

Retour sur l'évaluation de la Stratégie québécoise d'intervention Agir autrement

Marco GAUDREULT, Steven BROOKS

Écobes/Université Laval, Québec, Canada

La Stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA) est un dispositif mis en place en 2002 par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec pour soutenir des initiatives locales, choisies et encadrées par les écoles situées dans des milieux socioéconomiques défavorisés. Grandement inspirée des Zones d'éducation prioritaires (Zep) françaises, cette initiative a fait l'objet d'un vaste exercice évaluatif amorcé dès le début du déploiement de la mesure. Ces travaux d'évaluation ont été confiés au professeur Michel Janosz, qui a complété et publié ses travaux dans de nombreux ouvrages (GRES, 2010a ; 2010b ; 2010c).

Dans un premier temps, cette communication¹ présentera sommairement la SIAA, son approche, ses objectifs ainsi que ses résultats, plutôt modestes d'après les publications du professeur Janosz. Ensuite, à partir des données recueillies en 2008 par Écobes-Recherche et transfert auprès d'un vaste échantillon d'élèves du secondaire (n=3 900) répartis dans 106 écoles québécoises (Gaudreault, Gagnon et Arbour, 2009), le choix des écoles éligibles sera questionné. Il faut savoir que seules les écoles appartenant aux rangs déciles 8, 9 et 10 (donc situées dans les milieux les plus défavorisés) de l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) ont été jugées admissibles au dispositif.

Les analyses réalisées tentent d'estimer s'il est justifié que ces seules écoles aient été ciblées, en vérifiant si les élèves qui les fréquentent sont foncièrement différents de ceux qui sont scolarisés dans les écoles méritant les rangs 6 et 7 sur l'IMSE, notamment. Bref, c'est la définition de la population vulnérable ciblée aussi bien dans son approche écologique que dans la sélection des points de coupure du *continuum* de vulnérabilité qui sera questionnée ici. Ces deux éléments n'ont pratiquement pas été abordés par l'imposant dispositif évaluatif de la SIAA, mais ces questions demeurent pertinentes autant pour l'évaluation de la Stratégie que pour de futurs projets de ce type.

¹ Cette communication a été rendue possible grâce au concours financier du Programme de soutien aux chercheurs et aux chercheuses du collégial (PSCCC) du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie du Québec.

Présentation de la mesure SIAA

La Stratégie d'intervention Agir autrement fut mise en place dans le but d'offrir un budget supplémentaire aux écoles situées en milieux défavorisés pour mobiliser les partenaires du milieu « autour d'une démarche structurée afin d'améliorer l'offre scolaire et d'accroître la réussite éducative des élèves issus de milieux défavorisés » (GRES, 2010b : 7). Plus précisément, la SIAA avait pour objectif de « [...] réduire les effets néfastes des inégalités sociales sur la réussite scolaire des élèves » (GRES, 2010b : 4). En tout, le ministère de l'Éducation a alloué plus de 150 millions de dollars canadiens sur six ans pour ce projet, répartis entre les 197 écoles ciblées en fonction de leur rang décile à l'IMSE et du nombre d'élèves desservis. Ainsi, certaines écoles ont reçu environ 5 000 \$ par année, alors que d'autres se sont vu octroyer près de 700 000 \$. La moyenne du financement reçu par école se situe à 134 700 \$ par année, avec un grand écart-type de 139 100 \$ (GRES, 2010b : XVI).

La SIAA visait initialement une mobilisation de l'ensemble des partenaires éducatifs (école et communauté), en utilisant les commissions scolaires et le personnel de direction comme agents mobilisateurs initiaux. Or, d'après les chercheurs chargés de l'évaluation (GRES, 2010b), il s'est avéré que la Stratégie n'a pas toujours été transmise de façon claire aux directions d'école et que celles-ci n'ont pas toujours été en mesure de mettre en place le processus consultatif inhérent au programme, ce qui a eu pour effet de modifier considérablement le déroulement de la mise en œuvre du dispositif et, par conséquent, son efficacité.

Source d'inspiration : les zones d'éducation prioritaires (ZEP)

La SIAA s'inscrit dans une série de mesures visant à contrecarrer les effets de la pauvreté sur la réussite scolaire et à réduire les inégalités entre les écoles, préoccupation apparue au Québec au milieu des années 1960. Elle fut instaurée en parallèle avec d'autres programmes déjà en place présentant des objectifs convergents tels que le « Programme de soutien à l'école montréalaise » et l'« Opération solidarité », mesures visant à soutenir les écoles dans l'accomplissement de leur mission auprès de populations ayant des besoins particuliers.

Toutefois, la SIAA s'inscrit aussi dans un courant plus large de décentralisation et d'autonomisation de la gestion au sein du système éducatif dont on retrouve des manifestations dans plusieurs pays occidentaux tels que les États-Unis (*Head Start*), l'Angleterre (*National Literacy Strategy*) et, surtout, la France avec le projet des zones d'éducation prioritaires (ZEP) et les projets de réussite éducative (RÉ) relevant de la Politique de la Ville.

Or, une évaluation des ZEP entre 1982 et 1992 a démontré qu'il est difficile de déterminer si ce programme a eu un impact significatif sur la réussite des élèves dans sa première phase (Bénabou, Kramarz et Prost, 2004). Quant à l'évaluation des projets de RÉ, il est manifestement difficile d'en évaluer les retombées strictement scolaires (Renaudin, 2009).

