 1 illustre la démarche structurée, proposée aux écoles : les écoles devaient s'assurer de partager avec les partenaires de leur communauté éducative l'information concernant les orientations et objectifs de la stratégie. Membres du personnel, parents, élèves et organismes locaux ont été mobilisés afin de se construire une représentation commune de la stratégie à mettre en œuvre. Cette « *communauté éducative élargie* » a ensuite été soumise à un processus exigeant, destiné à soutenir des changements de pratiques : il s'agissait d'apprendre à décrire et analyser une situation, usant pour ce faire de données objectives et multiples, visant à faire ressortir autant ses faiblesses et vulnérabilités que ses forces et ressources. Cette opération devait également servir à dégager les priorités d'action, afin d'élaborer un plan de

réussite proposant des moyens à mettre en œuvre pour mieux intervenir. Ces solutions devaient se fonder sur des pratiques reconnues comme efficaces ou, au moins, jugées prometteuses. Les objectifs définis par les équipes devaient être clairement identifiés et évaluables, les outils envisagés, les mécanismes et les conditions de la mise en œuvre devaient être planifiés. Enfin, le suivi et l'évaluation de l'atteinte des objectifs étaient-ils envisagés. Il est toutefois à noter que l'élaboration de ce plan et sa qualité ne sont en rien conditionnées par l'obtention d'un financement.

Pour réaliser les différents rôles et responsabilités qui leur étaient échus, les établissements scolaires devaient être soutenus par la Commission scolaire (CS) et le Ministère. Les CS veillaient, entre autres, à la répartition des allocations ; au soutien et à l'accompagnement des équipes pédagogiques dans la démarche ; à l'établissement d'un réseau entre les établissements scolaires, et à la circulation de l'information. Le Ministère, en plus de verser aux commissions scolaires les fonds additionnels prévus, avait la responsabilité de coordonner et de piloter la mise en œuvre de la SIAA sur l'ensemble du territoire québécois. Enfin, l'équipe d'évaluation fournissait régulièrement au Ministère des informations (données, analyses préliminaires, recommandations) lui permettant de remplir son mandat de suivi et d'évaluation. Elle pouvait également être consultée plus largement sur des questions liées à l'intervention, au suivi ou à l'évaluation.

## LA PLACE DE L'ÉVALUATION DANS LA STRATÉGIE

Dès le début du projet, le Ministère a mis en place une équipe et un programme ayant pour tâche d'évaluer rigoureusement les effets de la SIAA ainsi que la qualité de sa Mise en œuvre (MEO), soutenir une démarche de progrès et un apprentissage par l'expérience. L'évaluation de la MEO et celle des effets sont complémentaires : sans la première, il est difficile d'expliquer les effets ou l'absence d'effet d'un programme, d'identifier les conditions de réussite liées à son implantation ou les réajustements nécessaires (Patton, 2008<sup>5</sup>). Par ailleurs, le rôle de l'équipe d'évaluation ne se limitait pas à vérifier si les objectifs étaient atteints ou non, ou à juger des conditions de mise en œuvre. L'évaluation se devait aussi d'informer les acteurs tout au long du processus d'implantation de la SIAA. Ainsi, l'évaluation de la stratégie d'intervention fournit-elle à ses dirigeants des informations continues, apportant de brefs correctifs pour améliorer son implantation. Ces rapports ont d'ailleurs permis d'envisager plusieurs ajustements en cours de projet. De plus, l'équipe d'évaluation a endossé la fonction de monitorat et d'aide à la prise de décision auprès des écoles soumises à son évaluation. Ainsi l'équipe d'évaluation a-t-elle utilisé les données qu'elle recueillait dans le cadre de ses travaux pour fournir aux écoles des données fiables et valides quant à leur situation (s'agissant par exemple de la motivation de leurs élèves et du climat de l'école), données qui allaient être utilisées dans le cadre de la planification annuelle de leurs actions<sup>6</sup>. L'évaluation de la SIAA n'est donc

---

5. M.Q. Patton, *Utilization-focused Evaluation* (4<sup>e</sup> éd.), Sage Publications, Newbury Park, CA, 2008.

M. Berends, S.J. Bodilly & S. Kirby, *Facing the Challenges of Whole-School Reform: New American Schools after a Decade*, Rand Corporation, New York, NY, 2002.

