



J'ai
l'goût
d'avancer

Volume 1

Le projet pilote AVID C.-B. :
[Rapport de mise en oeuvre préliminaire]

SRDC SRSA
SOCIAL RESEARCH AND DEMONSTRATION CORPORATION | SOCIÉTÉ DE RECHERCHE SOCIALE APPLIQUÉE

Millennium
Scholarships



Les bourses
du millénaire

CANADA MILLENNIUM SCHOLARSHIP FOUNDATION
FONDATION CANADIENNE DES BOURSES D'ÉTUDES DU MILLÉNAIRE

**Publié en 2008 par la Fondation canadienne
des bourses d'études du millénaire**

1000, rue Sherbrooke Ouest, bureau 800
Montréal, Canada
H3A 3R2

Sans frais: 1 877 786-3999

Télé.: (514) 985-5987

Web: www.boursesmillenaire.ca

Courriel: millennium.foundation@bm-ms.org

Catalogue avant publication
de la Bibliothèque nationale du Canada

Société de recherche sociale appliquée

Projet Pilote Avid C.-B. :

Rapport de mise en œuvre préliminaire

Société de recherche sociale appliquée

55, rue Murray, bureau 400
Ottawa (Ontario)
K1N 5M3

Tél.: (613) 237-4311

Télé.: (613) 237-5045

Web: www.srdc.org

Collection de projets pilotes du millénaire (en ligne)

Conception: Luz design + communications

*Les opinions exprimées dans le présent document
sont celles des auteurs. Elles ne reflètent pas
nécessairement celles de la Fondation canadienne
des bourses d'études du millénaire ou d'autres
organismes qui auraient pu soutenir financièrement
ou autrement la réalisation de ce projet.*

Le projet pilote AVID C.-B.

[Rapport de mise en œuvre préliminaire]

Produit par:



Millennium
Scholarships



Les bourses
du millénaire

CANADA MILLENNIUM SCHOLARSHIP FOUNDATION
FONDATION CANADIENNE DES BOURSES D'ÉTUDES DU MILLÉNAIRE

En Collaboration avec:

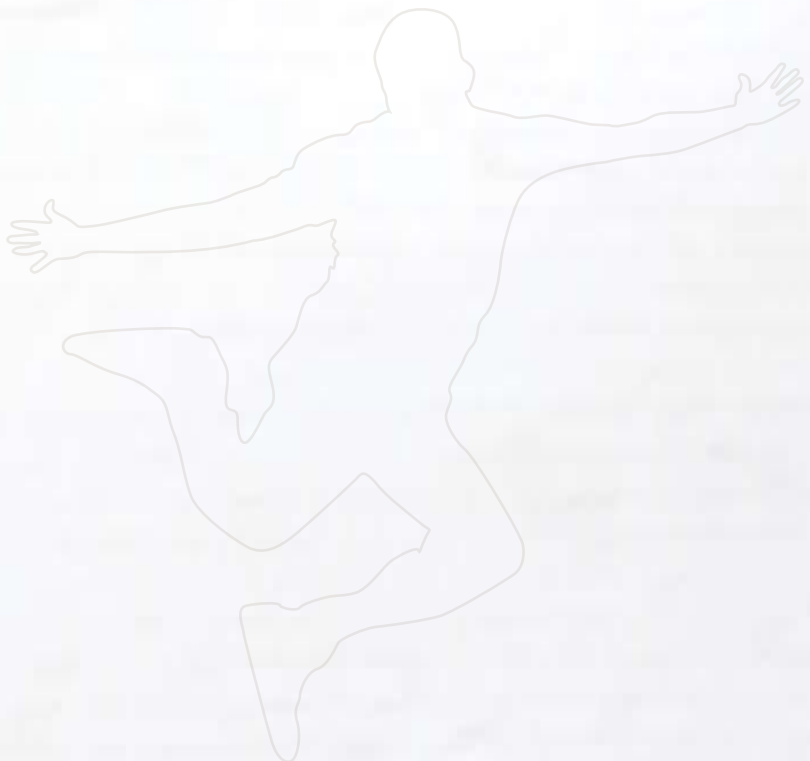


Novembre 2008

Tables des matières

4	Tableaux et figures
6	Remerciements
7	Points saillants
9	Chapitre 1: Le projet pilote AVID C.-B.
9	Introduction
10	Résumé du chapitre
11	Obstacles à l'accès des élèves canadiens aux études postsecondaires
12	La logique qui sous-tend le projet pilote
13	Structure de la recherche portant sur le projet pilote AVID C.-B.
16	Aperçu de la recherche planifiée
16	L'importance d'une méthode de recherche appropriée: gestion des menaces pesant sur la validité
17	Structure du rapport
19	Chapitre 2: La place du programme AVID dans le contexte de la Colombie-Britannique
19	Introduction
20	Résumé du chapitre
20	Exposé général des composantes du projet
23	La théorie à l'origine du programme AVID
24	Analyse des mécanismes grâce auxquels le programme AVID fonctionne
25	Le modèle logique du programme AVID C.-B.
28	Recherches antérieures sur l'impact du programme AVID
29	Le programme AVID dans le district scolaire de Chilliwack
32	Le programme AVID dans le projet pilote AVID C.-B.
33	Chapitre 3: Structure organisationnelle du projet pilote AVID C.-B.
33	Introduction
34	Résumé du chapitre
35	Partenaires du projet
38	Établir l'infrastructure du projet
40	Questions relatives à la conception du projet de mise en œuvre du programme AVID en Colombie-Britannique
43	Manuel des opérations du projet
43	Le soutien apporté sous forme de développement professionnel
45	Suivi, rétroaction et soutien
46	La mise en œuvre du programme AVID C.-B.
47	Chapitre 4: Processus de recrutement et de sélection des participants au projet pilote AVID C.-B.
47	Introduction
48	Résumé du chapitre
48	L'importance du recrutement et de la sélection
51	Les critères de sélection du projet pilote AVID C.-B.
51	Mise en œuvre du processus de recrutement et de sélection
52	La préparation du processus de recrutement et de sélection
63	Qui le processus du projet pilote AVID C.-B. a-t-il permis de recruter?
65	Chapitre 5: Caractéristiques de référence de l'échantillon
65	Introduction
66	Résumé du chapitre
66	Rôle des données de référence
67	Caractéristiques des participants
73	Caractéristiques complémentaires
77	Comparaison entre les cohortes
79	Le résultat de l'assignation aléatoire

81	Chapitre 6: L'expérience des équipes de sites AVID C.-B.
81	Introduction
82	Résumé du chapitre
82	Sources et limites des données
83	Préparatifs du personnel
84	Préparation de la classe facultative AVID C.-B.
87	Mise en œuvre du curriculum
89	Mise en œuvre des classes de tutorat
91	Les activités de motivation
92	L'expérience des éducateurs AVID C.-B. en année 1
96	Aperçu général des activités du programme
97	Chapitre 7: Taux de participation à l'AVID C.-B. en 9^e année
97	Introduction
98	Résumé du chapitre
98	Objectifs de l'analyse
98	Taux d'assiduité à la classe AVID
100	Répartition des activités en classe AVID C.-B.
105	Départ des élèves de la classe
106	Exposition cumulée
109	Caractéristiques des tuteurs
111	Conclusion
113	Chapitre 8: Recherche à venir sur l'AVID C.-B.
113	Introduction
114	Résumé du chapitre
114	Le programme AVID de Colombie-Britannique
118	Réponses aux difficultés posées par la recherche menée dans les écoles
119	Prochains rapports
119	Conclusion
121	ANNEXES
122	Annexe A
124	Annexe B
126	Annexe C
129	Annexe D
131	Bibliographie



Remerciements

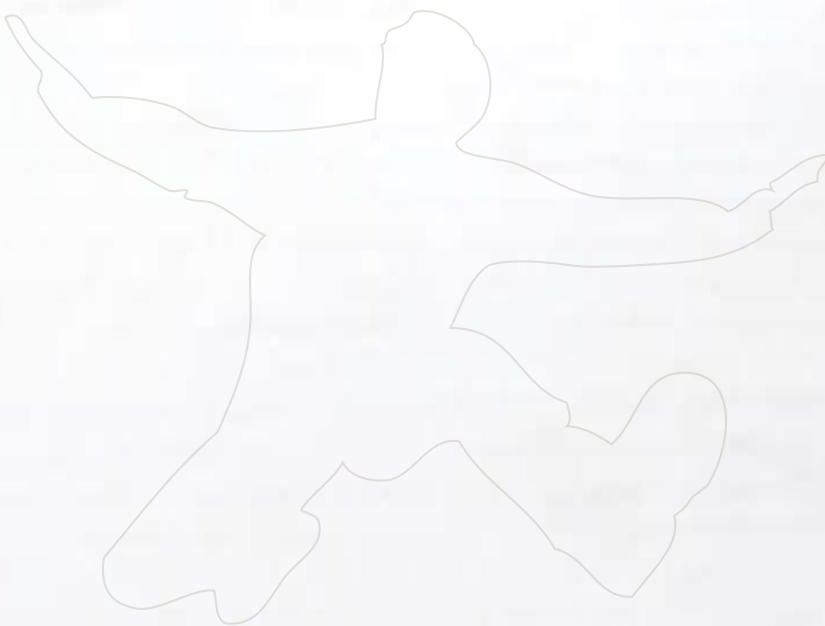
Le projet pilote *Avancement via Individual Determination* (Progrès grâce à la détermination personnelle) de la Colombie-Britannique (AVID C.-B.) est le fruit des efforts de nombre de personnes et d'organismes. Ce rapport n'aurait pas été possible sans l'implication et les travaux des très nombreux partenaires qui ont conçu et réalisé les interventions et recueilli les données.

Nous remercions la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire non seulement d'avoir conçu et financé le projet, mais aussi de l'enthousiasme constant et le soutien sans relâche dont elle a fait preuve à l'égard de cette recherche. Nous sommes reconnaissants du concours du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique et de l'AVID Center. Nous savons également gré aux travaux et au dévouement des membres des personnels AVID, dans les sites AVID C.-B.

Le rapport a bénéficié des commentaires apportés lors des premières moutures par Dennis Johnston (AVID Center), Afton Wright et Sandra Smith (ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique), Jocelyn Charron (Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire) et Stan Watchorn (District scolaire de Chilliwack). Nous exprimons toute notre gratitude envers les participants au projet qui ont partagé leurs expériences avec nous à un moment crucial de leur vie. Ensemble, nous réalisons des progrès significatifs pour trouver ce qui fonctionne pour améliorer l'accès des jeunes Canadiens aux études postsecondaires.

Les auteurs

Elizabeth Dunn
Reuben Ford
Isaac Kwakye
Judith Hutchison
Sophie Hébert
Kelly Foley
Leslie Wilson



Points saillants

Le projet pilote Advancement via Individual Determination de la Colombie-Britannique (AVID C.-B.) a pour objet de déterminer si la classe facultative AVID, lorsqu'elle est proposée à des élèves obtenant des résultats scolaires moyens, améliore leur accès à des études postsecondaires. Ce rapport décrit la logique du projet, la structure du programme AVID ainsi que les étapes organisationnelles qu'il a fallu franchir pour procéder parallèlement à la mise en œuvre et à l'évaluation rigoureuse du programme dans les 18 sites de la Colombie-Britannique. Chacune des étapes de la mise en œuvre préliminaire — du recrutement et de la sélection à la participation au programme AVID de deux cohortes d'élèves en 9^e année — est décrite grâce aux résultats des enquêtes menées auprès des élèves et des parents, entretiens avec les professeurs, observations effectuées lors du recrutement, activités dans les classes et données relatives aux activités des élèves, des tuteurs et des classes. Ces données ont été recueillies pendant les phases de recrutement et de mise en œuvre du programme.

À de rares exceptions près, le recrutement et la sélection des participants semblent s'être déroulés conformément à ce qui avait été prévu dans le projet; 1 522 participants ont ainsi été affectés aux groupes expérimentaux du projet. Il a été proposé à 901 élèves de faire partie d'un groupe programme qui a participé au programme AVID. En revanche, 454 autres élèves ont été assignés à un groupe témoin qui n'a pas participé au programme. L'impact du programme AVID sera estimé en établissant des comparaisons sur le long terme entre les expériences vécues en matière d'éducation par ces deux groupes.

Les évaluations quant à l'adéquation des élèves recrutés au profil de ceux qui devraient bénéficier du programme AVID ont varié en fonction des enseignants. Certains enseignants ont notamment mis en doute la détermination individuelle de leurs élèves participant au programme AVID. Cependant, les analyses rassemblant les caractéristiques des élèves et de leurs contextes familiaux suggèrent que le groupe programme était globalement conforme au profil académique des élèves censés y participer. L'adéquation des élèves recrutés au profil socio-économique adapté au programme AVID a été moins évidente, mais les élèves issus de familles à faible revenu ou de culture autochtone n'ont pas été surreprésentés.

Pour se préparer à appliquer le programme en 9^e année, les enseignants AVID ont bénéficié de formations, de guides relatifs aux ressources du programme et d'un curriculum fournis par l'AVID Center. Tous ces éléments ont été considérés comme très utiles. Dans la pratique, les différents enseignants se sont inspirés des nombreuses activités et ressources AVID pour mettre en œuvre les classes AVID. La mise en œuvre du programme a posé un certain nombre de problèmes pour diverses raisons touchant aux difficultés liées aux emplois du temps et à la création des classes de tutorat. Plusieurs sites ont rencontré des difficultés pour recruter et garder les tuteurs de ces classes. La mise en œuvre des activités de motivation du programme AVID — notamment les exercices de création d'équipes, les exposés spéciaux et les visites de terrain — a remporté un certain succès. Globalement, près de 90 % des élèves AVID ont participé à au moins 81 heures d'activités AVID au cours de leur première année. Les heures consacrées à ces activités n'ont pas été réparties comme prévu : les élèves ont passé beaucoup moins de temps dans les classes de tutorat que ne le prévoyait le modèle AVID et davantage de temps dans les cours AVID.

En dépit des difficultés que représentait le fait de lancer un programme aussi complexe que le programme AVID simultanément dans 18 sites, les efforts considérables déployés par les éducateurs de la C.-B. pour appliquer le programme comme prévu ont créé un cadre valable qui permettra d'évaluer les impacts du programme AVID sur les inscriptions à des études postsecondaires. Bien que plusieurs aspects de la mise en œuvre fassent apparaître certaines limites quand on les compare au modèle AVID, les niveaux d'exposition aux composantes du programme AVID qui sont effectivement requis pour améliorer l'accès des élèves aux études postsecondaires ne sont pas encore définitivement établis. Les élèves n'ont encore effectué qu'un quart des quatre années du programme AVID, et il reviendra par conséquent aux rapports ultérieurs de tirer les conclusions sur l'adéquation du projet pilote au programme et de réaliser des estimations de l'impact des activités conduites ainsi qu'une évaluation des avantages-coûts d'une telle entreprise.

Tableaux

16	Tableau 1.1:	Activités planifiées dans le cadre du projet pilote AVID C.-B.
34	Tableau 3.1:	Rôles et responsabilités des partenaires du projet pilote AVID C.-B.
40	Tableau 3.2:	Sites ayant participé au programme AVID et écoles sources qui leur étaient associées
50	Tableau 4.1:	Critères de sélection du projet pilote AVID C.-B.
63	Tableau 4.2:	Nombre d'élèves à chacune des étapes du recrutement
67	Tableau 5.1:	Répartition des participants, par tranche d'âge et par genre
68	Tableau 5.2:	Participants ayant (ou n'ayant pas) bénéficié d'un soutien scolaire supplémentaire
68	Tableau 5.3:	Répartition des participants par moyenne (pourcentage)
69	Tableau 5.4:	Fréquence avec laquelle des parents ont été contactés par l'école en raison d'un problème de comportement d'un participant (pourcentage)
69	Tableau 5.5:	Absentéisme des participants (pourcentage)
70	Tableau 5.6:	Habitudes de travail satisfaisantes : Proportion des participants qui ont mentionné la phrase suivante comme « souvent » ou « tout le temps » vraie (pourcentage)
70	Tableau 5.7:	Aspirations des participants en matière d'études postsecondaires (pourcentage)
71	Tableau 5.8:	Participants par type de familles et par nombre de personnes composant le ménage (pourcentage)
71	Tableau 5.9:	Éducation des parents des participants appartenant à des familles duo-parentales (pourcentage)
71	Tableau 5.10:	Éducation des parents des participants appartenant à des familles monoparentales (pourcentage)
72	Tableau 5.11:	Répartition du revenu total des familles ayant des enfants âgés de moins de 18 ans (pourcentage)
73	Tableau 5.12:	Minorités sous-représentées : Proportion de participants (pourcentage)
74	Tableau 5.13:	Répartition des participants en fonction des aspirations des parents en matière d'éducation (pourcentage)
75	Tableau 5.14:	Proportion des participants dont les parents ont mentionné qu'ils sont confrontés à des obstacles à la réalisation de leurs objectifs (pourcentage)
75	Tableau 5.15:	Mesures prises par les parents pour aider financièrement leurs enfants à poursuivre leurs études (pourcentage)
76	Tableau 5.16:	Attitudes et comportements du groupe des pairs (pourcentage)
77	Tableau 5.17:	Indicateurs de la participation à la vie étudiante (pourcentage)
78	Tableau 5.18:	Indicateurs de l'identification (pourcentage)
78	Tableau 5.19:	Indicateurs de la participation scolaire (pourcentage)
79	Tableau 5.20:	Comparaison par cohorte des caractéristiques associées au profil de l'élève AVID (pourcentage) — établie uniquement pour les sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire ayant recruté deux cohortes.
80	Tableau 5.21:	Caractéristiques des membres des groupes programme et témoin lors de l'assignation aléatoire
101	Tableau 7.1 :	Caractéristiques des élèves en termes d'assiduité
102	Tableau 7.2 :	Caractéristiques des élèves en termes d'assiduité
106	Tableau 7.3 :	Éventail des départs d'élèves de la classe facultative AVID C.-B.
109	Tableau 7.4 :	Exposition totale en première année aux activités en classe AVID C.-B. pour les élèves AVID
110	Tableau 7.5 :	Caractéristiques des tuteurs
129	Tableau D.1 :	Raisons données par les élèves qui se souvenaient du programme AVID de ne pas s'être portés candidats

Figures

- 49 Figure 4.1: Le défi de la sélection AVID
- 52 Figure 4.2: Premiers préparatifs en vue de la réalisation du projet pilote AVID C.-B., 2004–2005
- 52 Figure 4.3: Étapes du recrutement et de la sélection des élèves du projet pilote AVID C.-B.
- 61 Figure 4.4: Processus d'assignation aléatoire
- 99 Figure 7.1: Absences aux classes AVID C.-B. au cours du temps pour tous les participants (Cohortes 1-2)
- 99 Figure 7.2: Absentéisme à la classe AVID C.-B. au cours du temps, pour les deux cohortes
- 100 Figure 7.3: Absentéisme aux classes AVID C.-B. au cours du temps, pour les sites d'assignation aléatoire et les sites d'étude de cas.
- 103 Figure 7.4: Part des activités AVID C.-B. menées en classe, par type (Cohortes 1 et 2)
- 103 Figure 7.5: Heures d'activités en classe AVID C.-B., par type (Cohortes 1 et 2)
- 103 Figure 7.6: Heures d'activités de curriculum AVID C.-B., par cohorte
- 103 Figure 7.7: Heures d'activités de tutorat AVID C.-B., par cohorte
- 104 Figure 7.8: Heures d'activités de motivation AVID C.-B., par cohorte
- 104 Figure 7.9: Heures d'activités de curriculum AVID C.-B., pour les sites d'assignation aléatoire et les sites d'étude de cas
- 104 Figure 7.10: Heures d'activités de tutorat AVID C.-B., pour les sites d'assignation aléatoire et les sites d'étude de cas
- 104 Figure 7.11: Heures d'activités de motivation AVID C.-B., pour les sites d'assignation aléatoire et les sites d'étude de cas
- 105 Figure 7.12: Participation totale aux activités en classe AVID C.-B. (Cohortes 1 et 2)
- 105 Figure 7.13: Proportion des départs de l'AVID C.-B. (Cohortes 1 et 2)
- 107 Figure 7.14: Pourcentage des départs de l'AVID C.-B., par cohorte
- 107 Figure 7.15: Départs de l'AVID C.-B. au cours du temps (Cohortes 1-2)
- 107 Figure 7.16: Effectif prévu de la classe AVID C.-B. au cours du temps (Cohortes 1-2)
- 107 Figure 7.17: Effectif prévu de la classe AVID C.-B. prévu au cours du temps (Cohorte 1)
- 108 Figure 7.18: Effectif prévu de la classe AVID C.-B. prévu au cours du temps (Cohorte 2)
- 108 Figure 7.19: Effectif prévu de la classe AVID C.-B. au cours du temps (sites d'assignation aléatoire)
- 108 Figure 7.20: Effectif prévu de la classe prévu au cours du temps (sites d'étude de cas)
- 108 Figure 7.21: Exposition cumulée d'une année à l'AVID C.-B. des élèves du groupe programme (Cohortes 1 et 2)
- 111 Figure 7.22: Ratio élève-tuteur pour la classe de tutorat AVID C.-B. (Cohortes 1-2)

Le projet pilote AVID C.-B.

Introduction

Le projet pilote *Advancement Via Individual Determination* de la Colombie-Britannique (AVID C.-B.) fait partie des projets pilotes du millénaire qui tentent de déterminer quelles méthodes fonctionnent le mieux pour stimuler la participation aux études postsecondaires. Il a été créé par la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, qui travaille en partenariat avec le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, pour mettre à l'essai un programme américain de préparation aux études postsecondaires récemment introduit au Canada¹ afin d'atteindre cet objectif.

Le présent rapport s'adresse aux chercheurs et praticiens exerçant leurs activités dans le domaine de l'éducation, ainsi qu'aux responsables politiques qui cherchent à améliorer l'accès aux études postsecondaires des jeunes Canadiens actuellement sous-représentés dans le système d'éducation postsecondaire.

Ce rapport décrit la mise en œuvre du projet pilote AVID C.-B., un projet qui met à l'essai un programme de préparation aux études postsecondaires, dénommé AVID, en Colombie-Britannique, et qui a été initialement lancé aux États-Unis, au début des années 1980. AVID a pour objectif d'aider les élèves du secondaire qui obtiennent des résultats scolaires moyens, qui ont un potentiel inexploité mais qui sont sous-représentés au niveau postsecondaire, d'accéder au programme d'éducation postsecondaire de leur choix. Présentant un compte-rendu de la mise en œuvre initiale du programme, ce rapport peut s'avérer particulièrement utile à ceux qui veulent s'inspirer du projet AVID C.-B. et cherche à établir un cadre adapté à l'interprétation des résultats de la recherche au fur et à mesure de leur collecte.

Ce chapitre expose la logique qui sous-tend la mise en œuvre d'un projet pilote visant à évaluer le programme AVID en Colombie-Britannique. Étant donné que le programme AVID est déjà appliqué dans plus de 3 500 écoles américaines, par souci de clarté l'intervention mise à l'essai dans ce projet est dénommée AVID C.-B. Il est important de souligner que l'évaluation a pour objet de déterminer l'impact de la classe facultative AVID sur les élèves de Colombie-Britannique obtenant des résultats moyens et non pas ses impacts potentiels sur l'ensemble des écoles. L'encadré 1.1 présente les principaux noms de projets utilisés dans le cadre du présent rapport.

Le chapitre s'ouvre sur une brève discussion concernant les obstacles que peuvent rencontrer les élèves au niveau postsecondaire et sur les moyens qui existent au Canada pour réduire ces obstacles. La section suivante est une présentation de la structure du projet pilote AVID C.-B., ainsi que de la méthode de l'assignation aléatoire. Ensuite, le chapitre présente les résumés du calendrier du projet pilote AVID C.-B. ainsi qu'un bref compte-rendu des efforts déployés pour réduire les menaces potentielles pesant sur la validité des résultats de la recherche. Le chapitre se termine sur un examen du contenu des autres parties du rapport.

¹ En 2001, un programme AVID a été mis en œuvre dans deux écoles du district scolaire de Chilliwack. Cette intervention était distincte du lancement du projet pilote AVID C.-B. qui n'a démarré qu'en 2004; en septembre 2005, les premières classes facultatives AVID C.-B. avaient commencées.

Encadré 1.1 : Terminologie du projet

AVID — Acronyme de Advancement Via Individual Determination, le programme américain de préparation aux études postsecondaires supervisé par l'AVID Center, une organisation à but non lucratif établie à San Diego (Californie) en 1992 afin de promouvoir le programme AVID (voir l'encadré 1.2).

AVID C.-B. — AVID C.-B. est le nom donné à l'intervention ou programme mis à l'essai en Colombie-Britannique. Plus précisément, l'intervention consiste à proposer une place dans une classe AVID aux élèves qui remplissent les critères de sélection spécifiques du programme et qui sont volontaires pour se joindre à la classe. Chacune des places proposées dans la classe est assortie d'un soutien apporté aux élèves déterminés à suivre les cours rigoureux et avancés des études postsecondaires.

Projet pilote AVID C.-B. — Le projet pilote AVID C.-B. est le nom donné au projet mis en œuvre en Colombie-Britannique pour mettre à l'essai l'intervention dénommée AVID C.-B.

Études postsecondaires — Dans le cadre du projet pilote AVID C.-B., on entend par études postsecondaires les programmes reconnus par le programme Canadien d'aide financière comme des programmes proposés par des universités, des collèges communautaires, des écoles professionnelles et des centres d'apprentissage reconnus. Il convient de noter que cette définition ne correspond pas nécessairement à d'autres définitions employées par les recherches citées dans le présent rapport ou par l'AVID Center. En cas de divergences dans les définitions, des précisions seront apportées.

RÉSUMÉ DU CHAPITRE

- **L'intervention AVID C.-B. aspire à améliorer l'accès à des études postsecondaires des élèves du secondaire confrontés à des obstacles.** Parmi ces obstacles, on peut compter l'obtention de résultats scolaires moyens, l'inscription à des cours inadaptés, et l'absence de motivations, de centres d'intérêt et de soutiens permettant d'obtenir d'excellents résultats. AVID C.-B. a pour objet de familiariser les élèves avec les études académiques avancées et le tutorat et de les stimuler grâce à d'autres activités de soutien ceci ayant pour but de renforcer leur niveau de capacité et leur préparation aux études postsecondaires.
- **Le projet pilote tente de déterminer si, en tant qu'intervention pratique susceptible d'être couronnée de succès, l'AVID C.-B. pourrait être utilisé par des responsables politiques dans le domaine de l'éducation pour améliorer l'accès aux études postsecondaires.** Il a été démontré aux États-Unis que le programme AVID aide les élèves qui obtiennent des résultats scolaires moyens à accéder à des études postsecondaires. Cependant, le problème est aujourd'hui de savoir si le programme peut améliorer l'accès des élèves à des études postsecondaires au Canada et, plus précisément, dans une province telle que la Colombie-Britannique. Il existe des différences entre les systèmes d'éducation et ainsi l'applicabilité d'un programme de préparation à des études postsecondaires qui a été conçu pour résoudre des problèmes spécifiques à de grands établissements d'enseignement secondaire américains est sujette à caution. La présente évaluation permettra de déterminer l'efficacité de l'intervention dans un contexte canadien.
- **Ce projet adopte une approche qui — grâce à l'assignation aléatoire — crée un contrefactuel statistiquement équivalent auquel les résultats peuvent être soigneusement comparés.** Le programme AVID procède à une sélection rigoureuse en matière du choix des élèves qui doivent en bénéficier.² Toute évaluation appropriée de l'impact d'AVID doit donc contrôler efficacement cette sélection.
- **Le programme de recherche sur le projet pilote AVID C.-B. comprend une étude d'impact, une recherche sur la mise en œuvre et une analyse avantages-coûts.** La mise en place du projet pilote AVID C.-B. se fait en plusieurs étapes, soit l'identification et le recrutement des écoles, la formation du personnel des écoles, l'identification et le recrutement des élèves et la collecte des données auprès d'un ensemble de sources. Un nombre important d'informations recueillies lors de la recherche sur la mise en œuvre, notamment l'étude du panel longitudinal, permettront de comprendre les impacts du programme d'une façon exhaustive. Deux impacts à long terme sont particulièrement intéressants pour le projet pilote AVID C.-B. : (1) l'inscription à des études postsecondaires, et (2) l'achèvement de la première année d'études postsecondaires.
- **Afin de minimiser les menaces potentielles pesant sur sa validité, le projet pilote AVID C.-B. a tenté d'homogénéiser la mise en œuvre de l'AVID C.-B. dans toutes les écoles participantes.** La qualité de la formation et le suivi et le contrôle de la mise en œuvre du programme AVID C.-B. permettra de parvenir à une meilleure compréhension de l'exécution du programme et de minimiser la portée de ces menaces à la validité du projet.

2 L'admissibilité à la classe facultative AVID est réservée aux élèves qui obtiennent des résultats scolaires moyens, qui souhaitent accéder à des études postsecondaires et qui ont la volonté de travailler dur; en d'autres termes, les élèves sont capables de suivre un programme avancé, mais obtiennent des résultats qui sont en-deçà de leur potentiel. Généralement, ce sont des élèves dont les parents ne sont pas allés au collège ou à l'université, et issus de familles à faible revenu et/ou de minorités. (Extrait le 21 novembre 2007 à l'adresse suivante <http://www.AVIDonline.org>.)

OBSTACLES À L'ACCÈS DES ÉLÈVES CANADIENS AUX ÉTUDES POSTSECONDAIRES

AVID a pour objectif d'aider les élèves obtenant des résultats scolaires moyens à surmonter les obstacles qu'ils rencontrent au secondaire qui les empêchent de s'inscrire à des études postsecondaires. Étant donné que l'échec scolaire n'est pas le seul obstacle auquel sont confrontés les élèves canadiens du secondaire pour accéder aux études postsecondaires, différents obstacles, relatifs aux finances ou touchant à l'accès à l'information, sont pris en compte par les différentes interventions mises à l'essai par la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. Un examen de ces obstacles et de ces interventions pilotes a fait l'objet d'un récent rapport (Société de recherche sociale appliquée, 2007). Cette section analyse pour quelles raisons seul un projet pilote centré sur les obstacles à la réussite peut permettre de mieux comprendre, au Canada, les mécanismes de l'accès aux études postsecondaires.

Selon un rapport récent de Statistique Canada (Shaiens & Gluszynski, 2007), 79 % des personnes âgées de 24 à 26 ans qui ont participé au Cycle 4 de l'Enquête auprès des jeunes en transition avaient accédé à un établissement d'enseignement collégial/CEGEP, à une université ou à un autre type d'établissement d'enseignement postsecondaire. Les 21 % restants n'ont pas du tout accédé à des études postsecondaires et ont cité parmi les raisons de cet échec la faiblesse de leurs motivations et de leur rendement scolaire dans le secondaire.³ Le projet pilote AVID C.-B. devrait permettre de déterminer si un programme de préparation aux études postsecondaires peut faire la différence, en termes de résultats scolaires, pour ceux qui ne peuvent actuellement accéder à des études postsecondaires.

Les élèves canadiens sont confrontés à une variété d'obstacles lorsqu'ils souhaitent accéder à des études postsecondaires.⁴ La littérature suggère qu'au-delà des obstacles à l'accès abondamment documentés (les obstacles financiers par exemple), les obstacles à l'accomplissement sont également importants (Ipsos-Reid Corporation, 2001; Bowlby & McMullen, 2002; Berger, Motte & Parkin, 2007; R. A. Malatest & Associates Ltd., 2007).⁵ L'accomplissement académique est favorisé par un certain nombre de facteurs importants et corrélés, tels que le rendement scolaire, les cours suivis, le niveau d'implication dans l'apprentissage, le degré de motivation et le soutien pédagogique (Hidi & Harackiewicz, 2000; Lapan, Kardash & Turner, 2002; Marzano, 2003; McInerney, Dowson & Yeung, 2005; R. A. Malatest & Associates Ltd., 2007; Thiessen, 2007). La section suivante mettra sous examen ces différents facteurs.⁶

Le rendement scolaire

Certains chercheurs estiment que dans le secondaire, le rendement scolaire est le déterminant le plus évident du parcours éducatif (R. A. Malatest & Associates Ltd., 2007; Thiessen, 2007). En 2001, le pourcentage de jeunes Canadiens âgés de 20 à 22 ans qui avaient participé à des études postsecondaires variait en fonction des rendements globaux dans le secondaire (Lambert, Zeman, Allen & Bussière, 2004).⁷ Par exemple, 88 % de ceux qui ont obtenu des notes égales ou supérieures à 80 % ont participé à des études postsecondaires — principalement à l'université — contre 21 % de ceux ayant obtenu des notes inférieures à 60 %. Parmi les jeunes Canadiens de ce dernier groupe qui ont participé à des études postsecondaires, plusieurs sont allés dans un établissement d'enseignement collégial/CEGEP. Plus récemment, l'étude intitulée *The Class of 2003* a établi un lien étroit entre le rendement scolaire et le type d'études postsecondaires suivies (R. A. Malatest & Associates Ltd., 2007). L'étude a révélé que les étudiants d'universités étaient trois fois plus susceptibles que les étudiants d'établissements d'enseignement collégial d'avoir obtenu dans le secondaire des notes comprises entre 80 et 100 %, alors que les apprentis étaient six fois plus susceptibles que les étudiants d'université d'avoir obtenu dans le secondaire des moyennes inférieures à B. Compte tenu des critères d'admissibilité exigés au Canada ou à l'étranger, les élèves qui obtiennent des résultats moyens avec des notes inférieures à 70 % dans le secondaire — en 12^e année notamment — peuvent être confrontés à un accès réduit à des études postsecondaires.

Cours suivis

Les parcours des étudiants qui suivent des études postsecondaires sont influencés non seulement par les notes globales qu'ils ont obtenues dans le secondaire, mais aussi par le degré de difficulté et les types de cours sélectionnés (Thiessen, 2007). Pour différentes raisons, certains élèves du secondaire peuvent ne pas obtenir les résultats dont ils sont capables; ce type de situation peut perdurer ou conduire les élèves à opter pour des cours moins difficiles lors des années ultérieures (Peterson & Colangelo, 1996).⁸ Il est généralement reconnu que les élèves du secondaire sont placés dans des établissements moins difficiles à cause de leurs rendements scolaires antérieurs et selon Carbonara (2005), les élèves qui choisissent les cours plus faciles ont tendance à déployer moins d'efforts et à moins tirer profit des apprentissages. Ce phénomène peut s'expliquer par le fait que les étudiants qui sont placés dans les établissements plus exigeants sont censés apprendre davantage que les autres, et apprennent effectivement davantage que les autres.⁹ D'autres étudiants peuvent être conseillés — par exemple par un conseiller pédagogique, un enseignant, un membre de la famille ou un ami — afin qu'ils choisissent des

3 Les données utilisées dans le présent rapport sont extraites des quatre premiers cycles de l'Enquête auprès des jeunes en transition et décrivaient la situation dans laquelle se trouvaient les participants, en termes d'entrée dans la vie active, en décembre 2005.

4 Pour de plus amples détails concernant les obstacles aux études postsecondaires, voir Société de recherche sociale appliquée (2007).

5 Ici, la discussion est centrée sur les élèves du secondaire dont l'écart entre les résultats escomptés et effectifs n'est pas directement lié à un trouble d'apprentissage diagnostiqué et qui persiste sur une période continue, et que l'on qualifie dans la littérature de « sous-accomplissement » (Robinson, 2006).

6 Démêler les interrelations, présentes dans la littérature, entre ces facteurs et d'autres variables est une tâche complexe qui n'entre pas dans le cadre de ce rapport. Cette section se focalise exclusivement sur les principaux éléments du sous-accomplissement scolaire des élèves, c'est-à-dire ceux que l'AVID entend modifier.

7 Cette étude a utilisé les données de l'Enquête auprès des jeunes en transition (cohorte B) fournies en 2000 et 2002 sur les activités pédagogiques et les statuts; les études postsecondaires ont été suivies dans un établissement d'enseignement collégial/CEGEP, dans une université ou dans un autre établissement d'enseignement postsecondaire.

8 Généralement, le sous-accomplissement scolaire apparaît pour la première fois au niveau du premier cycle ou du cycle moyen de l'école secondaire, avant de s'intensifier vers la fin des études secondaires (Peterson & Colangelo, 1996).

9 La question des voies académiques empruntées par les élèves fait l'objet de nombreux débats dans la littérature et n'entre pas dans le cadre du présent rapport. Pour de plus amples sur cette question, voir Oakes, Selvin, Karoly & Guiton (1992), ainsi que Carbonara (2005).

classes facultatives adaptées aux études postsecondaires et à la vocation qu'ils décideront plus tard d'embrasser (Ecclès, Vida & Barber, 2004). Quelles que soient les raisons, les élèves qui ne suivent pas certains cours dans le secondaire peuvent ne pas satisfaire aux exigences d'admissibilité que comportent leur programme d'études postsecondaires ou leur voie préférés, et aux exigences des études postsecondaires en général (R. A. Malatest & Associates Ltd., 2007).

Implication, motivation et soutien

Bon nombre d'étudiants ne s'engagent pas dans une voie spécifique, soit par manque d'intérêt (Brophy, 2004; Carbonara, 2005; Otis, Grouzet & Pelletier, 2005), soit parce qu'ils ne sont pas focalisés (Bowlby & McMullen, 2002; Berger, Motte & Parkin, 2007). Des recherches récemment menées suggèrent que lorsque ces facteurs sont réunis, ils peuvent avoir davantage d'influence que les obstacles financiers aux études postsecondaires (R. A. Malatest & Associates Ltd., 2007). Les constatations de l'étude *The Class of 2003* révèlent que 13 % des élèves ont fait part de leur manque d'intérêt, que 31 % ont mentionné une absence de focalisation sur une carrière, et que 38 % ont évoqué au moins un de ces deux facteurs. Ces données sont comparées au 33 % d'élèves qui ont cité les obstacles financiers comme raison de leur non participation à des études postsecondaires. (R. A. Malatest & Associates Ltd., 2007). Les élèves qui ne sentent pas soutenus de façon appropriée dans le secondaire encourent le risque de se désintéresser des cursus d'apprentissage (Miller, 2000; Reeve & Yang, 2006).¹⁰ D'autre part, il est possible que les élèves qui ne sont pas impliqués dans les activités d'apprentissage de l'école et de la classe ne déploient pas suffisamment d'efforts, fassent l'expérience d'une baisse de leur rendement scolaire et ne parviennent pas à se focaliser (Board on Children, Youth, and Families, 2003; Carbonara, 2005). Les facteurs liés à l'implication, à la motivation et au soutien peuvent avoir une incidence sur la façon dont les élèves envisagent et choisissent différentes activités d'information scolaire et professionnelle dans le secondaire (Witko, Bernes, Magnusson & Bardick, 2005), ce qui peut également avoir des effets sur leur comportement en matière d'études postsecondaires. Selon certains élèves, les classes dont les cursus sont stimulants et laissent entrevoir d'intéressantes perspectives, qui favorisent un apprentissage interactif et permettent d'établir des relations enrichissantes entre les élèves et les professeurs pourraient être les plus à même de faciliter l'implication des élèves et leur préparation aux étapes de la vie ultérieures au secondaire. (Lee, 1999).