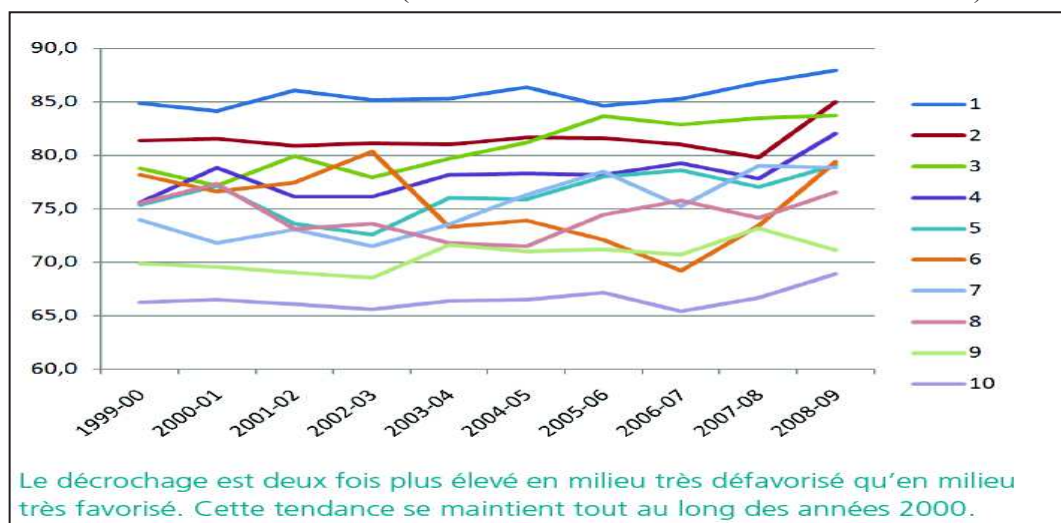
Distinguer les milieux desservis par chaque école

Afin de caractériser le territoire que dessert chaque école québécoise, l'indice de milieu socioéconomique a été créé spécifiquement pour la SIAA. L'IMSE prend en compte deux indicateurs de pauvreté sociale : la sous-scolarisation des mères, dont le poids constitue les deux tiers de l'indice, et l'inactivité des parents sur le territoire, qui constitue l'autre tiers. Il s'agit d'une approche écologique, comme nous l'évoquerons ultérieurement.

Pour faire partie de la SIAA, les écoles doivent être situées sur un territoire avec un score de 8, 9 ou 10 sur la distribution en déciles de l'IMSE. Cette sélection fut motivée par le fait que les écoles les plus défavorisées (rangs 9 et 10) selon l'IMSE démontraient un taux de diplomation nettement inférieur aux autres écoles lors de la mise en place de la SIAA en 2002. Quant à la décision d'inclure les écoles de rang 8, nous sommes d'avis qu'elle était moins justifiée sur la base de ce seul indicateur car leur taux de sorties avec diplôme se comparait à celui des écoles implantées sur un territoire dont l'IMSE était de rang 3, 4, 5 ou 6 entre 1999-2000 et 2001-2002. D'autant plus que le taux des écoles du 7^e rang décile était plus bas, comme le démontre la figure 1, tirée d'une publication gouvernementale (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011).

Ces courbes présentent la progression du taux de sorties avec diplôme dans les écoles du réseau public selon le rang décile de l'IMSE entre 1999-2000 et 2008-2009. Durant cette période, toutes les strates ont vu leur taux de sorties avec diplôme s'accroître. L'étude de l'évolution de chacune des courbes démontre que les écoles situées dans les milieux de 4^e et 7^e rangs déciles ont vu ce taux s'améliorer de 6 points de pourcentage. Quant aux écoles éligibles à la SIAA (rangs 8, 9 et 10), il s'est accru respectivement de 4 points, de 2 points et de 3 points. Force est de constater que les écoles ayant bénéficié de ce programme spécifique n'ont pas été en mesure de faire mieux que les autres écoles.

FIGURE 1 : TAUX DE SORTIES AVEC DIPLÔME OU QUALIFICATION, RÉSEAU PUBLIC, SELON LE RANG IMSE DE L'ÉCOLE (ANNÉES SCOLAIRES 1999-2000 À 2008-2009)



Source : SIAA.

De plus, à la lecture de ce graphique, on peut constater que la différence, en 2008-2009, entre les écoles au rang 1 de l'IMSE et celles au rang 10 atteignait environ 19 points de pourcentage (88 % contre 69 %). Elle était aussi d'environ 19 points en 1999-2000 (85 % et 66 %). Sur ce seul critère, il est également difficile de conclure que la SIAA a porté des fruits.

L'évaluation formelle des résultats obtenus par la SIAA

Tel que mentionné précédemment, l'évaluation menée par l'équipe de Janosz n'a pas seulement été réalisée de façon rétroactive : chaque étape de la réalisation de la stratégie incluait une part d'évaluation, afin d'assurer un maximum de rétroaction en cours de processus. La méthode utilisée par les chercheurs fut une combinaison de méthodes qualitatives et quantitatives où des questionnaires, des entrevues individuelles et de groupe ainsi que des analyses documentaires ont été utilisés. Non seulement l'évaluation fut faite par un responsable externe et indépendant, mais les sommes consenties à l'évaluation continue du processus sont sans précédent en éducation au Québec.