6. Entre avril 2003 et avril 2008, l'équipe d'évaluation a produit plus de 900 bilans individualisés pour les écoles suivies par l'équipe d'évaluation.

pas complètement indépendante de son déroulement, et a pu exercer un certain nombre d'influences sur celle-ci.

## LA MISE EN ŒUVRE DE LA STRATÉGIE : MÉTHODE ET RÉSULTATS

L'évaluation de la mise en œuvre de la SIAA cherche à répondre à deux questions, dont l'une est liée à la conformité de son application, et l'autre aux processus entourant son application : La stratégie d'intervention s'est-elle implantée comme prévu ? Comment expliquer les écarts observés entre ce qui est planifié et ce qui est réalisé ? Comme les 197 écoles de l'étude avaient le choix de leurs objectifs et moyens d'action, c'est théoriquement la MEO de 197 plans d'action distincts qu'il aurait fallu évaluer. À l'inverse, toutes les écoles avaient obligation à s'engager dans la démarche structurée, et c'est cette démarche qui, pour les concepteurs de la SIAA, devait avoir un impact sur l'amélioration de l'offre scolaire et la réussite des élèves. Pour toutes ces raisons, l'évaluation de la conformité de la MEO au sein des écoles a porté sur la réalisation des différentes étapes de la démarche structurée. À ce chantier d'évaluation de la MEO dans les écoles s'en est ajouté un autre, centré sur les actions des institutions et agents chargés de soutenir les écoles (Ministère, commissions scolaires).

L'évaluation de la MEO a reposé sur une utilisation plurielle de méthodes quantitatives et qualitatives : questionnaires, entretiens individuels ou de groupe, analyse de documents. De manière générale mais non exclusive, l'usage de questionnaires a surtout permis d'aborder la question de la conformité de la MEO en interrogeant un plus grand nombre d'acteurs, alors que les entretiens ont été privilégiés pour étudier les processus liés à cette mise en œuvre, en associant parfois la méthode d'études de cas (Yin, 1994<sup>7</sup>).

L'analyse révèle que la démarche structurée à laquelle les écoles étaient censées se rapporter dans le cadre de cette stratégie innovante, est très (voire trop ?) exigeante, et que certaines attentes du projet sont probablement trop ambitieuses. Si beaucoup d'équipes pédagogiques, à commencer par leurs directions, ont cherché à faire « mieux et davantage » (dans l'analyse de la situation, dans la conduite d'actions de réussite), peu d'entre elles ont réussi à faire autrement (dans l'analyse, dans la conception/préparation/mise en œuvre des moyens, dans la mobilisation, l'utilisation des ressources disponibles et l'évaluation). Au final, trop peu d'écoles ont réussi à mettre en pratique l'ensemble des étapes préconisées, en particulier avec le degré de rigueur envisagé. Ceci n'invalide pas nécessairement le potentiel d'efficacité théorique du modèle d'action de la SIAA, mais témoigne de la complexité de son implantation et de la nécessité à repenser les modalités.

Pour autant, certaines écoles ont su, mieux que d'autres, poursuivre et s'engager plus à fond dans le type d'apprentissages valorisés par le modèle d'action proposé. Nous avons identifié que dans certaines situations, l'équipe développait une plus grande capacité d'adaptation mutuelle, notamment concernant l'attention portée à améliorer l'environnement socio-éducatif. À cet égard, certaines conditions organisationnelles et socio-géographiques ont semblé faciliter l'adoption des pratiques promues par la