La section suivante s'intéresse à la logique qui sous-tend l'évaluation d'un programme conçu pour faire augmenter l'accès aux études postsecondaires des élèves canadiens du secondaire susceptibles d'être confrontés aux types d'obstacles à l'accomplissement que nous venons d'évoquer.

LA LOGIQUE QUI SOUS-TEND LE PROJET PILOTE

Les projets pilotes sont souvent réalisés pour améliorer la qualité des expériences qui démontrent être en mesure de résoudre des problèmes relatifs à des politiques sociales. Ces projets utilisent souvent des méthodes expérimentales d'assignation aléatoire, qui sont considérées comme la norme la plus élevée dans le domaine de l'évaluation de programmes. Lorsqu'elles sont mises en œuvre de façon appropriée, les expérimentations sociales permettent de procéder à des estimations valables de l'impact des programmes. Il est donc possible d'établir des estimations non biaisées des impacts sur des résultats spécifiques, liés à la proposition d'un programme à un groupe programme, à un moment et en un lieu déterminés (Burtless, 1995; Gueron, 2000). Grâce à la méthode de l'assignation aléatoire, les individus des groupes programme et témoin proviennent de la même population cible. Étant donné que le hasard est le seul déterminant de l'affectation à tel ou tel groupe, il ne peut y avoir de différences systématiques entre les groupes hormis celles qui sont liées à la proposition de programme.¹¹ Par conséquent, les groupes seront équitablement susceptibles de faire l'expérience d'événements extérieurs qui sont sans rapport avec le programme mis à l'essai. Pour cette raison, une estimation valable des impacts du programme est fournie grâce aux différences de résultats (par exemple pour la proportion d'élèves s'inscrivant à des études postsecondaires) entre les groupes, à la condition expresse que l'expérience ait été menée de façon appropriée tout au long de la période donnée (Cook, 2003).

Le projet pilote AVID C.-B. est centré sur l'impact de l'offre de classes facultatives AVID à des élèves de la 8^e année qui obtiennent des résultats scolaires moyens. Le groupe programme est composé des élèves sélectionnés pour participer à l'intervention — c'est-à-dire se voir proposer une place dans la classe et bénéficier d'un soutien visant à les aider à s'impliquer dans les cours rigoureux et avancés proposés dans l'établissement d'enseignement secondaire — décrite dans l'encadré 1.2.

À l'heure actuelle, les expériences d'évaluation du système d'éducation sont insuffisantes (Cook, 2003). Le projet pilote AVID C.-B. est le premier à mettre à l'essai l'impact et l'efficacité en termes de coût d'une intervention élaborée au Canada d'après un modèle américain et à tenter de démontrer son efficacité par rapport à un groupe témoin sélectionné dans la même école mais qui ne bénéficie pas des nouveaux services. Il aspire à faire de l'AVID C.-B. une intervention pratique qui — si elle est couronnée de succès — pourrait être utilisée par les responsables politiques pour améliorer l'accès aux collèges communautaires, programmes d'apprentissage, écoles professionnelles et universités.¹²

L'un des objectifs du projet pilote AVID C.-B. est de déterminer si l'AVID peut être appliqué efficacement dans un contexte canadien. Le projet pilote AVID C.-B. cherche à mettre en œuvre le programme AVID dans des conditions acceptables par les concepteurs du programme, établis à l'AVID Center.

10 L'implication dans les études a été définie dans la littérature comme l'intérêt et l'enthousiasme pour l'école et/ou le processus d'apprentissage, l'attachement à l'établissement d'enseignement et/ou au processus d'acquisition des connaissances, et les efforts déployés dans ce contexte (Carbonara, 2005).

11 Même avec l'assignation aléatoire, des différences liées au hasard peuvent parfois se produire entre les groupes comparés; cependant, les chercheurs conviennent que les différences représentent des erreurs de précision, plutôt que des biais (Mohr, 1995; Orr, 1999). Pour corriger ces erreurs, les données relatives aux caractéristiques de l'échantillon peuvent être recueillies avant l'assignation aléatoire pour qu'elles puissent être utilisées dans des modèles de régression et ainsi améliorer la précision des estimations.

12 Étant donné que le mandat de la Fondation prendra fin en 2010, il a été décidé dès les premières phases de l'élaboration du projet pilote AVID C.-B. qu'il mesurerait l'achèvement, par les étudiants, de la première année d'un programme d'études postsecondaires reconnu par le Programme canadien d'aide financière, plutôt que l'achèvement de l'intégralité d'un cycle d'études postsecondaires.

Encadré 1.2: Qu'est-ce que l'AVID?

Advancement Via Individual Determination ou AVID a été identifié comme un programme prometteur qui pourrait aider les étudiants de minorités ethniques à surmonter les obstacles à l'accomplissement les empêchant d'accéder à des études postsecondaires (Fashola & Slavin, 1997; Gandara, Larson, Mehan & Rumberger, 1998; Mehan, Villanueva, Hubbard & Lintz, 1996; Montecel, Cortez & Cortez, 2004; Watt, Powell & Mendiola, 2004).

Le programme AVID s'adresse à ceux qui obtiennent des résultats moyens et qui ont envie d'aller dans un établissement d'enseignement collégial. L'un des principes de base du programme AVID est que les élèves qui y participent sont en mesure de faire face à un ensemble de cours exigeants, mais que jusqu'à présent, ils n'ont pas obtenu des résultats à la hauteur de leur potentiel. De ce fait, l'instruction qu'ils reçoivent dans le cadre du programme AVID est délibérément accélérée; les élèves s'inscrivent dans les matières principales les plus difficiles de leur école, ainsi que dans une classe facultative AVID dans le cadre de laquelle ils peuvent "acquérir des compétences organisationnelles et des habitudes d'apprentissage, [et] développer leur esprit critique et poser des questions intéressantes." Les participants au programme AVID bénéficient d'un soutien scolaire apporté par un professeur AVID qui travaille en étroite collaboration avec le personnel de l'école pour mettre en œuvre le programme AVID, puis par des conseillers qui les aideront à franchir les étapes du processus d'inscription à des études postsecondaires. Ils participent également à des tutorats et à d'autres activités visant à enrichir leurs connaissances et à les motiver. Ils ont la possibilité de se rendre dans des entreprises locales pour y procéder à des visites de terrain ainsi que dans des établissements d'enseignement collégial afin d'y recueillir davantage d'informations sur les études postsecondaires et la vie professionnelle (le chapitre offre un tour d'horizon complet du programme AVID, ainsi qu'une description de l'application du programme AVID dans le cadre du projet pilote AVID C.-B.).

Selon l'hypothèse du programme AVID, permettre à des élèves dont les résultats sont moyens de suivre des cours avancés et motiver ces élèves grâce à des tutorats et à des activités supplémentaires améliorera leur accès à des études postsecondaires. Cependant, on ne sait que fort peu de choses sur la façon dont un programme tel que l'AVID peut fonctionner au Canada, et plus précisément, dans une province canadienne telle que la C.-B. En effet, les différences pourraient être importantes en termes de système d'éducation et donc d'applicabilité du programme de préparation à des études postsecondaires car celui-ci a été initialement élaboré pour résoudre des problèmes spécifiques à de grands établissements d'enseignement secondaire américains.

Un grand nombre d'enseignements devraient être tirés d'un projet pilote qui applique un modèle existant, bien conçu et recentré sur le contexte de la Colombie-Britannique, pour plusieurs raisons: (1) pour que les responsables politiques aient la volonté d'améliorer l'accès des jeunes canadiens confrontés à un ensemble d'obstacles à des études postsecondaires; (2) pour qu'une recherche indépendante ait déterminé que l'AVID est un programme efficace pour renforcer les inscriptions dans les cours avancés ainsi que l'accès aux études postsecondaires aux États-Unis (Montecel et al., 2004); et (3) pour qu'il existe quelques éléments de poids à même de démontrer l'efficacité d'un programme AVID mis en œuvre au Canada.

Source: AVID Center (2007).

Néanmoins, le contexte éducatif de la C.-B. et les grands objectifs de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire ont exigé l'adoption d'ajustements mineurs.

Par exemple, il existe aujourd'hui en C.-B. plus de 250 établissements privés d'enseignement postsecondaire agréés qui proposent aux élèves du secondaire un large éventail d'options éducatives. Pourtant, la plupart des étudiants s'inscrivent dans l'un des établissements de la C.-B. financés par l'État, tels que les universités traditionnelles, les universités spécialisées, les collèges universitaires, les collèges, et les instituts provinciaux ou autochtones. La C.-B. présente en termes d'études postsecondaires l'un des systèmes éducatifs publics parmi les mieux intégrés du Canada. Il bénéficie en outre de dispositions sophistiquées en matière de transfert de crédits qui permettent aux étudiants de passer aisément d'un établissement à un autre. Pour cette raison, le projet pilote AVID C.-B. considérera l'accès à l'une des quatre branches de l'enseignement postsecondaire comme un véritable succès. Il adoptera donc, dans ce domaine, une position différente du programme AVID américain pour lequel le seul signe du succès qui vaille est l'accès à un programme universitaire de quatre ans. D'autres modifications apportées au programme sont présentées dans les chapitres 2 à 4.

La structure de base du projet pilote AVID C.-B. est résumée ci-dessous. Une liste de ses principaux constituants est ensuite proposée aux lecteurs.

STRUCTURE DE LA RECHERCHE PORTANT SUR LE PROJET PILOTE AVID C.-B.

Quel que soit le lieu où il est mis en œuvre, le programme AVID applique des paramètres rigoureusement définies quant à la sélection des participants aux classes facultatives. Par conséquent, toute évaluation scrupuleuse de l'impact du programme AVID se doit de procéder à un contrôle efficace de cette sélection. On veillera donc à adopter une approche qui, grâce à l'assignation aléatoire, crée un contrefactuel statistiquement équivalent auquel les résultats peuvent être soigneusement comparés. Cook (2003, p. 115) a écrit: « En termes de conception, l'expérience aléatoire est généralement considérée comme le meilleur outil pour apparemment un changement observé sur un élève de la classe ou de l'option prise en considération à la cause possible du changement observé. »

L'expérimentation sociale menée grâce à l'assignation aléatoire des élèves est la principale méthode d'évaluation utilisée pour le projet pilote AVID C.-B.¹³ La méthode d'assignation aléatoire adoptée pour le projet est celle de l'approche simple à considérer selon laquelle le groupe programme recevra le programme AVID C.-B. et le groupe témoin ne le recevra pas. L'impact de l'AVID C.-B. sera ensuite évalué en comparant les résultats moyens observés dans les groupes programme et témoin du projet pilote AVID C.-B.

La structure de base du projet pilote AVID C.-B. comprend une étude d'impact, un recherche sur la mise en œuvre et une analyse avantages-coûts, décrites ci-après.

Étude d'impact

L'étude d'impact a pour objet de recueillir des éléments attestant l'efficacité de l'AVID C.-B. de la 9^e année au début de la seconde année d'un programme d'études postsecondaires grâce à des enquêtes et à des documents administratifs. Deux impacts à long terme sont particulièrement intéressants dans le cadre du projet pilote AVID C.-B.: (1) l'inscription réussie à des études postsecondaires, et (2) l'achèvement réussi de la première année du programme d'études postsecondaires choisi par l'élève.

L'AVID C.-B. pourrait avoir des avantages supplémentaires au niveau du second impact car les élèves qui se sont inscrits avec succès à un programme d'études postsecondaires et qui sont familiarisés avec les stratégies d'apprentissage de l'AVID C.-B. pourraient s'avérer mieux préparés pour entreprendre des études plus avancées et pour poursuivre ces études avancées jusqu'à l'achèvement du programme d'études postsecondaires privilégié. Les impacts sur les résultats à plus long terme, tels que la poursuite des programmes choisis en deuxième année et en années ultérieures, l'achèvement de ces programmes et la certification des études, ne seront pas observés dans le cadre de la recherche faisant l'objet de ce rapport. De même, les résultats liés à la participation ultérieure des étudiants au marché de travail n'entrent pas dans le cadre de la présente recherche. De plus amples détails sur les impacts probables du projet à court terme, à moyen terme et à long terme sont fournis au chapitre 8 du présent rapport.

Recherche sur la mise en œuvre

L'examen de la mise en œuvre est un complément important de l'étude d'impact. Il explore le contexte et contribue à la plausibilité de l'évaluation. Parmi les objectifs spécifiques de la recherche sur la mise en œuvre du projet pilote AVID C.-B., on compte la volonté:¹⁴

- de déterminer si l'AVID C.-B. a fait l'objet d'une mise à l'essai adapté à la réalité des choses.
- de déterminer si l'AVID C.-B. a été mis en œuvre de la même façon dans l'ensemble des sites et tout au long de la période d'évaluation;

- de documenter l'opération du projet pilote AVID C.-B. afin de fournir un compte-rendu des activités entreprises;
- d'interpréter les constatations contenues dans la boîte noire révélées grâce à l'étude d'impact; et ¹⁵
- d'explorer les contextes éducatifs et socio-économiques dans le cadre desquels l'intervention AVID C.-B. est réalisée.

La recherche sur la mise en œuvre de l'AVID C.-B. utilise des données quantitatives et qualitatives pour répondre à plusieurs questions de mise en œuvre liées à chacun des objectifs susmentionnés. Le ministère de l'Éducation de la C.-B. a demandé au district scolaire de Chilliwack d'être le premier point de contact pour toutes les questions relatives à la mise en œuvre sur sites de l'AVID C.-B. et d'apporter un soutien logistique à la réalisation de l'AVID C.-B. s'appuyant sur le programme AVID existant.

Pour le projet pilote AVID C.-B., quatre écoles situées dans des zones rurales et présentant un nombre inférieur d'élèves inscrits en 8^e année ont été considérées comme des sites d'études de cas à même de contribuer à l'évaluation du projet, principalement grâce à la recherche sur la mise en œuvre. Le principal objectif de cette inclusion de sites d'études de cas est de déterminer si les quatre écoles, qui sont plus petites et qui sont situées dans des zones rurales et plus reculées de la province, peuvent relever les défis d'une mise en œuvre de l'intervention dans de tels contextes puisque le programme AVID a été initialement conçu pour des établissements américains nettement plus grands. En raison de leur taille, l'assignation aléatoire n'a pas été réalisée dans ces quatre sites et ils ne contribueront donc pas à l'étude d'impact. De plus amples détails sur le recrutement des sites d'études de cas et des élèves de ces sites sont fournis aux chapitres 3 et 4.

Les données utilisées dans le présent rapport ont trait à la phase préliminaire de la mise en œuvre du projet pilote AVID C.-B. Elles couvrent la période comprise entre le début du projet et l'achèvement du programme AVID en 9^{ème} année. Bien que la collecte de données se poursuive en perspective de leur utilisation pour de prochains rapports, le présent rapport n'utilise que les informations relatives aux périodes s'achevant en juin 2006 pour les participants au projet de la Cohorte 1 et en juin 2007 pour ceux de la Cohorte 2, chacun des groupes programme ayant alors achevé sa participation au programme AVID en 9^e année. L'encadré 1.3 examine les sources des données utilisées pour documenter cette phase préliminaire de la mise en œuvre, qui comprend l'organisation du projet, le recrutement et la sélection des participants et la première année de réalisation du programme pour chacune des cohortes de participants.

13 Bien que l'assignation des étudiants soit aléatoire, les étudiants admissibles à l'assignation et les écoles dans lesquelles ils sont inscrits n'ont pas été sélectionnés de façon aléatoire. Ils ont été sélectionnés, en partie, sur la base de leur volonté de participer au projet (c'est-à-dire conformément aux principes de l'AVID) ce qui a une incidence sur la façon dont les derniers impacts peuvent être interprétés.

14 Il convient de noter que même si les objectifs de la recherche sur la mise en œuvre sont généralement fixés dès le début de l'évaluation, les plans de collecte des données de la recherche sur la mise en œuvre sont délibérément souples afin de tenir compte des données spécifiques qui ne manquent pas de se présenter dans le cadre du processus de mise en œuvre du projet.

15 Par « interprétation des constatations contenues dans la boîte noire révélées grâce à l'étude d'impact », on entend l'étude rigoureuse de la mise en œuvre de l'AVID C.-B., notamment l'évaluation de la qualité de la réalisation de l'intervention ainsi que l'exploration des liens intrinsèques entre l'intervention et les résultats. Compte sera également tenu des facteurs extérieurs à la réalisation de l'AVID C.-B. Ces interprétations peuvent permettre de réfléchir à des modifications de l'intervention avant que celle-ci ne fasse l'objet d'une vaste mise en œuvre et peuvent conduire à une perception différente de l'intervention.

Encadré 1.3: Sources des données utilisées dans le présent rapport

Enquête de référence sur les participants au projet et leurs parents — Dans le cadre du processus d'inscription, en 2005 et 2006, les élèves en 8^e année ont rempli un questionnaire papier. L'enquête comprenait des questions relatives à leurs expériences en matière d'éducation, à leurs expériences en matière d'emploi et à leurs pairs. Ces élèves, qui ont ensuite été considérés comme admissibles au programme AVID (et qui sont devenus membres du groupe programme, du groupe témoin ou qui, dans certains cas, ont été inscrits sur une liste d'attente), sont qualifiés de « participants au projet ». Les parents des participants au projet ont également été soumis à une enquête par téléphone au sujet des caractéristiques du ménage. Les données de l'enquête relative aux participants du projet et à leurs parents sont utilisées pour évaluer les caractéristiques des élèves, au chapitre 5, et pour procéder à l'analyse des sous-groupes au chapitre 7.

Enquête auprès des non inscrits — Un sous-ensemble d'élèves en 8^{ème} année auxquels les enseignants ont recommandé le programme AVID mais qui n'ont pas participé au processus d'inscription ont répondu à une enquête en ligne en juin 2006. Ces données sont utilisées pour tenter de déterminer pourquoi certains élèves n'ont pas choisi de prendre part au projet.

Formulaires d'inscription et données administratives utilisés lors du recrutement — Les informations sur les élèves et leurs parents relatives au recrutement et aux critères de sélection contenues dans les formulaires d'inscription au projet et dans les enquêtes ont été obtenues par les chercheurs du projet. Ces données sont utilisées aux chapitres 4 et 5.

Travail sur le terrain lors des visites de sites — Les chercheurs du projet se sont régulièrement rendus dans les 18 écoles mettant en œuvre le programme AVID C.-B. et dans les écoles AVID du district scolaire de Chilliwack. Ils ont assisté aux séances d'information lors du recrutement et des activités du programme AVID. Ils ont également interrogé des membres importants des équipes des sites dans chacune des 18 écoles mettant en œuvre le programme AVID en 9^{ème} année, ainsi que dans les écoles du Chilliwack. Les notes recueillies à l'occasion de ces visites et les transcriptions des entretiens ont fait l'objet d'une analyse qualitative qui permettra de mieux comprendre, aux chapitres 4 et 6, le recrutement, la sélection et les activités du programme.

Formulaires de collecte de données — À partir de septembre 2005, les chercheurs du projet ont créé un système de formulaires remplis par les professeurs qui permet de consigner quotidiennement la nature des activités conduites dans les classes AVID, l'assiduité des participants au projet, les décrochages, et les nouveaux venus, issus des listes d'attente. Les tuteurs ont également rempli un formulaire d'information initial et leur participation aux tutorats a été enregistrée. Parallèlement, ces formulaires de collecte de données constituent une source d'informations intéressante sur la participation des élèves au programme AVID, les ratios tuteurs-élèves ainsi que les arrivées et les départs de participants dans les classes AVID. Ces données sont examinées au chapitre 7.

Notes des conférences, instituts d'été AVID, ateliers de formation du projet et autres documents circulant entre des membres d'équipes des sites, des chercheurs du projet et des membres du Comité directeur — Ces documents et activités ont été pris en compte par les chercheurs du projet et fournissent d'importantes informations documentaires permettant d'améliorer les résultats positifs et les défis liés à la mise en œuvre présentés aux chapitres 4 à 7.

Guides, programmes d'études et site web de l'AVID Center, Manuel d'exploitation du projet, documents relatifs à la conception du projet, mémorandums, minutes des réunions et documents connexes — Ces matériels sont créés par les partenaires du projet et constituent d'importants instruments de référence et facilitent l'interprétation de l'élaboration du projet et de la réalisation du programme, que nous examinerons aux chapitres 3 à 7.

Littérature de la recherche dans le domaine de l'éducation — La conception du projet s'est inspirée des conclusions d'autres chercheurs, notamment de ceux qui se sont intéressés à la mise en œuvre du programme AVID aux É.-U. Ces chercheurs sont évoqués aux chapitres 1 et 2.

Analyse avantages-coûts

Mettre en œuvre le programme AVID a un coût — formations, frais liés aux sites, ressources AVID (dont la bibliothèque AVID), rémunérations des tuteurs, bourses d'études — et absorbe une part importante du temps et des ressources du personnel. Ces frais doivent être engagés sur le long terme avant que des résultats ne puissent être enregistrés. Cependant, s'il s'avère que le programme AVID BC réussit à faire progresser les inscriptions en première année et le nombre d'étudiants achevant la première année d'un cycle d'études postsecondaires qu'ils ont choisi, ses avantages pourraient aisément perdurer au-delà du projet.

Compte tenu de l'importance des ressources qui doivent être engagées pour réaliser l'intervention, il est nécessaire d'entreprendre une analyse avantages-coûts. Ceux qui considèrent que le programme AVID C.-B. devrait être largement adopté doivent d'abord s'assurer qu'il est rentable — aussi bien en termes monétaires que non monétaires. Bien qu'il soit impossible de procéder à une analyse avantages-coûts avant que ne soient disponibles les données définitives, des mesures seront prises en amont de façon à permettre la collecte des données nécessaires à la conduite de l'analyse.

Une description plus complète de l'analyse avantages-coûts prévue dans le cadre du projet pilote AVID C.-B. est fournie au chapitre 8. La section suivante donne un aperçu de la recherche planifiée.

Tableau 1.1: Activités planifiées dans le cadre du projet pilote AVID C.-B.

Années	Activités de la Cohorte 1	Années	Activités de la Cohorte 2
8	Identification + recrutement des écoles, Formations/Instituts d'été AVID, Séances d'orientation, Identification + recrutement des élèves (Enquête de référence auprès des élèves et des parents)	7	
9	Réalisation du programme AVID C.-B.: Placement dans la classe facultative AVID C.-B.	8	Identification + recrutement des écoles, Formations/Instituts d'été AVID, Séances d'orientation, Identification + recrutement des élèves (Enquête auprès des élèves et des parents)
10	Réalisation du programme AVID C.-B.: Placement dans un cours rigoureux et/ou avancé et dans une classe facultative AVID C.-B. (Panel longitudinal - Phase 1)	9	Réalisation du programme AVID C.-B.: Placement dans la classe facultative AVID C.-B.
11	Réalisation du programme AVID C.-B.: Placement dans un cours rigoureux et/ou avancé et dans une classe facultative AVID C.-B. (Panel longitudinal - Phase 2)	10	Réalisation du programme AVID C.-B.: Placement dans un cours rigoureux et/ou avancé et dans une classe facultative AVID C.-B.
	(Enquête de suivi en 11 ^e année)		
Rapport préliminaire sur la mise en œuvre			
12	Réalisation du programme AVID C.-B.: Placement dans un cours rigoureux et/ou avancé et dans une classe facultative AVID C.-B. (Panel longitudinal - Phase 3)	11	Réalisation du programme AVID C.-B.: Placement dans un cours rigoureux et/ou avancé et dans une classe AVID C.-B.
	(Enquête de suivie en 12 ^e année)		
ÉPS1/ Pause	(Suivi du panel longitudinal)	12	Réalisation du programme AVID C.-B.: Placement dans un cours rigoureux et/ou avancé et dans une classe facultative AVID C.-B.
			(Enquête de suivi en 12 ^e année)
Rapport intermédiaire sur les impacts			
ÉPS2/ ÉPS1	(Enquête de suivi au mois 66)	ÉPS1/ Pause	
ÉPS3/ ÉPS2		ÉPS2/ ÉPS1	(Enquête de suivi au mois 66)
Rapport définitif sur les impacts, Constatations du panel longitudinal			

APERÇU DE LA RECHERCHE PLANIFIÉE

Le tableau 1.1 présente les principales activités du projet telles qu'elles sont planifiées dans le cadre du projet pilote AVID C.-B. ainsi que le calendrier de chacune de ces activités en fonction de l'année scolaire à laquelle sont inscrits les participants. Les étapes comprennent l'identification et le recrutement des écoles, la formation du personnel de l'école, les séances d'orientation, l'identification et le recrutement des élèves,¹⁶ la définition des différentes méthodes de collecte des données — enquêtes, observations de la réalisation du programme, et documents relatifs aux études postsecondaires — et la compréhension des impacts grâce à la recherche sur la mise en œuvre et, notamment, de l'étude du panel longitudinal décrite au chapitre 8. Le chapitre 6 présente les activités du programme AVID C.-B. en 9^e année, et les taux de participation sont présentés au chapitre 7.

Comme en témoigne le tableau 1.1, les constatations relatives au projet pilote AVID C.-B. seront incorporées dans trois publications principales — le présent rapport, un rapport sur les impacts intermédiaires et un rapport sur les impacts définitifs. Les résultats préliminaires de la recherche sur la mise en œuvre de l'AVID C.-B. seront présentés ultérieurement dans le présent rapport. Les prochaines publications sont évoquées au chapitre 8.

L'IMPORTANCE D'UNE MÉTHODE DE RECHERCHE APPROPRIÉE : GESTION DES MENACES PESANT SUR LA VALIDITÉ

Bien qu'il soit très rare que des programmes d'éducation soient normalisés lorsqu'ils ont été mis en œuvre dans le cadre d'un dispositif officiel, la normalisation est généralement considérée comme nécessaire par ceux qui s'intéressent à l'évaluation du potentiel d'un programme susceptible de s'inscrire dans une politique (Cook, 2003). Il existe donc des projets visant à normaliser la mise en œuvre du programme AVID C.-B. dans le but d'optimiser la validité intrinsèque du projet pilote AVID C.-B.

L'assignation aléatoire de différents élèves d'une école permet de s'assurer que le groupe programme partage les mêmes caractéristiques locales, et de l'école, que le groupe témoin. Cependant, en utilisant cette méthode, on fait augmenter la probabilité que les membres du groupe témoin soient exposés aux ressources et aux matériels du programme. L'un des problèmes de validité intrinsèque des constatations du projet pilote AVID C.-B. est la possibilité que des membres du groupe témoin bénéficient des services du programme AVID C.-B.

16 Les processus de recrutement et de sélection sont présentés en détail au chapitre 4; le chapitre 5 est une description des caractéristiques de référence de l'échantillon de recherche.

Il existe une réelle possibilité que certains de ces élèves se familiarisent avec les stratégies de l'AVID C.-B. — par exemple le système de prise de notes Cornell et la dialectique socratique — car les élèves du groupe programme AVID C.-B. et du groupe témoin vont dans la même école et, au moins dans certains cas, partagent les mêmes enseignants, aguerris au programme AVID. Certains enseignants à qui l'on a appris à tirer pleinement parti des stratégies AVID peuvent appliquer ces nouvelles méthodes dans une classe non AVID qui comprend des élèves du groupe programme AVID C.-B. et des élèves du groupe témoin. De la même façon, des transferts de connaissances ou de comportements pourraient se produire entre des élèves du groupe programme AVID C.-B. et du groupe témoin dans le cadre de classes non AVID ou d'autres interactions sociales.

Une partie des avantages dont bénéficient les écoles qui participent à l'intervention AVID C.-B. tient au fait que les enseignants ont la possibilité de se rendre à l'Institut de formation d'été AVID de San Diego, en Californie, afin de s'y familiariser avec les stratégies AVID. Les enseignants du programme AVID C.-B. apprennent également à utiliser les stratégies AVID à l'extérieur des classes AVID, mais l'adoption de ces stratégies à l'extérieur des classes AVID pourrait ne pas être systématique. Une fois les écoles AVID C.-B. informées du risque que cette dissémination fait courir au niveau de l'évaluation des impacts en plus du suivi constant du projet qui est fait, il devient fort difficile de maîtriser ses effets potentiels. Si cette dissémination se produit, des mesures d'évaluation supplémentaires peuvent être adoptées.¹⁷

Les principaux effets du programme AVID C.-B. devraient se produire, le cas échéant, au niveau de la participation des élèves du groupe programme à la classe facultative AVID C.-B., à leur participation à des cours rigoureux et/ou d'*advanced placement* (AP, ou placement avancé) et au tutorat dispensé par les tuteurs AVID C.-B. Les effets de l'intervention AVID C.-B. sur les participants qui, sans celui-ci, n'auraient pas réussi à accéder à des études postsecondaires sont l'une des priorités de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. Pour les participants au projet qui ne participent pas à la classe facultative AVID, il se peut que les effets d'une exposition à quelques stratégies AVID dans d'autres classes ne soient pas significatifs lorsqu'ils sont comparés à ceux de l'ensemble de l'intervention AVID C.-B. mise à l'essai. Sur la base des expériences observées dans les deux écoles du district scolaire de Chilliwack ayant mis en œuvre le programme AVID indépendamment du projet pilote AVID C.-B., la diffusion des stratégies AVID C.-B. au-delà des classes facultatives AVID C.-B. n'est pas susceptible d'être massive pendant les premières années de mise en œuvre faisant l'objet de cette étude.

Une autre menace possible sur la validité intrinsèque des constatations du projet pilote AVID C.-B. réside dans le risque de variation de l'intervention AVID C.-B. entre les écoles au sein desquelles elle sera mise en œuvre. Bien que le programme AVID C.-B. comporte des instructions très précises concernant les activités qui doivent être menées dans les classes facultatives AVID C.-B. de la 9^e à la 12^e année, les écoles disposent d'une certaine liberté pour déterminer l'admissibilité des élèves, organiser les différentes activités AVID C.-B. et exercer les activités (voir le chapitre 4 pour l'analyse complète des processus de recrutement et de sélection du programme AVID C.-B.). Les environnements en constante évolution, et donc difficiles à cerner, que constituent les écoles dans lesquelles on veut conduire des expériences posent un second problème. Cook (2003, p. 131) qualifie les écoles « [d']organisations vastes et complexes » dominées par des « programmes multiples et simultanés; des politiques créant des disproportions; et des objectifs opposant les parties prenantes. » Pour faire face à cette complexité, la mise en œuvre de l'intervention AVID C.-B. devra être associée à des dispositifs de formation, de supervision et de contrôle rigoureux qui faciliteront la prise de conscience des difficultés et réduiront la portée des menaces pesant sur la validité intrinsèque des résultats du projet. Il conviendra également de veiller à ce que les variations liées à la mise en œuvre du projet dans différentes écoles ne portent pas atteinte à la validité de l'expérience. Les chercheurs responsables de ce projet pilote seront tenus d'établir des plans d'opérations visant à prévoir et à produire des estimations valables des phénomènes éventuels de propagation des stratégies AVID C.-B. ou de mise en œuvre inappropriés.

STRUCTURE DU RAPPORT

Le chapitre 2 présente une étude approfondie du programme AVID. Le chapitre 3 s'intéresse à la structure organisationnelle du projet pilote AVID C.-B., notamment aux partenaires du projet, aux stratégies de contrôle et de soutien ainsi qu'à la méthodologie de la recherche. Les processus de recrutement et de sélection du programme AVID C.-B. sont présentés au chapitre 4 et les caractéristiques de référence de l'échantillon de recherche sont analysées au chapitre 5. Le chapitre 6 présente les activités du programme AVID C.-B. en 9^e année. Les taux de participation aux classes AVID de la 9^e année, les départs, les listes d'attente, les activités des tutorats ainsi que les renouvellements de personnels sont présentés au chapitre 7. Enfin, le chapitre 8 s'intéresse aux directions dans lesquelles s'engageront les futurs travaux de recherche.

¹⁷ La question que l'on peut se poser concerne la véritable portée de la dissémination. On constate très rarement que des élèves qui ne se sont pas allés à des classes facultatives de musique, par exemple, apprennent incidemment la musique auprès de leurs pairs qui participent à ces classes facultatives. Néanmoins, le programme AVID est en partie conçu pour encourager la diffusion de ses stratégies à l'extérieur des classes facultatives, et le problème que pose cette situation en termes de méthodologie de la recherche a été reconnu et intégré dans les plans d'évaluation.

2

La place du programme AVID dans le contexte de la Colombie-Britannique

Introduction

Ce chapitre décrit le programme AVID et inscrit le programme AVID C.-B. dans l'évolution du programme AVID, de la mise en œuvre dans une classe à ce qui peut être considéré comme une vaste réforme du système d'éducation. Les premières sections sont consacrées aux composantes du programme, à un bref historique du programme et à ses implications en termes de développement professionnel. Ensuite, nous analysons la théorie éducative qui sous-tend le programme AVID ainsi que les mécanismes grâce auxquels il peut être mis en œuvre. Les sections suivantes s'intéressent au modèle logique du programme AVID C.-B., notamment à ses hypothèses et à ses attentes, et examinent les résultats existants sur l'impact du programme AVID. Le chapitre se termine par un examen du programme AVID dans le district scolaire de Chilliwack, qui a mis en œuvre un projet pilote AVID C.-B. il y a trois à quatre ans.

RÉSUMÉ DU CHAPITRE

- Le programme AVID est mis en place de façon indépendante grâce à une classe facultative AVID qui s'inscrit dans l'emploi du temps normal de l'école. Onze Éléments Fondamentaux président à la mise en œuvre du programme AVID. Les étudiants participent à des cours, à des tutorats et à des activités de motivation.
- L'AVID Center propose un large éventail d'activités de formation professionnelle. Les enseignants et les membres du personnel administratif participent à des instituts d'été de cinq jours. Les directeurs de districts AVID bénéficient d'un cycle de formation de deux ans.
- Le modèle du programme AVID C.-B. est fondamentalement centré sur les élèves du secondaire qui ont des résultats scolaires moyens et qui ont le potentiel pour accéder à des études postsecondaires. Les élèves ont la possibilité de s'inscrire à une classe facultative AVID où ils acquièrent des techniques d'étude qui les aident à achever avec succès un curriculum rigoureux et à accéder à un cycle d'études postsecondaires. Le modèle bénéficie de ressources suffisantes à la mise en œuvre du programme et évalue les impacts à court terme et à long terme.
- Certaines théories intègrent l'idée d'un lien de cause à effet entre un programme tel que l'AVID et les changements à la préparation des élèves aux objectifs de l'enseignement supérieur. Cependant, aucune théorie spécifique n'a servi de base à l'élaboration du programme AVID C.-B..
- Le programme peut avoir des effets positifs sur les élèves grâce à quatre moyens d'action principaux. Ils peuvent en effet tirer parti (1) d'un programme de remise à niveau, (2) d'un programme de « défamiliarisation », (3) d'un programme de mentorat, ou (4) d'un programme s'adressant à un groupe de pairs.
- Des évaluations conduites précédemment semblent suggérer que le programme pourrait avoir des effets positifs sur les élèves obtenant des résultats moyens. Aucune évaluation n'a été réalisée dans un cadre rigoureux ou en utilisant la méthode de l'assignation aléatoire.
- Le programme AVID a été mis en œuvre dans le district scolaire de Chilliwack en 2001. L'expérience menée dans ce district a facilité l'élaboration et la mise en œuvre du projet pilote AVID C.-B..

EXPOSÉ GÉNÉRAL DES COMPOSANTES DU PROJET AVID

À l'instar des programmes *Upward Bound* et *Gear Up* instaurés aux É.-U., le programme AVID s'adresse à un ensemble limité d'élèves admissibles du secondaire (Sheets, 2006). La classe facultative AVID propose un programme éducatif renforcé aux élèves qui peuvent ne pas être adéquatement préparés pour s'inscrire à un cursus universitaire ou collégial de quatre années (James, Jurich & Estes, 2001). Selon les auteurs, le programme AVID inscrit à une classe facultative AVID les élèves qui obtiennent des résultats moyens et qui n'ont pas de problème majeur de comportement ou d'assiduité.

La classe facultative a les caractéristiques de base suivantes:¹⁸

- Tous les élèves sélectionnés pour participer au programme AVID s'inscrivent à une classe facultative du secondaire qui se réunit à raison d'une heure par jour (ou de la durée approchante autorisée par l'emploi du temps de l'école).
- Les élèves AVID qui normalement ne suivent pas des cours *d'honours* ou de placement avancé (AP) sont désormais encouragés à s'inscrire à ces cours et à bénéficier d'un soutien scolaire dans le cadre de leur classe facultative AVID.
- Les enseignants AVID apprennent aux élèves AVID à se servir des meilleures pratiques, par exemple de une technique de prise de notes spécifique appelée technique Cornell, ou de l'apprentissage collaboratif.
- Des tuteurs formés (idéalement des étudiants poursuivant localement des études postsecondaires) offrent leur tutorat pendant la classe facultative.
- Des intervenants extérieurs (par exemple des professionnels de la région) sont invités à venir parler aux élèves de leur domaine d'activité.
- Des visites sur le terrain sont organisées dans les collèges et les universités ou à l'occasion de manifestations à caractère éducatif.

Les objectifs que le programme AVID a définis pour les élèves AVID sont simples. Le programme AVID remplit sa mission s'il fait augmenter leurs taux d'obtention de diplômes d'études secondaire ou leurs taux de participation à des études universitaires ou collégiales (James et al., 2001). Les objectifs du programme AVID peuvent également être considérés comme atteints s'il a fait progresser l'ensemble des résultats obtenus dans l'école (ou le district). Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les résultats des élèves ont fait progresser la

18 Les informations relatives à ces caractéristiques de base sont extraites de Swanson, Contreras, Cota et Gira (2004), ainsi que de Guthrie et Guthrie (2002).

moyenne ou par le fait que l'amélioration des résultats de l'école a eu des effets sur les élèves qui ne participent pas au programme AVID.