Le rapport d'évaluation rend compte des difficultés d'application de la SIAA. Voici les points importants ciblés par Janosz et son équipe (GRES, 2010b) :

- les exigences en matière de documents à produire et d'étapes à respecter pour l'implantation de la Stratégie dans les écoles ont rendu l'application de cette dernière difficile dans plusieurs écoles ;
- les milieux scolaires ont eu tendance à utiliser la SIAA pour renforcer leurs pratiques déjà existantes en matière de réussite scolaire plutôt que d'évaluer les besoins et de mettre en place de nouvelles pratiques, comme il était prévu initialement. À plusieurs égards, la concertation des acteurs du milieu s'est révélée presque nulle : « L'étape du développement d'une vision commune a, pour l'essentiel, été escamotée » (section 1 : p.55) ;
- cela dit, Janosz constate qu'il y a eu amélioration de la capacité d'analyse objective des besoins de leur milieu grâce à la collecte de données et l'usage d'instruments standardisés tels que le Questionnaire d'environnement socioéducatif (QES), bien que cette capacité n'ait pas été souhaitée explicitement dans les orientations initiales de la SIAA ;
- aussi, bien que les actions mises en œuvre aient permis d'améliorer le climat scolaire, de diminuer les troubles de comportement et les manifestations de violence au sein de l'école ainsi que de renforcer la collaboration école-famille, aucun changement dans les pratiques en classe ou dans la collaboration école-communauté n'a été observé lors de l'évaluation. Les effets positifs constatés lors de l'évaluation relèvent surtout des aptitudes et comportements sociaux (amélioration des liens avec les élèves et avec les enseignants, diminution de la consommation de drogues...) : aucun bénéfice au niveau des apprentissages scolaires, de la motivation ou des aspirations scolaires n'a pu être associé à la SIAA ;
- finalement, la centralisation de la SIAA autour de la direction a nui à l'application de cette dernière en rendant le procédé trop administratif.

À la lumière de ces constats, l'équipe d'évaluateurs a déposé un ensemble de recommandations pour améliorer la portée de cette mesure visant à réduire les inégalités :

- réduire le fardeau administratif associé à la SIAA en diminuant le nombre d'objectifs nationaux (tout en engageant les écoles à appliquer ces derniers dans leur planification locale) et en réduisant le volet « reddition de comptes » au profit de la mobilisation et de la structuration de l'action ;
- augmenter la capacité du ministère et des commissions scolaires à soutenir le développement professionnel dans les écoles ;
- s'assurer que la compréhension des objectifs et moyens de la SIAA est adéquate pour l'ensemble des partenaires impliqués ;
- renforcer la mise en valeur de la SIAA par les commissions scolaires ;
- offrir davantage de soutien aux écoles de grande taille et/ou aux besoins organisationnels particuliers ;
- mettre en place des méthodes de réduction de la mobilité du personnel.

Bref, les recommandations suggèrent de valoriser davantage la SIAA dans le milieu, d'impliquer plus d'acteurs scolaires autour des objectifs nationaux repris dans chaque institution scolaire (fin de la décentralisation) et de mieux former le personnel pour que ce dispositif soit mieux appliqué. Pour reprendre la formule très connue, les évaluateurs proposent « *more of the same* » (« encore plus de la même chose ») et ne remettent pas en doute les fondements mêmes de cette mesure qui n'a pas produit de résultats « scolaires ». D'ailleurs, c'est exactement ce que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport venait de choisir de faire *via* l'une des treize voies de la réussite (la septième) contenues dans le plan de la ministre de l'Éducation, baptisée « L'école, j'y tiens ! » (MELS, 2009).

Des élèves qui se ressemblent dans des écoles situées en milieu non comparables

Notre contribution à la réflexion propose de comparer les élèves fréquentant les écoles selon qu'elles sont situées en milieux défavorisés ou plus aisés. Toujours en utilisant le rang décile de l'IMSE, tous les élèves échantillonnés fréquentant une école de même rang seront comparés à ceux qui fréquentent une école des autres rangs déciles. L'objectif est de vérifier si le point de coupure choisi (déciles, 8, 9 et 10) est justifié du point de vue des caractéristiques des élèves. Une position orientée sur la clientèle sera donc privilégiée ici, plutôt qu'une approche écologique utilisant des données populationnelles, pour caractériser chaque école, telle que celle retenue par les concepteurs de la mesure. Pour ce faire, les données de l'Enquête interrégionale de 2008 seront utilisées (Gaudreault, Gagnon et Arbour, 2009). Le tableau 1 présente toute l'information pertinente concernant la population à l'étude, la taille de l'échantillon aléatoire ainsi que le taux de réponse par région administrative.

TABLEAU 1 : INFORMATION SUR LA POPULATION À L'ÉTUDE ET SUR LA COLLECTE DES DONNÉES

Territoire	Population Admissible (%)	Taille de l'échantillon	Élèves ne fréquentant plus l'école où ils sont inscrits	Absents de l'école ce jour-là	Refus ¹	Questionnaires complétés	Questionnaires non retenus ²	Taux de réponse (%)	Marge d'erreur
Secondaire									
Capitale-Nationale	35 603	2 817	81	162	1 053	1 420	101	51,9	+/- 2,3
Saguenay-Lac-St-Jean	17 294	2 280	123	235	413	1 452	57	67,3	+/- 2,3
Laurentides	34 743	2 389	70	288	935	1 039	57	44,8	+/- 2,7
Total	87 640	7 486	274	685	2 401	3 911	215	54,2	+/- 1,4
Collégial									
Laurentides	7 648	3 260	0	0	2 817	394	49	12,1	+/- 4,4

(1) Les élèves ayant refusé de participer sont ceux qui fréquentaient toujours l'école où ils étaient inscrits au 30 septembre 2007, qui étaient présents à l'école ce jour-là, mais n'ont pas répondu au questionnaire

(2) Les questionnaires rejetés sont ceux des participants qui ont répondu à moins de la moitié du questionnaire ou ceux dont les réponses étaient incohérentes.