---

7. R.K. Yin, *Case study research: design and methods*, 2<sup>e</sup> éd., Sage Publications, Newbury Park, CA, 1994.

SIAA (par exemple école de taille restreinte, présence à proximité d'un responsable SIAA en provenance du MELS, et capable de prolonger l'animation du dossier...). L'analyse des processus entourant la mise en œuvre de la SIAA a permis de mettre en lumière plusieurs facteurs explicatifs de l'écart entre ce qui était souhaité et ce qui a été réalisé dans les écoles, par exemple : la mobilité du personnel, la diversité des analyses, la complexité de la démarche innovante (dans ses actions)... Nous avons également constaté une mobilisation limitée de l'équipe-école ; une centralisation de la SIAA autour des directions ; un processus de planification peu mobilisateur et trop administratif ; un développement professionnel qui tarde à soutenir le changement de pratiques en classe ; enfin, une gestion peu axée sur l'atteinte des résultats. De surcroît, il s'avère que les résultats mitigés de la MEO de la SIAA dans les écoles s'expliquent en partie par les difficultés éprouvées par les instances chargées de les soutenir : celles-ci ont bien souvent éprouvé trop de difficultés pour s'assurer que les spécificités et les innovations propres à cette démarche pénètrent et se déploient durablement dans les écoles.

En somme, nous retenons que plusieurs écoles ont éprouvé des difficultés à mettre en œuvre l'intégralité de la démarche structurée au cœur du modèle d'action proposé, et que le soutien et l'encadrement qui leur aurait été utile pour ce faire se sont avérés insuffisants.

## LES EFFETS DE LA STRATÉGIE : MÉTHODE ET RÉSULTATS

À l'évaluation de la mise en œuvre s'ajoute le volet d'évaluation de ses effets. Il s'agit de déterminer si la démarche, telle qu'implantée par les écoles avec le soutien du Ministère et des commissions scolaires, permet ou non de générer les changements attendus chez les élèves et au sein des écoles : la stratégie développée a-t-elle eu des effets positifs sur le potentiel éducatif des écoles et sur la réussite des élèves ? L'évaluation des effets repose principalement sur des données recueillies annuellement (ou sur deux ans) entre 2002 et 2008, auprès des élèves et des membres du personnel, constituant un échantillon de 66 écoles SIAA (dont 10 anglophones) sélectionnées au hasard en fonction de leur langue d'enseignement, de leur taille et leur localisation géographique<sup>8</sup>. Ces données ont été comparées à celles recueillies auprès d'un échantillon de 11 écoles (population témoin) dont les caractéristiques s'approchent le plus possible des écoles SIAA, permettant ainsi, dans le cadre d'une analyse longitudinale quasi expérimentale, de comparer l'évolution des écoles SIAA de l'échantillon à celle des écoles du groupe témoin.

Pour accroître davantage notre capacité à déterminer si les changements observés pouvaient être attribués ou non, à l'intervention de la SIAA, nous avons également vérifié dans quelle mesure ces changements variaient en fonction du degré de mise en œuvre du projet dans les écoles. L'hypothèse était ici que plus les écoles mettraient en œuvre les principes d'action de la SIAA, plus elles généreraient d'effets positifs (Aladjem *et al.*, 2006<sup>9</sup>). L'indice du degré d'implantation de la SIAA a été

---

8. Au total, autour de 30 000 élèves ont été sondés chaque année, pour un total de 67 286 élèves.

9. D.K. Aladjem, K.C. Le Floch, Y. Zhang, A. Kurki, A. Boyle, J.E. Taylor *et al.*, *Models Matter – The Final Report of the National Longitudinal Evaluation of Comprehensive School Reform*, American Institutes for Research, Washington DC, 2006.

élaboré *post-facto* à partir de données recueillies entre 2002 et 2007 dans le cadre de l'évaluation de la Mise en œuvre. Cet indice repose sur une série d'indicateurs se rapportant aux principales étapes et opérations du modèle d'action SIAA.