Le programme AVID commence par identifier les élèves consciencieux au secondaire qui remplissent les critères d'admissibilité indiquant qu'ils pourraient bénéficier d'un soutien supplémentaire : ils obtiennent des B ou des C, ont un potentiel qui n'est pas exploité, sont motivés pour aller à l'université et n'ont pas de problème majeur de comportement (Guthrie & Guthrie, 2002). Parmi ces élèves qui souhaitent participer au programme, le projet inscrit ceux qui remplissent les critères. Les élèves sélectionnés sont inscrits dans une classe facultative du secondaire se réunissant régulièrement, à raison d'environ une heure par jour. Dans ce cours qui dure toute l'année scolaire, ils apprennent des techniques d'étude et des stratégies d'apprentissage. Ces techniques et ces stratégies sont mises à l'essai lorsque les élèves AVID s'inscrivent aux cours plus rigoureux disponibles dans leurs écoles, qui sont généralement suivis par des élèves obtenant de meilleurs résultats. L'idée est qu'avec un soutien approprié, les étudiants qui obtiennent des résultats moyens peuvent faire progresser la qualité de leur travail, obtenir de meilleures notes et devenir admissibles à un programme universitaire ou collégial. Le mentorat intensif et continu proposé par les enseignants, le tutorat régulier offert par des étudiants du postsecondaire (ou d'autres personnes, tels que des enseignants qui ne sont pas encore titularisés) et toute une série de séances d'information, notamment des visites dans les campus et des rencontres avec des responsables de l'orientation professionnelle, qui font partie du curriculum AVID, sont quelques unes des autres caractéristiques importantes du projet.

Les écoles mettant en œuvre la classe facultative AVID sont également encouragées à appliquer les stratégies AVID — telles que la technique de prise de notes Cornell et les séminaires socratiques — dans le cadre des cours non dispensés dans la classe facultative. Par conséquent, il existe une importante distinction, dans les écoles mettant en œuvre le programme AVID, entre les élèves admissibles au programme et qui peuvent participer à toute la série d'activités de la classe facultative et les autres élèves qui peuvent cependant bénéficier de la dissémination des stratégies AVID.

Les Éléments Fondamentaux d'AVID

Les Éléments Fondamentaux d'AVID résument les principales caractéristiques du programme ; ils ont pour objet de définir tous les programmes dénommés « AVID. »¹⁹ Pour le projet pilote AVID C.-B., le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique a demandé aux districts scolaires mettant en œuvre le projet d'appliquer les Éléments Fondamentaux suivants :

1. **Sélection** — La sélection des élèves AVID doit être centrée sur les élèves obtenant des résultats moyens (dont l'un des indicateurs est une moyenne générale comprise entre 2 et 3,5), qui ont un potentiel scolaire non exploité et qui pourraient bénéficier du soutien du programme AVID pour améliorer leur rendement scolaire et se préparer à suivre des études postsecondaires.
2. **Participation** — Qu'ils soient élèves ou enseignants, les participants au programme AVID doivent choisir de participer.
3. **Emploi du temps** — L'école doit s'engager à une mise en œuvre complète du programme AVID, et notamment à créer une classe facultative AVID s'inscrivant dans les horaires normaux de l'école.
4. **Rigueur** — Les élèves doivent s'inscrire à un cours rigoureux qui leur permettra de satisfaire aux exigences de l'inscription à des études postsecondaires.
5. **Écriture** — Un cours d'écriture, intensif et pertinent, doit servir de base aux enseignements dispensés dans le cadre de la classe facultative AVID.²⁰
6. **Enquête** — L'enquête doit servir de base aux enseignements dispensés dans la classe facultative AVID.
7. **Collaboration** — La collaboration doit servir de base aux enseignements dispensés dans la classe facultative AVID.
8. **Tutorats** — Un nombre suffisant de tuteurs formés doit être disponible dans la classe facultative AVID afin de faciliter l'accès des élèves au programme rigoureux.
9. **Données** — Les écoles ou les districts AVID doivent fournir les données relatives à la mise en œuvre du programme et aux progrès des élèves. Ces données seront contrôlées par l'intermédiaire du système de données AVID, dont les résultats seront analysés pour documenter le processus de certification AVID.
10. **Ressources** — L'école ou le district doivent identifier les ressources qui vont de pair avec les coûts du programme ; accepter de mettre en œuvre les Éléments Fondamentaux du programme AVID ; et œuvrer à la participation au processus annuel de certification AVID. L'engagement en matière de participation continue aux programmes de perfectionnement du personnel AVID est également indispensable.
11. **Équipe du site** — Une équipe interdisciplinaire doit activement collaborer aux questions relatives à l'accès des élèves aux cours préparatoires rigoureux et à la qualité de leurs résultats dans ces cours.

¹⁹ Une grande partie de cette section est extraite de Guthrie et Guthrie (2002).

²⁰ Depuis le début du projet pilote, l'AVID Center a changé cet « Élément Fondamental » de façon à ce qu'il regroupe l'écriture et la lecture. On écrira donc, par exemple, « Un cours d'écriture et de lecture, intensif et pertinent, doit servir de base aux enseignements dispensés ». La plupart des sites de la Colombie-Britannique ont adopté cette modification

Les deux premiers Éléments Fondamentaux concernent le groupe cible du programme AVID. Il s'agit d'élèves dont les résultats scolaires sont moyens et qui sont suffisamment motivés pour s'inscrire au programme AVID. Un soin particulier doit être apporté au processus de sélection afin de s'assurer que ce soient vraiment les élèves qui sont motivés pour participer au programme et que ce ne soient pas leurs parents ou tuteurs qui les ont poussés à s'inscrire. Généralement, les autres critères de sélection comprennent l'absence de tout problème d'assiduité ou de comportement. Il convient de souligner également que les élèves AVID sont censés avoir un potentiel scolaire inexploité. Dans la pratique, il sera donc nécessaire de rechercher des élèves dont les résultats obtenus dans le cadre des tests standardisés révèlent qu'ils sont capables d'obtenir des notes supérieures à celles obtenues en réalité.

Le fondamental 4 concerne la composante « défamiliarisation » évoquée ci-après dans le présent chapitre. Dans le contexte américain, les élèves moyens ciblés par le programme AVID ne devraient pas normalement être inscrits dans la filière axée sur l'université ou le collège et ne pourraient pas être admissibles à suivre des cours — par exemple de physique, de chimie et de calcul — exigés par certains programmes universitaires (Mehan, Villanueva, Hubbard & Lintz, 1996). En plaçant les élèves dans les cours plus rigoureux (et en leur apportant un soutien scolaire dans la classe facultative AVID), le projet AVID permet aux élèves d'accéder à la filière axée sur les études collégiales.

Les Éléments Fondamentaux 5 à 7 résument une partie très importante du curriculum AVID. Ils sont parfois désignés par l'acronyme ÉEC-L qui signifie « Écriture, Enquête, Collaboration et Lecture » (Swanson, Contreras, Cota & Gira, 2004). En ce qui concerne la composante écriture, les élèves se voient enseigner le processus de l'écriture et exercent tout un ensemble d'activités liées à l'écriture. L'une des activités d'écriture est la technique de prise de notes Cornell. La notion d'enquête fait référence au développement de l'esprit critique et les deux techniques utilisées dans ce domaine sont le Modèle de fonctionnement intellectuel d'Art Costa et la dialectique socratique.²¹ La collaboration est la pratique qui consiste à travailler en groupes dans la classe facultative. La lecture active a pour objet d'aider les élèves à devenir des lecteurs plus efficaces et plus confiants (Swanson et al., 2004).

Les Éléments Fondamentaux 3 et 8 à 11 imposent certaines exigences aux écoles mettant en œuvre le programme AVID. Pour éviter que le projet ne devienne une simple pièce rapportée, ajoutée avant ou après l'école, et faire en sorte, comme il a été prévu, qu'il fasse partie intégrante du curriculum de l'école, l'élément fondamental 3 recommande que la classe facultative AVID s'inscrive réellement dans l'emploi du temps. Ainsi, le programme AVID est proposé sous forme d'une classe facultative et remplace souvent d'autres classes

facultatives, telles que la musique, les arts plastiques ou l'éducation physique, auxquelles participent les élèves. L'élément fondamental 8 tente d'institutionnaliser la pratique de l'utilisation des tuteurs dans la classe AVID. Étant donné que le tutorat est une composante importante du programme AVID et qu'il représente l'une des principales dépenses engagées au titre du projet, cet élément fondamental a pour objet de s'assurer qu'il ne sera pas négligé. L'élément fondamental 9 demande aux écoles de participer aux processus standards de collecte de données définis par l'AVID Center. L'élément fondamental 10 recommande instamment que le personnel formé, notamment les tuteurs, mette en œuvre et soutienne le programme AVID dans l'école en exigeant de l'établissement scolaire qu'il s'assure d'octroyer au programme les ressources financières appropriées. L'élément fondamental 11 vise à ce que les enseignants les plus enthousiastes et les plus motivés de l'école participent au programme AVID.

Bref historique du programme AVID

L'historique du programme AVID est bien documenté et souvent raconté dans le cadre des séances de formation au programme. Le programme AVID a été créé en 1980 par une enseignante de San Diego (Californie), Mme Mary Catherine Swanson, par suite d'une vaste initiative de restructuration du district qui lui attribua un groupe d'élèves nettement moins bien préparés que ceux auxquels elle avait enseigné auparavant. Considérant qu'eux aussi pouvaient réussir et cela même dans les cours les plus rigoureux disponibles à l'époque, elle créa une classe facultative visant à combler les lacunes en termes de résultats scolaires et de techniques d'étude de ses nouveaux élèves (Freedman, 1998). Grâce au soutien apporté par cette classe, les étudiants ont été placés dans la filière axée sur les études collégiales et nombre d'entre eux ont vu leurs efforts couronnés de succès et ont pu accéder à des études postsecondaires (Mehan et al., 1996). Depuis, le programme AVID a été adopté dans plusieurs autres districts scolaires, notamment dans le district scolaire de Chilliwack, en C.-B., et a fait de nombreux adeptes.

Perfectionnement du personnel AVID

Le programme AVID est soutenu et supervisé par l'AVID Center de San Diego (Californie), un organisme à but non lucratif. Il dirige des activités de perfectionnement professionnel liées aux techniques AVID et aide les écoles à se lancer dans le programme AVID. L'une des principales manifestations auxquelles le personnel d'un site AVID doit participer avant la mise en œuvre du programme est un Institut d'été AVID, un séminaire d'une semaine. Les personnels enseignant et administratif acquièrent ainsi les connaissances et les techniques indispensables à la mise en œuvre du programme AVID. L'institut d'été comprend différentes séances ou sessions, notamment une session obligatoire s'adressant aux nouveaux enseignants des classes facultatives AVID. D'autres sessions dispensent des formations plus spécifiques destinées

²¹ La dialectique socratique est le processus systématique consistant à examiner les idées, les questions et les réponses servant de base aux convictions humaines (Copeland, 2005). Le processus permet d'acquérir des compétences dans les domaines de la lecture, de l'écoute, de la réflexion, de l'esprit critique et de la participation.

aux membres du personnel administratif, aux coordinateurs, aux conseillers et aux professeurs d'une discipline (mathématiques, sciences, études sociales et anglais). Une session de tutorologie prépare les personnels AVID à travailler avec des tuteurs AVID et à les former. Afin de tenir compte des différences relatives aux diplômes et aux attentes des élèves en matière d'études postsecondaires entre les É.-U. et la C.-B., la formation des enseignants et conseillers de classes facultatives AVID a comporté des ressources supplémentaires, adaptées à la Colombie-Britannique, en matière d'orientation et de préparation aux études postsecondaires.

L'AVID Center organise un cycle de formation de deux ans réservé aux directeurs de districts. Cette « formation à la direction de district AVID » (DDA dans son acronyme en anglais) leur permet de soutenir la mise en œuvre du projet AVID dans leurs districts scolaires. L'AVID Center forme également les directeurs de districts et régionaux qui ont l'expérience de sites AVID ayant l'intention de pérenniser la mise en œuvre du projet.

Les sessions « Voie » et « Stratégies » font également partie des activités de perfectionnement du personnel. « Voie du succès des élèves » est une formation de deux jours destinée au personnel AVID et proposée dans les mêmes domaines curriculaires ou dans les mêmes axes qu'aux instituts d'été. Les enseignants impliqués dans la mise en œuvre du programme AVID C.-B. ont participé à ces sessions à Chilliwack, dirigées par des instructeurs certifiés AVID. Recommandée aux membres du personnel récemment impliqués dans le programme, « Stratégies du succès » est une session d'un jour qui présente les stratégies et les techniques AVID. Elle a été proposée localement aux éducateurs de la Colombie-Britannique.

Réforme de l'ensemble du système d'éducation

Le programme AVID était au début un projet visant à aider certains élèves à améliorer leurs résultats scolaires à travers des stratégies et des techniques d'apprentissage conçues pour faire augmenter leur capacité à réussir dans des cours rigoureux et à satisfaire aux conditions d'admission des collèges ou universités (Mehan et al., 1996). Les élèves du programme AVID suivent les cours de la classe AVID et mettent en pratique les techniques d'apprentissage qu'ils viennent d'acquérir dans leurs autres cours dispensés par des enseignants AVID. Ces enseignants forment une équipe de site AVID dont les membres collaborent afin d'aider les élèves AVID à réussir leur cursus scolaire. Ce modèle AVID a largement inspiré l'élaboration du projet pilote AVID C.-B..

Au terme de l'élaboration du projet pilote AVID C.-B. et au fur et à mesure du développement du programme AVID, l'AVID Center a élargi son champ d'application de façon à transformer un programme ayant principalement pour objet d'aider certains élèves en un projet cherchant à diffuser les stratégies AVID dans des écoles et des districts scolaires entiers. Récemment, l'AVID Center a également focalisé son attention sur l'articulation verticale du programme, du niveau de l'école élémentaire aux diplômes de fin d'études secondaires. Les enseignants AVID sont encouragés à utiliser les stratégies AVID dans leurs autres cours normaux, et donc à favoriser la diffusion de ces stratégies auprès de l'ensemble des populations étudiantes. Bien qu'elle soit extrêmement intéressante d'un point de vue pédagogique, cette vaste réforme du système d'éducation n'entre pas dans le cadre du présent rapport. Le projet pilote AVID C.-B. reste focalisé sur l'accomplissement de certains élèves, plutôt que sur le succès d'écoles entières. Cette focalisation va peut-être de pair avec la sélection d'interprétations théoriques sous-jacentes à l'intervention et aux mécanismes AVID et grâce auxquelles le programme pouvait fonctionner. Ces interprétations sont présentées ci-dessous.

LA THÉORIE À L'ORIGINE DU PROGRAMME AVID

Toutes les études d'impacts analysent une théorie, même si celle-ci est insuffisamment élaborée ou à peine formulée. Identifier la théorie qui a présidé à une intervention est important pour plusieurs raisons. Cela permet (1) de déterminer comment l'intervention est censée résoudre le problème faisant l'objet de la recherche; (2) d'établir des hypothèses qui peuvent être mises à l'essai; (3) de repérer les concepts hypothétiques qu'il convient de mesurer, et (4) de faciliter l'explication des impacts obtenus.

Les théories sous-jacentes au programme AVID ne sont pas examinées ici pour deux raisons:

- Les théories expliquant comment le programme AVID pourrait avoir un effet sur l'accès des élèves aux études postsecondaires ne faisaient pas partie intégrante du projet lorsqu'il a été lancé.
- Une étude de la littérature sur l'éducation ou des sujets connexes a démontré qu'aucune théorie n'était en mesure d'expliquer pourquoi le programme AVID pouvait aider des élèves à faire augmenter leur moyenne générale dans le secondaire, à être reçus à leurs examens, et à mieux se préparer à des études postsecondaires.

Un ensemble de théories récentes implique un lien de cause à effet entre un programme tel qu'AVID et ses résultats escomptés. Dans cet examen, quatre grandes perspectives théoriques apparaissent comme étroitement liées à la conception du programme AVID. Il s'agit de la théorie du contrôle (ou du choix), de la théorie socioculturelle et du constructivisme social, de la théorie de l'attribution et de la motivation, et de la théorie du capital social. Un résumé de ces théories et de leur éventuelle applicabilité au programme AVID est présenté à l'Annexe A.

Étant donné que l'évaluation n'avait pas pour objet de mettre à l'essai l'une de ces théories, d'autres tentatives d'explication ont été menées dans le cadre de l'élaboration de l'évaluation. Plusieurs mécanismes potentiels de l'influence du programme AVID sur les résultats des élèves sélectionnés ont été identifiés dans la littérature existante sur le programme. Ces mécanismes, analysés ci-après, ont inspiré le modèle logique du projet (également ci-après) qui a été utilisé pour concevoir l'évaluation et déterminer les hypothèses sous-jacentes en termes de moyens nécessaires, de résultats escomptés et d'impacts.

ANALYSE DES MÉCANISMES GRÂCE AUXQUELS LE PROGRAMME AVID FONCTIONNE

Les activités liées au programme AVID sont clairement présentées dans les manuels des enseignants AVID (Swanson et al., 2004). Les raisons pour lesquelles ces activités pourraient contribuer à atteindre les objectifs sont plus difficiles à cerner. Dans cette section, nous décrivons brièvement quatre mécanismes grâce auxquels le programme AVID pourrait avoir un effet sur les élèves. Ces quatre mécanismes ne s'excluent pas mutuellement, comme le démontrent les Éléments Fondamentaux, et dépendent tous de composantes qui font partie intégrante du projet. Ces mécanismes sont présentés ci-dessous :

- Le programme AVID enseigne aux élèves des techniques d'étude qui constituent les fondements de leur mise à niveau ;
- Le programme AVID « défiliatise » les étudiants moyens en les plaçant dans des cours rigoureux et avancés ;
- L'enseignant de la classe facultative AVID devient pour les élèves un mentor prépondérant ; et
- La participation à la classe facultative AVID permet de se fondre dans un groupe de pairs dont le soutien facilite l'obtention de meilleurs résultats.

Le programme AVID en tant que programme de mise à niveau

Le curriculum AVID présenté ci-dessus sous la forme des Éléments Fondamentaux 5 à 7 est peut-être la plus importante des activités AVID. Le curriculum AVID implique l'acquisition d'un ensemble de techniques d'étude reconnues ainsi qu'un tutorat systématique idéalement pris en charge par des étudiants du supérieur locaux formés à cet effet. Le programme existe parce que les élèves qui obtiennent des résultats scolaires moyens et qui viennent d'arriver dans la classe AVID

n'ont peut-être pas assimilé certaines techniques qui leur permettraient d'être mieux préparés à des études postsecondaires, et n'ont probablement pas exploité leur potentiel.

Si les écoles enseignent déjà ces techniques d'étude, l'impact de cet aspect du programme AVID ne sera peut-être pas très important. Certaines écoles enseignent déjà la technique de prise de notes Cornell et demandent aux élèves d'organiser leur matériel dans des classeurs, bien que ce type d'instruction ne soit pas forcément généralisé. Dans les écoles qui n'enseignent pas systématiquement ces techniques, cet aspect du programme AVID pourrait ouvrir une brèche importante et avoir des effets positifs sur les élèves.

Il est évident que pour provoquer l'enthousiasme des élèves pour son curriculum, le programme promet un avenir meilleur (Freedman, 1998). Organiser des activités d'apprentissage centrées sur l'idée de ce à quoi cet avenir pourrait ressembler pour chacun des élèves pourrait déclencher et pérenniser le type d'efforts scolaires que les élèves doivent déployer pour atteindre les niveaux d'accomplissement élevés définis par le programme.

Le programme AVID en tant que programme de « défiliatation »

La « filiarisation », pratique qui consiste à assigner des élèves à différents cours sur la base d'une évaluation de leurs capacités, est assez courante aux É.-U. (Mehan, et al., 1996). Généralement, les élèves qui obtiennent des résultats moyens ne sont pas assignés à la filière axée sur les études collégiales. Pour ceux qui ne sont pas assignés à cette filière, il peut s'avérer difficile de changer de filière à mi-parcours, notamment en raison des cours préalables. Par exemple, pour s'inscrire au cours de mathématiques de la 10^e année axé sur les études collégiales, il peut être demandé aux élèves d'avoir suivi préalablement, en 9^e année, un cours de mathématiques plus rigoureux.

Par le simple fait d'assigner des élèves AVID à des cours suivis par des élèves de la filière supérieure, le programme AVID leur donne l'occasion de rattraper leurs pairs de la filière axée sur les études collégiales. Le soutien scolaire apporté par la classe facultative est considéré comme nécessaire pour soutenir les élèves dans leurs efforts visant à rattraper leurs pairs.

C'est ce processus de « défiliatation » que Mehan et al. (1996) présentent comme responsable de l'amélioration de l'accès des élèves aux études postsecondaires. Pourtant, étant donné que le programme AVID utilise les tests standardisés comme l'un de ses critères de sélection — comme nous avons mentionné précédemment, le programme recherche spécifiquement des élèves qui obtiennent des résultats moyens et dont le potentiel est inexploité — il pourrait fonctionner comme un programme de « refiliatation », puisqu'ils sauverait les élèves indûment assignés à la filière inférieure et les replacerait dans la filière supérieure où ils doivent se trouver. Le programme AVID pourrait aider les élèves mal orientés ou tenus à l'écart du système des filières existant, mais dans la mesure où il n'est pas ciblé sur les élèves qui ont des résultats moyens ou inférieurs à la moyenne et qui n'ont pas un potentiel sous-exploité, il ne fonctionne pas nécessairement comme un système visant à éliminer le système des filières.

Le programme AVID en tant que programme de mentorat

La relation élèves–enseignants est une donnée importante du programme AVID. Pour les élèves du programme AVID, l’enseignant de la classe facultative AVID peut jouer un rôle de mentor adulte. Il ou elle est un éducateur qualifié qui peut être en contact étroit avec les élèves AVID pendant toute la période où ils participent au programme. Cet enseignant connaît bien mieux les élèves que les autres enseignants et les aide souvent à résoudre les problèmes extra-scolaires qui peuvent se poser dans la vie d’un adolescent.

Le programme AVID a été élaboré dans de très grands établissements urbains d’enseignement secondaire dans lesquels la source du soutien scolaire apporté aux élèves qui ne font pas partie d’un programme spécial (destinés à ceux qui obtiennent, par exemple, de bons ou de mauvais résultats) n’est pas forcément identifiable. Leur apprentissage n’est généralement pas lié à un seul membre du personnel enseignant qui se consacrerait pleinement à cet objectif. Par conséquent, le programme AVID pourrait, grâce à un soutien actif, aider les élèves admissibles à se rapprocher de l’ensemble des services offerts par l’école et à mieux coordonner leur parcours dans le secondaire.

S’il fonctionne, le mécanisme grâce auquel le programme AVID a une incidence sur les résultats des élèves souligne la nécessité de disposer d’un enseignant AVID et d’une équipe du site dévoués (voir Élément Fondamental 11). Compte tenu de l’importance des relations personnelles, tout renouvellement rapide du personnel de l’équipe du site pourrait avoir des effets négatifs sur la réussite des études suivies par les élèves.

Le programme AVID en tant que programme regroupant des pairs

En raison de leur participation active au programme AVID, les élèves ont tendance à tisser des liens étroits non seulement avec l’enseignant de la classe facultative AVID mais aussi avec les autres élèves participant au programme. Ceci a l’avantage de nouer des amitiés mais aussi de créer un groupe de pairs réunissant des élèves dont les expériences en matière de réussite scolaire sont similaires. Le soutien mutuel, l’identification à des pairs et la validation du programme apportés par le groupe pourraient contribuer à la réussite des élèves AVID de façon significative.

Enfin, il convient de mentionner que les résultats positifs observés à ce jour parmi les élèves AVID réussissant leurs études secondaires pourraient être dûs à l’effet considérable du processus de sélection plutôt qu’aux services du programme. Le programme AVID attache beaucoup d’importance au type d’élèves qu’il sélectionne. D’autre part, tous les élèves sélectionnés ne bénéficient pas du programme AVID pendant deux ou trois années d’études secondaires. Il est donc plausible qu’au moment où ils obtiennent un diplôme de fin d’études secondaires, les élèves AVID restants représentent un groupe d’élèves sélectionnés qui obtiennent des résultats moyens et qui se seraient inscrits à des études postsecondaires avec ou sans le soutien du programme AVID. L’une des raisons incitant à tenter une expérience, plutôt qu’à procéder à une autre évaluation, est qu’elle permet de rassembler des éléments démontrant dans quelle mesure le *programme*, plutôt que le *processus de sélection*, contribue à la réussite des élèves AVID.

LE MODÈLE LOGIQUE DU PROGRAMME AVID C.-B.

Afin de servir de base à l’évaluation, cette section présente le modèle logique utilisé pour illustrer ce que l’intervention espère réaliser et comment elle entend y parvenir. Plus précisément, le modèle logique dresse la liste des ressources qui seront nécessaires pour atteindre les objectifs de l’intervention, des changements de comportement qu’il faudra amorcer dès le début ou ultérieurement pour atteindre ses objectifs et des impacts à court terme, à moyen terme et à long terme que l’intervention est censée produire. Le modèle logique, ainsi que sa description plus élaborée, sont présentés ci-après dans l’encadré 2.1.

Le modèle logique du programme AVID C.-B. est centré sur les élèves qui obtiennent des résultats moyens et repose sur les hypothèses de base suivantes :

- Il existe des élèves admissibles au programme AVID qui ont le potentiel de s’inscrire à des études postsecondaires et qui peuvent assumer des devoirs plus difficiles, à condition de bénéficier de techniques et d’un soutien appropriés. Sans le programme AVID, il est probable que ce potentiel ne sera pas exploité avant la fin de leurs études secondaires.
- Ces élèves entendront parler du projet, comprendront ses objectifs et se considéreront eux-mêmes comme des candidats appropriés ou feront partie de ceux que le personnel de l’école désignera comme admissibles au programme.
- Ces élèves feront partie de ceux qui souhaitent avoir l’occasion de prendre part à un programme de préparation à des études postsecondaires plutôt qu’aux autres classes facultatives proposées en 9^e, 10^e, 11^e et 12^e année.
- Ces élèves seront sélectionnés grâce à des critères de sélection soigneusement élaborés.
- Grâce à la reconnaissance, aux encouragements et au soutien dont ils bénéficieront, les élèves sélectionnés s’inscriront à des cours plus rigoureux et plus avancés que ceux auxquels ils auraient pu prétendre sans le programme, puis s’inscriront et seront admis à des programmes postsecondaires pour lesquels ils n’auraient pas été admissibles ou qui ne les auraient pas motivés.
- Reposant sur l’ÉEC-L, le curriculum AVID enseignera aux élèves les techniques dont ils ont besoin pour suivre des études postsecondaires.
- Les techniques AVID convertiront les élèves — des « apprenants passifs » — en contributeurs actifs de la classe et en penseurs dotés d’un sens critique aiguisé.

Ces hypothèses constituent le cadre dans lequel le programme AVID C.-B. est censé fonctionner.

Encadré 2.1: Modèle logique du programme AVID C.-B.

Ressources nécessaires pour atteindre les objectifs	Changements de comportement initiaux et ultérieurs escomptés	Impacts à court et à moyen termes escomptés	Impacts à long terme escomptés
<ul style="list-style-type: none"> ■ Financement approprié ■ Manuel d'exploitation du projet ■ Services du projet ■ Perfectionnement professionnel ■ Places dans les cours du secondaire ■ Nombre de places suffisant dans les établissements d'enseignement supérieur ■ Implication du district scolaire ■ Participation du personnel de l'école ■ Élèves de la 8e qui sont volontaires ■ Parents/tuteurs favorables à la participation de l'élève ■ Expertise de l'évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Les étudiants et les parents sont informés et comprennent ce qu'implique la participation au programme ■ Les élèves et les parents s'inscrivent au programme, assistent aux séances d'information, et remplissent les formulaires d'inscription ■ Les élèves participent à la classe facultative AVID C.-B. qui leur est proposée et restent dans la classe AVID pendant quatre ans 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Orientation vers les futures activités ■ Sensibilisation aux options d'études postsecondaires ■ Intérêt pour la réussite dans les études secondaires ■ Assiduité à l'école ■ Taux de décrochage ■ Inscription dans les cours rigoureux ■ Diplôme de fin d'études secondaires ■ Notes, résultats aux tests et moyenne générale ■ Approche concernant l'apprentissage ■ Intentions concernant les études postsecondaires ■ Connaissance des options d'études postsecondaires, des coûts et du financement ■ Économies pour les études postsecondaires 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Inscription réussie en première année du cycle d'études postsecondaires sélectionné ■ Achèvement réussi de la première année du cycle d'études postsecondaires sélectionné ■ Changements dans les choix effectués par les élèves en matière d'études postsecondaires

Notes: Population cible : Élèves en 8e année obtenant des résultats moyens

Problème: Les notes des élèves sont trop faibles pour satisfaire aux exigences de plusieurs programmes d'études postsecondaires.

Ressources nécessaires pour atteindre les objectifs de l'intervention

Les principaux facteurs qui permettront la réussite de l'intervention AVID C.-B. sont les suivants:

- la fourniture de tous les services du projet conformément au Manuel d'exploitation du projet, et notamment du programme de perfectionnement professionnel élaboré par l'AVID Center;
- l'offre continu de cours du secondaire et du supérieur dont le nombre de places sera suffisant pour faire face à l'augmentation vraisemblable du nombre des élèves séduits par l'expérience;
- les élèves en 8^e année qui se portent volontaires pour participer à l'intervention;

- les parents ou des tuteurs qui acceptent que leurs enfants participent à l'intervention; et
- les enseignants et les autres membres du personnel qui participent activement au programme.

Changements de comportement escompté, à court terme et à moyen terme

Pour que l'intervention AVID C.-B. puisse fonctionner, les élèves et les parents ou tuteurs doivent réagir comme suit:

- les élèves et les parents ou tuteurs doivent être informés des implications de la participation au projet pilote AVID C.-B. et avoir compris ces implications;

- les élèves et les parents ou tuteurs doivent s'inscrire pour participer à l'intervention. Pour que les élèves soient pris en considération lors de la sélection, les élèves et les parents ou tuteurs doivent assister aux séances d'information et remplir les formulaires d'inscription; et
- les élèves sélectionnés occuperont les places AVID C.-B. s'ils leur sont assignées, resteront pendant quatre ans dans la classe facultative AVID des écoles de la C.-B. qui proposent le programme AVID, et satisferont aux exigences du programme AVID C.-B..

Impacts à court terme et à moyen terme

Les impacts à court terme et à moyen terme que la participation au programme AVID C.-B. devrait avoir sur les élèves sont les suivants:

- amélioration de la perception des perspectives d'avenir;
- prise de conscience accrue des options du postsecondaire;
- amélioration de l'intérêt envers les études secondaires et de l'assiduité;
- baisse des taux de décrochage dans le secondaire;
- inscription à des cours plus rigoureux;
- amélioration des chances d'obtention des diplômes d'études secondaires;
- amélioration des notes, des résultats aux tests et de la moyenne générale;
- modification de l'approche des élèves à l'égard de l'apprentissage;
- modification des intentions concernant les études postsecondaires;
- amélioration des connaissances relatives aux options, aux coûts et au financement des études postsecondaires;
- augmentation des économies afin de faire face aux frais supplémentaires occasionnés par les études postsecondaires.

Si les élèves comprennent de quelle façon le programme AVID pourrait les aider, cela pourrait modifier leurs attentes concernant l'avenir et les inciter à envisager des études postsecondaires. Davantage d'élèves pourraient voir dans les études postsecondaires un objectif réaliste, réalisable et abordable, et pourraient changer de comportement afin d'augmenter leurs chances d'achever leurs études secondaires et de s'inscrire au cycle d'études postsecondaires de leur choix.

Les impacts prévus sur les résultats à court et à moyen terme découlent largement de l'hypothèse selon laquelle les élèves nouvellement motivés à s'inscrire à un programme d'études postsecondaires ou à atteindre des buts différents au niveau postsecondaire (par exemple en s'inscrivant à un cycle d'études plus difficile ou dans une institution plus prestigieuse) seront davantage portés à adopter des comportements menant à la réalisation de leurs objectifs.

Impacts à long terme

Le projet pilote AVID C.-B. s'intéresse à deux impacts à long terme importants: (1) l'admission au programme d'études postsecondaire choisi, et (2) l'achèvement réussi de la première année d'études dans le programme postsecondaire choisi. Un troisième impact à long terme s'avérera probablement important pour comprendre les effets du programme AVID C.-B.: les changements qu'apportent les élèves dans leurs choix des programmes d'études postsecondaires.

Le programme AVID C.-B. pourrait avoir une incidence supplémentaire sur le second impact car les élèves qui s'inscrivent à un programme d'études postsecondaires et qui ont acquis des techniques d'étude grâce au programme AVID C.-B. pourraient s'avérer mieux armés pour entreprendre des études plus avancées et poursuivre ces études plus longtemps, jusqu'à l'achèvement du programme choisi.

Les impacts sur les résultats à long terme, comme la persévérance lors de la deuxième année et des années suivantes dans le programme d'études postsecondaires, l'achèvement du programme et l'obtention du diplôme ne seront pas observés dans le cadre de cette étude. De même, les résultats liés à la participation subséquente au marché du travail sont exclus de la portée des travaux.

RECHERCHES ANTÉRIEURES SUR L'IMPACT DU PROGRAMME AVID

Cette section s'intéresse à quelques tentatives antérieures visant à établir l'impact du programme AVID dans les écoles américaines. L'objectif et la théorie du programme AVID exposés ci-dessus suggèrent que le programme pourrait améliorer l'accès des élèves obtenant des résultats moyens à des études postsecondaires. Le projet pilote AVID C.-B. met ce potentiel à l'essai en appliquant une version pilote du programme dans 21 écoles de la Colombie-Britannique. Mettre en œuvre un projet pilote à une telle échelle est une entreprise ambitieuse. C'est la raison pour laquelle, afin de faciliter la planification de l'intervention et la mise en œuvre du projet, les chercheurs ont étudié les recherches conduites précédemment aux É.-U.

À ce jour, aucune évaluation du programme AVID n'a été effectuée avec la méthode de l'assignation aléatoire. Les études réalisées n'ont pas utilisé de groupes de comparaison soigneusement construits et certaines ont limité leurs analyses aux seuls élèves du programme AVID (Slavin & Fashola, 1998). Par conséquent, le projet pilote AVID C.-B. sera la seule évaluation à grande échelle à suivre les élèves de la sélection à l'obtention de diplômes et aux études postsecondaires, et la première à créer un cadre rigoureux visant à mesurer l'impact du programme AVID.

L'évaluation réalisée par Mehan et al. (1996) s'est focalisée sur 248 des 1 053 élèves qui ont participé au programme AVID dans huit écoles de San Diego (Californie) pendant les trois années du programme (1990–92). Ils ont également utilisé un autre échantillon de 146 élèves, sélectionnés parmi les 288 qui avaient participé au programme pendant un an ou moins. La sélection avait pour critère essentiel la possibilité de localiser les élèves pendant la période de l'étude, et on ignore dans quelle mesure les échantillons ont été biaisés par cette méthode de sélection.

Parmi les 248 élèves qui ont participé à l'intégralité du programme AVID, 48 % ont indiqué s'être inscrits à un cycle d'études collégiales de quatre ans immédiatement après la fin de leurs études secondaires, 40 % suivre un cycle d'études collégiales de deux ans et 12 % travailler ou « faire d'autres choses », par exemple voyager ou faire du bénévolat. Les chercheurs ont noté que ces chiffres sont positifs par rapport à ceux de l'ensemble des écoles publiques de San Diego, où 37 % des élèves du district se sont inscrits à un cycle d'études collégiales de quatre ans. Ils ont également constaté que les élèves qui ont participé à l'intégralité du programme AVID ont obtenu de meilleurs résultats que ceux qui n'ont participé au programme AVID que pendant un an ou moins; 34 % des élèves de ce dernier groupe se sont inscrits à un cycle d'études collégiales de quatre ans.

Le programme AVID semble être particulièrement efficace avec les élèves d'origine hispanique ou afro-américaine. Par exemple, alors que seulement 25 % des étudiants latino-américains des écoles de San Diego se sont inscrits à un cycle d'études collégiales de quatre ans en 1992, 43 % des élèves latino-américains qui ont participé à l'intégralité du programme AVID se sont inscrits à ce type de cycle d'études. De même, alors que seulement 38 % des étudiants afro-américains du district se sont inscrits à un cycle d'études collégiales de quatre ans, 55 % des élèves de ce même groupe ethnique ayant participé au programme AVID pendant les trois années se sont inscrits à un cycle d'études collégiales de quatre ans. Etant donné qu'il y a eu une baisse globale dans le secondaire du nombre d'élèves blancs dans les populations étudiantes, la plus grande partie de l'échantillon était composée de ces groupes ethniques.

Il est important de souligner que les chercheurs ont également observé que les élèves AVID appartenant à la couche sociale dont le revenu est le plus faible (revenu annuel inférieur à 20 000 \$) se sont inscrits à un cycle d'études collégiales de quatre ans dans des proportions égales, voire supérieures, à celles des élèves appartenant à des couches sociales dont le revenu est plus élevé (entre 20 000 et 59 000 \$). Parallèlement, les élèves AVID dont les parents ou les tuteurs n'avaient pas suivi d'études collégiales ont été aussi nombreux à s'inscrire à un cycle d'études collégiales de quatre ans que les élèves AVID dont le(s) parent(s) ou tuteur(s) est(sont) diplômé(s) de l'enseignement supérieur.

Mehan et al. (1996) ont également tenté d'interviewer les mêmes diplômés AVID du secondaire un an ou deux ans après leur diplôme d'études secondaires afin de déterminer si le programme avait eu un effet sur leur persévérance dans le supérieur. Les chercheurs ont précisé que leurs échantillons étaient trop restreints pour tirer des conclusions rigoureuses, mais leurs constatations posent certaines questions. Parmi les 168 étudiants interrogés qui avaient achevé leurs études secondaires depuis un an et les 46 qui avaient achevé ces mêmes études depuis deux ans, ils ont constaté que la persévérance avait été très faible. Aucun étudiant n'était passé d'un cycle d'études collégiales de deux ans à un cycle d'études de quatre ans, et aucun étudiant n'avait arrêté de travailler pour s'inscrire à un cycle d'études collégiales de quatre ans. Environ 7 % (des 168 étudiants) étaient passés d'un cycle d'études collégiales de deux ans à un cycle d'études de quatre ans et 11 % des 27 étudiants qui s'étaient inscrits à un cycle d'études de quatre ans en 1992 avaient décroché.