Source : Enquête interrégionale de 2008

Fait à signaler, cette enquête ne peut prétendre à une représentativité québécoise puisque les écoles de seulement trois des 17 régions administratives étaient visées. Le taux de diplomation après sept ans (deux ans de plus que le délai prévu) était alors de 76,4 % pour la Capitale-Nationale, de 75,8 % pour le Saguenay-Lac-Saint-Jean et de 64,7 % pour les Laurentides, alors que le taux québécois s'établissait à 70,5 %. Si l'on peut considérer que les élèves urbains étaient inclus puisque les villes de Québec et Saguenay ont été visitées, il faut souligner que la ville de Montréal, avec son hétérogénéité ethnique, n'est pas couverte. Toutefois, avec un échantillon de plus de 3 200 élèves provenant de 90 écoles publiques¹ francophones et anglophones des régions de la Capitale-Nationale, du Saguenay-Lac-Saint-Jean et des Laurentides, le portrait obtenu n'est pas sans intérêt. D'ailleurs, soulignons que l'échantillon est composé d'un nombre suffisant d'élèves dans chacun des déciles de l'IMSE pour conduire les analyses projetées.

Une quarantaine d'indicateurs dépeignant six dimensions de la vie des élèves ont été utilisés pour comparer ces derniers selon le rang décile de l'IMSE de l'école qu'ils fréquentent. Ces six dimensions sont l'expérience scolaire, le cumul études-travail (très présent au Québec), le vécu psychoaffectif, les habitudes de vie, l'enracinement dans la région de résidence et l'intérêt des jeunes pour la science et la technologie. Ces dernières dimensions ont été jugées prioritaires, au moment de publier un portrait des élèves du secondaire par des acteurs scolaires et socioéconomiques du milieu au sein de trois comités-conseils régionaux.

En annexe 1, les coefficients d'association entre l'IMSE et les 44 indicateurs choisis sont rapportés. Le tableau 2 présente un résumé de ces analyses bivariées, tout en précisant si les résultats des enquêtes auprès des jeunes permettent d'observer une situation plus positive

¹ Les quelque 500 élèves fréquentant une école privée ont été retirés de l'analyse, puisque la SIAA ne couvre que les écoles publiques.

chez les élèves fréquentant une école favorisée comparativement aux élèves inscrits dans une école située en milieu défavorisé. Comme le lecteur peut le constater au tableau 2, la moitié des tableaux de corrélation produits (colonne 1) ne révèlent aucune différence statistiquement significative (22 indicateurs sur 44) sur l'ensemble des classes de l'IMSE ou ne présentent pas de tendance claire (6 sur 44). Plus précisément, dans ces six cas (colonne 2), les relations sont curvilinéaires. Ainsi, bien qu'il y ait corrélation entre l'indicateur utilisé et l'indice qualifiant le milieu socioéconomique, il est impossible de préciser dans quel milieu de vie la situation est la plus positive.

Donc, pour 28 des relations bivariées, il faut conclure que les écoles des milieux favorisés ne se distinguent pas comparativement aux écoles situées en milieux défavorisés.

Les associations entre les profils des élèves tirés de l'enquête et les indices IMSE attribués aux écoles fréquentées ne présentent pas toute la cohérence attendue. D'une part, dans seulement six des tableaux produits (colonne 3), la relation montre que les élèves qui fréquentent les écoles situées en milieu favorisé présentent un portrait avantageux comparativement aux écoles situées en milieu défavorisé. Cependant, force est de constater que cinq de ces six indicateurs proviennent de la dimension scolaire. Il faut donc considérer que, sur cet aspect, les élèves des milieux favorisés étaient avantagés comparativement aux élèves fréquentant une école située en milieu défavorisé. D'autre part, contre toute attente, la situation décrite à l'aide de l'enquête semble plus réjouissante dans les écoles sises en milieu défavorisé, et, ce, pour 10 des indicateurs retenus (colonne 4).

Certains pourraient être tentés de conclure que cette relative homogénéité entre les enfants, peu importe le milieu dans lequel est implantée leur école, est le signe que la SIAA fonctionne parfaitement. Que les différences seraient encore plus considérables si la mesure SIAA n'avait pas pallié les inégalités sociales et économiques existantes.

TABLEAU 2 : SYNTHÈSE DES RELATIONS OBSERVÉES ENTRE LES INDICATEURS DE L'ENQUÊTE DÉPEIGNANT LES ÉLÈVES ET LE RANG DÉCILE DE L'IMSE ATTRIBUÉ AUX ÉCOLES QU'ILS FRÉQUENTENT, 2008

Dimension	Aucune différence significative (n.s) (1)	Relations ne pouvant être qualifiées (curvilinéaires) (2)	Écoles favorisées selon l'IMSE au bilan d'enquête positif (3)	Écoles défavorisées selon l'IMSE au bilan d'enquête positif (4)	Total (5)
Expérience scolaire	7	3	5	3	18
Cumul études-travail	1	1	0	0	2
Vécu psycho-social	6	1	0	4	11
Habitudes de vie	3	0	1	2	6
Enracinement dans la région	1	0	0	0	1
Intérêt pour la S&T	4	1	0	1	6
Total	22	6	6	10	44