Notre analyse indique que la stratégie proposée semble avoir permis d'améliorer le potentiel éducatif des écoles, mais uniquement dans les dimensions globales et périphériques à la classe (le climat scolaire, la violence et l'indiscipline, le soutien aux élèves en difficulté, la participation des élèves à la vie de l'école, la vision et l'engagement collectif de l'équipe-école, la collaboration école-familles). Ces résultats convergeant avec ceux de la mise en œuvre locale et l'analyse des planifications soulignent un déséquilibre au niveau des actions menées dans les écoles : les interventions globales (au niveau de l'institution école) prévalent sensiblement sur les interventions en classe. Ces résultats attestent également de l'utilisation prédominante du Questionnaire d'évaluation de l'environnement socioéducatif (QES) dans les écoles (Janosz & Bouthillier, 2007<sup>10</sup>). Celui-ci traite principalement du climat et de la violence scolaires et des pratiques globales à l'école. Cette observation conforte l'utilité des outils et indicateurs de monitorat lorsque les écoles sont accompagnées dans l'utilisation qu'elles en font. En découle cependant un biais : détourner potentiellement l'attention des intervenants de l'amélioration des pratiques en classe.

L'analyse nous indique que les effets positifs sont d'autant plus importants que les écoles affichent les caractéristiques promues par la démarche SIAA, ce qui laisse entendre que plus les écoles arrivent à mettre en œuvre la stratégie proposée, plus elles améliorent leur potentiel éducatif. Ce résultat militerait en faveur de la validité de l'approche SIAA.

Les effets positifs sur la réussite des élèves apparaissent pour leur part circonscrits à la sphère de la socialisation (relations entre pairs et avec les enseignants, degré d'estime de soi, délinquance et violence relationnelle, consommation de psychotropes, problèmes associés à la consommation de drogues ou d'alcool, vente de drogue...). En dehors de petits changements à l'avantage de la SIAA (aspirations scolaires des élèves, moins de décrochage), les effets sur la réussite des élèves, sur le plan de l'instruction et de la qualification, sont à peu près inexistantes. Plus encore, la stratégie proposée semble même associée à des effets inattendus : les élèves des écoles SIAA dont le degré d'implantation est parmi les plus élevés rapportent une légère détérioration de leurs apprentissages et de leur motivation scolaire, ainsi qu'une hausse du risque d'abandonner l'école. Si ces effets sont bien souvent de faible ampleur, ils demeurent préoccupants. Nous émettons ici deux hypothèses.

- La première est celle d'un effet de *diversion*. Il est possible que les ressources mobilisées dans le cadre de cette stratégie l'aient été au détriment du travail en classe ; que les énergies mobilisées par des projets périphériques aient alors pris le pas sur les activités d'apprentissage en classe. Cette interprétation nous a conduits à proposer une révision des objectifs à atteindre, ainsi qu'à promouvoir plus d'actions centrées sur les apprentissages et l'engagement scolaire des élèves.

---

10. M. Janosz et C. Bouthillier, *Rapport de validation du Questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles secondaires*, Groupe de recherche sur les environnements scolaires (Gres), Université de Montréal, 2007.

- La seconde est celle d'un effet *dormant*. Il est possible que les écoles qui ont progressé dans leurs pratiques aient également réussi à garder en leur sein des élèves plus faibles, les effets sur la persévérance n'apparaissant que plus tard.

Certains résultats tendent aussi à démontrer que les écoles qui ont le mieux réussi à actualiser les principes de ce projet n'étaient pas des écoles avec les élèves les plus faciles, mais celles bénéficiant d'un meilleur climat scolaire au début de l'étude, celles de petite taille, et situées dans de plus petites localités. Les résultats d'évaluation de la mise en œuvre ont, à maintes reprises, rendu compte de difficultés plus importantes pour les écoles de grande taille à appliquer cette stratégie d'intervention et à bénéficier du soutien pour ce faire.