Une évaluation conduite par Watt, Yanez et Cossio (2002) s'est focalisée sur la mise en œuvre du programme AVID dans 26 écoles secondaires de sept districts texans entre 1999 et 2001 dans le cadre d'une réforme scolaire visant à « défileriser » les élèves sous-représentés appartenant à des minorités

ethniques. La recherche a été financée au niveau fédéral par les subventions du programme *Comprehensive School Reform Demonstration* (acronyme anglais CSRD). Les chercheurs ont examiné un échantillon d'environ 1 000 élèves. Ils ont découvert que pour la première fois, davantage d'écoles inscrivait des élèves sous-représentés à des cours rigoureux. Les taux d'inscription ont varié entre les écoles et ont été tributaires des recommandations effectuées par l'enseignant ou le conseiller. Il est important de souligner que l'implication du personnel administratif a eu une incidence sur la mise en œuvre et le degré d'implication des élèves dans les cours rigoureux. Les auteurs ont écrit : « Le niveau de participation du directeur d'école à l'équipe du site AVID a joué un rôle majeur dans l'efficacité de la mise en œuvre du programme AVID. » (p. 48)

Watt et al. (2002) ont utilisé des données de référence qui comprenaient les moyennes générales, les taux d'inscription aux cours, les résultats aux tests et les chiffres relatifs à l'assiduité. Ils ont constaté que les progrès réalisés par les élèves AVID étaient globalement supérieurs et que l'assiduité des élèves AVID était supérieure à la moyenne de l'école. Il convient cependant de préciser que les critères de sélection des élèves ont varié en fonction des écoles et des années au cours desquelles les élèves se sont inscrits au programme. Il est donc difficile de déterminer dans quelle mesure ces étudiants auraient réussi sans le soutien apporté par le programme AVID.

Les chercheurs ont examiné les taux de déperdition d'effectifs en utilisant des données agrégées. Les informations fournies par le personnel du programme AVID ont permis d'expliquer les variations : « Il y a eu davantage d'élèves inscrits au programme en Année 2 qu'en Année 1 [...] Cependant, pour diverses raisons, certains élèves ont décroché du programme AVID. Les enseignants AVID ont expliqué que dès le départ, ces élèves ne correspondaient pas aux finalités du programme. » À cet égard, la méconnaissance des critères de sélection par des membres de l'équipe du site a été invoquée comme facteur contribuant. Parmi les autres raisons des décrochages, il convient de citer « les préférences des élèves, les réajustements du district et les élèves quittant l'école pour s'inscrire dans des établissements non-AVID. » (p. 52)

Le modèle du CSRD était centré sur les changements susceptibles d'avoir une incidence sur l'ensemble des écoles. Les chercheurs ont découvert que la façon dont les membres des équipes de sites adoptaient les stratégies AVID dans les cours normaux variait d'une école à l'autre. Les auteurs ont précisé : « La technique de prise de notes Cornell, l'organisation dans des classeurs et la dialectique socratique sont les stratégies AVID que nous avons observées le plus souvent dans les classes non-AVID. » (p. 58)

Bien que les évaluations du programme AVID peuvent donner à penser que les élèves dont le potentiel n'était pas exploité et dont les résultats aux tests étaient moyens ou au-dessus de la moyenne peuvent être aidés à aller à l'université dans des proportions nettement supérieures, l'absence de véritables groupes de contrôle et de facteurs associés aux élèves AVID requiert prudence dans l'interprétation des données (Slavin & Fashola, 1998).

LE PROGRAMME AVID DANS LE DISTRICT SCOLAIRE DE CHILLIWACK

Dans l'espoir de tirer des enseignements pratiques qui permettraient d'enrichir la recherche sur le projet pilote AVID C.-B. et la mise en œuvre du programme, les chercheurs du projet ont examiné l'introduction liminaire du programme dans le district scolaire de Chilliwack. Les contextes et conclusions de cette étude exploratoire sont brièvement présentés ci-après.

Le programme AVID a démarré à Chilliwack, en C.-B., par des discussions qui se sont tenues au cours de l'année scolaire 1999–2000, à la Chilliwack Senior Secondary School (CSSS), entre le principal et des membres du personnel du Comité pour le développement professionnel de la CSSS. Ces discussions ont porté sur les préoccupations du personnel concernant la faiblesse des résultats obtenus par les élèves ainsi que des taux d'obtention de diplômes, et notamment, les mauvaises techniques d'étude des élèves moyens. Au cours du printemps 2001, le personnel de Chilliwack s'est rendu à San Diego et a obtenu un soutien substantiel au niveau du district en faveur de la mise en œuvre du programme AVID. Il a donc été décidé de mettre en œuvre le programme AVID à la CSSS et à la Vedder Middle School (VMS). Dès que les enseignants concernés se sont portés volontaires pour devenir des enseignants ou des coordinateurs AVID, les deux écoles ont amorcé la mise en œuvre du programme en sélectionnant le premier groupe d'élèves AVID avant la fin du mois de juin 2001. Une classe AVID 8 à la VMS et une classe AVID 10 à la CSSS ont ouvert leurs portes au mois de septembre 2001. Les élèves de cette classe AVID 10 ont passé leur examen de fin d'études secondaires à la CSSS en juin 2004.

Trois écoles supplémentaires ont été ajoutées au programme AVID de Chilliwack en septembre 2003 : la Mount Slesse Middle School, la Chilliwack Middle School et la Sardis Secondary School. Les écoles secondaires suivent actuellement le programme AVID alors même que la partie du programme concernant ces écoles a été en partie interrompue, en raison de difficultés d'emploi du temps liées aux tuteurs.

Étude de la mise en œuvre du programme à Chilliwack

Les chercheurs du projet ont entrepris l'*Étude de la mise en œuvre à Chilliwack* afin d'enrichir le processus de conception du projet pilote, plus ambitieux, du programme AVID C.-B.²² Un premier examen du Programme AVID à Chilliwack a suggéré que les expériences menées dans le district pour mettre en œuvre le programme AVID pourraient fournir des informations très utiles au projet pilote. Les expériences ont été intéressantes en raison de l'ampleur de la mise en œuvre achevée par les deux premières écoles et de l'adoption du programme dans d'autres écoles du district. Le programme semble avoir bénéficié du soutien du district, de plusieurs enseignants et membres du personnel administratif, et de la volonté d'une partie du personnel de partager les informations concernant leur programme.

Des travaux préliminaires sur le terrain ont été conduits entre janvier et juin 2004, et ont donné lieu à une description du programme AVID à Chilliwack. Elle comprenait notamment une présentation du recrutement et de la sélection des élèves, identifiait les défis qu'a représenté la mise en œuvre pour le personnel AVID à Chilliwack, décrivait la façon dont il a relevé ces défis et les implications du projet pilote du programme AVID C.-B., et analysait les risques ou les menaces susceptibles de peser sur l'évaluation par assignation aléatoire à cause des influences qui pourraient s'exercer dans l'école sur le groupe témoin.

La méthodologie de l'étude comportait des entretiens approfondis et des observations réalisés dans les cinq écoles de Chilliwack mettant en œuvre le programme AVID. Les enseignants et les membres du personnel administratif ont fourni certains documents administratifs ainsi qu'un ensemble de documents et de matériels relatifs au programme qui ont permis de mieux comprendre le programme AVID et le processus de mise en œuvre.

L'*Étude de la mise en œuvre à Chilliwack* a permis d'identifier plusieurs caractéristiques du programme AVID, présentées ci-après, ainsi que les implications d'une mise en œuvre expérimentale du programme AVID sur l'ensemble de la province.

Vendre le programme AVID et la recherche

En raison de certaines idées préconçues concernant son coût, son origine et le nombre restreint d'élèves susceptibles d'être intéressés, les écoles de Chilliwack ont fait preuve de peu d'enthousiasme lors de la mise en œuvre du programme AVID. Celui-ci a été perçu comme un programme onéreux à mettre en œuvre, notamment en raison de la formation obligatoire dans une région éloignée. C'était un programme non pas canadien mais américain, ce qui a mené les personnels à se poser certaines questions quant à son caractère approprié. D'autre part, il était initialement focalisé sur un nombre d'élèves relativement restreint.

Le projet pilote a donné lieu à l'octroi d'un financement externe (par la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire) en faveur du projet de recherche et a ainsi permis de surmonter l'obstacle apparent que constituait le fait de consacrer des ressources à un nombre restreint d'élèves. Il semblait néanmoins intéressant de promouvoir les avantages escomptés pour les écoles: les ressources du programme, l'accompagnement du développement professionnel et la contribution apportée par la recherche appliquée aux mécanismes susceptibles d'améliorer les niveaux scolaires. Les enseignants qui bénéficieront de la formation onéreuse seront responsables devant leurs écoles de la réalisation sur le site d'un projet AVID clairement défini.

Recrutement des tuteurs et emploi du temps AVID

Pour mettre en place les tutorats AVID, le personnel de Chilliwack a dû relever trois ensembles de défis: les difficultés liées au recrutement et à la formation des tuteurs; l'organisation des classes facultatives AVID dans les emplois du temps normaux des écoles; et l'apport du soutien administratif nécessaire au recrutement des tuteurs. Ces défis pouvaient menacer la viabilité du programme. La plupart des écoles de la Colombie-Britannique ont des emplois du temps impliquant des rotations, ce qui complique considérablement l'organisation des tuteurs. Pour que le projet pilote puisse relever les défis liés aux tuteurs, le personnel du projet pilote devait commencer à recruter les tuteurs le plus tôt possible, se focaliser sur les étudiants suivant des études collégiales et universitaires à proximité, et chercher à créer un répertoire de tuteurs suffisamment important, éventuellement par le biais d'un plan d'action établi conjointement avec d'autres sites.

Créer une équipe de site unie

Une équipe de site soudée et cohérente devrait comprendre un enseignant AVID, un coordinateur AVID, un conseiller AVID, et au moins quatre enseignants de disciplines fondamentales. Le personnel de Chilliwack a considéré qu'exercer à la fois les fonctions d'enseignant et de coordinateur AVID constituait une charge de travail trop importante. Dans la plupart des écoles du district, ce sont donc des personnes différentes qui ont exercé ces deux fonctions. Certains enseignants AVID ont été relevés d'un pan entier de leur emploi du temps afin qu'ils puissent conduire dans leur école les fonctions de coordinateur AVID et d'autres activités AVID. Les lignes directrices du programme AVID précisent que la participation à l'équipe du site doit être le fruit d'une décision personnelle et que la collaboration entre enseignants est nécessaire mais qu'elle peut s'avérer difficile à obtenir, notamment dans les écoles qui n'ont pas des infrastructures facilitant la collaboration. Le projet pourrait fournir certaines de ces infrastructures et lignes directrices en cas de renouvellement du personnel pour que les transitions soient moins susceptibles de porter atteinte à la mise en œuvre du programme.

Recrutement et sélection des élèves

Les écoles de Chilliwack ont eu des difficultés pour recruter et sélectionner les élèves appropriés en nombre suffisant et dans les délais requis. Elles ont eu des problèmes pour (1) recruter tous les candidats admissibles au programme AVID; (2) suivre les lignes directrices du programme AVID concernant le processus de sélection; et (3) s'assurer que l'implication des élèves soit le fruit d'un choix personnel. Pour le projet pilote, on a recommandé aux écoles recrutant des élèves auprès d'écoles sources d'utiliser un ensemble de procédures plus étendu pour que les informations pertinentes soient distribuées de façon efficace et que les élèves intéressés soient encouragés à s'inscrire.

Alors que les membres du personnel de Chilliwack avaient la possibilité de se référer aux lignes directrices du programme AVID pour y retrouver les critères appropriés de sélection des élèves, ils n'ont pas tous privilégié ou interprété de la même façon les exigences relatives aux notes, à ce qui constitue un problème majeur de comportement, aux motivations des élèves, et à leur volonté de participer au programme. Pour les aider à relever ces défis dans le cadre du projet pilote, les membres du personnel de Chilliwack ont apporté leur soutien lors de l'élaboration des procédures et des documents relatifs au recrutement et à la sélection des participants au projet.

Nombre d'élèves dans les classes

Le nombre d'élèves dans les classes AVID de Chilliwack a parfois été inférieur au nombre moyen d'élèves dans les autres classes de Chilliwack, ce qui a préoccupé les enseignants qui devaient justifier une telle situation. Chaque année, les écoles ont assisté à une déperdition des effectifs dans leurs classes AVID entre la période de sélection — mai-juin — et septembre (déperdition qui a parfois atteint quatre à six décrochages par classe). D'autre part, quelques élèves ont quitté le programme AVID ultérieurement parce que la famille a déménagé, parce qu'ils ne correspondaient pas au profil des élèves sélectionnés pour le programme ou parce qu'ils souhaitaient participer à une autre classe facultative. Il était possible que des problèmes se posent si le nombre d'élèves dans la classe facultative AVID était trop faible par rapport à celui d'autres cours. Pour remédier à cette déperdition prévue et aux problèmes que pouvaient poser les effectifs insuffisants, les enseignants de Chilliwack ont quelquefois recruté plus de 30 élèves par classe. Pour le projet pilote, les écoles ont été encouragées à optimiser le recrutement des élèves admissibles au programme AVID afin d'augmenter les chances de créer une liste d'attente destinée à pourvoir aux places laissées vacantes en cas de décrochage.²³

L'objectif du programme en matière d'études postsecondaires

Le personnel de Chilliwack a rencontré des difficultés concernant l'accent mis par l'AVID Center sur l'accès des élèves AVID à des cycles d'études universitaires de quatre ans. Certains membres du personnel ont estimé que l'accès des élèves aux universités est plus difficile en Colombie-Britannique qu'aux États-Unis. Ils estiment notamment que les places sont plus rares et que les aides financières moins importantes. D'autre part, ils ont considéré que l'inscription à l'université ne correspondait pas aux aspirations de tous les étudiants en matière d'études postsecondaires. Le personnel de Chilliwack

a modifié l'objectif de son programme afin qu'il comprenne des programmes d'études de deux ans à suivre dans des collèges et des instituts techniques. Ceci a également été considéré, pour le projet pilote, comme un signe évident de réussite.

Obtenir le soutien des élèves et des parents

Le personnel de Chilliwack a identifié trois facteurs susceptibles d'avoir un impact sur le soutien apporté par les élèves au programme AVID. Les élèves pourraient être affectés si la participation au programme AVID était stigmatisée. Au bout d'un certain temps, certains élèves AVID pourraient perdre de l'intérêt qu'ils manifestaient pour la rigueur et les stratégies du programme AVID, notamment au niveau des devoirs, des travaux collaboratifs ou de la gestion du temps. Pendant la mise en œuvre du programme, il était possible que les élèves AVID soient confrontés à une baisse initiale des notes liée à la mise en œuvre, ce qui pourrait provoquer une certaine méfiance des élèves, des parents et du personnel à l'égard du programme.

De même, si la participation des parents était insuffisante, cela pourrait avoir à terme une incidence sur la réussite des élèves dans le cadre du programme AVID. Le programme exige que les parents apportent leur soutien aux élèves AVID et qu'ils s'impliquent dans le programme AVID en stimulant et en encourageant les élèves à la maison tout en restant en contact avec l'enseignant AVID ou le programme. Le personnel du projet pilote a été encouragé à se préparer à ces éventuels défis relatifs au soutien des élèves et des parents.

Obtenir le soutien du personnel

Le personnel de Chilliwack a rencontré des difficultés quand il a fallu s'assurer que le personnel s'impliquait de son plein gré (ce qui est une exigence du programme AVID), que sa collaboration était effective et qu'il parvenait à consacrer du temps au programme AVID. Il est apparu que certains enseignants s'étaient peut-être engagés à participer au projet pilote sans avoir pleinement pris conscience du temps qu'ils devraient consacrer au programme et de la charge de travail que cela impliquait. Il y avait également le risque que certains membres du personnel aient le sentiment d'avoir été poussés à participer afin que leur école prenne part à un grand projet pilote subventionné. Pour le projet pilote, il faudra peut-être prendre certaines mesures de façon à ce que le personnel reste impliqué sur le long terme.

L'expérience de mise en œuvre initiale menée dans le district scolaire de Chilliwack a considérablement facilité le processus de conception du projet pilote AVID C.-B.. Des mesures ont été prises de façon à élaborer des procédures qui permettront d'éviter ou de surmonter les difficultés auxquelles sont confrontées les équipes AVID de Chilliwack. Lorsque les équipes de sites du projet se sont rencontrées pour la première fois en août 2004 pour élaborer les plans d'action adaptés aux sites, les chercheurs du projet ont fourni un résumé des observations recueillies lors de la mise en œuvre à Chilliwack afin d'aider les équipes du projet à bénéficier des enseignements tirés de l'expérience de Chilliwack.

23 Il convient de noter que sur les sites où serait appliquée la méthode de l'assignation aléatoire, cette liste d'attente susceptible de permettre à des élèves de participer au programme en cas de déperdition d'effectifs s'ajouterait à un groupe témoin qui ne rejoindrait pas la classe facultative.

LE PROGRAMME AVID DANS LE PROJET PILOTE AVID C.-B.

Le présent chapitre a examiné ce qui définit le programme AVID ainsi que les recherches et pratiques précédemment mises en œuvre en C.-B.. Le programme AVID comprend 11 Éléments Fondamentaux, une classe facultative qui s'inscrit dans l'emploi du temps normal de l'école et des activités de développement professionnel. Le programme AVID pourrait avoir des effets positifs car il défend ardemment l'acquisition de certaines techniques d'étude, du mentorat ainsi que l'influence exercée par les groupes de pairs. Le modèle logique du programme AVID BC a mis en lumière les résultats sur lesquels pourrait déboucher une mise en œuvre réussie de la 9^e à la 12^e année. L'analyse des recherches conduites précédemment et de la mise en œuvre du programme AVID dans le district scolaire de Chilliwack a permis d'enrichir l'élaboration du projet pilote AVID C.-B. dans des domaines essentiels.

Les sites pilotes ont commencé à mettre en œuvre une version du programme AVID influencée par certains facteurs. Par exemple, les équipes des sites ont évidemment tenu compte des circonstances locales liées à leur propre école et district — comme cela se produit normalement lors de la mise en œuvre du programme AVID — mais elles ont également éprouvé le besoin de satisfaire aux exigences plus générales de la recherche liée au projet pilote AVID C.-B.. En échange des ressources qu'elles ont obtenues pour mettre en œuvre le programme AVID (qui couvrent le développement professionnel, ainsi que les frais associés à la bibliothèque, aux tuteurs et au site AVID), les écoles sont censées suivre les lignes directrices de la recherche de façon à s'assurer que les élèves

considérés comme admissibles au nouveau programme deviennent également des participants au projet de recherche. Les sites ont été invités à coopérer dans le domaine de la collecte des données relatives à l'assiduité des élèves, par exemple. Ils ont apporté leur écot aux ressources communes du projet, telles que le Manuel d'exploitation du projet qui documente les principales procédures du projet, du recrutement à la réalisation du programme, et qui est adapté au contexte particulier de la Colombie-Britannique, ont participé aux réunions et stages de formation régulièrement organisés avec d'autres sites participant au projet afin de partager les expériences, les défis et les succès. À cet égard, le programme AVID C.-B. s'est donc distingué du programme AVID mis en œuvre dans les écoles américaines.

Le chapitre 3 examinera la structure organisationnelle du programme AVID C.-B. d'une façon plus approfondie : les districts scolaires et les sites pilotes impliqués, les activités de développement professionnel qui ont aidé le personnel AVID à se préparer à la mise en œuvre du projet pilote et du programme, le recrutement de deux cohortes d'élèves, et la première année de mise en œuvre du programme AVID. Le chapitre décrit le Comité directeur AVID (CDA) qui accompagne la mise en œuvre et qui fournit au personnel pilote le Manuel des opérations du projet ainsi que la stratégie en matière de soutien et de rétroaction. Le rôle qu'exercera le responsable de la recherche en matière de collecte des données relatives à l'impact et d'étude de la mise en œuvre pendant la première année du projet est également décrit. L'analyse des données initiales est présentée dans les chapitres 4 à 7.

3

Structure organisationnelle du projet pilote AVID C.-B.

Introduction

Ce chapitre décrit les principales caractéristiques organisationnelles qui ont permis l'élaboration et la mise en œuvre du projet pilote AVID C.-B. On examinera tout d'abord les rôles et les responsabilités des partenaires et des parties prenantes impliqués dans l'organisation du projet, puis on décrira comment a été organisée la recherche sur le projet. Le chapitre s'achève par un résumé de la conception et de la planification de l'intervention, et par un calendrier des étapes de la mise en œuvre de l'intervention.

RÉSUMÉ DU CHAPITRE

- **Le projet a réuni plusieurs partenaires qui ont travaillé ensemble pour la première fois.** Le projet existe grâce à un protocole d'entente signé conjointement par la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire et le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. Le premier district scolaire AVID du Canada — Chilliwack, en Colombie-Britannique — a apporté un soutien et fourni des conseils fondamentaux pour la mise la œuvre. L'AVID Center se charge du développement professionnel, de la certification et du soutien. Les districts scolaires et les équipes des sites créées dans les écoles appliquent le programme. La Société de recherche sociale appliquée (ci-après dénommée la SRSA) s'est occupée de l'évaluation et reçoit les données en provenance du ministère de l'Éducation de la C.-B., des districts scolaires de la C.-B., des équipes des sites et des participants au projet.
- **Le projet est coordonné à plusieurs niveaux.** Une mise en œuvre classique du programme AVID implique des interactions régulières entre chacune des équipes de site des écoles, leur district scolaire et l'AVID Center. Sur ce cadre préexistant, le projet a superposé une infrastructure de recherche, notamment le Comité directeur AVID, qui conseille et guide les partenaires du projet. Ses fonctions ont inclus l'élaboration du Manuel d'exploitation du projet, la mise en œuvre d'une stratégie de soutien et de rétroaction et la supervision de l'évaluation.
- **La conception du projet pilote AVID C.-B. a été un processus complexe impliquant plusieurs partenaires et parties prenantes.** Il a été nécessaire d'adapter le programme AVID de façon à ce qu'il corresponde au contexte de la C.-B. Les curriculums, les tests standardisés, l'objectif des études postsecondaires et la collecte des données sont autant de domaines qui ont été soigneusement examinés et adaptés.

Tableau 3.1: Rôles et responsabilités des partenaires du projet pilote AVID C.-B.

Titres	Description des rôles et responsabilités	Organisations
Bailleur de fonds	Responsable de la définition des grands objectifs politiques et de la recherche du projet pilote; travaille avec le Comité directeur au soutien de l'intervention; responsable de l'ensemble des questions financières.	Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire
Chef de projet	Nommé par la Fondation; responsable de tous les aspects (extérieurs et intérieurs) du projet pilote; responsable de la communication des progrès du projet pilote au-delà de la province, notamment aux officiels élus au niveau fédéral, éducateurs et chercheurs dans le domaine de l'éducation; responsable de l'identification des occasions de promotion du projet pilote auprès des parties prenantes concernées, au Canada et à l'étranger; dirige et conseille le Comité directeur; gère les contrats conclus avec les consultants en matière de recherche.	Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire
Directeur adjoint, Coordinateur de terrain et «Chef de file des districts»	Officiellement nommé/engagé sous contrat, au départ, par le gouvernement de la Colombie-Britannique, puis par la Fondation, pour apporter son soutien à la mise en œuvre du projet pilote; a pour responsabilité spécifique d'élaborer et de superviser la mise en œuvre du programme dans les sites pilotes. Le District scolaire de Chilliwack coordonne et accueille la formation du personnel AVID en C.-B.; héberge le site Web du programme AVID C.-B.; est en liaison avec les éducateurs AVID en C.-B. et l'AVID Center; apporte son soutien aux districts en matière de mise en œuvre.	District scolaire de Chilliwack
Districts scolaires	Responsable de la mise en œuvre du programme AVID conformément aux Éléments Fondamentaux AVID et aux exigences de la recherche établies par le Comité directeur. Nomme le directeur du district.	15 districts scolaires de C.-B.
Équipes de sites AVID	Unité distincte créée au niveau de l'école, principalement responsable du recrutement des élèves AVID, de la création de la classe facultative AVID et de la mise en œuvre du programme AVID, mais aussi des activités extra-scolaires telles que le développement du soutien apporté par le personnel au programme AVID et l'utilisation accrue des stratégies d'apprentissage AVID par le personnel enseignant. Les équipes de sites comprennent l'enseignant, le coordinateur, le conseiller et les enseignants spécialistes d'une discipline; l'équipe du site travaille en collaboration avec le directeur de district.	Ecoles pilotes participant au programme AVID
Consultants AVID	Offre aux membres des équipes de sites AVID les possibilités de formation dont ils ont besoin; soutient la mise en œuvre grâce aux travaux de consultants AVID professionnels; s'assure que les districts scolaires adhèrent au Fondamentaux AVID; fournit le matériel AVID nécessaire et attribue aux sites la certification obligatoire.	AVID Center et AVID Western Division
Consultants responsables de la recherche	Administre les contrats conclus avec les districts concernant le projet pilote et le soutien apporté à la recherche. Les rôles consistent notamment à aider les écoles et les districts à comprendre les exigences administratives du projet; à faciliter, en tant que de besoin, l'accès aux données du ministère; à coordonner le soutien apporté à la mise en œuvre du projet pilote en s'appuyant sur les politiques, lignes directrices et objectifs du Comité directeur. Responsable de toutes les dépenses engagées par les districts scolaires au titre du contrat dans le cadre de la mise en œuvre du projet pilote.	SRSA
Ministère provincial	Responsables de l'étude d'impact et de la recherche sur la mise en œuvre dans le cadre du projet pilote AVID C.-B.; coordonne le processus de sélection des élèves et de consentement éclairé en collaboration avec les districts scolaires; explique le cadre de la recherche et participe aux procédures de collecte des données; responsable de la gestion des appels gratuits émis par des participants, des parents et des enseignants concernant les composantes de la recherche sur le projet pilote; responsable de l'assignation aléatoire des participants et de la notification à l'équipe du site AVID et aux participants à l'étude du statut de l'AA; procure les données et se charge des travaux de terrain et de l'analyse des données pendant les six années de l'évaluation.	Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique

- **Le projet pilote met en œuvre un programme de recherche rigoureux et ambitieux.** Le programme est mis en œuvre dès le départ dans le cadre du projet de recherche : la collecte des données est intégrée dans la mise en œuvre du programme, de l'étape du recrutement et de la sélection des participants jusqu'à l'obtention des diplômes. Des ressources considérables ont été engagées afin de s'assurer que le programme soit mis en œuvre d'une façon cohérente et efficace ; elles comprennent notamment la fourniture du Manuel d'exploitation du projet, des stages de développement professionnel en C.-B. et en Californie, des activités de contrôle et des stratégies de rétroaction et de soutien proposées aux sites.

PARTENAIRES DU PROJET

Financement, création, conception

Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire

Le projet pilote AVID est rendu possible grâce à des partenariats entre la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (ci-après dénommée « la Fondation ») et le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. La nature de la relation et les obligations des partenaires sont exposées dans le protocole d'entente signé en 2003. La Fondation a nommé un gestionnaire de projet qui a joué un rôle de coordination fondamental en présidant les réunions du principal organe décisionnel du projet, le Comité directeur AVID, et de ses sous-comités chargés de la communication.

La Fondation a été à l'origine du financement de la mise en œuvre du projet pilote AVID C.-B. La Fondation est seule responsable de l'ensemble des frais liés à l'évaluation du projet pilote AVID C.-B. ainsi que des frais supplémentaires associés à la mise en œuvre du programme dans 18 sites de recherche pilotes, de la 9^e à la 12^e année, représentant 21 écoles appliquant le programme AVID C.-B. Ces frais de mise en œuvre ont inclus le soutien apporté au rôle joué par le district scolaire de Chilliwack (décrit ci-après), la formation de tous les professionnels de l'éducation (membres du personnel administratif des écoles, enseignants, tuteurs, conseillers) qui travailleront avec les participants au projet recrutés, les frais liés au site de l'AVID Center et les matériels des cours. Le financement a été octroyé au titre de la planification (2004), et de la mise en œuvre (2005–10). La Fondation couvre également les frais engagés par la province pour administrer les contrats des conseils scolaires au nom de la Fondation.

La province de la Colombie-Britannique

Le ministère de l'Éducation de la C.-B. (ci-après dénommé « le Ministère ») a aidé à recruter des districts scolaires en vue de les informer du projet pilote AVID C.-B., et à sélectionner les écoles et les districts où se déroulera l'intervention. Le Ministère a facilité l'accès de la SRSA aux données des écoles et des districts scolaires indispensables à la conduite de sa recherche observationnelle, et a partagé les données administratives sur les participants conformément aux consentements éclairés accordés par les élèves et les parents

La province est tenue de s'assurer que les ressources financières fournies par la Fondation sont utilisées aux fins décrites dans l'accord. La province assume la responsabilité de son financement régulier des élèves, équivalent à un plein temps, qui couvre les frais normaux de fonctionnement de l'école tels que les salaires des membres de l'équipe chargés du programme.

Tous les districts et les écoles perçoivent une subvention annuelle gérée par le Ministère qui couvre :

- l'institut d'été AVID pendant deux ans (ensemble de l'équipe du site), plus une troisième année (une partie de l'équipe du site) — frais, voyage, logement, repas ;
- formation du directeur de district — frais, voyage, logement ;
- bibliothèque AVID ;
- frais de site AVID annuels ;
- recrutement et formation des tuteurs ; et
- jusqu'à 14 journées d'enseignant suppléant pour couvrir la période dont l'équipe du site a besoin pour sélectionner les élèves admissibles au programme AVID

Certains fonds supplémentaires sont octroyés dans les régions reculées de la province qui supportent des frais de déplacement plus élevés.

Le Ministère a été responsable de la conduite de la sélection des sites pilotes AVID C.-B. et de l'octroi des financements aux districts lorsque les objectifs ont été atteints en matière de résultats. Le Ministère travaille avec la Fondation et la SRSA afin de s'assurer que le processus de recherche est coordonné et achevé. Le Ministère apporte également son soutien constant à l'interprétation des résultats de la recherche et pour fournir à la Fondation des rapports financiers.

Le Ministère apporte son soutien au district scolaire de Chilliwack afin que celui-ci soit le chef de file des districts et, pour la province, le site pilote du programme AVID. Le soutien et les conseils apportés aux districts ont également été fournis par l'intermédiaire du coordinateur de terrain du programme AVID C.-B.

Enfin, le Ministère fait rapport à la Fondation sur le budget et les dépenses, ainsi que sur les progrès de la mise en œuvre ou de l'évaluation.

RÉALISATION DU PROGRAMME

District scolaire de Chilliwack

Le district scolaire de Chilliwack est un partenaire clé du projet car il peut partager l'expérience qu'il a acquise en mettant en œuvre le programme AVID dans des écoles secondaires. Dans le district scolaire de Chilliwack, les partenaires du projet

pilote comprennent le chef de projet et le coordinateur de terrain. Aux fins du projet pilote AVID C.-B., Chilliwack est responsable de l'accueil et de la coordination des activités de formation destinées aux éducateurs AVID en C.-B., de l'hébergement du site web AVID C.-B., et des activités de liaison entre les professionnels AVID en C.-B. et l'AVID Center. D'une manière générale, le district scolaire de Chilliwack a joué un rôle clé tout au long du projet en matière de soutien et de conseils relatifs à la mise en œuvre.

AVID Center, San Diego

L'AVID Center, une organisation à but non lucratif œuvrant dans le domaine de l'éducation, passe des contrats relatifs à la mise en œuvre du programme AVID avec les districts participant et leur apporte conseils et soutien. L'AVID Center a contribué à la sélection du site pilote AVID lors des premières phases du projet, et est représenté au sein du Comité directeur AVID.

Établi à San Diego, en Californie, l'AVID Center est responsable des activités de formation, complètes et obligatoires, de la certification obligatoire des sites et de la fourniture de tous les matériels pédagogiques nécessaires. L'AVID Center consigne également dans sa base de données centrale les données relatives aux résultats transmises par chacune des écoles AVID. Source potentielle de données pour la présente évaluation, le processus de certification AVID est décrit à l'annexe B.

Districts scolaires et sites pilotes de Colombie-Britannique

Quinze districts scolaires de C.-B., comprenant 18 sites pilotes, ont conclu des accords avec le ministère et l'AVID Center, notamment un accord visant à leur participation pleine et entière à l'évaluation de l'impact du programme AVID sur les élèves.

Les districts et les sites sont tenus de se conformer aux Éléments Fondamentaux AVID, notamment en identifiant l'enseignant (ou les enseignants) de la classe AVID ainsi que les membres de l'équipe du site; et d'attribuer à un membre du personnel du district les fonctions de directeur de district AVID. Le directeur de district joue un rôle important et central au niveau du fonctionnement général de l'équipe du site; il est notamment responsable de :

- la gestion du temps nécessaire au soutien à apporter à la mise en œuvre du programme dans l'école (ou les écoles) du district;
- les activités de collaboration avec les sites AVID visant à coordonner la formation et la mise en réseau;

- la responsabilité fondamentale consistant à s'assurer que les composantes du programme sont mises en œuvre conformément au modèle AVID, et à faire en sorte que soient réunies dans les sites les conditions d'une mise en œuvre efficace du programme AVID; et
- la formation obligatoire, sur une période de deux ans. Ceci comprend notamment les visites dans les écoles AVID et la formation au renforcement des capacités visant à aider les districts à élaborer les programmes et activités susceptibles de développer les compétences du personnel et des enseignants des classes facultatives AVID.

Chacun des sites doit identifier une (ou deux) cohorte(s) d'élèves admissibles au programme AVID afin qu'ils participent au projet pilote. Tous les membres des équipes de sites étaient censés avoir suivi l'ensemble de la formation au programme AVID. Chacune des écoles devait avoir fait l'acquisition d'au moins une bibliothèque AVID auprès de l'AVID Center. Le rôle du district consiste à s'assurer que chaque classe AVID dispose des ressources appropriées, soit des tuteurs formés et du matériel des cours.

D'autre part, les districts et les sites travaillent en étroite collaboration avec la SRSA pour évaluer l'impact du programme AVID sur les participants au projet, et travaillent en étroite collaboration avec le Ministère pour toutes les questions relatives à la mise en œuvre. Des rapports sur les résultats et les dépenses sont établis à l'intention du ministère. Les succès et les défis sont discutés et partagés avec les collègues d'autres sites pilotes AVID.

Équipes locales de sites AVID

Une équipe de site AVID a été créée dans chacune des 21 écoles du projet pilote afin de faciliter la mise en œuvre du projet pilote AVID C.-B. pour une ou deux des cohortes initiales des élèves admissibles au programme AVID en 8^e année. Centré sur les participants du projet pilote, l'objectif initial de l'équipe du site peut être élargi au cours des années ultérieures lorsque des cohortes supplémentaires d'élèves admissibles au programme AVID sont recrutées, avec des exigences différentes de celles du projet.

Selon les lignes directrices du programme AVID, l'équipe du site a la responsabilité, dans chacune des écoles, de la planification et de la réalisation du programme AVID. L'équipe du site comprend l'enseignant de la classe facultative AVID, le coordinateur AVID, le conseiller AVID, le membre du personnel administratif AVID, au moins quatre enseignants dans les disciplines fondamentales (science, mathématiques, anglais, études sociales), et les professeurs de langues — soit un total d'au moins huit membres.²⁴ Ces membres doivent avoir suivi la formation de l'institut d'été AVID; ils sont impliqués dans le programme AVID et mènent dans leurs écoles la mise en œuvre du programme AVID. Ils travaillent en étroite collaboration afin de créer et de gérer le plan de la mise en œuvre sur site du programme AVID.²⁵ Le directeur de district ne fait pas

²⁴ Dans plusieurs écoles secondaires de la C.-B., l'anglais et les études sociales sont regroupés sous l'intitulé « Humanités ».

²⁵ L'équipe du site rédige un plan annuel qui décrit comment chacun des Éléments Fondamentaux AVID sera mis en œuvre dans son école. Il présente les calendriers, les ressources et le personnel responsable.

partie de l'équipe du site. L'AVID Center exige cependant que ces fonctions soient exercées de façon à ce que soient assurés l'implication et le soutien du district.

Les membres de l'équipe du site ont les différentes responsabilités présentées ci-dessous. Les équipes de sites peuvent décider de partager certains rôles ou responsabilités entre membres d'équipes de sites.

- L'enseignant de la classe facultative AVID participe à la sélection des élèves; organise et assure l'enseignement dans les classes AVID qui couvrent le curriculum et les méthodologies AVID; communique avec les parents et, agissant en tant que mentor, s'intéresse tout particulièrement au développement académique et social des élèves AVID. Le curriculum AVID comprend des techniques d'étude, le sens de l'organisation, la gestion du temps, les perspectives de carrière et la planification des études postsecondaires.
- Le coordinateur AVID supervise la mise en œuvre du programme; participe à la sélection des élèves; dirige au sein de l'école la constitution de l'équipe du site; recherche les tuteurs et organise leur formation; fait le lien entre le personnel administratif de l'école et le conseiller et l'enseignant AVID; aide les enseignants à mettre en œuvre le programme AVID; organise les visites sur le terrain et invite les intervenants extérieurs; établit le contact avec les parents; planifie les réunions; et organise les activités de collecte de fonds.
- Le membre du personnel administratif AVID et principal, dirige et guide la mise en œuvre du programme AVID au sein de l'école; intègre la classe facultative AVID dans l'emploi du temps de l'école; participe à la sélection de l'équipe de site AVID; fait le lien entre le district scolaire et le coordinateur AVID; assure la gestion financière du programme au niveau de l'école; et communique avec les parents.
- Le conseiller AVID contribue à la sélection des élèves qui vont participer au programme AVID; conseille les élèves AVID, idéalement tout au long de leur scolarité dans le secondaire; aide les élèves dans leurs problèmes d'emplois du temps; il apporte son soutien au coordinateur et à l'enseignant AVID; s'assure que les élèves remplissent les conditions requises pour accéder aux études postsecondaires; supervise les demandes d'inscription à des cycles d'études postsecondaires; et fournit les renseignements sur les aides financières. Ces fonctions liées aux études postsecondaires revêtent encore plus d'importance vers la fin des études secondaires.

Les membres de l'équipe du site sont collectivement responsables de la promotion des méthodologies AVID et de l'établissement du plan qui permet de mettre en œuvre le programme AVID dans leur école. Conformément au guide, ils doivent épauler l'ensemble des élèves qui ont accès aux techniques d'étude AVID et s'impliquer dans la plupart des activités de

l'école. L'objectif à long terme de l'équipe de site est de promouvoir un changement susceptible d'affecter l'ensemble de l'école ainsi qu'une dissémination des stratégies AVID dans toutes les classes de l'école.

L'évaluation

SRSA — Le consultant en évaluation

Le protocole d'entente a déterminé que l'évaluation serait conjointement réalisée par un sous-traitant, la Fondation et le Ministère. Le sous-traitant apportera son soutien et ses conseils aux districts scolaires, par l'intermédiaire du Ministère, pour le projet de recherche; il interviendra directement en formant les membres du personnel concerné aux fonctions de recherche liées au recrutement, en répondant aux questions fréquemment posées, et en mettant en place un numéro gratuit pour répondre aux demandes de renseignements sur le projet de recherche. D'autre part, le consultant en évaluation a:

- donné des conseils sur la sélection du site pilote AVID;
- assigné de façon aléatoire les étudiants admissibles au programme AVID aux groupes programme et témoin;
- conduit les visites de sites afin d'entreprendre les études observationnelles et les entretiens de la recherche sur la mise en œuvre, notamment sur les procédures de sélection des élèves dans un sous-ensemble d'écoles;
- collecté des données afin d'estimer les coûts du programme AVID en vue d'une analyse avantages-coûts complète;
- enquêté périodiquement auprès des élèves participant à l'étude; et
- analysé les données administratives et des enquêtes afin d'évaluer les impacts du programme AVID sur les élèves de la C.-B.