Source : Enquête interrégionale de 2008

Ce serait oublier bien vite les conclusions de l'imposant dispositif d'évaluation mis en place par l'équipe de Janosz. Rappelons-en l'un des éléments importants : bien peu d'effets ont été remarqués sur les variables scolaires. Ainsi, il faut plutôt faire l'hypothèse qu'il n'y avait pas beaucoup de différence dès le départ entre les élèves des écoles selon le rang décile attribué à leur école sur l'IMSE. Cette hypothèse est d'ailleurs corroborée par des analyses antérieures menées à partir d'une enquête réalisée auprès des élèves (n=1 901) du Saguenay-Lac-Saint-Jean en 2002 (Perron *et al.*, 2004). Il est vrai que seulement 16 écoles secondaires desservent cette région administrative et qu'aucune n'est située en milieu très favorisé (rangs 1 et 2), ce qui rend injustifiée toute inférence à l'échelle québécoise. Toutefois, rien ne permettait de conclure que les élèves fréquentant une école des rangs 3 à 10 de l'IMSE se distinguaient les uns des autres dans cette région. Ces analyses concernant une seule région permettaient déjà un constat semblable à celui observé pour trois régions avec l'enquête de 2008 : les élèves fréquentant les écoles ciblées par la SIAA ne sont pas « hypothéqués » sur toutes les dimensions de leur vie. Les nombreux indicateurs qui ne révèlent aucune distinction entre les deux groupes d'élèves en sont la preuve la plus tangible. Cependant, pour ce qui a trait au monde scolaire, les données de l'enquête « La vie des jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Qui sont-ils ? Que font-ils ? » confirment que la Stratégie d'intervention Agir autrement vise des milieux où la réussite et les aspirations scolaires sont plus limitées qu'ailleurs. Une fois de plus, les analyses révèlent que le milieu de vie influence les cheminements scolaires. Reste à déterminer si les interventions mises en place permettront de véritables changements dans la culture de ces milieux, et, ce, aussi bien chez les enseignants que chez les élèves, les parents et la communauté. Mettre en œuvre une culture de la réussite, du dépassement et de l'épanouissement ne peut exclusivement relever du milieu scolaire. (Perron *et al.*, 2004).

Discussion

Globalement, à la lumière de l'Enquête interrégionale de 2008, il y a bien peu de relations significatives entre l'indice IMSE qualifiant le milieu socioéconomique dans lequel sont implantées les écoles et les caractéristiques des élèves qui les fréquentent. Non seulement plusieurs corrélations sont non significatives, mais le coefficient d'association le plus élevé n'est que de 0,11 (voir annexe 1). Il faut comprendre qu'une école, bien qu'elle ait un bassin géographique spécifique de recrutement de la « clientèle », n'accueille pas que les élèves vivant dans ce milieu. De plus, en milieu moins densément peuplé, les adolescents peuvent résider à plusieurs dizaines de kilomètres de l'école fréquentée, notamment parce qu'ils sont inscrits à un programme particulier (sports-études, école internationale, profil musique ou informatique, etc.). En outre, même en milieu défavorisé, une large part de la population vit dans des conditions ne pouvant pas être confondues avec la pauvreté sociale, culturelle ou économique. Quant aux populations désavantagées sur l'un ou l'autre de ces plans, il ne faut pas conclure trop vite qu'elles engendrent une progéniture nécessairement dépourvue de ce qu'on estime nécessaire pour bien réussir ses études (valeurs, motivation, aspirations, etc.). L'erreur écologique attribuant aux individus des particularités de leur groupe d'appartenance peut engendrer une généralisation simplificatrice (Robinson, 1950).

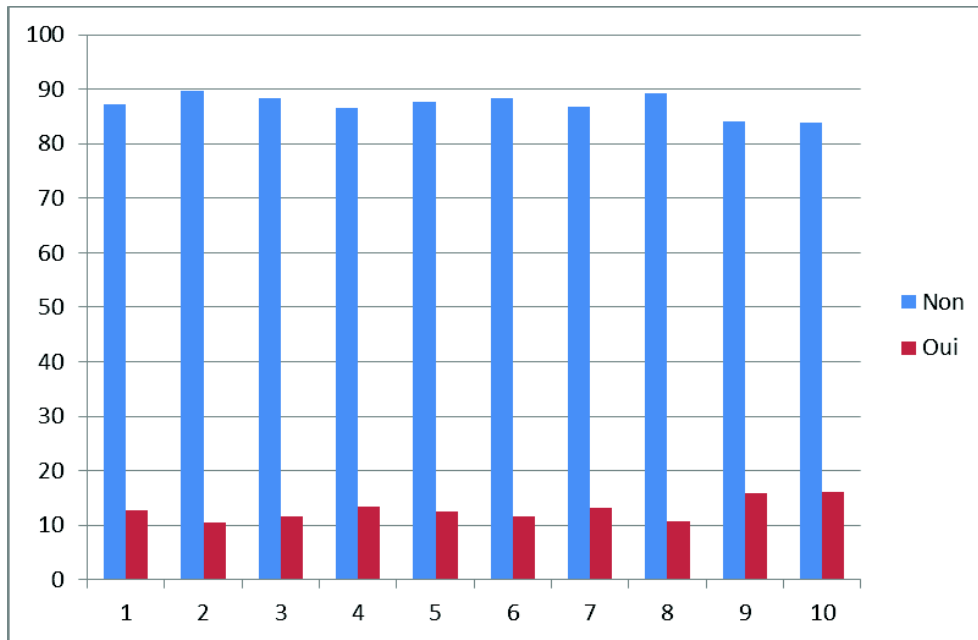
Dans le cas sous analyse, la plus grande injustice ne provient toutefois pas du fait qu'on ait ciblé les écoles situées en milieu défavorisé, mais plutôt que la mesure écarte les élèves les plus défavorisés vivant en milieux plus favorisés (du premier au septième décile). Ces élèves, parce qu'ils fréquentent une école qui n'est pas située en milieu défavorisé, semblent négligés par pareille mesure de soutien de l'État. Loin de prétendre que le milieu n'a pas d'influence sur l'établissement d'enseignement, il faut cependant s'interroger sur le fait qu'un élève qui a faim ou qui est préoccupé par les déboires financiers familiaux, ne soit pas minimalement soutenu en milieu scolaire parce qu'il est inscrit dans une école où la population environnante est privilégiée. Il se pourrait que cet environnement aisé soit même encore plus difficile à supporter pour un élève issu d'une famille au statut socioéconomique modeste ; la pauvreté est un état se définissant nécessairement par la position subjective et relative occupée.