Sur la base de l'évaluation conduite de 2002 à 2008, nous estimons finalement que la stratégie développée n'a que partiellement atteint les objectifs liés au potentiel éducatif des écoles, et très partiellement ceux liés à la réussite des élèves. Par ailleurs, tous les changements observés nous parlent de l'école SIAA comme d'un lieu plus « *protecteur, stimulant et où il fait de mieux en mieux vivre* ». Dans les écoles SIAA, et tout particulièrement dans celles qui ont le plus actualisé les éléments de démarche souhaitée, on soutient davantage les élèves en difficulté, on donne à ces adolescents des espaces où se faire entendre et s'affirmer. Les rapports sociaux s'améliorent, la violence et l'indiscipline diminuent et le climat d'école se bonifie. En résumé, plusieurs écoles de milieu défavorisé se sont améliorées comme milieux de vie et de socialisation. Ces effets sont marquants et nécessaires, mais malheureusement insuffisants pour générer des améliorations sur le plan de l'instruction et de la qualification. Pour que le niveau d'instruction des élèves s'améliore, il faut aussi que les pratiques pédagogiques et éducatives en classe s'ajustent, car c'est d'abord et avant tout en classe que les apprentissages se réalisent, que l'engagement dans les situations d'apprentissage se manifeste et que la motivation scolaire se construit. Les perceptions des enseignants concernant leurs pratiques pédagogiques indiquent peu d'évolution ; de même, la motivation et les apprentissages scolaires des élèves n'évoluent que peu. Comme la qualité des apprentissages et de l'engagement scolaire sont parmi les plus puissants prédicteurs du décrochage scolaire (Janosz *et al.*, 1997<sup>11</sup>), l'absence d'effets sur les taux d'obtention d'un diplôme surprend peu.

## PRINCIPALES LIMITES MÉTHODOLOGIQUES

Quelques limites méthodologiques méritent d'être mentionnées. Concernant l'évaluation de la mise en œuvre, retenons principalement que la démarche de collecte des données, puisqu'elle s'appuyait sur une participation volontaire, a permis de recueillir principalement le point de vue des membres du personnel actifs dans la SIAA, ces derniers s'étant montrés davantage disponibles. Le point de vue des tiers absents (les parents, les personnels non mobilisés, les élèves) n'a que peu été sondé. Concernant l'évaluation des effets, quatre grandes limites doivent être soulignées. Comme tous les établissements scolaires avec des publics de milieu défavorisé étaient ciblés par la Stratégie, il était impossible de recourir à une analyse

---

11. M. Janosz, M. Le Blanc, B. Boulerice, R.E. Tremblay, "Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples", *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (6), 1997, 733-759.



expérimentale avec répartition aléatoire des écoles (groupe expérimental et contrôle). À cette limite s'ajoute celle de la nature peu prescriptive de la Stratégie en termes de moyens d'action et d'objectifs poursuivis localement. L'évaluation n'a pu porter que sur les effets globaux et détectables parmi l'ensemble des élèves de toutes les écoles et cohortes étudiées. Troisièmement, malgré sa taille imposante, notre échantillon ne représente pas parfaitement la population des élèves éprouvant des difficultés scolaires. D'une part parce que les élèves en grande difficulté d'apprentissage et d'adaptation n'ont pas pu être inclus dans notre étude, d'autre part parce qu'environ 30 % des familles n'ont pas donné leur consentement et que certains indices portent à croire que les garçons présentant des retards scolaires ou aux prises avec des problèmes de comportement y sont sur-représentés. Des contrôles statistiques ont été utilisés pour réduire ces biais d'échantillonnage. Enfin, une quatrième limite concerne la difficulté à isoler l'influence des activités d'évaluation sur la mise en œuvre de la SIAA. Notre recherche ne permet pas de déterminer jusqu'à quel point l'implication de l'équipe d'évaluation a marqué ou non le déroulement et les effets du projet au sein des écoles. Mentionnons aussi que pour réduire certains biais, les écoles constituant la population témoin avaient également bénéficié des rétroactions offertes aux écoles SIAA. Malgré les limites évoquées, les résultats des multiples stratégies d'analyse convergeant généralement, nous sommes d'avis que les conclusions de la démarche d'évaluation de la SIAA sont fiables.