La SRSA, un organisme de recherche canadien sans but lucratif, est le consultant recherche choisi comme sous-traitant par la Fondation pour se charger de la responsabilité de ces activités de recherche.

La SRSA a rédigé un rapport détaillant le cadre de recherche qui permettrait de répondre aux questions posées par l'évaluation. Elle a participé au recrutement des écoles et des élèves volontaires, notamment à l'élaboration de toutes les procédures nécessaires à l'obtention des consentements éclairés et des données de référence auprès des élèves et de leurs parents ou tuteurs. Elle a été responsable de la collecte régulière des données relatives aux résultats et à la mise en œuvre, a recueilli les informations nécessaires à la réalisation de l'analyse avantages-coûts; et sera responsable de la publication des constatations dans les rapports sur les impacts préliminaires, intermédiaires et définitifs de la mise en œuvre.

Comme il est stipulé dans le protocole d'entente, l'évaluation comprend une recherche sur la mise en œuvre qui étudie le processus grâce auquel le programme AVID est introduit et qui tire les enseignements des meilleures pratiques, et une analyse avantages-coûts. Les objectifs et les résultats de la recherche à plus long terme sont présentés au chapitre 8.

POLLARA — Le sous-traitant de la recherche

La SRSA a délégué une partie des tâches de l'évaluation à un sous-traitant, POLLARA, une société spécialisée dans les enquêtes conduites en ligne et par téléphone. POLLARA assume la responsabilité des entretiens et enquêtes réalisés par téléphone à différents stades du projet.

ÉTABLIR L'INFRASTRUCTURE DU PROJET

La façon dont les partenaires du projet décrits ci-dessus ont travaillé ensemble sur le projet a évolué pendant le projet. Celui-ci est né d'une initiative de la Fondation visant à mettre à l'essai une nouvelle approche centrée sur la réussite des élèves et visant à faire augmenter leur accès aux études postsecondaires. Ses premières explorations ont concerné les travaux de l'AVID Center qui ont ensuite conduit la Fondation à entrer en contact avec le district scolaire de Chilliwack. L'idée de mettre le programme AVID à l'essai à une plus grande échelle était en phase avec les objectifs du ministère, qui visait à améliorer les résultats des élèves dans la province et à promouvoir un système d'éducation de grande qualité axé sur le rendement scolaire. La convergence informelle de ces points de vue a pris un tour plus officiel lorsque quelque temps plus tard, la province a exprimé le vœu de travailler en étroite collaboration avec la Fondation sur le projet pilote AVID C.-B.

Gouvernance du projet

Comme indiqué dans le protocole d'entente, la gouvernance du projet pilote AVID C.-B. est répartie entre la Fondation et le ministère et implique principalement le Comité directeur AVID (CDA).

Comité directeur AVID

Le CDA a été créé à la fin de l'année 2003 afin de conseiller et de guider la Fondation et le ministère sur le projet pilote AVID C.-B. Le CDA comprend des représentants de l'AVID Center, du district scolaire de Chilliwack, du ministère, de la Fondation et de la SRSA. Les rôles et les responsabilités du CDA sont présentés dans le protocole d'entente et répartis entre les partenaires; le protocole d'entente stipule que le CDA est le seul organe décisionnel du projet pilote AVID C.-B.

Au sein du CDA, des rôles spécifiques ont été assignés à certains membres (voir tableau 3.1). La Fondation nomme le gestionnaire de projet. Un ancien enseignant et membre du personnel administratif du district scolaire de Chilliwack ayant une expérience de la mise en œuvre du programme AVID a été nommé chef de projet. Pendant les deux premières années du

projet, l'ancien directeur d'une école secondaire AVID a assumé les responsabilités du coordinateur de terrain et a contribué à l'élaboration du programme et des sites AVID C.-B.

Le rôle du CDA consiste à superviser les objectifs de la recherche et la mise en œuvre du projet pilote AVID C.-B. En tant que comité, il organise des réunions ad hoc ainsi que des téléconférences hebdomadaires/mensuelles afin de discuter de différents points, notamment :

- les éléments de la conception du programme et leur cohérence;
- les questions et implications politiques;
- les activités de recherche;
- les orientations administratives; et
- l'élaboration des stratégies de communication globales.

Les minutes des réunions témoignent des décisions du CDA et décrivent les mesures qui ont été prises. Les décisions doivent faire l'objet d'un consensus entre les signataires du protocole d'entente, et des efforts sont déployés pour parvenir au consensus entre les autres parties prenantes et partenaires impliqués.

Les sous-comités font l'objet d'une procédure de création ad hoc. Pendant les premières phases du projet, le ministère a créé un sous-comité de sélection des écoles chargé de sélectionner les districts scolaires et les écoles prenant part au projet. Le CDA a également créé un sous-comité de la communication qui répond aux besoins du projet en matière de communication.

Sous-comité de la communication

Le sous-comité de la communication comprend le gestionnaire de projet, le chef de projet ainsi que des représentants du ministère, de la SRSA et du District scolaire de Chilliwack. Ce sous-comité est responsable de l'élaboration de la stratégie globale de communication mise en place pour le projet pilote AVID C.-B. Il joue notamment un rôle direct dans :

- le soutien apporté aux activités de recrutement mises en œuvre par les écoles et les districts participant au programme;
- l'explication donnée aux écoles et districts participant au programme du rôle qu'ils sont tenus de jouer dans la mise en œuvre du modèle de programme AVID et au niveau du cadre de l'évaluation; et
- l'évaluation de ce qui est nécessaire pour répondre de façon appropriée aux requêtes formulées par les écoles et les districts participant au programme.

Le comité examine le matériel destiné aux équipes locales des sites afin de s'assurer que les contenus, la cohérence de la langue et des informations ainsi que les informations spécifiques à la province sont appropriés. Ce groupe était également responsable de l'élaboration du Manuel d'exploitation du projet qui aide les sites à concrétiser le projet.

Recrutement et sélection des écoles

L'identification des districts scolaires susceptibles de réaliser le projet pilote AVID C.-B. a été l'une des phases préliminaires importantes du projet. En novembre 2003, le ministère a soumis aux districts un appel de projets élaboré grâce à des éléments fournis par les membres du CDA. Le ministère recherchait des districts scolaires souhaitant mettre en œuvre le projet dans une ou plusieurs écoles, dans le cadre d'une étude de cas ou d'une assignation aléatoire. Pour susciter l'intérêt des districts scolaires de C.-B. dans l'appel de projets, une présentation du projet a été organisée à leur attention, à Chilliwack, en Colombie-Britannique, en février 2004. Lors de cette réunion, des aspects de la méthodologie de la recherche, concernant notamment l'assignation aléatoire des élèves, ont donné lieu à quelques hésitations. Cependant, près de la moitié des représentants du district ont indiqué préférer cette option à une alternative qui consisterait à mettre en œuvre le programme dans des écoles intéressées et pas dans d'autres.²⁶ Les districts scolaires ont exprimé leurs préoccupations concernant le financement de certaines dépenses, notamment la rémunération du directeur de district, et n'étaient pas sûrs de savoir comment réunir les fonds auprès de leurs districts. La composante du programme relative aux tuteurs a également semblé difficile à mettre en œuvre pour les écoles situées à l'extérieur des centres urbains; les districts ruraux pourraient en effet rencontrer des difficultés pour trouver et former des tuteurs appropriés. La charge de travail confiée aux enseignants a également suscité quelques inquiétudes. Néanmoins, la réunion s'est achevée sur une note prudemment optimiste car la plupart des districts représentés ont fait part de leur intention de participer au programme.

Sélection des écoles

Le ministère a reçu 28 demandes de sites souhaitant participer au projet pilote AVID C.-B. Avec le sous-comité de sélection, composé de membres du CDA, il a évalué les demandes à l'aide d'un ensemble de critères prédéfinis. Ce sous-comité a fait des recommandations au ministère de l'Éducation concernant la sélection finale des sites. Les districts ont été officiellement informés des résultats du processus de sélection en juin 2004.

Les districts pouvaient choisir l'une ou l'autre des deux options de recherche: les sites où seraient conduites des études de cas (2–4 sites) ou les sites où serait appliquée la méthode de

l'assignation aléatoire (15–17 sites). Le comité de sélection a tenu compte de la situation géographique et de l'importance des écoles, et les décisions qui ont débouché sur l'étude de cas et les deux cohortes ont été prises sur la base des meilleures informations disponibles à l'époque.²⁷ La plupart des régions de la province (Vancouver Island, Lower Mainland, Interior et North) sont représentées dans le dernier ensemble des sites sélectionnés. Étant donné que le programme AVID a initialement été conçu pour ce type d'écoles, le comité espérait recevoir des demandes d'écoles situées dans de grands districts urbains et comptant parmi leurs effectifs de fortes proportions d'élèves issus de familles dont le statut socioéconomique (SSE) était faible. En l'absence d'un grand nombre de demandes de ce type, des écoles dont les effectifs étaient moins nombreux et dont les élèves bénéficiaient d'un meilleur SSE ont été sélectionnées. Il y avait donc un risque que, dans ces écoles, le nombre d'élèves admissibles au programme AVID soit inférieur et que cette situation ait des répercussions sur le recrutement (voir chapitre 4).

Quatre sites ayant opté pour l'étude de cas et 14 ayant opté pour l'assignation aléatoire ont été sélectionnés, dans 15 districts scolaires. Ces 18 sites représentaient 21 écoles car certains sites étaient à la fois des établissements de premier et de second cycles du secondaire. D'autres écoles (en plus des 21) ne se sont impliquées dans le projet que pour le processus de recrutement (le site du projet était une école accueillant des élèves en 9^e, 10^e, 11^e et 12^e année et qui avaient suivi leur 8^e année dans un autre établissement). Les différents types de sites ayant participé au projet sont représentés dans le tableau 3.2.

Accords des districts scolaires

Tous les districts sélectionnés pour le projet ont conclu des accords avec le ministère afin de participer à la recherche et de bénéficier des ressources qui leur permettront de mettre en œuvre le projet pilote AVID C.-B. Dans le cadre de ces accords, il est demandé aux équipes des sites d'exercer des activités de soutien au volet recherche du projet pilote AVID C.-B. en complément de la réalisation du programme AVID. Par exemple, les écoles du projet pilote ont été tenues d'apporter leur aide au recrutement des participants à l'étude. Dans le cadre du recrutement et de la sélection, l'équipe du site a géré le consentement éclairé auprès des nouveaux élèves et tuteurs, et a fait en sorte que ce principe fondamental de la recherche — la participation en toute connaissance de cause — soit préservé.

Les écoles ont dû accepter de partager les données, comme les y autorise le consentement éclairé des élèves participants et de leurs parents. Ceci concerne principalement la transmission aux chercheurs d'informations extraites de documents administratifs, par exemple sur l'assiduité des élèves, les cours sélectionnés, et les notes. Ces données font l'objet d'accords distincts, conclus entre chacun des districts et la SRSA, sur le partage des données.

²⁶ Cette alternative impliquait l'assignation aléatoire de différents sites (9^e, 10^e, 11^e et 12^e année) — et non pas de différents élèves — au groupe programme qui bénéficierait des ressources nécessaires à la mise en œuvre du programme et au groupe témoin qui ne bénéficierait d'aucunes ressources. Si cette alternative, qui aurait requis la participation d'un plus grand nombre d'écoles, avait été retenue, les impacts auraient pu être estimés pour un certain nombre de résultats, notamment pour les taux de transition vers les études postsecondaires de l'ensemble des élèves des écoles.

²⁷ En dépit de leurs dimensions plus restreintes, les sites faisant l'objet d'études de cas n'ont pas nécessairement rencontré de difficultés pour recevoir suffisamment de demandes de la part des élèves admissibles. Comme ceci était difficilement prévisible, le modèle de l'étude de cas a été considéré comme adapté à quatre sites ruraux, plus petits, pour un certain nombre de raisons, parmi lesquelles la situation géographique et l'importance des établissements.

Tableau 3.2: Sites ayant participé au programme AVID et écoles sources qui leur étaient associées

Types de sites	Années de participation au projet pilote AVID C.-B.					Nombre de sites
	Recrutement	1	2	3	4	
	Année					
	8 ^e	9 ^e	10 ^e	11 ^e	12 ^e	
A						9
B						5
C						1 — AVID C.-B. dans toutes les
D						2 — AVID C.-B. dans toutes les
E						1 — AVID C.-B. dans toutes les

Note : Par « site », on entend chacune des écoles secondaires ou des établissements proposant un premier et un second cycle du secondaire qui proposent une classe facultative AVID à la même classe d'élèves AVID de la 8^e à la 12^e année. La majorité des sites ayant participé au projet pilote AVID C.-B. étaient similaires au type A. Les sites de type C, D, et E obligent les élèves AVID à changer d'écoles après leur 9^e année (sites C et D) ou leur 10^e année (site E).

Légende:

- A** = les élèves restent dans la même école secondaire de la 8^e à la 12^e année.
- B** = les élèves vont dans 2 écoles secondaires: une école source pour la 8^e année et une deuxième école, de la 9^e à la 12^e année.
- C** = Les élèves vont dans 2 écoles secondaires: une école source pour la 8^e et la 9^e année et une deuxième école, de la 10^e à la 12^e année.
- D** = Les élèves vont dans 3 écoles secondaires: deux écoles sources, pour la 8^e et la 9^e année, et une troisième école, de la 10^e à la 12^e année.
- E** = Les élèves vont dans 2 écoles: une école source, de la 8^e à la 10^e année, et une deuxième école, de la 11^e à la 12^e année.

La collecte et la saisie des données sur des formulaires de collecte des données créés par la SRSA ainsi que la communication à la SRSA de toute modification intervenant dans la composition des classes et de toute information relative aux cohortes de la recherche (nouveaux participants, décrochages) font partie des responsabilités régulièrement assumées par l'équipe du site.

Pour participer, les écoles ont dû accepter que les chercheurs puissent régulièrement accéder aux sites afin de conduire sur le terrain leurs études observationnelles dans les classes AVID. Ces recherches comprennent l'observation des élèves prenant part au programme et l'organisation d'entretiens avec les élèves et le personnel. Cet accès est très important pour la recherche sur la mise en œuvre et, au-delà, pour le projet pilote.

Enfin, il a été demandé aux écoles de faciliter la collecte des données relatives aux enquêtes. Le plus souvent, ceci a consisté à participer aux tâches administratives associées aux enquêtes menées auprès des élèves des groupes programme et témoin mis à l'essai.

QUESTIONS RELATIVES À LA CONCEPTION DU PROJET DE MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME AVID EN COLOMBIE-BRITANNIQUE

Une fois qu'était en place l'infrastructure de base permettant de réaliser le projet, il devenait possible de finaliser et de communiquer d'autres éléments clés de la conception du projet. Cette conception a été un processus complexe qui a impliqué la collaboration de plusieurs partenaires et parties prenantes de la recherche, appartenant à différentes institutions qui n'avaient pas forcément beaucoup travaillé ensemble avant le projet.

Bien que le programme AVID soit un programme éducatif public bien établi aux États-Unis, certaines adaptations et clarifications étaient indispensables pour le projet pût atteindre ses objectifs. L'AVID Center établi à San Diego, en Californie, avait conçu des processus de mise en œuvre spécifiques qui devaient être appliqués dans chacune des écoles proposant une classe facultative AVID. Le défi du projet consistait à utiliser les exigences de l'AVID Center comme point d'appui de la mise en œuvre et à les adapter à une utilisation *dans le contexte canadien*, sans s'écarter des Éléments Fondamentaux.

Encadré 3.1: Plan du curriculum AVID en Colombie-Britannique

Trois questions affectent la conception du curriculum AVID en Colombie-Britannique et impliquent l'intégration du cours de Planification 10:

1. L'AVID Center exige que le programme AVID soit un cours linéaire et recommande qu'il soit proposé pendant au moins quatre ans avant le diplôme de fin d'études secondaires. En d'autres termes, le programme doit être proposé de façon continue de la 9^e à la 12^e année.
2. En Colombie-Britannique, les élèves AVID sont tenus de suivre un cours de Planification 10; permettant d'obtenir quatre crédits, il est généralement dispensé en 10^e année. Le cours absorberait la seule plage facultative dont disposent les élèves de 10^e année se préparant à accéder à des études postsecondaires. Cette situation pourrait se transformer en inconvénient lorsque les élèves évalueront les avantages de continuer à participer au programme AVID.
3. En termes de préparation des élèves aux études postsecondaires, le programme AVID fait clairement double emploi – tant au niveau des objectifs que des résultats — avec le cours de Planification 10.

Solution: Dans le cadre de la mise en œuvre du projet pilote AVID C.-B., les cours AVID 11 et Planification 10 sont associés et les exigences relatives aux deux cours sont satisfaites en deux années scolaires, pendant les 10^e et 11^e année. En d'autres termes, AVID 11 et Planification fusionnent en un seul et même cours linéaire qui permet d'obtenir quatre crédits.

En 10^e année : AVID 11A + Planification 10A = quatre crédits
(deux crédits) (deux crédits)

En 11^e année : AVID 11B + Planification 10B = quatre crédits
(deux crédits) (deux crédits)

Les élèves peuvent ainsi satisfaire à leurs exigences d'obtention du diplôme en obtenant quatre crédits au titre de Planification 10 et quatre crédits au titre d'AVID 11.

Quelques éléments clés du programme AVID exigeaient une attention particulière au moment de l'adaptation de programme AVID au contexte de la Colombie-Britannique:

- pour les établissements du secondaire, les exigences du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique en matière de curriculum comprennent Planification 10 et Portfolio de fin d'études,²⁸ deux cours qui font double emploi avec le programme AVID;
- exigences en matière de tests standardisés — en Colombie-Britannique, l'évaluation au niveau du secondaire comprend un nombre de tests standardisés relativement restreint par rapport à la politique suivie aux États-Unis dans les établissements équivalents. Il existe des examens provinciaux organisés de la 10^e à la 12^e année, mais aucune évaluation requise par les établissements d'enseignement supérieur n'est directement comparable au SAT, au PSAT ou à d'autres tests gérés par le College Board;
- en Colombie-Britannique (ainsi que dans les autres provinces du Canada), les possibilités d'études postsecondaires sont plus étendues que le cycle en quatre ans sur lequel est focalisé le programme AVID américain; par conséquent, les conseils et les informations donnés dans

le cadre du programme AVID en matière d'études postsecondaires doivent être étoffés de façon à ce que le projet puisse prendre en compte ces différentes options;

- les différences entre les exigences de la recherche sur le projet pilote AVID C.-B. et le processus de collecte des données et de certification mis en œuvre par le programme AVID ont entraîné une collecte de données plus importante dans les écoles de C.-B. participant au projet pilote que celle normalement associée au programme AVID.

Chacune de ces différences est examinée ci-après.

Conception du curriculum — Planification 10

AVID est un cours approuvé par le district et dispensé en 9^e année. Au cours des années ultérieures, pour que les élèves puissent obtenir des crédits pour le programme AVID, la classe doit faire l'objet d'un examen géré par le ministère et obtenir l'approbation du conseil ou de l'autorité agréée (CAA).²⁹ Par exemple, le ministère a des exigences spécifiques concernant les crédits que les élèves du secondaire doivent accumuler pour obtenir le diplôme. Des crédits doivent être accumulés dans le cadre de Planification 10. Le cours de Planification 10 a certains contenus et objectifs en matière d'apprentissage qui sont similaires au programme AVID et qui font double emploi.

²⁸ Portfolio de fin d'études a depuis été remplacé par Transitions de fin d'études.

²⁹ Les cours BAA sont des cours proposés par les conseils scolaires conformément aux exigences définies par le ministère. Les cours BAA peuvent être utilisés pour obtenir la proportion de crédits facultatifs requise pour l'obtention du diplôme.

Afin de tenir compte de ces similitudes, les sites pilotes du projet AVID C.-B. ont conçu pour les 10^e et 11^e année un curriculum qui associe le programme AVID et Planification 10 dans un seul et même cours et pour chacune de ces années (voir encadré 3.1).

Les écoles du projet pilote dispensent un cours CAA qui rapproche les objectifs d'apprentissage de la classe facultative AVID de ceux du cours de Planification 10. Une approbation similaire, délivré par le CAA, sera nécessaire pour la classe facultative AVID de 12^e année mise en place dans les écoles du projet pilote.

Les activités liées au curriculum sont coordonnées par le chef de projet mais s'appuient en grande partie sur l'expertise des districts. Les districts doivent esquisser les contours de leurs programmes scolaires, mais ceux-ci peuvent être définis à partir des matériels qui circulent entre les districts participants. La conception du curriculum n'est qu'un des domaines pour lesquels les sites du projet apportent leur collaboration à l'élaboration du projet pilote AVID C.-B.³⁰

Exigences relatives aux tests standardisés — la Colombie-Britannique contre le modèle du SAT

Alors que les collèges et universités américains exigent généralement de chaque postulant qu'il atteigne un niveau minimum lorsqu'il passe le test SAT (Test Standard d'Aptitude, ou Standard Aptitude Test) géré par le College Board ou les examens ACT, au Canada, il n'existe pas de critères d'obtention d'examen équivalents pour l'entrée des étudiants dans un cycle d'études postsecondaires. En Colombie-Britannique, les élèves du secondaire participent cependant à des examens provinciaux standardisés en 10^e, 11^e et 12^e année, et ces résultats peuvent avoir une incidence sur leur accès à des études postsecondaires. La grande importance que le programme AVID accorde à la préparation des cours SAT (ou ACT), PSAT et Advanced Placement (AP) paraîtra moins fondée dans les écoles de C.-B. et aux élèves de C.-B. Même si les élèves de C.-B. peuvent sans aucun doute bénéficier d'une inscription à ces tests, compte tenu des conditions d'admission des universités de la C.-B. et du Canada, il sera plus difficile pour les écoles pilotes de les présenter comme indispensables.

Définition des études postsecondaires en Colombie-Britannique

En Colombie-Britannique, un système intégré et complexe de transfert des crédits réunit 200 institutions privées agréées et 26 institutions publiques agréées. Cette structure unique facilite le transfert des étudiants d'un collège communautaire vers une université ou vers une autre institution délivrant des diplômes : il existe en Colombie-Britannique de très nombreuses institutions qui associent les qualités des collèges et des universités. Aux États-Unis, en revanche, ces institutions sont nettement plus distinctes et séparées les unes des autres.

En partie à cause de ce système intégré, le projet pilote AVID C.-B. donne une définition plus large du cursus réussi et englobe l'amélioration de l'accès aux études postsecondaires, y compris dans les écoles professionnelles privées, aux

programmes d'apprentissage, aux collèges, aux collèges universitaires et aux universités (seuls les programmes des deux dernières catégories peuvent être aisément comparés aux cycles d'études supérieures suivis en quatre ans aux États-Unis). Bien que le programme AVID ait généralement pour objet d'encourager les élèves à faire des choix qui ouvrent le plus grand nombre possible de portes après l'obtention de leur diplôme de fin d'études secondaires, cette différence entre les systèmes éducatifs américain et canadien doit être prise en compte lors de l'élaboration du projet.

Exigences relatives à la recherche et à la collecte des données

La conception de l'évaluation impose inévitablement certaines restrictions quant à la façon dont le programme AVID doit être mis en œuvre dans les écoles. L'une de ces restrictions est que les 21 écoles qui appliquent le programme AVID dans le cadre du projet sont tenues de mettre en œuvre le programme AVID d'une façon plus standardisée que ce n'est habituellement le cas dans les sites AVID. Le projet a publié ses lignes directrices dans un Manuel d'exploitation du projet qui couvre l'ensemble des procédures, de la sélection des élèves à l'organisation des cours, en passant par la collecte et la communication des données.

Des rôles ont été clairement définis pour les districts et les écoles impliqués dans la mise en œuvre du programme AVID, et pour ceux qui participent à l'évaluation du programme AVID. Par exemple, la collecte des données par l'AVID Center fait partie de la mise en œuvre du programme AVID, mais est distincte de l'évaluation du projet pilote AVID C.-B.

Les districts avaient besoin de savoir à l'avance que leur participation au projet pilote allait créer pour leurs écoles des responsabilités supplémentaires par rapport aux autres écoles AVID ne participant pas au projet. Pour participer, les écoles qui en font la demande doivent accepter de coopérer avec l'évaluation et trouver les moyens de satisfaire aux exigences de la certification AVID. Par exemple, les écoles devaient avoir un emploi du temps AVID conforme aux exigences de l'AVID Center. L'AVID Center requiert que le programme AVID soit proposé chaque semaine pendant toute l'année scolaire, mais certaines écoles proposent fréquemment des emplois du temps semestrialisés dans le cadre desquels les cours ne sont dispensés que pendant la moitié de l'année. Les écoles doivent également organiser le programme AVID conformément aux nombres d'heures respectivement consacrés, dans le curriculum AVID, aux cours AVID (40 %), aux activités de tutorat (40 %) et aux activités de motivation (20 %).

Les exigences de l'AVID Center en matière de certification ont été établies en se référant aux écoles américaines et elles ne sont pas toujours en adéquation avec le contexte de la C.-B.. Néanmoins, lorsque les questions relatives à la conception et à l'application du projet pilote présentées ci-dessus ou dans d'autres circonstances ont été résolues et que des procédures appropriées à la Colombie-Britannique ont été élaborées, elles ont été communiquées aux sites participants. Le principal vecteur de cet exercice a été le Manuel d'exploitation du

30 Les plans des leçons partagés entre enseignants constituent un autre de ces domaines.

Encadré 3.2: Manuel des opérations du projet — table des matières

1. Présentation générale du projet pilote AVID C.-B.
2. Normes opérationnelles
3. Recrutement et sélection des élèves
4. L'assignation aléatoire et le projet pilote AVID C.-B.
5. L'assiduité dans les classes AVID et la collecte des données
6. Les tuteurs des classes AVID
7. La mise en œuvre de la classe facultative et du curriculum AVID
8. Le développement professionnel AVID
9. Le soutien apporté aux écoles et aux districts
10. Les décrochages du projet pilote AVID
11. Annexes

projet (évoqué ci-dessus et ci-après) fourni à l'ensemble des équipes des sites dans des versions régulièrement mises à jour. Le CDA a donné l'occasion à des membres d'équipes de sites de se familiariser avec des éléments des procédures du projet qui revêtaient une importance capitale pour la mise en œuvre du projet, tels que les ateliers de recrutement (décrits au chapitre 4). Ces procédures ont également été communiquées à l'ensemble des équipes de sites. Les conférences annuelles des équipes de sites ont permis au CDA d'informer les équipes — et aux équipes de s'informer mutuellement — de toutes les mises à jour du programme AVID.

MANUEL DES OPÉRATIONS DU PROJET

Le Manuel des opérations du projet pilote AVID C.-B. a été écrit et révisé par le sous-comité de la communication du CDA. Le Manuel des opérations du projet a été rédigé graduellement pendant la phase de conception du projet pilote, afin de rendre compte des questions de mises en œuvre soulevées en cours de route. Il contient les pratiques recommandées aux sites mettant en œuvre le programme AVID C.-B. dans le cadre du projet et couvre la plupart des aspects de la mise en œuvre du programme comme en témoigne sa table des matières (voir l'encadré 3.2).

Le gestionnaire de projet et le chef de projet sont tenus de s'assurer que le projet pilote AVID C.-B. est réalisé conformément au Manuel d'opérations du projet. Le processus de recrutement et de sélection est présenté dans les chapitres 4 et 5, et résumé au chapitre 4. Le chapitre 5 du Manuel décrit les procédures de collecte des données qui permettent de surveiller les activités exercées dans les classes ainsi que l'assiduité des élèves et des tuteurs. Les résultats de la collecte des données relatives aux activités exercées en 9^e année sont exposés au chapitre 7. Au chapitre 6, les activités des classes et des tuteurs (voir chapitres 6 et 7 du Manuel) sont examinées pour les élèves participant au programme AVID en 9^e année.

Des rapports publiés ultérieurement s'intéresseront à la réalisation des activités du programme, dans le cadre du projet pilote, de la 10^e à la 12^e année.

Le chef de projet et la SRSA ont la responsabilité de veiller à ce que les équipes des sites gardent toujours présentes à l'esprit les procédures décrites dans le Manuel. Par exemple, le chapitre 2 a trait à la gestion appropriée des données personnelles relatives aux élèves. Le chef de projet et la SRSA documentent les questions de clarification liées à la réalisation du projet et soumises par des membres d'équipes de sites locales et soumettent ces questions et d'éventuelles réponses au CDA. Le chef de projet est tenu de documenter les réponses apportées aux membres des équipes de sites ou membres de la collectivité sollicitant des renseignements sur le projet pilote AVID C.-B.

Les chapitres 7 et 8 du Manuel ainsi que certaines de ses annexes s'intéressent au soutien apporté aux districts sous la forme d'activités de développement professionnel et de rétroaction sur l'application du programme. Ces aspects de la conception du projet sont décrits dans les deux sections suivantes du présent chapitre.

LE SOUTIEN APPORTÉ SOUS FORME DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Le projet devait s'assurer que les équipes des sites et les directeurs des districts bénéficiaient des activités de développement professionnel AVID. L'AVID Center propose un vaste ensemble d'activités de développement professionnel aux districts, écoles, enseignants, membres des personnels administratifs et conseillers : sensibilisation au programme AVID, sessions « Voie » et formation des enseignants, formation administrative des principaux, ainsi que des manifestations nationales, telles que les conférences et les instituts d'été AVID. Cependant, au début du projet, presque tous les programmes de l'AVID Center se déroulaient aux États-Unis.

Plusieurs des activités de formation les plus adaptées à la mise en place des sites étaient organisées en Californie, notamment l'institut d'été international AVID, à San Diego. Le projet a recherché des solutions de façon à ce que l'éloignement ne constitue pas un obstacle aux indispensables activités de formation AVID.

Les membres des personnels impliqués dans le projet pilote ont bénéficié d'une prise en charge financière des frais de déplacement, de logement et d'inscription occasionnés par les stages de formation aux composantes du programme AVID et du projet pilote AVID C.-B. organisés aux États-Unis (le plus souvent aux instituts d'été, généralement à San Diego), mais aussi localement, en Colombie-Britannique (principalement à Chilliwack).

Les activités de formation auxquelles les sites pilotes étaient tenus de participer comprennent l'institut d'été AVID aux États-Unis (pour les enseignants, les coordinateurs, les membres des personnels administratifs et les conseillers) et la formation à la direction de district AVID (pour les directeurs de districts) dont les modules initiaux ont été organisés à Chilliwack. Ont également été organisés en Colombie-Britannique les sessions « Voie » AVID, la formation « Voie du succès des élèves », et les stages « Sensibilisation à AVID » et tutorologie AVID (recrutement et formation des tuteurs AVID).

La formation à l'institut d'été AVID, à San Diego

Les équipes de sites AVID de chacune des écoles du projet pilote ont participé aux instituts d'été AVID organisés en 2004 et en 2005, et parfois également au cours des années ultérieures. La formation initiale était focalisée sur la planification et l'application du programme, ainsi que sur le soutien ou les conseils relatifs à la mise en œuvre des 11 Éléments Fondamentaux requis pour la certification AVID.

L'institut d'été est un stage de formation de cinq jours. Quatre demi-journées (matins) sont consacrées à des axes (formation à des sujets spécifiques), quatre autres demi-journées (après-midis) à des ateliers avec les équipes de sites (planification de la mise en œuvre et de l'application du programme AVID pour l'année suivante), et une matinée à une séance inaugurale. Les nouveaux membres d'équipes de sites sont initiés au programme AVID et les autres participants choisissent les axes AVID d'un niveau supérieur qui leur permettent d'approfondir leur compréhension des méthodes AVID.

L'AVID Center forme les formateurs des tuteurs qui formeront ensuite les tuteurs AVID. La formation des tuteurs donne l'occasion à des élèves du secondaire et à des étudiants de l'enseignement supérieur de se familiariser avec le programme AVID et d'acquérir les compétences spécifiques à l'exercice des activités de tutorat AVID. Les classes de tutorat apportent un soutien adapté à l'application du programme et peuvent fournir une expérience utile à ceux qui souhaitent faire carrière dans l'enseignement.

La formation à Chilliwack — « Voie » et DDA

Le district scolaire de Chilliwack propose « Voie », un stage de formation annuel de deux jours, à tous les éducateurs de Colombie-Britannique, y compris à ceux qui ne sont pas impliqués dans le projet pilote. Le stage permet aux participants d'acquérir des connaissances approfondies sur les matériels AVID, tels que les sessions « Stratégies du succès », « Voie du succès des élèves », et les programmes des cours principaux AVID — mathématiques, science, anglais et études sociales, par exemple. Les présentateurs des formations sont des formateurs AVID des États-Unis et du Canada. Les enseignants et les membres des personnels administratifs de Colombie-Britannique ont la possibilité pendant les ateliers de présenter des idées et des aménagements du programme adaptés à la mise en œuvre en C.-B.

Dix modules de formation à la direction de district AVID sont organisés à l'attention des directeurs de districts sur une période de deux ans. Dans le cadre d'un accord initial conclu avec l'AVID Center, les huit premiers modules ont été organisés à Chilliwack, en C.-B., à l'attention de la première cohorte de directeurs de districts du projet pilote AVID C.-B. Les deux derniers modules ont été organisés à San Diego.

Informations sur le projet et sessions de formation

Pour compléter les activités de développement professionnel destinées à faciliter la mise en œuvre du programme AVID en Colombie-Britannique (décrits ci-dessus), les membres des personnels participant au programme ont également eu l'occasion de se former aux aspects relatifs à la conception du projet.

Pendant les premières phases du projet, la SRSA a décrit et expliqué la composante recherche du projet dans le cadre de séances proposées à des membres des personnels des districts et des écoles qui étaient déjà membres d'équipes de sites ou directeurs de districts du projet pilote AVID C.-B. ou qui étaient susceptibles de le devenir. En collaboration avec la Fondation et le personnel du district scolaire de Chilliwack, la SRSA a également organisé à l'attention de ces éducateurs des ateliers couvrant différents aspects de la recherche : les procédures de recrutement et de sélection, la gestion du consentement éclairé des élèves, des parents et des tuteurs, le renseignement et le dépôt des formulaires de collecte des données, et l'importance à accorder aux observations recueillies dans les classes.

SUIVI, RÉTROACTION ET SOUTIEN

Le suivi du projet pilote AVID C.-B. — stratégie en matière de soutien et de rétroaction

L'AVID dispose de son propre processus de certification annuel qui repose sur les rapports établis par chacune des écoles AVID ou par le directeur de district. Le CDA a cependant considéré que ce processus n'était pas assez fréquent et donc adapté à une étude dans le cadre de laquelle la mise en place effective du programme était nécessaire dès le départ. Il est important que le projet pilote puisse remédier rapidement à tous les nouveaux problèmes susceptibles de se poser et pas seulement au terme de chaque année de mise en œuvre. Le CDA a donc mis au point un ensemble de lignes directrices relatives à la stratégie de soutien et de rétroaction spécifique au projet de recherche.

L'une des priorités du projet pilote AVID C.-B. est de déterminer si les élèves AVID bénéficient pendant quatre ans d'une immersion de qualité dans le programme AVID. L'objectif est de mettre au point une stratégie de soutien et de rétroaction qui :

- soit motivée,
- permette d'établir des rapports fréquemment, et
- fasse des recommandations aux sites.

Étant donné que le projet pilote a besoin d'éléments complets sur l'application effective du programme, le DCA a créé dans le Manuel des opérations une liste de contrôle du soutien et de la rétroaction qui facilite le suivi.

Liste de contrôle du soutien et de la rétroaction AVID C.-B.

Au début de l'année 2007, le chef de projet a commencé à faire des observations sur le terrain à l'aide d'une liste de contrôle du soutien et de la rétroaction afin de vérifier comment se passait la mise en œuvre dans chacun des sites. La liste se référait aux Éléments Fondamentaux (voir chapitre 2) et surveillait notamment : le site AVID ou l'équipe verticale, le contexte de l'apprentissage, ainsi que les techniques d'enseignement et les stratégies d'apprentissage utilisées dans la classe AVID.

La mise en œuvre de la liste de contrôle du soutien et de la rétroaction comprenait la transmission de rapports aux équipes de sites ainsi que le suivi des écoles afin de les aider plus efficacement à réaliser le programme AVID. Les rapports ont pour objet d'encourager les sites à identifier les points faibles de la mise en œuvre et à les aider à identifier les stratégies en mesure de combler ces lacunes. Le présent rapport est devenu un vecteur utile du partage des informations et a favorisé l'enrichissement mutuel des idées échangées entre sites. La liste de contrôle sert également de système d'alerte rapide pour tout problème ou toute préoccupation en rapport avec la mise en œuvre. L'enseignant de la classe facultative AVID a la possibilité de faire des commentaires sur le rapport achevé.

La liste de contrôle a été conçue à partir des Éléments Fondamentaux, des principales exigences et des attentes ; elle s'intéresse tout particulièrement aux aspects de la mise en œuvre du programme, tels que :

- Les équipes des sites — Sont-elles formées ? Se réunissent-elles régulièrement ? Sont-elles impliquées dans la mise en œuvre ? Élaborent-elles un plan pour le site ?
- Le contexte de l'apprentissage — Est-il centré sur les motivations, les carrières ou les études dans un collège ? Quels sont les signes distinctifs du programme AVID ?
- Les techniques d'enseignement — Les classeurs des élèves ont-ils été mis en place ? Les stratégies relatives à l'ÉEC-L sont-elles utilisées ? Les classes de tutorat ont-elles lieu régulièrement ? La bibliothèque AVID est-elle utilisée ?

Dans la liste de contrôle, les observations sont classées par catégories. Les preuves de chacune des activités prévues sont observées ou ne sont pas observées pendant la visite. Une distinction importante est établie entre les situations dans lesquelles la possibilité d'observer un élément fondamental existait, mais l'élément fondamental n'a pas été observé, et celles dans lesquelles il n'existait aucune possibilité d'observer l'élément fondamental en question.

Parmi les points importants que les premières phases du processus de soutien et de rétroaction ont fait apparaître, il convient de citer : le renouvellement du personnel AVID sur les sites pilotes, l'implication de l'administration des écoles dans le programme AVID et l'impact global du programme AVID, au fil du temps, sur l'ensemble de l'école. La pérennisation de l'utilisation de la liste de contrôle permet de mieux comprendre l'ensemble des questions liées à la mise en œuvre, quelles stratégies sont efficaces, et ce qui vraisemblablement manque aux sites qui rencontrent des difficultés avec certains aspects de la conception du programme.