Pour ce qui a trait à l'influence que peut avoir l'environnement socioéconomique du milieu où est implantée l'école, soulignons qu'elle peut en effet être déterminante sur les indicateurs scolaires. En effet, il ne fait aucun doute que le taux d'emploi, la scolarité de la population, les exigences du marché du travail local ainsi que la valorisation de l'éducation du milieu dans lequel grandissent les enfants puissent les amener à valoriser les apprentissages et à se projeter ou non dans les études avancées. Cependant, dans les milieux économiquement ou socialement défavorisés, ne faudrait-il pas que les actions soient entreprises au sein même de la communauté pour renverser les tendances ? Pouvons-nous envisager avec confiance qu'une amélioration des actions et du soutien scolaire puisse être efficace ? Ne devrait-on pas travailler à la revitalisation de ces milieux dans leur ensemble plutôt que de choisir de n'aider que leurs établissements d'enseignement ?

Revenons aux analyses réalisées à partir de l'enquête menée par Écobes en 2008. La figure 2 démontre une faible corrélation ($\text{Gamma}=0,07$) entre l'insécurité alimentaire¹ et l'IMSE. Cette figure montre que les élèves fréquentant une école de rang 9 ou 10 sont plus nombreux (respectivement 15,9 % et 16,1 %) à vivre de l'insécurité alimentaire dans leur famille. Cependant, après ceux de rang 2 (10,4 %), ceux du huitième rang sont les moins nombreux (10,7 %) à éprouver cette insécurité. Ici encore, il est permis de mettre en doute le fait de cibler les écoles de rang 8.

¹ L'indice d'insécurité alimentaire est utilisé par l'Institut de la statistique du Québec (Dubois, 2001) pour évaluer la qualité, la quantité et la diversité des aliments consommés à partir de trois énoncés. Ces trois énoncés font référence à des difficultés financières pour expliquer l'alimentation insuffisante ou moins variée. C'est l'un des meilleurs indicateurs du statut socioéconomique des familles des élèves du secondaire utilisables dans une enquête auto-administrée, les adolescents n'ayant bien souvent qu'une vague idée du revenu et de la scolarité de leurs parents, alors qu'ils peuvent estimer les habitudes alimentaires de leur famille.

FIGURE 2 : RELATION ENTRE INSÉCURITÉ ALIMENTAIRE DES ÉLÈVES ET IMSE, 2008
(N= 3233; GAMMA=0,07, P<0,05)



Source : Écobes, 2008.

Ainsi, au vu de l'évaluation officielle peu flatteuse de la SIAA et d'une certaine homogénéité des élèves selon les déciles de l'IMSE des écoles qu'ils fréquentent dans les trois régions visées par l'enquête menée en 2008, il est difficile de comprendre pourquoi ce ne sont pas les gens vulnérables qui composent une population qui obtiennent l'aide de l'État, plutôt que les établissements d'enseignement qui sont établis dans un milieu où il y a un peu plus de gens à soutenir. Il suffit de consulter les coefficients d'association entre l'indice d'insécurité alimentaire (annexe 2) et les caractéristiques des élèves pour se convaincre qu'il faudrait réorienter le programme. Alors qu'aucun coefficient n'était supérieur à 0,11 à l'annexe 1 (caractéristiques des élèves croisées avec l'IMSE attribué à leur école), les coefficients d'association présentés à l'annexe 2 sont souvent (13 des 44 indicateurs) supérieurs à 0,20. Preuve, s'il en fallait une, que le statut socioéconomique des élèves est beaucoup plus déterminant que le milieu où est sise l'école qu'ils fréquentent. En ciblant les familles pauvres, par des allocations supplémentaires conditionnelles à la fréquentation scolaire des enfants par exemple, plutôt que les écoles en milieu défavorisé, moins d'adolescents grandiraient avec la pernicieuse impression d'avoir, de pouvoir, voire d'être, moins que les autres.

Bibliographie

BÉNABOU R., KRAMARZ F. et PROST C., 2004, « Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992 », *Économie et statistique*, n° 380, p. 3-34.

DUBOIS, L., BEAUCHESNE É., GIRARD M., BÉDARD B., BERTRAND L. et HAMELIN A.-M., 2001, « Alimentation : perceptions, pratiques et insécurité alimentaire », in Institut de la statistique du Québec, *Enquête sociale et de santé 1998. 2^e édition*, p. 149-199 (http://www.bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01671FR_Enq_sociale_sante1998H00F04.pdf ; consulté le 6 mars 2013).