## CONCLUSION

Ainsi, entre 2002 et 2008, 197 établissements scolaires du second degré, accueillant les élèves des milieux les plus défavorisés de la province, ont-ils été engagés à améliorer la réussite de leurs élèves à partir d'une démarche nouvelle, fondée sur des principes de collégialité et de rigueur. Guidées et soutenues par le Ministère, les commissions scolaires ont soutenu ces établissements scolaires dans l'application des différentes étapes de la démarche, structurée et exigeante. Il s'agissait d'accroître le potentiel éducatif des établissements scolaires, c'est-à-dire leur capacité à répondre aux besoins éducatifs de leurs élèves en capitalisant et mutualisant leurs ressources, et en tenant compte des vulnérabilités spécifiques de leur population et de son environnement. Cette démarche se voulait également collective, impliquant non seulement les professionnels de l'éducation, mais également l'ensemble des membres de la communauté éducative concernés par la réussite des jeunes élèves : les parents, les organismes associatifs et médico-éducatifs ou sociaux, etc. Ainsi, la mobilisation de cette large communauté éducative et l'augmentation des possibilités éducatives de l'école devaient-elles, en retour, favoriser l'accroissement de la réussite des élèves, tant sur le plan des apprentissages que sur les plans de la socialisation et de la qualification.

En conclusion, nous retiendrons de cette première étude, menée sur six ans, les éléments saillants suivants :

1. Le projet a été difficile à mettre en œuvre pour la majorité des acteurs. Plusieurs facteurs ont limité la capacité du Ministère et des commissions scolaires à offrir l'encadrement et le soutien dont les établissements scolaires avaient besoin pour s'approprier les étapes exigeantes de la démarche SIAA. Il est à noter que plus

les écoles ont été soutenues, plus elles ont développé leur capacité à apporter les changements souhaités.

2. Le développement de la SIAA a conduit à une amélioration significative mais partielle du potentiel éducatif : des effets positifs ont été observés dans plusieurs écoles concernant le climat scolaire, le soutien offert aux élèves en difficulté, les actes de violence et les comportements perturbateurs, ainsi que sur la collaboration école-familles. Néanmoins, aucun changement n'a été perçu concernant les pratiques éducatives en classe. La majorité des changements de pratiques sont ainsi demeurés périphériques à la classe.
3. Les effets positifs sur la réussite des élèves ont surtout portés sur la socialisation : meilleures relations entre pairs et avec les enseignants, diminution des conduites délinquantes et de la consommation de drogues. Cela ne s'est pas étendu aux apprentissages scolaires ou à la motivation des élèves. De même, les effets paraissent faibles concernant la qualification.
4. La conduite du projet par les établissements scolaires a eu des conséquences positives sur les équipes elles-mêmes : plus grande mobilisation du personnel, vision partagée, planification, utilisation des connaissances issues de la recherche, etc.
5. Sans l'accompagnement approprié, les établissements éprouvent des difficultés à progresser réellement : faire autrement ne conduit pas nécessairement à faire mieux. Malheureusement, les institutions interpellées par cette responsabilité de soutien aux équipes ne possèdent pas encore toutes les expertises pour assumer entièrement ce rôle. Cette capacité doit absolument être accrue et une alliance plus structurée avec le milieu universitaire nous semble ici nécessaire. Enfin, certaines pratiques organisationnelles – dans les écoles mais aussi au sein des commissions scolaires et du Ministère – doivent être revues pour assurer une mobilisation plus importante du personnel au sein des écoles, ainsi que pour rendre le changement de pratiques signifiant et légitime aux yeux de la majorité. Penser faire mieux et autrement sans avoir travaillé sur ce qui favorise le maintien des pratiques actuelles est peu productif. Pour que les professionnels de l'éducation s'approprient les connaissances permettant de répondre plus efficacement aux besoins des élèves de milieu défavorisé et transforment réellement leurs pratiques pédagogiques, il s'avère nécessaire d'envisager des espaces d'élaboration et de soutien. À défaut, les écoles tendent à reproduire ce qu'elles savent.