Suivi des procédures de la recherche

En étroite collaboration avec le CDA, la SRSA surveille la réalisation des objectifs liés aux activités continues de recherche et de collecte des données. Ceci a été rendu possible grâce aux entretiens et visites sur sites mis en place avec les éducateurs et d'autres membres du personnel afin d'établir, par exemple, les politiques relatives au recrutement des participants. Le suivi a également impliqué l'établissement de procédures relatives au consentement éclairé des tuteurs et des nouveaux élèves ainsi que la protection de la confidentialité des données personnelles partagées par la SRSA. Celle-ci a d'ailleurs proposé des formations destinées aux enseignants et couvrant les principales questions de la participation afin de s'assurer que la gestion du consentement éclairé était efficace.

La SRSA utilise dans ce projet un modèle d'évaluation sommative. L'objectif est de focaliser la recherche sur les grands enseignements, sur le long terme et sur l'ensemble des populations étudiantes et enseignantes — de ne pas s'appesantir sur les cas particuliers à modifier ou à éliminer. Ces derniers doivent en effet relever de la stratégie de soutien et de rétroaction.

LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME AVID C.-B.

Les chapitres 1 à 3 ont été consacrés à l'élaboration du projet pilote. Le chapitre 1 s'est intéressé à la raison d'être de la mise à l'essai d'une intervention qui cherche à faire augmenter l'accès à des études postsecondaires en s'appuyant sur la réussite des élèves. Le chapitre 2 a analysé en détail la nature complexe du programme AVID — et plus précisément de la classe facultative qui représenterait l'intervention dans le cadre du projet pilote AVID C.-B. Le présent chapitre a décrit

la structure organisationnelle créée pour mettre en œuvre le projet d'une façon adaptée au contexte de la C.-B., ainsi que les instruments — les principes de la recherche, le Manuel des opérations du projet, le développement professionnel, les stages et les ateliers, et la stratégie de soutien et de rétroaction — élaborés de façon à ce que soient satisfaites les exigences de la recherche exposées dans le chapitre 1. Dans le domaine de la recherche sur l'éducation au Canada, le projet n'a eu que de rares précédents dont l'échelle et la conception étaient comparables et a posé des problèmes de mise en œuvre tout à fait particuliers. Les chapitres 4 à 7 commencent à raconter comment s'est déroulée cette mise en œuvre ainsi que les succès et les défis qui ont jalonné la mise en place du projet pilote. Le chapitre 8 s'intéresse également à l'ensemble du processus de mise en œuvre, aux impacts du projet pilote AVID C.-B., et à l'analyse avantages-coûts, qui sera présentée dans le rapport final sur le projet.

4

Processus de recrutement et de sélection des participants au projet pilote AVID C.-B.

Introduction

Le présent chapitre décrit le défi que la nature sélective du programme AVID impose à l'évaluation et montre comment le projet pilote AVID C.-B. a tenté de relever ce défi. Le profil des élèves admissibles au programme AVID et les méthodes disponibles pour les identifier dans le projet actuel sont examinés. Le chapitre décrit comment le projet a pris des mesures pour essayer de standardiser le processus de recrutement et de sélection, et comment il a appliqué la méthode de l'assignation aléatoire des élèves admissibles identifiés pour renforcer la rigueur de l'évaluation qui en a résulté. La mise en œuvre des procédures de recrutement et de sélection du projet est décrite, ainsi que les données recueillies sur le terrain, les entretiens avec les membres des équipes des sites et la façon dont le processus a fonctionné dans le concret.

RÉSUMÉ DU CHAPITRE

- **Le recrutement et la sélection revêtent d'une importance fondamentale pour la mise en œuvre du programme AVID et pour son évaluation dans le cadre du présent projet de recherche.** Le projet a adopté l'assignation aléatoire des élèves qui sont admissibles au programme afin de s'assurer que les estimations de l'impact ne mélangent pas les effets de la sélection sur les résultats avec les effets du programme proprement dit. Le projet a tenté de veiller à ce qu'un processus standard soit utilisé pour identifier dans les sites du projet les élèves admissibles au programme, afin que les exigences du programme AVID soient satisfaites et que soit facilitée l'explication des implications des estimations de l'impact.
- **Le projet a mis au point un processus de recrutement et de sélection standardisé.** Un comité composé de membres de l'AVID Center, du district scolaire de Chilliwack et de la SRSA a conçu des procédures pour la Colombie-Britannique calquées sur les processus de sélection utilisés dans un district scolaire AVID du Texas. Le projet a fourni la formation et le soutien, le Manuel des opérations du projet et les documents d'application standardisés pour aider les écoles à mettre en œuvre les procédures.
- **Le processus de recrutement et de sélection a comporté plusieurs étapes et a nécessité des ressources importantes.** Les équipes des sites AVID ont travaillé pendant l'hiver et le printemps 2005 (et pendant l'hiver et le printemps 2006 dans les sites avec deux cohortes) pour recruter et sélectionner les élèves admissibles au programme AVID. Pendant les entretiens approfondis, les membres des équipes de sites ont fait des commentaires sur l'intensité des tâches à accomplir, notamment pendant la phase des entretiens.
- **Les élèves admissibles au programme AVID ont été assignés aux groupes programme et témoin ainsi qu'à une liste d'attente qui détermine si une place dans une classe leur est ou non proposée et dans quelles conditions.** Les élèves qui se sont portés volontaires pour participer au projet et qui ont été considérés comme admissibles au programme AVID ont été assignés à l'un des trois groupes de recherche. Une place dans la future classe AVID de 9e année a été proposée aux membres du groupe programme. Une place sera proposée aux membres du groupe de la liste d'attente lorsqu'une place se libérera. Aucune place n'est proposée dans une classe AVID aux membres du groupe témoin. Sur les sites où l'on a procédé à une étude de cas, les membres des équipes de sites n'ont assigné des élèves qu'aux deux premiers groupes. Sur les sites où l'on a procédé à l'assignation aléatoire, la SRSA a assigné des élèves à l'ensemble de trois groupes à l'aide d'un processus s'apparentant à un tirage au sort.

- **Le recrutement et la sélection ont permis de recruter avec succès un nombre suffisant d'élèves admissibles.** Au total, 1 522 participants au projet ont été recrutés dans les 18 sites du projet pilote AVID. Les membres des équipes des sites n'ont pas tous utilisé le même système d'évaluation de l'adéquation des élèves au programme AVID.

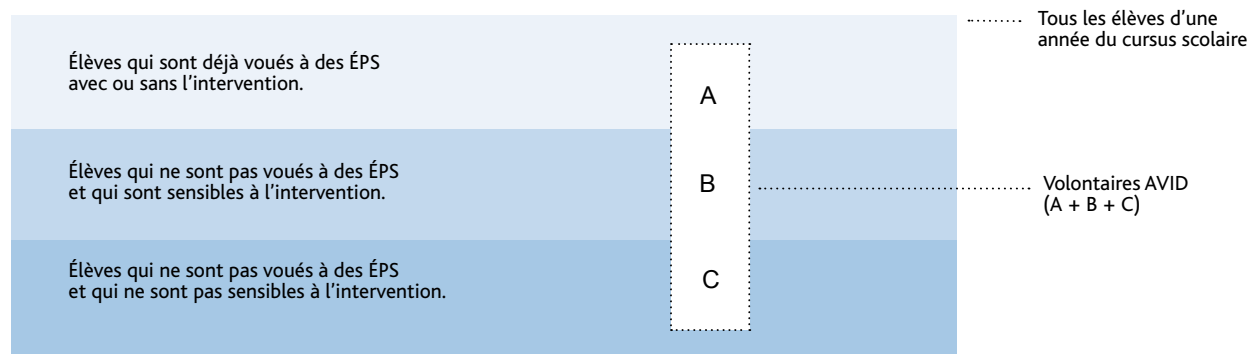
L'IMPORTANCE DU RECRUTEMENT ET DE LA SÉLECTION

Cette section s'intéresse à l'importance pour le succès du projet du recrutement et de la sélection des participants à la recherche du projet pilote AVID C.-B. La sélection des participants est d'une importance capitale pour le programme AVID. L'offre d'une place dans une classe facultative AVID n'est pas censée changer les résultats dans le secondaire de tous les élèves, et l'importance de la sélection a eu une incidence primordiale sur la conception du projet de recherche. Les deux influences principales sont décrites ci-après.

Premièrement, le projet devait s'assurer qu'il calculait l'effet du programme proprement dit sur ceux qui étaient sélectionnés pour y participer, indépendamment de l'effet du processus de sélection. Comme nous l'avons expliqué au chapitre 1, le projet cherche à déterminer si l'offre d'une place dans la classe facultative AVID pendant quatre ans a un impact sur l'accès à des études postsecondaires de ceux qui sont admissibles pour recevoir cette offre. Déterminer cette admissibilité impose aux équipes des sites AVID de s'engager dans un processus de sélection qui repose sur les caractéristiques des élèves. Cette sélection pose un problème aux évaluateurs car les caractéristiques utilisées pour déterminer l'admissibilité pourraient s'avérer être les mêmes — indépendamment de l'impact du programme — qui affectent les études postsecondaires. Pour tirer des conclusions valables sur l'impact du programme, les évaluateurs doivent contrôler les effets de ce processus de sélection. Il ne peut être approprié de mesurer les effets du programme sur les résultats des élèves que si l'on mesure aussi les résultats des élèves possédant les mêmes caractéristiques que les bénéficiaires de l'offre. Pour qu'aux fins du projet ces deux groupes soient précisément identifiés, les élèves devaient avoir participé au même processus de recrutement et de sélection et avoir été considérés comme admissibles. Une fois considérés comme admissibles, les élèves pouvaient être assignés au groupe de recherche auquel on proposait le programme (dénommé le groupe programme) ou à un groupe auquel on ne proposait pas le programme et auquel le groupe programme sera comparé (dénommé le groupe témoin). La meilleure façon de réaliser cette assignation consiste à utiliser un processus aléatoire. Utiliser un processus non-aléatoire risquerait d'introduire des effets de sélection supplémentaires. Cette méthode de l'assignation aléatoire a été adoptée dans 14 des 18 sites du projet (dénommés sites ayant fait l'objet d'une assignation aléatoire).

Deuxièmement, le projet devait doter le projet pilote AVID C.-B. d'un test équitable. Pour y parvenir, il était important que les membres du groupe programme auxquels on proposait le programme (ainsi, par implication, que les membres du groupe témoin) fussent des élèves qui pouvaient

Figure 4.1: Le défi de la sélection AVID



bénéficier du programme. Inclure des élèves qui n'auraient pas bénéficié du programme aurait réduit les chances de succès du programme. Bien entendu, la sélection des « bons » élèves est également un paramètre important du fonctionnement normal du programme AVID. Par conséquent, l'AVID Center fournit des lignes directrices, du soutien et de la formation adaptés au recrutement et à la sélection. Le projet souhaitait exploiter ces lignes directrices afin d'élaborer un processus de sélection des élèves adapté à la Colombie-Britannique. En d'autres termes, le projet a déterminé ce que seraient les exigences effectives du projet pilote AVID C.-B. en matière d'ammissibilité et s'est assuré qu'elles pourraient être appliquées aux élèves de la Colombie-Britannique. Les sections suivantes examinent plus en détail en quoi consiste le défi d'une sélection adaptée aux élèves de la C.-B. et comment ce défi a été relevé.

Ce que cela signifie d'établir un « bon » processus de sélection pour le projet pilote AVID C.-B.

Sélectionner les étudiants adaptés à un programme est un processus difficile mais nécessaire. L'offre d'une place dans la classe facultative n'aura pas d'incidence sur le fait que certains élèves accéderont de toute façon à des études postsecondaires. En d'autres termes, la classe facultative AVID a pour objet de changer les résultats en matière d'accès à des études postsecondaires pour certains types d'élèves, mais pas pour d'autres. Si le programme était proposé à des élèves qui sont déjà voués à suivre des études postsecondaires — en raison de leur rendement scolaire, de leurs motivations, des efforts qu'ils déploient ou (même) de la chance — le programme n'aurait aucun impact sur leur accès à des études postsecondaires.³¹ Si le programme est proposé à des élèves qui (en l'absence du programme) ne sont pas voués à des études postsecondaires, il peut avoir un impact, mais seulement sur ceux qui s'intéressent au programme. Si le programme est proposé à des élèves qui sont insensibles au programme, il ne peut pas avoir un impact.³²

La figure 4.1 illustre le défi que constitue ce processus de sélection. Les élèves sont répartis dans les trois groupes décrits ci-dessus. Les élèves qui se portent volontaires pour participer au programme AVID — et qui, dans le schéma, sont représentés dans les groupes A, B et C — sont des sous-groupes de l'ensemble des élèves. Le groupe du milieu (B) est celui sur lequel il est prévu que le programme devrait avoir un effet. Les éducateurs chargés de sélectionner les élèves ne seront pas en mesure de prévoir parfaitement les résultats. De ce fait, lorsqu'ils sélectionnent les élèves, ils peuvent inclure — par accident ou même à dessein — des élèves appartenant à l'ensemble des trois groupes.³³ Cependant, le programme n'aura un impact réel que sur les élèves du groupe B. Plus la proportion d'élèves des groupes A et C est importante, plus l'impact du programme sera faible. Ceci, néanmoins, ne pourrait pas être apparent sans l'expérience. Si la proportion d'élèves sélectionnés pour la classe et dans le groupe A, déjà voués aux études postsecondaires, est suffisamment importante, le programme permettra forcément d'obtenir de bons résultats. Les élèves de la classe AVID suivront vraisemblablement des études postsecondaires. Cependant, par définition, ces élèves du groupe A auraient accédé à des études postsecondaires même sans le programme. Leur attribuer des places pendant quatre ans ne constitue probablement pas une utilisation efficace des rares places de la classe, surtout si le programme produit des effets sur les élèves du groupe. De surcroît, aider les élèves du groupe A ne résout pas le problème d'accès aux études postsecondaires décrit au chapitre 1.

Étant donné que le programme ne peut avoir d'effet que sur les élèves qui ne sont pas déjà voués aux études postsecondaires et qui s'intéressent à son impact, ce sont ces élèves que le projet entendait recruter et sélectionner. Néanmoins, ce groupe d'élèves était difficile à distinguer des autres élèves en 8^e année car les caractéristiques de la sélection — la réaction des élèves au programme et à l'accès aux études postsecondaires — n'avaient pas été observées. Les comités de sélection mis en place dans les écoles devaient utiliser des indicateurs

31 Dans le cadre de ce projet, le premier objectif est l'inscription en première année d'études postsecondaires et l'achèvement de cette première année. Bien que le programme AVID puisse avoir d'autres impacts — par exemple sur le choix du cycle d'études ou sur la persévérance des étudiants suivant des études postsecondaires — sur les élèves déjà voués à suivre au moins une année d'études postsecondaires, il ne peut pas, par définition, avoir un impact sur l'achèvement d'une année d'études postsecondaires. Si l'on part du principe que le programme AVID n'a pas d'effet négatif sur l'accès à des études postsecondaires — et qu'il ne transforme pas des élèves qui iront à l'université en des élèves qui n'iront pas — tous ces élèves atteindront ce résultat; avec ou sans le programme AVID. Les possibilités d'impact sur ce résultat sont donc nulles.

32 Comme nous l'avons vu précédemment, le programme AVID pourrait avoir certains impacts sur les élèves qui, même avec le programme, ne sont pas voués à suivre des études postsecondaires. Le programme pourrait les aider pendant leurs études secondaires et avoir un impact sur les résultats à leurs examens et l'obtention de leurs diplômes. Par définition, cependant, l'impact du programme sur l'accès aux études postsecondaires est forcément nul pour les étudiants qui sont insensibles à ses effets sur leur accès aux études postsecondaires.

33 Ils peuvent délibérément choisir des élèves déjà voués à des études postsecondaires afin qu'ils servent de modèles à d'autres élèves de la classe. Ou alors ils peuvent choisir ce type d'élèves pour créer un précédent donnant à penser que le programme débouche sur de bons résultats, même si ces résultats ne sont pas dûs au programme. Comme l'a déclaré un conseiller AVID, « À de nombreux égards, pour que les gens croient aux vertus du programme, il aurait presque été préférable de constituer la première cohorte avec un maximum d'élèves vraiment brillants. »

indirects pour identifier les élèves non voués aux études postsecondaires et pour lesquels le programme pouvait *changer* ce résultat. À l'instar du programme AVID, le projet devait tenter d'accomplir la tâche délicate consistant à procéder à la sélection appropriée en s'appuyant sur des indicateurs indirects.

Identifier les critères de sélection des élèves AVID

L'AVID Center reconnaît depuis longtemps que le processus de sélection des élèves est un facteur important du succès du programme. Le premier Élément Fondamental AVID stipule : « La sélection des élèves AVID doit être centrée sur les élèves obtenant des résultats moyens [...], qui ont un potentiel scolaire non exploité et qui pourraient bénéficier du soutien du programme AVID pour améliorer leur rendement scolaire et commencer à se préparer à suivre des études postsecondaires. » Les matériels de l'AVID Center identifient plusieurs indicateurs indirects pour les types d'élèves sur lesquels le programme est censé avoir un impact. Ces matériels constituaient le point de départ logique pour identifier les critères de sélection du projet.

Le Guide AVID (Swanson, Contreras, Cota & Gira, 2004) présente les grands principes relatifs aux élèves qui devraient être recrutés et émet quelques suggestions utiles pour savoir comment les identifier et où les trouver. Parmi les exemples donnés par le Guide, il convient de citer l'identification des élèves dont les familles ne sont pas allées à l'université et le recrutement d'élèves grâce au programme d'exonération ou de réduction du paiement des frais de cantine. Cependant, le Guide ne précise pas l'importance relative de ces principes. D'autre part, certains de ces principes ou suggestions doivent

être adaptés à la Colombie-Britannique qui, par exemple, ne dispose pas d'un programme universel d'exonération des frais intéressant les élèves des familles à faible revenu.

L'adoption nécessaire de critères de recrutement et de sélection standardisés

Aucun ensemble de critères n'est universellement considéré comme nécessaire ou comme suffisant pour les élèves admis au programme AVID. Dans la pratique, les différents facteurs qui exercent une influence sur la sélection des étudiants varient en fonction des écoles et de la composition des équipes de sites. Des élèves ayant les mêmes caractéristiques ont été considérés comme admissibles au programme AVID dans le cadre d'une procédure de recrutement et inadmissibles à l'occasion d'une autre procédure. Si de telles situations se reproduisaient, le projet pilote AVID C.-B. serait confronté aux défis suivants :

- Il serait difficile de dire sur qui le programme a été mis à l'essai. Les conclusions tirées à partir des estimations de l'impact ne pourraient pas être aisément associées à une population spécifique. Il serait difficile de savoir si les résultats négatifs sont le reflet d'une sélection inappropriée ou de l'échec du programme AVID. Il serait également difficile de savoir comment reproduire les mêmes résultats dans d'autres sites.
- Une sélection inappropriée. La sélection appropriée des élèves est l'un des éléments clés du succès du programme AVID. Il serait risqué pour le projet d'utiliser de nombreux processus différents visant à déterminer qui sont les

Tableau 4.1: Critères de sélection du projet pilote AVID C.-B.

		Nombre maximum de points
1.	Note moyenne en lettre pour toutes les classes A ou plus = 5; B-C = 20; D ou moins = 0	20
2.	Notes obtenues aux tests standardisés (seulement pour ceux qui en (1) ont eu une note moyenne en lettre inférieure ou égale à B) Si le résultat du test (par exemple, les résultats au FSA de la 7e année) est égal ou supérieur à ce qui était prévu, donner 5 points.	5
3.	Assiduité à ce jour en 8e année Satisfaisante = 5; Moyenne = 0; Faible = -5	5
4.	Faute(s) disciplinaire(s) ou comportement(s) perturbateur(s) pendant l'année scolaire en cours Aucun = 5; Mineur = 0; Majeur = "E" (exclu)	5
5.	Envoyé par un enseignant ou volontaire Envoyé par un enseignant = 5 (maximum = 15); Volontaire = 5	15
6.	Partie écrite de la demande formulée par l'élève Si la partie écrite n'est pas déposée, noter "E" (exclu).	10
7.	Situation de la famille en matière d'études postsecondaires Les parents n'ont pas obtenu de diplôme délivré par un collège ou une université = 10	10
8.	Circonstances particulières Famille monoparentale (élément indiqué dans le formulaire d'inscription) = 5; Famille composée d'au moins six personnes (élément indiqué dans le formulaire d'inscription) = 5; ALE = 5; Autochtone = 10; Autre(s) circonstance(s) = 5	10
9.	Entretien Si l'élève n'est pas venu et s'il ne s'est pas excusé, noter "E" (exclu).	20
Score total		100
Niveau minimum pour être admissible		≥ 45, pas de "E"

élèves les mieux adaptés au programme. Ce risque est particulièrement élevé lorsque les équipes de sites manquent d'expérience en matière de sélection.

- Contraintes pesant sur la modification de la composition des classes. Le projet ayant pour objet de mettre à l'essai quatre années de programme AVID, il est impossible d'ajouter ultérieurement des élèves aux cohortes de la recherche. Ce facteur souligne encore l'importance à accorder à l'adéquation du processus de sélection.
- Les plaintes des parents et des élèves. Si la sélection n'est pas effectuée d'une façon scrupuleusement identique dans tous les sites, les élèves non sélectionnés (ou leurs parents) pourraient avoir le sentiment de ne pas avoir été traités équitablement et penser qu'ils auraient pu être admissibles dans un autre site.

Pour éviter que ne se posent de tels problèmes, l'AVID Center, le district scolaire de Chilliwack et la Société de recherche sociale appliquée ont élaboré par consensus une définition standard de l'admissibilité. Ces critères ont été approuvés par le Comité directeur AVID et inclus dans le Manuel des opérations du projet.

LES CRITÈRES DE SÉLECTION DU PROJET PILOTE AVID C.-B.

Les critères de sélection ont reposé sur un système de points qui ont pondéré les caractéristiques des élèves afin de déterminer leur adéquation au programme AVID. Les élèves les plus adaptés au programme AVID devaient obtenir des scores plus élevés que les moins adaptés. Les élèves ayant atteint un score supérieur à un certain niveau étaient admissibles. Aucun facteur ne devait avoir à lui seul suffisamment de poids pour déterminer l'admissibilité. Le barème du comptage des points adopté pour le projet pilote AVID C.-B. est présenté dans le tableau 4.1

L'expérience professionnelle des éducateurs est sollicitée à différents stades du processus de sélection (pour déterminer si tel ou tel élève devrait participer au programme, évaluer comment les données relatives à l'assiduité et au comportement des élèves — qui varient d'une école à l'autre — doivent être pondérées; noter l'aptitude de l'élève en matière d'écriture ainsi que l'entretien). La standardisation des critères a permis de s'assurer que les équipes de toutes les écoles avaient le même souci d'adéquation des élèves au programme AVID lorsqu'elles sont entrées dans des considérations subjectives et qu'elles ont ensuite accordé le même poids à chacun des facteurs équivalents.

Associer la sélection AVID et l'assignation aléatoire

Outre le fait qu'il propose une définition standard de l'admissibilité, le comité a également la responsabilité de s'assurer que le processus d'inscription et de recrutement comprend toutes les étapes permettant de localiser les élèves admissibles au programme AVID, de les recruter en tant que partici-

pants au projet et de les assigner dans les groupes de recherche. Si on les compare à un recrutement AVID classique, ces étapes supplémentaires comprennent :

- des activités de recrutement dont l'envergure permettra de s'assurer que tous les élèves admissibles en 8e année ont été localisés dans chacune des écoles. En effet, ne recruter qu'un sous-ensemble d'élèves pourrait empêcher l'école de créer une classe comprenant un nombre suffisant d'élèves et le groupe témoin correspondant;
- la fourniture par les élèves et leurs parents de leur consentement éclairé pour participer au projet de recherche (les informations sur le projet de recherche doivent être intégrées dans les procédures d'information sur le recrutement); et
- la collecte de données supplémentaires pendant et après le recrutement en vue de l'analyse à effectuer dans le cadre de l'évaluation.

MISE EN ŒUVRE DU PROCESSUS DE RECRUTEMENT ET DE SÉLECTION

Les grands objectifs du processus de recrutement et de sélection ont consisté à recruter les élèves appropriés et à recueillir les données appropriées. Les documents requis, des formulaires de recommandation remplis par les enseignants aux dossiers d'inscription, en passant par les questions posées lors des entretiens et les relevés de notes résumés, sont soumis aux sites avec les instructions et recommandations relatives aux procédures incluses dans le Manuel des opérations du projet. Des stages de formation sont organisés pour aider les sites à mettre en œuvre le processus de recrutement et de sélection.

La conclusion principale du présent chapitre est que les grands objectifs du processus de recrutement et de sélection ont été atteints.³⁴ Les écoles ont obtenu les ressources, les ont utilisées et ont été en mesure de réaliser le programme AVID avec un nombre suffisant de participants au projet. Les éducateurs ont généralement été satisfaits du soutien que le projet a apporté dans ce domaine de la mise en œuvre du projet et de la façon dont il s'est déroulé. Ils ont cependant évoqué la charge de travail que cela implique et ont suggéré des modifications. Un enseignant a déclaré :

Je suis en réalité plutôt fier de l'ensemble du processus. Il y a probablement quelques petites choses que nous aimerions encore améliorer, mais je pense que ces deux premières années du programme se sont très bien passées.

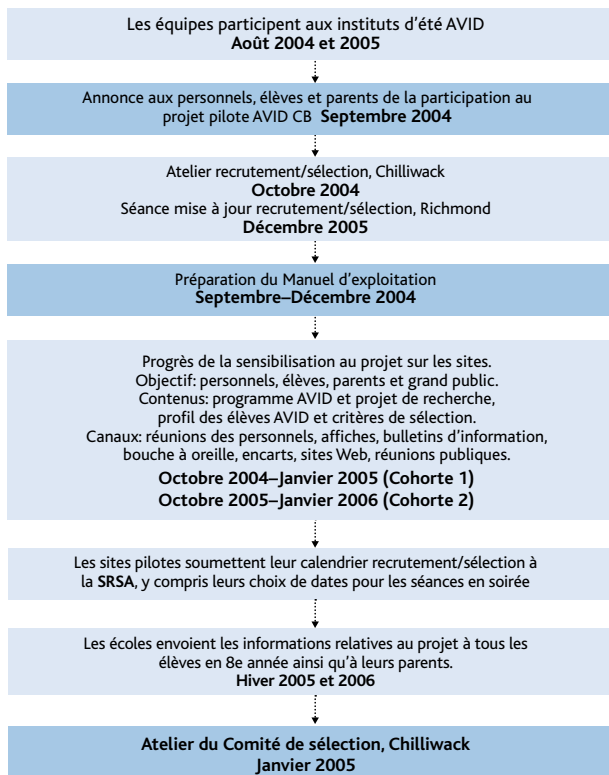
Les sections suivantes examinent le processus de recrutement et de sélection du projet pilote AVID C.-B., des premiers préparatifs, en 2004, aux séries de recrutement et de sélection, en 2005 pour la Cohorte 1 et en 2006, pour la Cohorte 2.

34 Les données qualitatives sont le fruit des 31 observations sur le terrain et séances d'information, des 55 entretiens avec des membres des équipes de sites, des notes prises dans le cadre des stages de formation AVID C.-B. et des conférences qui se sont tenues en décembre 2005 et 2006. Les données administratives sont compilées à partir des formulaires d'inscription et des documents qui ont circulé entre les écoles et la SRSA, et entre POLLARA, la société qui capture les formulaires d'inscription et les données des enquêtes, et la SRSA. Les principales sources d'informations concernant les objectifs du processus sont le Manuel des opérations du projet et les observations émises lors des stages de formation, ainsi que deux interviews accordées par des cadres supérieurs de l'AVID Center. Les chercheurs de la SRSA ont élaboré des protocoles relatifs aux notes et entretiens qui permettent de s'assurer que ces données seront recueillies de façon systématique et de répondre à la question de savoir si les objectifs de la mise en œuvre ont ou n'ont pas été atteints.

LA PRÉPARATION DU PROCESSUS DE RECRUTEMENT ET DE SÉLECTION

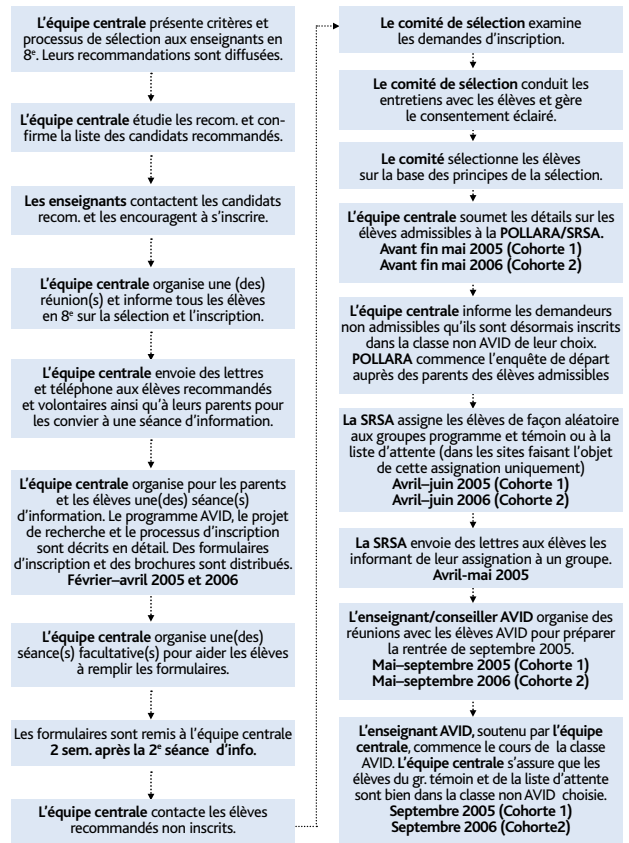
Pour devenir un participant au projet, chacun des élèves devait satisfaire aux exigences d'admissibilité AVID décrites ci-dessus et satisfaire également aux exigences du projet en matière de collecte des données et de consentement éclairé. Ces activités devaient être conduites au début de l'année 2005 (Cohorte 1) et au début de l'année 2006 (Cohorte 2) de façon à ce que les membres du groupe programme récemment recrutés puissent entrer en septembre dans les classes AVID correspondant à leurs années de scolarité. Pendant que ces procédures étaient élaborées, les écoles étaient sélectionnées (voir le chapitre 3) et se lançaient dans les préparatifs de leur première année de recrutement. Les équipes AVID ont été informées de l'approche de la sélection et des calendriers leur ont été proposés pour les activités de préparation du site, de recrutement et de sélection au niveau de l'école. La version définitive des processus est présentée dans les figures 4.2 et 4.3.

Figure 4.2: Premiers préparatifs en vue de la réalisation du projet pilote AVID C.-B., 2004–2005



Note: Les activités sur fond bleu foncé n'ont été exercées que pendant la première année du recrutement (2004–2005). Les activités sur fond bleu clair ont été exercées pendant les deux années du recrutement (2004–2005 pour la Cohorte 1, et 2005–2006 pour la Cohorte 2).

Figure 4.3: Étapes du recrutement et de la sélection des élèves du projet pilote AVID C.-B.



La figure 4.2 présente les principales étapes préparant les membres des équipes de sites au processus de recrutement et de sélection et, d'une manière plus générale, aux activités de sensibilisation au programme AVID conduites sur les sites auprès des enseignants, des parents et des élèves. Au début de la première année de recrutement (octobre 2004), les principaux membres de l'équipe de site ont été conviés à participer à un atelier afin de s'informer sur les procédures de recrutement et de sélection.³⁵ Cet atelier a permis d'examiner les procédures, l'établissement du site et la planification du recrutement. Un autre atelier organisé en janvier 2005 a été consacré aux procédures décrites dans la figure 4.3.

Plusieurs enseignants ont émis des commentaires sur la façon dont ces réunions les ont aidés à prendre la mesure des tâches qui les attendaient : les remarques d'un enseignant AVID et d'un coordinateur AVID sur la façon dont les procédures et la sélection ont fonctionné reflètent les points de vue de collègues de plusieurs autres sites.

Quand j'ai commencé [...] et que] je suis allé à l'institut d'été (AVID) pour la première fois, ils ont dit : « Nous vous donnons une année pour vous préparer, » et je me suis dit : « À quoi va servir la formation s'il s'écoule une année entière avant que je ne commence à enseigner le cours ? » Eh bien lorsque

l'heure est venue de donner le cours AVID, j'ai compris : « Je sais maintenant pourquoi ils nous donnent une année. » C'est vraiment utile. La préparation au processus de sélection, aux formulaires d'inscription, etc., cela nous a vraiment aidés à repérer et à trouver les élèves adaptés au programme. Alors oui, nous sommes enchantés d'avoir suivi cette formation.

Tous ces documents, tels que les formulaires d'inscription, les formulaires pour les entretiens et toutes ces choses que vous nous avez données, nous ont été très utiles. Lorsque nous avons parlé avec des collègues américains, dans le cadre des instituts d'été, la chose principale qu'ils nous ont dite a été la suivante : « On ne sait pas comment s'y prendre ! » Tout ce matériel a donc considérablement facilité les choses.

Un enseignant AVID qui, sur un site, avait tenté de recruter des élèves au cours de l'année qui a précédé le lancement officiel du projet a fait état d'une très grande différence lorsqu'ils ont commencé à utiliser les procédures du projet et le matériel des stages de formation : « Pour la cohorte de la recherche — la seconde fois — ils ont utilisé le questionnaire qui était fourni dans les documents à utiliser pour le recrutement, et ils ont découvert que le système de notation marchait parfaitement bien. »

Les sections suivantes décrivent, dans l'ordre chronologique, ce que les membres des équipes de sites AVID étaient censés faire entre l'automne et le printemps de chaque année de recrutement.

Favoriser la sensibilisation

La première étape de la mise en œuvre du programme et du recrutement des élèves consiste à favoriser la sensibilisation au projet, d'abord auprès des membres du personnel, puis auprès des élèves. La réalisation réussie du programme AVID et du projet pilote AVID C.-B. était improbable sans le soutien des membres du personnel, des élèves, des parents et du district scolaire. Ces acteurs clés ne pouvaient apporter leur coopération et leur soutien au programme et au projet qu'au terme d'une étape de sensibilisation et d'information.

Dans chacune des phases du recrutement, les membres du personnel des écoles ont été la première cible des campagnes de sensibilisation. Ces personnels comprenaient également les membres du personnel des écoles sources où des élèves en 8^e année étaient recrutés. Les équipes des sites devaient expliquer à l'ensemble des membres du personnel :

- comment et dans quelles conditions l'école s'impliquait dans le projet ;
- ce qu'était AVID et ce qu'AVID n'était pas ;
- les objectifs, les méthodologies et les résultats escomptés du projet de recherche et l'occasion qui leur était donnée de contribuer au corpus de connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage ;

- les processus de recrutement et de sélection, le rôle central des enseignants en 8^e année et les dates clés de ces processus ; et
- le profil des élèves adaptés au programme AVID et pour lesquels le programme AVID a été conçu.

À cette fin, il a été recommandé aux écoles d'utiliser des présentations vidéo ou d'autres formes de présentations ainsi que les documents imprimés fournis par l'AVID Center lors des réunions des membres du personnel. Un enseignant AVID décrit comment son école a mis en œuvre toute une série d'activités :

Au retour de notre premier institut d'été à San Diego, [...] moi-même et d'autres enseignants qui avaient participé au stage AVID avons organisé une présentation destinée aux membres du personnel dans le cadre d'une journée professionnelle [...] nous avons évoqué les réunions entre membres du personnel, le développement professionnel, certaines des stratégies que nous avions acquises. Nous avons organisé des réunions mensuelles (autour de quelques pizzas et autres avantages indirects) s'adressant au Comité directeur AVID, et elles ont attiré de nombreux participants.

La seconde étape consistait à sensibiliser les élèves et les parents, en :

- accrochant des affiches AVID dans les salles de 8^e année où sont enseignées les disciplines fondamentales et dans les locaux communs de l'école (les affiches indiquaient le nom de l'enseignant spécifique que les élèves intéressés devaient contacter) ;
 - encourageant les enseignants de disciplines fondamentales en 8^e année à organiser des discussions sur le projet réunissant l'ensemble de la classe ;
 - demandant aux enseignants d'envoyer les élèves consulter un membre de l'équipe AVID s'ils avaient besoin d'informations détaillées ;
 - évoquant AVID dans les bulletins publiés par les élèves, sur les sites web des élèves et de l'école, dans les bulletins sur l'école destinés aux parents, dans les encarts créés à cet effet dans les bulletins trimestriels ; et
 - présentant le programme AVID lors de la réunion du comité consultatif des parents, d'une réunion de parents d'élèves ou d'une journée portes ouvertes.
- Tous les sites ont adopté au moins l'une de ces étapes.

Les directeurs de districts ont également été encouragés à s'assurer que les Commissaires scolaires étaient pleinement informés du projet.

Encadré 4.1: Caractéristiques générales des élèves adaptés au projet pilote AVID C.-B.

- Peut obtenir de bons résultats dans des cours rigoureux s'il bénéficie d'un soutien
- A la détermination suffisante pour réussir à l'école
- A une moyenne comprise entre C et B (moyenne générale comprise entre 2 et 3,5)
- A obtenu des scores moyens à élevés aux tests standardisés
- A un comportement approprié
- Suit les cours avec assiduité
- A des habitudes de travail satisfaisantes
- Ne bénéficie pas d'un soutien scolaire supplémentaire (par exemple l'Aide à l'apprentissage ou un programme modifié)
- Aspire à aller au collège ou à l'université

Peut avoir une ou plusieurs des caractéristiques suivantes :

- Premier dans la famille à aller au collège
- Membre d'une minorité sous-représentée au collège
- Faible revenu
- Familles monoparentales/nombreuses
- Autres circonstances particulières

Source : Manuel des opérations du projet: Recommandation de candidats AVID

Note : Selon le Policy Document on Student Credentials publié par le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique,³⁷ ceci est mesuré sur une échelle comportant quatre points. 4 représente généralement un A de moyenne, 3 un B de moyenne et C un 2 de moyenne. De même, une moyenne peut être calculée pour un ensemble de notes donné à l'aide du système de conversion suivant: A = 4, B = 3, C+ = 2,5, C = 2, et C- = 1.