GAUDREAU M., GAGNON M. et ARBOUR N., avec la collaboration de AUCLAIR J., PARENT L., THIVIERGE J., LABERGE L., BLACKBURN M.-È. et PERRON M., 2009, *Être jeune aujourd'hui : habitudes de vie et aspirations des jeunes des régions de la Capitale-Nationale, du Saguenay-Lac-Saint-Jean et des Laurentides*, Série Enquête interrégionale 2008. Jonquière, Écobes, Cégep de Jonquière.

GROUPE DE RECHERCHE SUR LES ENVIRONNEMENTS SCOLAIRES (GRES), 2010a, *Aller plus loin, ensemble : évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement, Synthèse*, Montréal, Université de Montréal.

GROUPE DE RECHERCHE SUR LES ENVIRONNEMENTS SCOLAIRES (GRES), 2010b, *Aller plus loin, ensemble : évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement*, vol. I, Montréal, Université de Montréal.

GROUPE DE RECHERCHE SUR LES ENVIRONNEMENTS SCOLAIRES (GRES), 2010c, *Aller plus loin, ensemble : évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement*, vol. II, Montréal, Université de Montréal.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, 2009, *L'école, j'y tiens ! Tous ensemble pour la réussite scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, 2011, *La stratégie d'intervention Agir autrement : contrer les écarts de réussite entre les milieux défavorisés et ceux qui sont plus favorisés*, Québec, Gouvernement du Québec.

PERRON M., GAUDREAU M., GAGNE M. et VEILLETTE S., 2004, *Étude comparative des conditions et des habitudes de vie des élèves fréquentant les écoles secondaires ciblées par la Stratégie d'intervention Agir autrement*, Série Enquête régionale 2002 : « Les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Qui sont-ils ? Que font-ils ? », Jonquière, Écobes, Cégep de Jonquière.

RENAUDIN M., 2009, *Projet de réussite éducative de Corbeil-Essonnes. Présentation de l'évaluation*, GIP Centre Essonne.

ROBINSON W.S., 1950, "Ecological Correlations and the Behavior of Individuals", *American Sociological Review*, vol. 15, n° 3, p. 351-357.

ANNEXES

ANNEXE 1. RELATIONS ENTRE RANG DÉCILE DE L'IMSE ET INDICATEURS QUALIFIANT LES ÉLÈVES

Dimension	Indicateurs	(n)	Test du Chi ²	Coefficient d'association	Écoles au bilan positif
Expérience scolaire					
	Difficultés en langue d'enseignement	2 927	*	G = -0,05	Favorisées
	Difficultés en mathématiques	2 796	**	G = 0,06	Défavorisées
	Difficultés en sciences	2 521	**	G = 0,07	Défavorisées
	Difficultés en langue seconde	2 569	n.s.		Aucune
	Indice d'engagement scolaire comportemental	3 159	n.s.		Aucune
	Perception du climat éducatif	3 249	n.s.		Aucune
	Proportion d'élèves témoignant d'un renforcement positif en classe	3 241	*	V = 0,08	Favorisées
	Proportion d'élèves témoignant de leçons structurées	3 216	**	V = 0,09	Les deux (relation curvilinéaire)
	Proportion d'élèves témoignant d'une vérification de la compréhension	3 216	n.s.		Aucune
	Proportion d'élèves témoignant d'attentes élevées de la part des enseignants	3 215	**	V = 0,09	Défavorisées
	Proportion d'élèves témoignant de l'attention accordée aux élèves	3 243	***	V = 0,11	Les deux (relation curvilinéaire)
	Indice de mal-être à l'école	3 293	n.s.		Aucune
	Aspirations scolaires réalistes	3 247	***	G = -0,09	Favorisées
	Se servir régulièrement d'un agenda	3 289	***	V = 0,10	Favorisées
	Procrastination	3 263	n.s.		Aucune
	Réussir à réserver du temps pour les études	3 274	**	V = 0,09	Les deux (relation curvilinéaire)
	Soutien affectif du père dans les études	2 972	n.s.		Aucune
	Soutien affectif de la mère dans les études	3 144	*	G = -0,03	Favorisées
Cumul études-travail					
	Occuper un emploi durant le mois précédant l'enquête	3 135	**	V = 0,08	Les deux (relation curvilinéaire)
	Nombre hebdomadaire d'heures travaillées	3 144	n.s.		Aucune
Vécu psychosocial					
	Détresse psychologique	3 306	*	G = 0,03	Défavorisées
	Estime de soi	3 282	**	G = 0,06	Les deux (relation curvilinéaire)
	Indice d'habiletés cognitives	3 279	*	G = 0,04	Défavorisées
	Indice de soutien affectif maternel	3 300	n.s.		Aucune
	Indice de contrôle maternel abusif	3 302	n.s.		Aucune
	Indice de soutien affectif paternel	3 292	n.s.		Aucune
	Indice de contrôle paternel abusif	3 277	**	G = -0,05	Défavorisées
	Avoir été préoccupé par la solitude au cours des 6 mois précédant l'enquête	3 288	n.s.		Aucune
	Avoir été préoccupé par une peine d'amour au cours des 6 mois précédant l'enquête	3 296	n.s.		Aucune
	Avoir été préoccupé par ses résultats scolaires au cours des 6 mois précédant l'enquête	3 299	***	G = -0,07	Défavorisées
	Avoir été préoccupé par le choix de carrière au cours des 6 mois précédant l'enquête	3 283	n.s.		Aucune
Habitudes de vie					
	Habitudes tabagiques	3 201	**	G = 0,08	Favorisées
	Fréquence de consommation d'alcool	3 221	n.s.		Aucune
	Fréquence de consommation de cannabis	3 210	**	G = -0,06	Défavorisées
	Indice de dépendance à l'alcool et aux drogues	3 175	**	G = -0,09	Défavorisées
	Indice de somnolence diurne	3 204	n.s.		Aucune
	Nombre d'heures consacrées aux activités sportives	3 216	n.s.		Aucune
Enracinement dans sa région					
	Niveau d'enracinement dans sa région	3 258	n.s.		Aucune
Intérêt pour les sciences et la technologie					
	Influence d'une personne du milieu scolaire pour entreprendre une carrière	2 441	n.s.		Aucune
	Influence d'une personne de l'entourage immédiat pour entreprendre une carrière	2 474	n.s.		Aucune
	Perception de l'importance de la science	3 183	n.s.		Aucune
	Regarder des émissions sur des thèmes scientifiques	3 189	n.s.		Aucune
	Lecture de revues ou d'articles sur des thèmes scientifiques	3 204	**	G = -0,06	Défavorisées
	Envisager une carrière en S&T	3 161	**	V = 0,08	Les deux (relation curvilinéaire)