Recommander des élèves

Cette section décrit le processus consistant à identifier les candidats appropriés et à remplir les formulaires de recommandation. Au terme de la phase initiale de sensibilisation, l'équipe AVID devait demander à l'ensemble des enseignants et autres membres du personnel³⁶ en charge d'élèves en 8^e année d'identifier et de recommander les élèves dont les caractéristiques générales correspondent à celles d'un élève approprié au programme AVID, telles que définies par le comité de sélection conformément aux matériels de l'AVID Center (voir encadré 4.1). Généralement, le processus de recrutement représenté dans la figure 4.3 commence par au moins une réunion rassemblant des enseignants et d'autres membres du personnel de l'école et dans le cadre de laquelle les caractéristiques générales et le processus sont expliqués. Le Manuel des opérations du projet a suggéré une réunion de suivi visant à examiner et finaliser les recommandations ainsi qu'à convaincre les enseignants émettant les recommandations d'encourager ces élèves à s'inscrire.

Les procédures de recommandation ont imposé aux enseignants de déployer des efforts importants, notamment à ceux qui n'avaient pas nécessairement été impliqués dans le projet ou qui ne savaient que peu de choses concernant le programme

AVID, en particulier dans les écoles sources. Un enseignant a parlé d'une « tâche assez difficile » pour les enseignants en 8^e année qui n'ont pas « réellement tiré profit de tout ce travail ». Néanmoins, les procédures ont été suivies dans l'ensemble des sites.³⁸

Les résultats n'ont pas toujours ressemblé à ce qu'avaient prévu les membres de l'équipe de site AVID, pour plusieurs raisons. Parmi ces raisons est le fait qu'en dépit de la formation reçue, les enseignants en 8^e année (et tout particulièrement ceux qui exerçaient dans des établissements non-AVID) s'étaient fait de fausses idées sur le programme. Comme l'explique un coordinateur AVID :

Certains enseignants en 8^e année se sont trompés en ce qui concerne le type d'élèves que nous recherchons pour le programme AVID [...] Ils avaient le sentiment que le candidat AVID est un élève qui a besoin d'une aide à l'apprentissage³⁹ ou qui, peut-être, à des problèmes psychologiques, et qui peut bénéficier d'une stimulation supplémentaire grâce au programme AVID [...] Un grand nombre des vidéos fournies par le programme AVID, notamment celles en provenance des États-Unis, sont focalisées sur des gamins en marge

³⁶ Dans cette section, on entend par « enseignants et autres membres du personnel de l'école » les enseignants, conseillers et membres du personnel administratif en charge d'élèves en 8^e année censés être en possession d'informations sur les élèves en 8^e année susceptibles d'être utiles comme renseignement dans les formulaires de recommandation.

³⁷ Extrait le 26 mars 2008 à l'adresse suivante : http://www.bced.gov.bc.ca/policy/policies/student_credentials.htm.

³⁸ Des variations ont été observées. Par exemple, pendant la phase de recrutement de leur Cohorte 2, deux sites n'ont pas organisé la seconde réunion officielle pour l'ensemble des enseignants, et ont préféré organiser une réunion de l'équipe de site AVID. « À partir de là, nous avons examiné la liste au cas par cas. En fin de compte, nous avons procédé par élimination [...] 'Est-ce que ces élèves qui ont été recommandés par cet enseignant montrent les mêmes signes dans toutes les autres classes?' »

de la société: ceux dont le milieu est défavorisé et qui ont tous ces problèmes. Dans l'esprit de ces enseignants, c'était ce type d'élèves que nous devons rechercher.

Comme au fil du temps les enseignants en 8^e année se familiarisent avec le programme, cette situation pourrait être à l'origine de différences entre les recommandations émises en vue du recrutement des deux cohortes. Un enseignant AVID et un coordinateur AVID de deux sites différents ont déclaré:

Ils avaient les critères, mais ils ne savaient pas autant de choses que cette année, parce que maintenant, les élèves AVID sont dans certaines de leurs classes.

Les enseignants peuvent observer des élèves de 9^e et penser: « Oh, elle a de bons résultats, mais lui, ses résultats ne sont pas satisfaisants »; et ils peuvent observer des gamins qui commencent à participer au programme et penser, « Oh, ce n'est pas ce que vous recherchez. C'est plutôt cela qu'il vous faut. »

Il est donc possible que des candidats inappropriés aient figuré sur la liste définitive des élèves recommandés. Ceci est important car les élèves de la liste ont reçu un coup de téléphone les encourageant personnellement, ainsi que leurs parents, à participer à une séance d'information. S'ils n'ont pas participé à la séance d'information ou s'ils n'ont pas soumis de formulaire d'inscription, ils ont généralement été recontactés. Des candidats inappropriés ont donc peut-être bénéficié d'encouragements supplémentaires à s'inscrire. Bien que tous les candidats, y compris ceux qui n'étaient pas recommandés mais qui se sont portés volontaires et ont soumis leur demande d'inscription, devaient remplir les critères d'admissibilité pour être sélectionnés et participer au projet, les critères d'admissibilité ont donné davantage de poids aux élèves qui avaient une ou deux recommandations.

Le processus de recommandation des élèves a été facile à organiser lorsque les élèves en 8^e année étaient dans la même école que l'équipe de site. Cela n'a pas été le cas dans au moins quatre sites (selon l'année de recrutement). Dans les écoles sources, outre les différences liées à la sensibilisation des enseignants, les moyennes sur lesquelles les recommandations des élèves moyens pouvaient reposer pouvaient donner lieu à différentes interprétations. Lorsqu'il a compris le système de notation utilisé en 8^e année dans l'école source, un coordinateur AVID de l'école où arrivaient les élèves, en 9^e année, a déclaré:

Nous sommes partis du principe qu'un C- c'était une note à peine adéquate, comme dans notre école. Mais nous avons appris que ce n'était pas le cas [...] En premier cycle de l'enseignement secondaire, ils n'ont pas le droit de donner une note éliminatoire. Il n'y a pas de persévérance. Les élèves doivent aller de l'avant et passer en 9^e année. C'est pour cela qu'ils obtiennent un C-. Et donc un C-, dans leur école, ça correspond à pratiquement toutes les notes que l'on peut donner entre un 10 sur 20 et un zéro pointé.

En dépit de certaines complications et difficultés, tous les sites ont mis en œuvre le processus de recommandation des élèves pour chaque année de recrutement et ont établi une liste des élèves recommandés.

Séances d'information et processus d'inscription

La phase suivante du processus de recrutement a été l'organisation des séances d'information pendant les heures de classe, et après l'école (avec les parents).

Réunions d'élèves ou séances en classe

Le Comité directeur AVID a estimé qu'il était important de donner à l'ensemble des élèves en 8^e année des informations directes et spécifiques sur le projet avant de lancer le processus d'application. L'équipe AVID de chaque site pilote était censée présenter des informations cohérentes et détaillées sur le projet soit dans le cadre d'une série de visites dans les classes, soit lors d'une ou de plusieurs réunions rassemblant les élèves en 8^e année. Les objectifs étaient les suivants: permettre aux élèves recommandés de prendre la décision de s'inscrire en toute connaissance de cause, encourager les élèves non recommandés à s'inscrire et donner aux non demandeurs des informations sur le projet (voir l'encadré 4.2 qui décrit le contenu de ces séances).

D'une manière générale, les éducateurs ont considéré que les visites dans les classes étaient plus efficaces que les réunions rassemblant tous les élèves en 8^e année. Au moins un enseignant qui a essayé les deux formules a considéré que les grandes réunions permettaient de consacrer du temps à l'explication de l'ensemble des points. Pour la Cohorte 2, la présentation pourrait inclure des témoignages d'élèves AVID de la Cohorte 1. Il semble que les demandeurs potentiels en 8^e année aient apprécié les informations sur le programme fournies par leurs pairs. Selon un membre du personnel administratif: « Au bout du compte, c'est le bouche à oreille qui va fonctionner entre les enfants et les intéresser au projet. »

39 En raison des variations entre les écoles liées aux indications données, le comité du projet a choisi de ne pas exclure automatiquement les élèves qui avaient besoin d'une aide à l'apprentissage, ni même ceux qui avaient des difficultés d'apprentissage. Le comité a spécifié dans les procédures relatives à la recommandation des élèves que ces élèves ne devaient pas être recommandés, mais qu'ils pouvaient cependant remplir les conditions s'ils étaient suffisamment appropriés pour d'autres critères. Au moins un comité de sélection a trouvé les indications ambiguës et a déclaré: « Nous avons découvert que certains gamins avaient [...] une séance d'aide à l'apprentissage dont ils n'avaient pas besoin car ils s'en servent pour faire leurs devoirs. [...] Dans ce cas, AVID pourrait remplacer cette aide. »

Encadré 4.2: Contenu recommandé pour les séances d'information AVID

- C'est une classe facultative, qui permet d'obtenir des crédits, de la 9^e à la 12^e année.
- Visant à « apprendre à apprendre », son cursus est centré sur l'ÉEC-L.
- Il aide à suivre les cours les plus rigoureux dispensés pendant les dernières années des études secondaires.
- Il prépare les élèves, en termes d'attitude et d'habiletés, au collège et à l'université en leur permettant notamment d'explorer les possibilités offertes par les études postsecondaires, de visiter des collèges et des universités, et de préparer leurs dossiers d'inscription.
- Il s'inscrit dans l'emploi du temps normal, et comprend différents types d'activités exercées différents jours (curriculum, tutorats et activités de motivation).
- Les membres de l'équipe de site qui sont impliqués dans le programme AVID et la formation qu'ils ont suivie.
- Les caractéristiques générales des élèves appropriés au programme AVID et les critères de sélection du projet. Tous les étudiants qui s'inscrivent ne seront pas admissibles.
- S'ils sont sélectionnés, ils seront censés consacrer du temps (abandonner une classe facultative chaque année, passer au moins deux heures par jour à faire leurs devoirs à la maison), être motivés, appliqués et persévérants, et s'inscrire aux cours les plus avancés.
- Les avantages potentiels : être mieux en mesure d'écrire, d'écouter, de s'exprimer, de poser des questions, de prendre des notes, d'étudier, d'organiser son temps et de travailler avec les autres ; obtenir le soutien des enseignants AVID et des autres élèves AVID ; se préparer à réussir les études postsecondaires qu'ils choisissent d'entreprendre ; avoir davantage de chances de se voir attribuer une bourse d'études.

Sur le projet de recherche :

- Une fois sélectionnés, les participants font partie d'un projet de recherche qui dure plusieurs années et qui aidera les autres à mieux comprendre ce que le programme AVID peut faire pour les élèves de C.-B.
- Dans les sites qui feront l'objet d'une assignation aléatoire, un processus de tirage au sort sera utilisé pour déterminer quels élèves, parmi les élèves admissibles, se verront proposer une place dans la classe AVID. Ceux qui feront partie du groupe témoin joueront un rôle très important dans le projet de recherche et demeurent admissibles à tous les programmes et services existants proposés par l'école.
- S'il y a de nombreux demandeurs, une liste d'attente sera également créée.
- Les élèves participants, ainsi que leurs parents ou tuteurs, seront tenus de signer un formulaire de consentement éclairé stipulant qu'ils souhaitent participer au projet pilote AVID C.-B. et qu'ils sont motivés. Ils prendront en outre l'engagement de partager les informations avec les chercheurs, notamment les données relatives à leurs notes, à leur assiduité, et les informations sur leurs plans de carrière au terme de leurs études secondaires, ainsi que leurs projets concernant le financement de leurs études.
- Les élèves doivent répondre à un questionnaire qui fait partie du dossier d'inscription. Un parent ou un tuteur sera interrogé par téléphone. Pendant leurs études secondaires et postsecondaires, ils seront interrogés deux ou trois fois par téléphone ou par un chercheur en personne.
- La procédure d'inscription et de sélection à partir de la présente étape.

Séances d'information en soirée

Les séances d'information en soirée ont été organisées par les équipes de sites et ont accueilli un représentant de la SRSA. Les séances ont fourni des informations sur le projet aux élèves et aux parents et ont donné l'occasion de répondre aux questions posées et de distribuer des dossiers d'inscription.

Les invitations aux séances, souvent accompagnées de brochures, ont été envoyées par courrier à l'ensemble des élèves en 8^e année ainsi qu'à leurs parents ou tuteurs. La participation aux séances sera enregistrée afin de faciliter le suivi des élèves et des parents qui n'ont pas assisté aux séances.

Les séances d'information en soirée ont abordé les sujets présentés dans l'encadré 4.2 et ont évoqué la recherche, le consentement éclairé et les dossiers d'inscription. Les coordinateurs AVID de deux sites différents ont décrit comment cela s'est passé :

Ces séances d'information se sont très bien passées [...] La séance avec les parents a attiré beaucoup de monde [...] Faire passer l'information n'a posé aucun problème.

La séance d'info en soirée s'est beaucoup mieux passée que je ne le pensais. Il y avait pas mal de monde [...] Cela n'a pratiquement pas fait double emploi avec les recommandations des enseignants, ce que j'ai trouvé intéressant.⁴⁰

Le dossier d'inscription

Le dossier d'inscription comprenait les formulaires d'inscription (le formulaire de consentement éclairé qui doit être signé par le(s) parent(s)/tuteur(s) et le formulaire d'inscription), le double du formulaire de consentement éclairé qui doit être conservé par l'élève et le questionnaire à remplir par l'élève. Une fois rempli, le questionnaire doit être renvoyé à l'école dans une enveloppe cachetée qui ne sera ouverte que lorsque le dossier d'inscription sera parvenu à POLLARA. Une fois dépassée la date limite de soumission des dossiers, un membre de l'équipe AVID devait vérifier les dossiers et entrer en contact avec les élèves recommandés qui n'en avaient pas soumis. Dans certains cas, quelques latitudes ont été prises concernant les dates limites. Des enseignants AVID de deux sites différents ont fait part de leurs expériences :

Je trouve que cela s'est très bien passé — et les membres du personnel ont partagé le même sentiment [...] Quelques dossiers sont arrivés juste à temps. Il y a plusieurs élèves dont nous pensions qu'ils étaient appropriés au programme AVID et dont nous attendions les dossiers, si bien que lorsqu'ils ont un peu dépassé la date limite, nous les avons quand même appelés [...] Nous avons pris quelques latitudes à ce niveau-là.

Certains des enfants qui étaient vivement recommandés n'ont pas soumis de dossier et leurs enseignants ou le personnel [de l'école source] les ont incités à le faire. Je ne sais pas si c'était une très bonne idée car ces enfants sont précisément certains de ceux qui, cette année, ne sont pas du tout motivés.⁴¹

Un autre coordinateur AVID a constaté qu'à ce stade, certains élèves avaient décroché : « Lorsque nous avons rappelé les élèves [et que nous leur avons demandé], 'Où est votre dossier?', ils ont dit 'Eh bien, j'ai choisi de ne pas le faire.' »⁴²

Les équipes ont utilisé les informations consignées dans les formulaires d'inscription dûment remplis pour créer les composantes des critères d'admissibilité avant de commencer les entretiens. Le Manuel des opérations du projet donnait des conseils sur la façon dont chacun des critères devait être noté, mais certains membres des équipes de sites ont trouvé que l'interprétation des règles n'était pas évidente. Par exemple, un enseignant AVID a estimé que les critères ne prenaient pas en considération certains types d'élèves qui auraient dû être exclus : « Il faudrait qu'il y ait une façon de prendre en compte d'une façon ou d'une autre les gamins qui n'ont pas des problèmes majeurs de comportement, mais qui ont des problèmes de comportement qui vont les empêcher de réussir dans leurs études. »

À ce stade, la note la plus subjective a été celle qui est liée à la partie écrite du dossier d'inscription de l'élève (critère 6).⁴³ Les membres des équipes de sites ont dû évaluer et noter chacune des réponses écrites données par les élèves aux cinq questions posées dans le dossier d'inscription. Le coordinateur ou la personne désignée a calculé la note définitive attribuée à l'élève à partir de la moyenne de toutes les notes données par les évaluateurs. Les dossiers des élèves qui n'avaient pas rempli cette partie du dossier ont été écartés.

L'entretien

L'entretien est une étape longue et importante du processus de recrutement et de sélection AVID (AVID Center, 2007). Pour l'équipe qui appliquera le programme, elle est l'occasion de rencontrer ceux qui devraient en bénéficier, et vice versa. L'entretien permet de faire émerger des informations supplémentaires sur le demandeur susceptibles de faciliter la prise de décision concernant l'adéquation au programme AVID. Le processus des entretiens a pris beaucoup de temps. Un coordinateur a déclaré : « Nous avons passé des journées entières à interroger les élèves, y compris lorsque nous savions qu'ils ne seraient pas candidats. Nous avons essayé de n'exclure personne. »

40 Des dossiers d'inscription et une mini-version de la séance, inclus dans un DVD de la SRSA qui explique la recherche, ont été distribués aux élèves en 8^e année qui étaient intéressés par le projet mais qui n'ont pas pu venir aux séances d'information en soirée.

41 Dans les Éléments Fondamentaux AVID (voir chapitre 2), il est stipulé que les élèves doivent choisir de participer au programme. Pour s'assurer que les élèves pouvaient choisir de participer et qu'ils étaient motivés, le comité qui a élaboré le processus de recrutement et de sélection a placé la responsabilité du dépôt du dossier entre les mains des élèves.

42 Les raisons que les élèves recommandés ont invoquées pour ne pas s'inscrire ont été explorées dans une courte enquête en ligne, étudiées à l'Annexe D.

43 Les cinq questions posées aux élèves dans le formulaire d'inscription sont les suivantes :

1. Décrivez les objectifs que le programme AVID vous aidera à atteindre.
2. Parlez nous des responsabilités que vous prenez à la maison, à l'école, au sein de la collectivité.
3. Décrivez les activités qui, en dehors des heures de classe, vous prennent le plus de temps ; par exemple les activités sportives, de loisir, musicales, communautaires, de service, ou familiales.
4. Décrivez ce qu'un élève brillant fait en classe et en dehors de la classe. D'autre part, expliquez ce que vous devez changer en vous pour devenir vous aussi un élève brillant.
5. Décrivez ce que le fait d'apprendre vous a permis de découvrir sur vous-même, à l'école et en dehors de l'école. Dites-nous comment vous aimez apprendre, les sujets que vous aimez/détestez, ce qui est difficile/facile.

Le processus de l'entretien défini dans le Manuel des opérations du projet — et mis en pratique lors des stages de formation — a été conçu de façon à créer un cadre dans lequel l'élève puisse se sentir à l'aise, en sécurité, ouvert et enclin à répondre aux questions posées. Différentes astuces et suggestions ont été incluses afin que le comité de sélection puisse réunir toutes les informations intéressantes sur les élèves, par le biais d'une communication verbale ainsi que non verbale. Les enquêteurs ont posé neuf questions préalablement rédigées,⁴⁴ ainsi que quelques questions supplémentaires, de leur cru, afin de recueillir auprès des élèves toutes les informations dont ils avaient besoin pour évaluer les caractéristiques suivantes :

- motivation pour atteindre les objectifs personnels ;
- détermination et persévérance ;
- volonté d'apprendre et de relever les défis de l'apprentissage ;
- efficacité, connaissance de soi, et optimisme ;
- centres d'intérêt variés ;
- prédisposition à apprendre avec les autres ;
- capacité à communiquer ses idées et ses sentiments ; et
- Soutien de la famille.

Deux ou trois membres du comité de sélection ont réalisé les entretiens, dans un bureau privé, pendant les heures de classe. Généralement, un membre du comité pose l'ensemble des questions à l'élève et un membre enregistre chacune des réponses de l'élève. Dès que l'élève quitte le bureau, l'équipe est censée examiner les réponses apportées à chacune des questions. Les enquêteurs ont partagé leurs observations et leurs impressions concernant chaque réponse, puis ont discuté et se sont mis d'accord sur une note comprise entre 0 et 5 pour chaque réponse. Lorsque les réponses indiquaient que cet élève serait un bon candidat AVID, une note élevée, un 4 ou un 5, lui a été attribuée.⁴⁵

Le comité de sélection a salué l'occasion donnée par les entretiens de mieux s'informer sur les candidats. Un enseignant AVID a déclaré :

Les entretiens se sont très bien passés. Nous avons été très surpris, lorsque nous avons commencé à parler avec ces élèves de 8^e année, de constater à quel point nombre d'entre eux avaient une idée précise de ce qu'ils voulaient faire plus tard et du sens qu'ils entendaient donner à leur vie.

Un coordinateur AVID et un enseignant AVID de sites différents ont exprimé leurs doutes quant à la sincérité des réponses données par les élèves :

À l'époque, la plupart des élèves ont dit ce qu'il fallait dire, mais avec le recul, on peut s'interroger, car ils ne semblent pas avoir la détermination suffisante.

Il était tout à fait judicieux que ce soit l'enseignant AVID, moi-même en l'occurrence, qui cette année s'occupe de l'ensemble des entretiens. Cela m'a donné l'occasion de rencontrer les enfants [...] Ce qui m'a semblé le plus important [...], une fois les entretiens achevés, c'était de tenter de savoir si ces enfants avaient vraiment l'intention de progresser et de réussir à l'école. Ce que j'ai vu cette année, bien entendu, c'est qu'ils n'ont pas nécessairement la volonté qu'ils devraient avoir.

Un autre coordinateur a exprimé un point de vue partagé par plusieurs de ses collègues : « Ils ont été fantastiques... mais épuisants. Ce n'est qu'à la fin de la journée que vous prenez la mesure de tout ce que vous avez fait. Vous êtes sur les genoux. »

L'entretien a été l'une des occasions pour le comité de sélection de faire la distinction entre la détermination propre à chacun des élèves et le souhait des parents de voir leurs enfants participer au programme. Les membres du comité de sélection ont considéré que cette distinction était utile et dans certains cas fondamentale car les élèves devaient se porter volontaires pour participer au programme AVID. Un enseignant AVID a déclaré : « Ce qui est très important, c'est que les élèves eux-mêmes soient motivés. Qu'ils ne sont pas là simplement parce que leurs parents leur ont dit d'y aller. »

Généralement, le comité de sélection confie à une personne supplémentaire — un paraprofessionnel ou un membre du personnel administratif de l'école — les tâches consistant à organiser le flux des élèves entrant et sortant de l'entretien et à gérer le consentement éclairé. Bien que des membres du personnel AVID aient prévu de consacrer environ 45 minutes par entretien afin d'y inclure le consentement éclairé, l'implication d'un paraprofessionnel pouvait permettre de commencer un nouvel entretien toutes les 30 minutes.⁴⁶

44 Les neuf questions principales étaient les suivantes :

1. Parlez-nous d'un domaine dans lequel vous êtes fort et dites-nous comment vous avez fait pour devenir aussi fort.

2. Qu'est-ce que vous aimez à l'école ?

3. Combien de temps passez-vous chaque jour à la maison à étudier et à faire vos devoirs ? Combien de temps pouvez-vous consacrer chaque jour, et à quel moment ?

4. Est-ce que vous vous imaginez poursuivre des études au collège ou à l'université ? Est-ce que vous en avez déjà visité un(e) ? Quelle voie entendez-vous prendre et vers quelle carrière vos études vous mèneront-elles ? Que devrez-vous faire entre aujourd'hui et le diplôme pour aller au collège et y réussir vos études supérieures ?

5. La dernière lettre de l'acronyme AVID signifie « détermination ». Pour vous, la détermination, c'est quoi exactement ? Est-ce que vous pouvez nous raconter un épisode de votre vie au cours duquel vous êtes accroché et vous n'avez pas abandonné ?

6. Selon vous, en quoi est-ce un réel avantage de travailler et d'apprendre en groupe avec d'autres personnes ? Est-ce que vous pouvez nous donner un exemple d'une situation dans laquelle vous avez accompli quelque chose en travaillant avec une autre personne ou avec un groupe ?

7. Quels seront les avantages, pour vous, en tant qu'élève, de participer au programme AVID ? Que faudra-t-il abandonner, selon vous, pour être un élève AVID ?

8. Sur une échelle de 1 à 10, à combien estimez-vous le souhait de vos parents de vous voir participer au programme AVID ? Comment l'expliquez-vous ?

9. Bonus : Y-a-t-il des questions auxquelles nous pouvons répondre, pour vous, sur le programme AVID ou le projet de recherche ?

45 Les systèmes de notation sélectionnés ont attribué des notes comprises entre 0 et 5, par paliers correspondant aux nombres entiers. Les candidats inappropriés ont par conséquent obtenu un zéro, bien que ceci n'ait pas été présenté de façon explicite dans le manuel. Un bonus de 5 points au maximum pouvait être attribué au titre de la qualité et de la perspicacité des questions éventuellement posées par l'élève au terme de l'entretien. Le score total pouvait donc atteindre 45, bien qu'il ait été ramené à 40, puis était divisé par deux et arrondi au nombre entier le plus proche. En d'autres termes, les élèves ayant réuni entre 39 et 45 points au titre des neuf questions ont tous obtenu le score d'admissibilité maximum : 20 points.

46 Les enseignants ont indiqué que les entretiens durent entre 15 et 35 minutes.

Si les entretiens pouvaient se dérouler plus fréquemment, le nombre de demandeurs interrogés pouvait augmenter et la durée totale des entretiens être raccourcie. Pour que cette possibilité puisse être mise en œuvre, les membres du comité de sélection (déjà formés lors des ateliers organisés à Chilliwack, C.-B.) doivent pouvoir, en outre, former le membre du personnel paraprofessionnel. Celui-ci doit se sentir en mesure d'assumer les fonctions consistant à accueillir les élèves, à les aider à comprendre pleinement l'ensemble des sections du formulaire de consentement éclairé, et à assister à la signature des élèves.

La sélection des élèves admissibles au programme AVID

Au terme des entretiens avec les élèves, les comités de sélection étaient en possession de toutes les informations requises pour déterminer les scores finaux des élèves qui avaient consenti à participer au projet. Conformément aux lignes directrices du Manuel des opérations du projet, ceux qui avaient obtenu un score de 45 étaient considérés comme admissible au programme AVID. Dans les sites faisant l'objet d'une étude de cas, l'équipe du site devait décider lesquels de ces élèves admissibles devaient se voir immédiatement proposer une place dans la classe facultative AVID et lesquels devaient être inscrits sur la liste d'attente. Les deux types d'écoles ont ensuite envoyé tous les dossiers d'inscriptions et notes des élèves admissibles à la POLLARA.

Pour finaliser la liste des élèves admissibles au programme AVID, les écoles devaient déterminer comment de nombreux élèves avaient obtenu 45 points, voire davantage (voir tableau 4.1). Tous sites confondus, 91 % des demandeurs (1 522 sur 1 671) ont été considérés comme admissibles. Cette proportion a varié selon les sites, de 77 à 98 % pendant le recrutement de la Cohorte 1, et de 72 à 100 % pendant le recrutement de la Cohorte 2. La probabilité d'acceptation des élèves a été perçue comme trop forte par de nombreux sites. Lors des entretiens auxquels ont participé des membres du comité de sélection, la forte probabilité d'acceptation a été le problème le plus fréquemment cité au sujet du processus de recrutement et de sélection recommandé. Un conseiller AVID et un enseignant AVID ont déclaré :

Le seuil des 45 points était trop facile à atteindre.

Aucun élève ne pouvait échouer....Nous avons trouvé que les critères étaient loin d'être assez restrictifs.

Un autre enseignant a donné son avis sur les effets du processus sur la composition des classes AVID :

Je pense que nous nous sommes retrouvés avec certains éléments très brillants qui n'avaient pas nécessairement besoin du programme AVID pour réussir à l'école ou à l'université. Ils représentent environ 20 % des élèves. Les 80 % restants, je pense qu'ils ont un profil qui correspond parfaitement au programme AVID.

Plusieurs enseignants et coordinateurs ont estimé que des élèves inappropriés ont été recrutés parce que les demandeurs ont facilement atteint des scores égaux ou supérieurs au seuil d'admissibilité de 45 points.⁴⁷ Les points de vue ont cependant divergé sur la façon dont de tels scores ont été atteints. La

plupart des éducateurs ont considéré que le seuil était tout simplement à un niveau trop faible. D'autres — notamment un coordinateur et un enseignant qui s'expriment ci-après — ont pensé que des scores trop élevés ont été attribués à des composants des critères de sélection :

Les gamins étaient tellement formidables que nous avons peut-être eu tendance à surnoter.

Ce n'est pas évident pour un enseignant, parce que même si vous essayez d'être objectif, vous ne pouvez pas être indifférent au sort de ces enfants. Vous voyez bien qu'il y a un fort potentiel humain en chacun d'entre eux et vous avez envie que tous aient leur chance. Cela ne veut pas forcément dire qu'ils sont tous des candidats appropriés à ce type de programme.

D'autres ont estimé que les contributions que certains éléments ont apportées au score total étaient disproportionnées par rapport à d'autres, comme cet enseignant AVID : « Si leur assiduité n'est pas satisfaisante — c'est-à-dire s'ils s'absentent plus ou moins souvent — ils ne subissent qu'une pénalité de 5 points, alors que l'assiduité est l'une des clés de la réussite scolaire. »

Les éducateurs ont partagé leurs points de vue sur les raisons de tels résultats et ont évoqué d'autres approches de la sélection, mais les points de convergence n'ont pas été très nombreux. Il convient notamment de souligner que des enseignants AVID de différentes écoles ont semblé avoir des idées dissemblables de ce qui caractérise l'élève AVID idéal :

Il ne s'agit pas d'un programme qui vient à la rescousse d'un élève qui a nécessairement des difficultés. Il faut qu'ils aient des aptitudes. Il faut qu'ils soient motivés.

Nous travaillons sur le long terme, vous comprenez. Si le problème d'un élève, c'est qu'il ne sait pas s'organiser ou qu'il n'est pas motivé et que cela peut s'arranger en trois mois, ce n'est pas un élève adapté au programme AVID.

Les éducateurs n'ont pas tous partagé le même point de vue concernant l'inclusion ou l'exclusion des élèves ayant obtenu un A de moyenne, et pas davantage sur lesquels de ces élèves devaient être inclus ou exclus. L'un d'entre eux a déclaré à la SRSA que le programme AVID devrait naturellement inclure les élèves ayant obtenu de bonnes notes en 8^e année mais « qui sont paresseux [...] et qui vont décrocher en 10^e année lorsque les cours deviennent plus difficiles et qu'il faut en mettre un coup. »⁴⁸ D'autres ont pensé que les élèves en 8^e année qui ont obtenu des A parce qu'ils ont déployé des efforts disproportionnés par rapport à l'ampleur de la tâche — par exemple en travaillant cinq à six heures par jour, à la maison, en 7^e année — devraient être inclus, parce qu'ils ont besoin du programme AVID « pour apprendre mieux, d'une façon plus intelligente, plutôt que d'apprendre plus. » Un autre éducateur considère qu'il faut choisir les élèves « qui ont un potentiel, mais dont les résultats ne sont pas à la hauteur. » Certains ont souhaité que les critères tiennent compte des résultats dans telle ou telle discipline « Les mathématiques sont sans aucun doute un bon indicateur [...] Les enfants en 9^e année qui se sont accrochés pour assimiler certains

⁴⁷ Par exemple, un coordinateur s'est déclaré opposé à l'importance accordée aux recommandations — 5 points par recommandation, et un maximum de 15 points.

⁴⁸ Ceci est le contraire de ce que pense un cadre supérieur de l'AVID Center, qui a déclaré : « Une autre erreur monumentale consiste à prendre des enfants qui sont vraiment très doués, mais qui ne veulent pas se fatiguer à travailler. »

concepts mathématiques, avaient également sous la main d'autres qualités.» Certains éducateurs ont eu le sentiment qu'au-delà de ceux qui sont déjà intégrés dans les critères, d'autres facteurs devraient se voir accorder davantage d'importance. Bien entendu, si l'on ajoute d'autres critères, cela alourdira d'autant la charge de travail consacrée au recrutement et à la sélection.

Il convient également de souligner que tous les éducateurs interrogés n'ont pas considéré que le système de notation de l'admissibilité n'était pas satisfaisant. Un coordinateur AVID a défendu le processus et s'exprimant sur les résultats, et un enseignant AVID d'un autre site a déclaré :

Parce que nous avons suivi à la lettre les lignes directrices du recrutement, nous avons obtenu d'excellents élèves, c'est-à-dire les élèves admissibles au programme qui en veulent vraiment. En parlant avec d'autres personnes, à San Diego ou ailleurs, qui ne prennent que des individus pour remplir des salles, nous avons fait du bon travail en suivant scrupuleusement les indications et nous avons vraiment apprécié qu'ils soient aussi décontractés que cela était possible dans de telles circonstances.

Cette année, j'ai tiré le jackpot. J'ai un groupe d'enfants formidables.

Alors que les sites faisant l'objet d'une étude de cas ont mis en œuvre ce même seuil de 45 points pour déterminer quels demandeurs étaient admissibles au programme AVID, ces sites n'ont pas été tenus d'adopter le seuil de 45 points lorsqu'ils ont sélectionné les élèves de la classe AVID. Ils ont pu composer la classe à partir de la sélection qu'ils ont eux-mêmes effectuée parmi les élèves qui ont obtenu au moins 45 points. Un enseignant AVID d'un site qui a choisi les élèves ayant atteint les scores les plus élevés a estimé qu'il y avait un lien entre les scores et l'adéquation des élèves au programme : « Généralement, nous avons trouvé que les scores étaient le reflet du potentiel qu'il faut avoir pour suivre un programme AVID dans de bonnes conditions. »

Généralement, les coordinateurs de sites AVID comprenant deux cohortes ont indiqué que leur recrutement de la Cohorte 2 avait permis d'identifier davantage d'élèves appropriés que leur recrutement de la Cohorte 1, alors que les mêmes procédures ont été utilisées :

Je sais qu'en ce qui concerne l'utilisation de la matrice, nos processus de recrutement n'ont pas été différents. Il se trouve que nous avons eu un groupe d'enfants plus adapté.

[Les élèves de la Cohorte 1], je pense, n'avaient pas bien compris ce qu'est le programme AVID. Je crois qu'ils ont pensé que le programme avait quelque chose de magique. Que le simple fait d'être dans la classe allait leur permettre d'avoir des A et des B. Ils n'ont pas compris que l'objectif du programme AVID était de les faire travailler davantage de façon à ce qu'ils puissent obtenir ces A et ces B. Et lorsque nous sommes passés au recrutement [de la Cohorte 2] ce message a été constamment répété, par les élèves AVID eux-mêmes.... C'est peut-être pour cela que nous n'avons pas eu de très grands nombres d'enfants qui voulaient participer au programme. Ils savaient qu'il fallait travailler davantage.

D'une certaine façon, la seconde année, nous avons essayé d'être plus sélectifs et [la conseillère AVID] dit que pour elle, la 9^e année est plus forte que ne l'était la 10^e année ! L'idée est donc d'essayer de déterminer ce que nous recherchons. Cet élève AVID [idéal] dont on nous a parlé.... Je me demande si ce type d'élève existe en C.-B., par opposition aux États-Unis.

Lorsque la POLLARA a reçu les dossiers d'inscription des élèves admissibles envoyés par chacune des écoles, elle a capturé les données des formulaires d'inscription et des questionnaires remplis par les élèves et a téléphoné aux parents des demandeurs afin de procéder à une enquête de référence centrée sur les caractéristiques du ménage et les perspectives des parents quant à l'avenir scolaire des demandeurs. Lorsque toutes les enquêtes ont été achevées pour un site donné, un fichier de données contenant les coordonnées des élèves et d'autres informations nécessaires à l'assignation aléatoire a été transmis à la SRSA. La SRSA devait alors procéder à l'assignation aléatoire (pour les élèves des sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire).

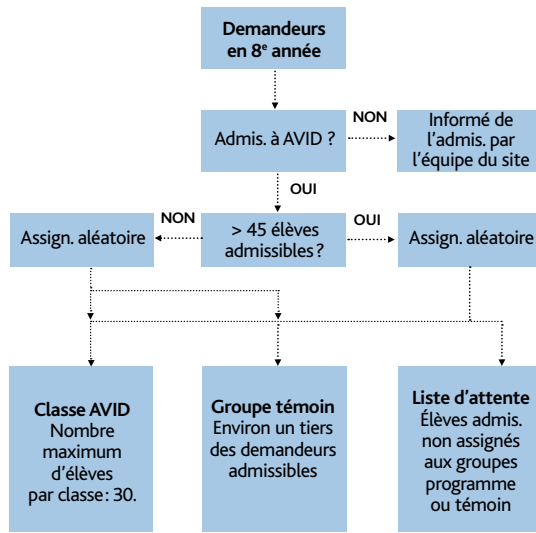
Les demandes de ceux qui n'ont pas été considérés comme admissibles (environ 9 % des demandeurs) et qui ne sont pas devenus des participants à la recherche n'ont pas été transmises à la POLLARA. Il a été suggéré aux équipes de site que ces élèves réagiraient mieux à une explication de visu, donnée par un membre de l'équipe AVID, des points faibles et des points faibles de leur demande et à une présentation des raisons pour lesquelles ils n'ont pas correspondu aux critères du projet.

L'assignation aléatoire

Les étudiants admissibles des sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire ont été assignés de façon aléatoire à l'un des trois groupes — programme, témoin et liste d'attente — au printemps 2005 (Cohorte 1) et au printemps 2006 (Cohorte 2). La SRSA a entrepris l'assignation simultanément, sur chacun des sites, à partir des dossiers des élèves admissibles, dès que la POLLARA a terminé les enquêtes de référence conduites auprès des parents de chacun des sites.

Afin de tenir compte des besoins au niveau des écoles, le ratio effectif de l'assignation aléatoire a varié selon les sites en fonction du nombre de participants admissibles dans les sites. Lorsqu'il y avait moins de 45 demandeurs par site, environ deux tiers des demandeurs ont été assignés au groupe programme (c'est-à-dire ont bénéficié d'une place dans une classe AVID), et le tiers restant au groupe témoin. Aucun élève n'a été assigné à la liste d'attente. Lorsqu'il y avait au moins 45 demandeurs admissibles, 30 élèves au maximum ont été assignés au groupe programme (voir figure 4.4). Le nombre d'élèves assignés au groupe témoin a été de $15 + (N-45)/3$, alors que $2(N-45)/3$ ont été assignés à la liste d'attente. Le recrutement ayant dépassé 90 élèves, pour la Cohorte 1, dans l'un des sites, le groupe programme a été porté à 60 élèves qui ont rejoint deux classes AVID, $30 + (N-90)/3$ ont été assignés au groupe témoin et $2(N-90)/3$ à la liste d'attente. L'assignation aléatoire a été stratifiée en fonction de trois caractéristiques afin de s'assurer qu'au niveau de l'école chacun des trois groupes expérimentaux soient représentés de façon équivalente. Les trois caractéristiques étaient la répartition des scores de l'admissibilité au programme AVID, le genre et l'appartenance à un groupe autochtone.