Note : * = $p \leq 0,05$; ** = $p \leq 0,01$; *** = $p \leq 0,001$.

ANNEXE 2. CORRÉLATION ENTRE INDICE D'INSÉCURITÉ ALIMENTAIRE ET INDICATEURS
QUALIFIANT LES ÉLÈVES

Dimension	Indicateurs	(n)	Test du	Coefficient
			Chi ²	d'association
Expérience scolaire				
	Difficultés en langue d'enseignement	2 783	***	G = -0,34
	Difficultés en mathématiques	2 672	*	G = -0,12
	Difficultés en sciences	2 417	n.s.	
	Difficultés en langue seconde	2 452	***	G = -0,22
	Indice d'engagement scolaire comportemental	3 023	***	G = 0,22
	Perception du climat éducatif	3 103	*	G = -0,12
	Proportion d'élèves témoignant d'un renforcement positif en classe	3 097	n.s.	
	Proportion d'élèves témoignant de leçons structurées	3 071	*	V = 0,04
	Proportion d'élèves témoignant d'une vérification de la compréhension	3 081	n.s.	
	Proportion d'élèves témoignant d'attentes élevées de la part des enseignants	3 072	**	V = 0,06
	Proportion d'élèves témoignant de l'attention accordée aux élèves	3 072	***	V = 0,10
	Indice de mal-être à l'école	3 143	**	G = 0,15
	Aspirations scolaires réalistes	3 099	***	G = -0,31
	Se servir régulièrement d'un agenda	3 146	n.s.	
	Procrastination	3 121	n.s.	
	Réussir à réserver du temps pour les études	3 130	***	V = 0,10
	Soutien affectif du père dans les études	2 842	***	G = -0,28
	Soutien affectif de la mère dans les études	3 010	***	G = -0,27
Cumul études-travail				
	Occuper un emploi durant le mois précédant l'enquête	3 004	*	V = 0,04
	Nombre hebdomadaire d'heures travaillées	3 006	**	G = -0,12
Vécu psychosocial				
	Détresse psychologique	3 156	***	G = -0,24
	Estime de soi	3 132	***	G = -0,30
	Indice d'habiletés cognitives	3 134	***	G = -0,32
	Indice de soutien affectif maternel	3 147	***	G = 0,24
	Indice de contrôle maternel abusif	3 149	***	G = 0,24
	Indice de soutien affectif paternel	3 139	***	G = 0,22
	Indice de contrôle paternel abusif	3 126	n.s.	
	Avoir été préoccupé par la solitude au cours des 6 mois précédant l'enquête	3 142	***	G = 0,25
	Avoir été préoccupé par une peine d'amour au cours des 6 mois précédant l'enquête	3 148	**	G = 0,15
	Avoir été préoccupé par ses résultats scolaires au cours des 6 mois précédant l'enquête	3 147	**	G = 0,11
	Avoir été préoccupé par le choix de carrière au cours des 6 mois précédant l'enquête	3 134	n.s.	
Habitudes de vie				
	Habitudes tabagiques	3 065	*	G = 0,17
	Fréquence de consommation d'alcool	3 085	***	G = -0,15
	Fréquence de consommation de cannabis	3 081	n.s.	
	Indice de dépendance à l'alcool et aux drogues	3 045	n.s.	
	Indice de somnolence diurne	3 088	n.s.	
	Nombre d'heures consacrées aux activités sportives	3 073	*	G = -0,08
Enracinement dans sa région				
	Niveau d'enracinement dans sa région	3 132	n.s.	
Intérêt pour les sciences et la technologie				
	Influence d'une personne du milieu scolaire pour entreprendre une carrière	2 355	n.s.	
	Influence d'une personne de l'entourage immédiat pour entreprendre une carrière	2 389	n.s.	
	Perception de l'importance de la science	3 053	**	G = 0,11
	Regarder des émissions sur des thèmes scientifiques	3 059	*	G = -0,10
	Lecture de revues ou d'articles sur des thèmes scientifiques	3 070	n.s.	
	Envisager une carrière en S&T	3 025	***	V = 0,06

Note : * = $p \leq 0,05$; ** = $p \leq 0,01$; *** = $p \leq 0,001$