Figure 4.4: Processus d'assignation aléatoire



Pendant la réalisation du projet, lorsque des équipes de sites ont considéré qu'elles avaient une place libre dans une classe AVID, elles devaient utiliser la liste d'attente pour choisir les élèves qui pouvaient prendre cette place vacante. Les élèves figurant sur la liste d'attente des sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire ont été assignés à la liste d'attente de façon aléatoire. Lorsqu'une équipe de site a identifié une place libre dans la classe AVID, l'élève en première position sur la liste d'attente a été le premier élève susceptible de se voir proposer une place par l'équipe du site. Dans la pratique, plusieurs élèves ont décroché pendant l'été, avant même que ne reprennent les cours, au mois de septembre, dans la classe AVID de 9^e année. Par conséquent, plusieurs élèves placés en bonne position dans leurs listes d'attente respectives ont pu commencer le programme AVID en même temps que ceux du groupe programme qui restaient dans la classe.

Notification des participants

Dans les sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire, la SRSA a envoyé des lettres pour informer les élèves qu'ils étaient dans le groupe programme (et que par conséquent on leur proposait une place dans la classe), sur la liste d'attente ou dans le groupe témoin. La lettre rappelait aux élèves le numéro vert de la SRSA dont les parents et les élèves pouvaient se servir pour appeler la SRSA s'ils avaient des questions à poser concernant l'assignation. Juste avant d'envoyer ces lettres aux élèves, la SRSA s'est assurée que le coordinateur AVID, à l'école, était informé des assignations.

Généralement, les membres du comité de sélection ont indiqué que le processus de notification s'est mieux passé qu'ils ne l'avaient prévu. Certains élèves assignés au groupe témoin (et leurs parents) ont été déçus lorsqu'ils ont appris qu'ils n'auraient pas de place dans la classe AVID mais avaient été préparés à cette éventualité de façon appropriée. Un coordinateur AVID a déclaré : « Les parents savaient que la

chance jouerait un rôle. Je pense que la plupart des commentaires et des questions ont été formulés avant le processus de notification. »

Bien que les éducateurs aient accepté l'idée que dans le cadre du projet l'automatisation de la sélection finale était le prix à payer pour la participation de leurs établissements, le tirage au sort ne correspondait pas à leurs propres principes en matière d'attribution normale, dans les écoles, d'un nombre de places limité. Une minorité d'entre eux, notamment le conseiller AVID qui s'exprime ci-dessous, ont estimé que ce système était frustrant. Le membre du personnel administratif cité ci-après n'était pas au courant, semble-t-il, qu'un élève s'était retiré du projet après avoir appris qu'il était assigné au groupe témoin :

En tant que conseiller, il n'a guère été facile de dire aux enfants que même si le programme les avait séduits et qu'il pouvait leur apporter beaucoup de choses, en l'occurrence, ils ne pouvaient pas y participer.

Nous avons été parfaitement clairs sur ce point...sur le fait que l'on peut ne pas participer au projet proprement dit — que l'on peut [tout aussi bien] se retrouver dans le groupe témoin. Nous n'avons eu aucuns parents qui ont été contrariés ou qui ont pensé que c'était injuste. Nous avons eu des personnes qui ont exprimé leur déception lorsque nous les avons contactées, mais d'après ce que j'ai compris, personne ne s'est retiré du projet parce qu'il ne voulait pas faire partie du groupe témoin.

Dans les sites faisant l'objet d'une étude de cas, les élèves assignés à la classe AVID et à la liste d'attente étaient connus des membres du comité de sélection de l'école car ils avaient pris les décisions d'assignation eux-mêmes, avant d'envoyer les dossiers d'inscription à la POLLARA. Néanmoins, étant donné que l'inscription de chacun des élèves au projet dépendait de la réalisation de l'entretien de référence avec les parents, la SRSA avait quand même la responsabilité d'envoyer aux élèves la notification les informant officiellement qu'ils participaient au projet. La SRSA devait également leur indiquer dans quel groupe leur école les avait assignés. Dans la pratique, dans les sites faisant l'objet d'une étude de cas, la lettre de la SRSA n'a pas été le moyen par lequel les élèves ont appris leur assignation car les membres des équipes des sites avaient révélé aux demandeurs le résultat probable de la demande, à condition que les parents aient participé à l'entretien.

Un point qui peut sembler curieux : le processus de notification s'est plutôt mal passé dans l'un des sites faisant l'objet d'une étude de cas et qui a effectué sa propre sélection des élèves participant à la classe AVID. Le directeur de district a déclaré :

J'ai dû téléphoner [aux élèves de la liste d'attente] et leur dire qu'ils ne faisaient pas partie de la classe AVID et cela s'est mal passé. Les parents ont été vraiment contrariés... Donc on a eu un certain nombre de parents irrités qui ont téléphoné à d'autres parents de la communauté pour savoir si leur enfant avait eu une place dans la classe pour leur dire, « Mon enfant en a davantage besoin que le votre. Je veux que votre enfant se retire ».

Après la notification, les enseignants AVID ont souvent organisé une réunion ou une petite fête, un barbecue par exemple, en l'honneur des membres du groupe programme. Ces réunions — qui ont généralement eu lieu en mai ou juin — ont permis aux élèves de rencontrer leurs pairs et de se préparer au programme de quatre ans qui les attendait. Les cours du programme AVID n'ont officiellement commencé qu'après les vacances d'été, lorsque les élèves sont entrés en 9^e année. Pour la Cohorte 1, ce démarrage s'est déroulé en septembre 2005, et en septembre 2006 pour la Cohorte 2. La réalisation du programme en 9^e année est décrite au chapitre 6. L'assiduité des élèves et l'utilisation de la liste d'attente sont décrites au chapitre 7.

Dans la plupart des sites, le processus de sélection représenté dans la figure 4.3 a pris plus de trois mois. Généralement, il s'est écoulé 10 semaines entre les premières séances d'information organisées en soirée et l'envoi des notifications aux élèves. Les activités exercées à l'école — l'organisation et le traitement des demandes, les entretiens et la sélection — se sont déroulées pendant les cinq premières semaines de cette période. Entre la date où la POLLARA a reçu les dossiers d'inscription des élèves admissibles et où la SRSA a envoyé les notifications, il devait également s'écouler cinq semaines.

Le succès du recrutement

D'un point de vue purement statistique, le processus de recrutement du projet pilote AVID C.-B. a été couronné de succès. Sur les deux années de recrutement, 1 671 élèves se sont inscrits pour participer au projet. De ces élèves, 1 522 ont été déclarés admissibles et sont devenus des participants au projet. Le tableau 4.2 montre que près d'un quart de l'ensemble des élèves qui sont entrés en 9^e année en 2005 ont été considérés comme admissibles au programme AVID et sont devenus des participants au projet. Sur les 1 522 participants au projet, une grande proportion d'entre eux (n=901, 59 %) a immédiatement bénéficié d'une place dans la classe AVID. De plus, 166 (11 %) étaient sur la liste d'attente et pouvaient bénéficier d'une place ultérieurement.

Des différences considérables ont été constatées au niveau des chiffres du recrutement communiqués par les sites. Les sites faisant l'objet d'une étude de cas comprenaient moins d'élèves et ont donné lieu à moins de recommandations et de demandes, comme on pouvait s'y attendre. Plusieurs autres différences entre les écoles ne sont pas perceptibles dans les totaux et les moyennes présentés au tableau 4.2. Toutes cohortes confondues, le nombre d'élèves qui ont déposé un dossier a varié entre 27 (dans un site faisant l'objet d'une assignation aléatoire, lors du recrutement de Cohorte 2) et 115 (dans un autre site, lors du recrutement de la Cohorte 1). Si l'on tient compte de la charge de travail que représente le processus de recrutement et de sélection, cette dernière école a eu beaucoup plus de travail lorsqu'elle a traité ses demandes. L'école qui a reçu 27 demandes a dû relever le défi consistant à créer une classe dont l'effectif était viable, notamment parce que tous les élèves n'étaient pas admissibles. Le nombre de recommandations a souvent dépassé celui des demandes, mais

il y a eu trois sites lors du recrutement de la Cohorte 1 et un site lors du recrutement de la Cohorte 2 où le nombre de demandes a été supérieur à celui des recommandations. Cette situation était possible car les élèves pouvaient se recommander eux-mêmes et n'avaient pas besoin d'une recommandation pour s'inscrire.

Des différences ont été observées entre les cohortes. Moins d'élèves ont été recrutés pour la Cohorte 2. Dans les 13 sites qui ont recruté deux cohortes de participants au projet, le nombre moyen de membres du groupe programme par classe a atteint 29,7 élèves pour la cohorte 1 et 26,5 pour la cohorte 2, soit 10 % de moins. D'autre part, la liste d'attente pour la Cohorte 2 n'a représenté qu'une fraction de celle constituée pour la Cohorte 1 et n'a été créée que pour 3 des 13 sites (contre 13 sur 14 sites pour la Cohorte 1).

Les éducateurs ont indiqué aux chercheurs de la SRSA que le recrutement de la Cohorte 2 avait été différent du recrutement de la Cohorte 1 principalement parce qu'ils avaient tiré des enseignements et acquis de l'expérience. Un enseignant qui a participé au recrutement des deux cohortes et à qui l'on demandait si le recrutement de la Cohorte 2 avait été différent a déclaré :

Je pense que oui. Cela a été aussi rigoureux puisqu'il fallait que les critères soient remplis.... Je pense pouvoir dire que d'une manière générale, nous avons tous été moins angoissés parce que nous l'avons déjà fait une fois. Nous avions une meilleure compréhension de ce que l'on attendait de nous, mais aussi nous savions en quoi consisteraient les tâches à accomplir. La première année, ça a été vraiment difficile. Vous ne pouvez pas imaginer à quel point nous avons bossé... La deuxième année, on a pensé « Bien sûr qu'on va y arriver. C'est un sacré monceau de boulot, mais on va y arriver. On savait à quoi cela devait ressembler. » C'est cela qui a vraiment changé.

Dans un entretien, un membre du personnel administratif AVID a déclaré :

Nous avons fait ce que l'on nous avait dit de faire. Je dirais même que nous avons fait exactement ce que l'on nous avait dit de faire.... Cela s'est bien passé les deux fois. Finalement, nous avons eu moins d'élèves sur la liste, ou en tout cas moins d'élèves qui voulaient aller de l'avant, mais suffisamment pour avoir une cohorte.

Les variations constatées au niveau des chiffres du recrutement ne se sont pas automatiquement répercutées dans les effectifs des classes car il y a eu des déperditions d'effectifs et tous les sites n'ont pas utilisé les listes d'attente de la même façon. Par exemple, pour la Cohorte 1, une école préférait avoir un grand nombre d'élèves dans la classe AVID (plus de 30). Elle a choisi dès le départ de considérer qu'il y avait trois places libres et a démarré avec 33 élèves, dont 3 ont été recrutés sur la liste d'attente. Le chapitre 7 étudie en détail les effectifs des classes.

Tableau 4.2: Nombre d'élèves à chacune des étapes du recrutement

	Sites AA		Sites EC		Tous les sites	
	Moyenne par site	Total	Moyenne par site	Total	Moyenne par site	Total
Effectifs en 9e année dans les sites participants (2005)	230,8	3 231	140,5	562	210,7	3 793
Nombre de sites (2005)		14		4		18
Nombre de recommandations d'élèves	96,6	1 352	59,7 [†]	179 [†]	90,1 [†]	1 531 [†]
Nombre d'élèves demandeurs	63,1	883	48,3	193	59,8	1 076
Nombre de demandes admissibles (projet)	57,2	801	43,5	174	54,2	975
Nombre de sites (2006)		13				13
Nombre de recommandations d'élèves	75,5	981			75,5	981
Nombre d'élèves demandeurs	45,8	595			45,8	595
Nombre de demandes admissibles (projet)	42,1	547			42,1	547
2005						
Groupe programme	31,8*	445	27,8	111	30,9	556
Liste d'attente	6,1	86	15,8	63	8,3	149
Groupe témoin	19,3	270	ne concerne pas les sites "étude de cas"			270
2006						
Groupe programme	26,5	345			26,5	345
Liste d'attente	1,3	17			1,3	17
Groupe témoin	14,2	185			14,2	185
Les deux Cohortes réunies						
Groupe programme	29,3	790	27,8	111	29,1	901
Liste d'attente	3,8	103	15,8	63	5,4	166
Groupe témoin	16,9	455	ne concerne pas les sites "étude de cas"			455
Nombre total de participants au projet		1 348		174		1 522

Source: Dénombrements d'effectifs extraits des rapports du ministère de l'Éducation de la C.-B. sur les statistiques relatives aux élèves, par école, de 2002–03 à 2006–07, publiés en décembre 2006.

Notes: Les « Recommandations » et les « Demandes » ont été calculées à partir des estimations fournies pendant les phases de recrutement par les membres de l'équipe centrale des sites pilotes.

Les « Demandes admissibles » sont les demandes considérées comme admissibles par les sites, et vérifiées par la POLLARA lorsque l'admissibilité dépendait également de la réalisation d'une enquête auprès des parents.

* Comprend un site avec 60 membres du groupe programme dans deux classes. Le nombre moyen d'élèves du groupe programme par classe AVID était de 29,7.

† Le nombre total de recommandations émises en 2005 est inconnu pour l'un des sites faisant l'objet d'une étude de cas. Dans ces calculs, ce chiffre a été considéré comme manquant.

QUI LE PROCESSUS DU PROJET PILOTE AVID C.-B. A-T-IL PERMIS DE RECRUTER ?

Il est évident qu'en dépit des efforts déployés afin de standardiser le processus de recrutement et de sélection pour l'ensemble des sites et des cohortes, il y a eu des variations au niveau du processus évoquées par des membres d'équipes de sites ainsi que des variations liées au nombre d'élèves recrutés. Le tableau 4.2 montre qu'il y a eu des différences entre les sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire et les sites faisant l'objet d'une étude de cas, mais aussi entre les cohortes, au niveau du nombre d'élèves recrutés et du nombre d'élèves considérés comme admissibles. Ces différences ne signifient pas pour autant que la standardisation a échoué : elles pourraient en effet être liées aux différences inhérentes aux populations d'élèves fréquentant des écoles différentes ou fréquentant la même école mais dans des années différentes. Les éducateurs ont également expliqué que l'approche en matière de recrutement et de sélection variait d'une cohorte à la suivante parce que les éducateurs, mais aussi les élèves de l'école, bénéficiaient des expériences acquises lors du recrutement de la Cohorte 1. Ces différences pourraient s'avérer importantes si le résultat s'éloignait ou se rapprochait de façon systématique d'une sélection privilégiant les élèves adaptés au programme AVID. Les points de vue des éducateurs ont été très partagés lorsqu'il leur a été demandé laquelle des deux cohortes avaient permis de recruter la meilleure sélection d'élèves. La majorité d'entre eux ont cependant répondu que la sélection de la Cohorte 2 était probablement la meilleure. Un coordinateur AVID et un enseignant AVID de deux sites différents ont donné des réponses assez représentatives :

[L]es enfants de la seconde cohorte ont mieux compris que c'était à eux-mêmes d'interpréter le rôle de l'agent du changement. Ils doivent vouloir faire changer les choses et cesser de penser que c'est quelqu'un d'autre qui les pousse. Je pense que c'est ceci qui a été le facteur déterminant et qui, d'une certaine façon, a facilité le recrutement de la seconde cohorte.

Alors que l'année dernière nous avions 10 ou 12 élèves qui n'étaient pas vraiment adaptés au programme AVID, cette année, il n'y en avait que 2 ou 3.

Néanmoins, certains ont estimé que la première année avait donné de meilleurs résultats. Ces points de vue ont été exprimés par un membre du personnel administratif et un conseiller dans le cadre d'un entretien les réunissant, ainsi que par un enseignant AVID d'un autre site :

Le niveau d'enthousiasme, mais aussi l'intérêt que le programme a suscité, ont probablement été supérieurs la première année et moins marqués la seconde année.

Intervieweur: Est-ce que les élèves AVID que vous recevez correspondent au type d'élèves que vous espérez avoir ?

Enseignant AVID: la première année, oui, la seconde, non.

Seule une évaluation empirique tentant de déterminer si la Cohorte 1 a été plus ou moins adaptée au programme AVID que la Cohorte 2 peut être réalisée au stade de l'observation des résultats, lorsque sont calculés les impacts du programme AVID sur les différentes cohortes.⁴⁹ Néanmoins, il sera intéressant d'étudier, au chapitre 5, combien de ces différences

49 Si le programme semble avoir eu un impact différent sur les deux cohortes, les différences liées au processus de sélection ne pourront être considérées que comme l'un des nombreuses explications possibles. Il se peut que la réalisation du programme ait également varié d'une cohorte à l'autre, ou même que l'environnement éducatif ait changé — en raison, par exemple, de modifications apportées aux politiques d'admission des établissements d'enseignement postsecondaire — pour faire qu'une cohorte d'élèves qui aurait été équivalente à une autre en termes de sélection et d'expérience du programme soit mieux à même de tirer profit des avantages du programme.

se sont manifestées par des changements dans les caractéristiques des types d'élèves recrutés dans la Cohorte 1 quand on les comparera à celles de la Cohorte 2, ou quand on rapprochera les sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire de ceux faisant l'objet d'une étude de cas.

Quelles que furent les différences liées au recrutement et à la sélection, elles affecteront les groupes programme et témoin d'une façon équivalente. Ceci s'explique par le fait que l'assignation aléatoire a été effectuée alors que le processus de recrutement et de sélection était terminé. Quelles que soient les caractéristiques des élèves recrutés, elles doivent être réparties de façon équivalente dans les différents groupes expérimentaux. Ainsi, la dérivation expérimentale des impacts du programme AVID ne doit pas être biaisée par les différences liées aux pratiques de recrutement utilisées dans les sites et au cours des années. L'approche de l'évaluation adoptée pour la présente étude est donc plus solide que celle des évaluations antérieures qui ne pouvaient pas maîtriser la complexité du processus de sélection.

5

Caractéristiques de référence de l'échantillon

Introduction

Ce chapitre décrit les données relatives aux caractéristiques individuelles des élèves recueillies pendant le processus de recrutement et de sélection, notamment l'enquête de référence réalisée par la SRSA. La première section utilise les données pour déterminer dans quelle mesure le projet pilote AVID C.-B. a recruté la population qui l'intéressait — par exemple des élèves qui correspondent au profil de l'élève adapté au programme AVID, tel que présenté au chapitre 4. Cette section présente également les caractéristiques complémentaires qui peuvent avoir une influence sur les chances des élèves d'obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires ou d'accéder à des études postsecondaires. La seconde section du chapitre fournit une analyse des différences de caractéristiques entre les cohortes de participants. Comme indiqué au chapitre 4, l'approche adoptée pour recruter et sélectionner les deux cohortes peut avoir varié et il faut donc s'attendre, dans ce cas, à ce que les élèves sélectionnés pour chaque cohorte soient différents. La troisième section au processus de l'assignation aléatoire qui a permis de créer des groupes expérimentaux sur lesquels l'impact sera analysé ultérieurement. Cette analyse est importante car la création de groupes comparables était l'une des principales raisons d'être de l'utilisation du concept de l'assignation aléatoire pour le projet pilote AVID C.-B.

RÉSUMÉ DU CHAPITRE

- **Le projet pilote AVID C.-B. a recruté des élèves dont les caractéristiques correspondent globalement au profil de l'élève AVID.** Le profil scolaire des élèves recrutés était conforme à la cible d'élèves moyens, suffisamment motivés pour suivre des études postsecondaires et qui n'ont que relativement peu de problèmes de comportement ou d'assiduité. Le profil socio-économique des élèves a davantage reflété celui des élèves de C.-B. considérés dans leur ensemble que celui du programme AVID. Les élèves de minorités sous-représentés au collège et de groupes économiquement désavantagés, tels que les familles monoparentales n'ont pas été surreprésentés dans l'échantillon du projet.
- **Les élèves recrutés ont davantage correspondu au profil de l'élève AVID dans les sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire que dans les sites faisant l'objet d'une étude de cas.** Les sites faisant l'objet d'une étude de cas ont eu une plus grande proportion d'élèves avec une moyenne supérieure à B et dont les parents avaient été avertis qu'ils avaient des problèmes de comportement à l'école. D'autre part, les élèves des sites faisant l'objet d'une étude de cas étaient moins susceptibles que ceux des sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire d'avoir des parents qui n'avaient pas suivi des études postsecondaires.
- **Parmi les sites qui ont recruté deux cohortes, des différences significatives ont été constatées entre les élèves recrutés.** Parmi les caractéristiques liées au profil de l'élève AVID, seulement deux différences sont apparues entre les cohortes: de meilleurs résultats scolaires ont été observés en 8e année ainsi qu'un recours moins important au soutien supplémentaire en matière d'apprentissage parmi les élèves de la Cohorte 2.

- **Les caractéristiques observées au départ n'ont fait apparaître que de rares différences entre les élèves des groupes programme et témoin des sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire.** Bien que l'assignation réalisée par ordinateur ait eu pour objectif de n'avoir aucune différence systématique entre les deux groupes expérimentaux, d'infimes variations sont apparues dans l'échantillon..

RÔLE DES DONNÉES DE RÉFÉRENCE

Les principales sources d'information utilisées pour le présent chapitre sont les enquêtes de référence conduites auprès des 1 522 participants au projet et de leurs parents. Les élèves ont répondu à un questionnaire sur papier et les parents à une enquête par téléphone. Ces données ont été recueillies pendant le processus de recrutement et de sélection, avant l'assignation aléatoire, mais n'ont pas été utilisées pour sélectionner les élèves. Elles fournissent donc des ressources indépendantes qui permettent d'évaluer le succès du processus de recrutement et de sélection en termes de caractéristiques des participants retenus. Les caractéristiques des différents groupes d'étudiants peuvent également être comparées pour déterminer les différences entre les cohortes et le succès de l'assignation aléatoire. Lorsque les informations ne figurent pas dans les enquêtes et qu'elles ne sont pas encore disponibles auprès des sources de données administratives, le chapitre utilise les données recueillies pendant le processus de recrutement dans les dossiers d'inscription et dans les formulaires récapitulatifs remplis par les enseignants pour noter les critères.

Les mines d'informations sur les participants que recèlent les enquêtes de référence seront également utilisées à d'autres fins dans le cadre du projet. Elles permettront aux chercheurs d'identifier ultérieurement des sous-groupes sur lesquels des études d'impact peuvent être menées, tels que les groupes à faible et à haut revenu. Elles permettront également de procéder aux ajustements statistiques nécessaires à l'amélioration de la précision des estimations finales sur les impacts.

Encadré 5.1 : Caractéristiques générales de l'élève adapté au programme AVID

A du potentiel scolaire :

- peut réussir dans des cours rigoureux à condition d'être soutenu ;
- ne bénéficie pas d'un soutien scolaire supplémentaire ;
- a une moyenne comprise entre C et B ;
- a obtenu des résultats moyens à bons aux tests standardisés ;
- a un comportement en classe approprié ;
- est suffisamment assidu ;
- a des habitudes de travail satisfaisantes ;
- a les motivations et la volonté nécessaires pour réussir à l'école ; et
- a envie d'aller au collège ou à l'université.

Peut avoir une ou plusieurs des circonstances suivantes :

- famille monoparentale/nombreuse ;
- premier dans la famille à aller au collège ;
- faible revenu ;
- membre d'une minorité sous-représentée au collège ; et
- autres circonstances particulières.

Tableau 5.1: Répartition des participants, par tranche d'âge et par genre

	Sites AA	Sites EC
Age		
13	67,3	66,1
14	32,7	33,9
Sexe		
Féminin	52,9	55,7
Masculin	47,1	44,3
Effectif de l'échantillon	1 348	174

Source : Questionnaire rempli par les élèves du projet pilote AVID C.-B.

CARACTÉRISTIQUES DES PARTICIPANTS

Le projet pilote AVID C.-B. a recruté au total 1 522 participants. Parmi eux, 1 348 ont été recrutés dans des sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire, pour deux cohortes — la Cohorte 1 au début de l'année 2005 et la Cohorte 2 au début de l'année 2006. Les 174 autres participants ont été recrutés dans des sites faisant l'objet d'une étude de cas et pour une seule cohorte, au début de l'année. Comme indiqué au chapitre 4, le recrutement des participants a suivi un système de notation standardisé. Ce système de notation avait pour objet d'identifier les élèves admissibles au programme AVID qui correspondait au profil de l'élève AVID. Ces caractéristiques sont présentées dans l'encadré 5.1.

Dans la section suivante, le profil des caractéristiques de référence des participants au projet (groupes programme, témoin et de la liste d'attente confondus) est présenté sous des entrées relatives à chacune des caractéristiques adaptées au programme AVID (voir l'encadré 5.1). Les caractéristiques sont présentées séparément pour les participants des sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire et pour ceux des sites faisant l'objet d'une étude de cas. L'étude d'impact du projet pilote AVID C.-B. qui sera réalisée ultérieurement ne sera conduite qu'auprès des élèves des sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire, et il est donc important de présenter leurs caractéristiques de référence séparément. Les sites faisant l'objet d'une étude de cas ont été sélectionnés afin de représenter des écoles rurales et plus petites. Il est donc intéressant d'évaluer quelles différences sont apparues dans les caractéristiques lorsque ces écoles ont utilisé pour leurs élèves la même approche de recrutement et de sélection que les sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire.

Cette section précise les caractéristiques démographiques, scolaires et socioéconomiques des participants. Elle se termine sur une évaluation de l'adéquation entre les résultats et les objectifs du recrutement réalisée pour le projet pilote AVID C.-B.

Participants au programme AVID : Caractéristiques démographiques

En termes d'âge ou de genre, le projet pilote AVID C.-B. n'avait pas de cibles spécifiques. Par conséquent, il était prévu que pour ces caractéristiques, l'échantillon ressemblerait à la population en 8^e année à partir de laquelle il a été composé.

La très grande majorité des participants était âgée de 13 ou 14 ans. Comme en témoigne le tableau 5.1, environ un tiers de l'échantillon avait au moins 14 ans à la fin du processus de recrutement, et les deux autres tiers avaient n'avaient pas plus de 13 ans. Pour des raisons de confidentialité, les proportions d'élèves ayant des âges différents ne sont pas présentées dans ce tableau.

Le tableau 5.1 présente également la répartition par genre des élèves de l'échantillon. Bien que le programme AVID C.-B. ne s'adresse pas spécifiquement à tel ou tel genre, d'autres juridictions ont eu tendance à rendre le programme accessible à de plus grandes proportions de filles que de garçons. Par exemple, en 2005–06, en Californie, qui est l'état des États-Unis où il y a le plus d'écoles AVID, 60 % des élèves AVID étaient des filles. Au cours de la même année, 70 % des élèves AVID du district scolaire de Chilliwack étaient des filles.

Dans l'échantillon du projet pilote AVID C.-B., la répartition par genre est assez représentative de la population générale. Les sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire ont recruté 53 % de filles et 47 % de garçons. Les sites faisant l'objet d'une étude de cas ont recruté moins de garçons — 56 % de filles et 44 % de garçons. Cette proportion de garçons relativement élevée dans l'échantillon du projet pilote AVID C.-B. permettra par la suite de déterminer si ce sont les garçons ou les filles qui bénéficient davantage de l'offre du programme.

Élèves adaptés au programme AVID : Caractéristiques scolaires

Comme il était indiqué dans l'encadré 5.1, les participants au projet pilote AVID C.-B. pouvaient avoir neuf caractéristiques scolaires; les données relatives à huit sont présentées dans cette section.⁵⁰

50 Les données relatives à l'une de ces caractéristiques ne sont pas disponibles pour une présentation numérique dans le présent chapitre. La caractéristique « Peut réussir dans des cours rigoureux à condition d'être soutenu » aurait pu être capturée dans le cadre du processus de recrutement, dans les recommandations des enseignants ou dans les entretiens avec les élèves, mais ne se prête pas aisément à l'analyse conduite dans le présent rapport.

Tableau 5.2: Participants ayant (ou n'ayant pas) bénéficié d'un soutien scolaire supplémentaire

	Sites AA	Sites EC
N'ont jamais bénéficié d'un soutien	76,0	81,9
Ont bénéficié d'un soutien, mais pas depuis le début de l'année en cours	15,4	15,2
Ont bénéficié d'un soutien depuis le début de l'année en cours	8,7	2,9
Effectif de l'échantillon	1 340	171

Source: Enquête auprès des parents d'élèves du projet pilote AVID C.-B.

Note: Les valeurs arrondies peuvent être à l'origine d'écarts légers dans le calcul des sommes.

Tableau 5.3: Répartition des participants par moyenne (pourcentage)

	Sites AA	Sites EC
A	12,5	23,0
B-C	83,1	72,4
Moins que C	4,4	4,6
Effectif de l'échantillon	1 347	174

Source: Résumé des scores attribués aux critères du projet pilote AVID C.-B.

Ne bénéficie pas d'un soutien scolaire supplémentaire

Les caractéristiques générales d'un élève adapté au programme AVID présentées dans l'encadré 5.1 précisent que les participants ne doivent pas bénéficier d'un soutien scolaire supplémentaire. Dans le cadre de l'enquête par téléphone menée auprès des parents, la question suivante a été posée: « Depuis qu'il/elle a commencé l'école, votre enfant a-t-il obtenu une aide spéciale ou suivi des cours spéciaux en raison de difficultés d'apprentissage? » Si le parent a répondu que son enfant a obtenu un soutien scolaire de ce type ou a suivi des cours spéciaux, une question subséquente cherche à savoir si depuis le début de la 8^e année, l'enfant a obtenu une aide spéciale ou suivi des cours spéciaux en raison de difficultés d'apprentissage.

La majorité des parents ont indiqué que leurs enfants n'avaient jamais bénéficié d'un soutien supplémentaire depuis qu'ils ont commencé l'école (82 % et 76 %). Environ 15 % des parents d'élèves de sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire ont mentionné que leurs enfants avaient bénéficié d'un soutien par le passé, mais pas pendant l'année scolaire en cours. Un peu moins de 9 % des élèves de sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire avait reçu un tel soutien contre 3 % dans les sites faisant l'objet d'une étude de cas.

Moyenne comprise entre C et B et résultats aux tests standardisés

Le programme AVID a été conçu pour des élèves moyens. En d'autres termes, cela signifie que les élèves doivent avoir des moyennes comprises entre B et C pour l'ensemble des cours.

Pendant le processus de recrutement, le comité de sélection de chacune des écoles devait utiliser les bulletins scolaires les plus récents afin de déterminer la moyenne de chacun des élèves en vue de la sélection. Dans la plupart des écoles, les notes obtenues pour l'ensemble des disciplines ont été incluses dans le calcul de la moyenne du trimestre. Néanmoins, si une école a l'habitude

d'exclure les notes de certaines matières lors du calcul de la moyenne du trimestre, cette moyenne pouvait également être utilisée. Les chiffres présentés au tableau 5.3 reposent sur des données utilisées pendant le processus de sélection.

Dans les sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire, environ 8 sur 10 participants avaient obtenu une moyenne comprise entre B et C. Moins de 13 % des participants des sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire avaient obtenu une moyenne supérieure à B et 4 % une moyenne inférieure à C. Il est intéressant de souligner que les sites étude de cas ont recruté deux fois plus de participants ayant obtenu une moyenne supérieure à B.

Pendant le recrutement, le comité de sélection a également examiné les scores que l'école avait l'habitude d'obtenir aux tests standardisés. Le rôle de ces données consistait à déterminer si les élèves moyens obtenaient des scores supérieurs ou inférieurs à ce qu'ils espéraient obtenir aux tests standardisés. Près de la moitié des élèves ayant obtenu une moyenne égale ou inférieure à B ont obtenu des scores égaux ou supérieurs à ce qu'ils espéraient obtenir aux tests standardisés.

Comportement approprié en classe

Le comportement approprié en classe est une autre caractéristique importante de l'élève adapté au programme AVID. Il a été demandé aux parents si, au cours des 12 derniers mois, un enseignant ou un membre du personnel administratif de l'école les avait contactés pour un problème de comportement de leur enfant. Comme en témoigne le tableau 5.4, 85 % des parents des sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire n'avaient jamais été contactés par l'école pour de telles raisons au cours des douze mois précédant l'enquête. Environ 8 % avaient été contactés une fois, 4 % deux fois et 3 % au moins trois fois.

Tableau 5.4: Fréquence avec laquelle des parents ont été contactés par l'école en raison d'un problème de comportement d'un participant (pourcentage)

	Sites AA	Sites EC
Jamais	85,0	75,9
1	8,5	13,8
2	3,7	6,9
3 ou plus	2,8	3,4
Effectif de l'échantillon	1 344	174

Source: Enquête de référence du projet pilote AVID C.-B.

Tableau 5.5: Absentéisme des participants (pourcentage)

	Sites AA	Sites EC
Aucun	12,4	13,5
1–3 jours	38,9	34,5
4–6 jours	23,9	24,6
7–10 jours	14,9	14,0
Au moins 11 jours	9,9	13,5
Effectif de l'échantillon	1 336	174

Source: Questionnaire rempli par les participants au projet pilote AVID C.-B.

En comparaison, une plus grande proportion des parents d'élèves de sites faisant l'objet d'une étude de cas avaient été contactés au moins une fois au cours des 12 mois précédant l'enquête.

Assiduité régulière

Un autre critère important de l'admissibilité des élèves au programme AVID est la régularité de l'assiduité.⁵¹ La question suivante a été posée aux élèves dans le cadre de l'enquête: « Combien de jours vous êtes-vous absenté(e) de l'école pour une raison x depuis le début de l'année scolaire ? »

Le tableau 5.5 montre qu'environ un élève sur huit recrutés pour le projet (12 % et 14 %) a indiqué n'avoir manqué aucun jour à l'école depuis le début de la 8^e année. La majorité des élèves ont indiqué s'être absents entre 1 et 3 jours ou entre 4 et 6 jours. Environ 15 % des participants ont révélé s'être absents entre 7 et 10 jours. Environ 10 à 13 % des élèves recrutés ont indiqué avoir manqué au moins 11 jours d'école.

Habitudes de travail satisfaisantes

Certaines mesures des habitudes de travail des participants au projet pilote AVID C.-B., enregistrées dans le cadre de l'enquête de référence, sont présentées au tableau 5.6.

À partir de ces mesures, il est intéressant d'observer que près de la moitié des participants ont mentionné prendre des notes en classe souvent ou tout le temps. La même proportion a mentionné étudier les notes prises en classe. Dans les sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire, huit participants sur dix ont

indiqué faire souvent ou tout le temps les devoirs demandés par l'enseignant. Sept sur dix ont mentionné avoir terminé leurs devoirs souvent ou tout le temps dans les délais requis. Ces proportions sont plus élevées dans les sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire que dans les sites étude de cas.

Environ 8 % des participants des deux types de sites ont indiqué s'être souvent ou tout le temps arrêtés lorsqu'ils ont trouvé les devoirs trop difficiles. Environ 8 % des élèves des sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire et 12 % des élèves des sites étude de cas ont indiqué faire souvent ou tout le temps le moins de devoirs possible.

Motivation et volonté pour réussir à l'école

La motivation et la volonté d'un élève pour réussir à l'école sont difficiles à mesurer. Le comité de sélection a évalué ce critère en analysant les réponses apportées dans les entretiens et dans les dossiers d'inscription. Dans le cadre de l'enquête de référence, plusieurs questions ont concerné l'implication des élèves dans leurs études secondaires (évoquées plus loin dans ce chapitre). Il leur a également été demandé s'ils pensaient rester à l'école jusqu'à l'obtention de leur diplôme de fins d'études secondaires. Presque tous les participants (96 %) ont répondu espérer obtenir leur diplôme.

Aspirations en matière d'études postsecondaires

Étant donné que l'objectif du programme AVID C.-B. est de préparer les élèves moyens à accéder à des études postsecondaires, leur volonté d'atteindre cet objectif est une composante importante de l'adéquation des élèves au programme.

Tableau 5.6: Habitudes de travail satisfaisantes: Proportion des participants qui ont mentionné la phrase suivante comme « souvent » ou « tout le temps » vraie (pourcentage)

	Sites AA	Sites EC
Lorsqu'un enseignant me demande de faire un devoir, je le fais.	81,0	68,8
Lorsqu'un devoir est très difficile, j'abandonne.	8,4	8,6
Je fais le moins de devoirs possible ; je me débrouille comme ça.	7,7	12,1
Je finis mes devoirs dans les temps.	73,5	59,8
Je prends des notes en classe.	43,5	48,8
J'étudie les notes que je prends en classe.	43,2	43,1
Effectif de l'échantillon	1 344	174

Source: Questionnaire rempli par les participants au projet pilote AVID C.-B.

Note: Les effectifs de l'échantillon varient selon les mesures en raison des valeurs manquantes. Ceci peut être à l'origine de légers écarts au niveau des sommes et des différences.

Tableau 5.7: Aspirations des participants en matière d'études postsecondaires (pourcentage)

	Sites AA	Sites EC
Diplôme de fin d'études secondaires ou moins	2,0	2,9
Certificat à finalité commerciale/professionnelle ou apprentissage	4,9	4,6
Certificat ou diplôme délivré par un collègue	18,3	17,3
Diplôme universitaire	59,3	58,4
Ne sait pas encore	15,6	16,8
Effectif de l'échantillon	1 348	174

Source: Questionnaire rempli par les participants au projet pilote AVID C.-B.

Note: Les valeurs arrondies peuvent être à l'origine d'écarts légers dans le calcul des sommes.

Lors de l'enquête de référence, la question suivante a été posée aux élèves: « Quel est le plus haut niveau d'instruction que vous souhaiteriez atteindre ? »

Comme en témoigne le tableau 5.7, les aspirations des participants en matière d'études postsecondaires ont été similaires dans les deux types de sites. La majorité des participants ont fait part de leur volonté de suivre des études postsecondaires. Six sur dix des participants ont déclaré vouloir obtenir un diplôme d'études universitaires. Environ deux participants sur dix ont déclaré vouloir obtenir un certificat ou un diplôme délivré par un collègue. Environ 15 % des participants ne savaient pas encore quel type d'études ils voulaient suivre. Moins de 5 % souhaitaient obtenir un diplôme à finalité commerciale ou professionnelle, ou suivre un apprentissage. Environ 2 à 3 % des participants, selon le type de site, souhaitaient obtenir un diplôme d'études secondaires ou s'arrêter avant.

Participants au programme AVID : circonstances socioéconomiques

Généralement, le programme AVID recrute des élèves désavantagés par des circonstances socioéconomiques. Quatre de ces circonstances sont analysées dans la présente section.

Familles monoparentales/nombreuses

Les critères de sélection du projet pilote AVID C.-B. ont accordé la priorité aux élèves de familles monoparentales ou de familles nombreuses.

Environ 20 % des parents ont indiqué ne pas avoir de conjoint ou de conjoint de fait vivant avec eux. En d'autres termes, deux participants sur dix font partie de familles monoparentales (voir le tableau 5.8). Malheureusement, il n'est pas possible de déterminer si ce chiffre est inférieur ou supérieur dans la population étudiante des sites sélectionnés. Sur l'ensemble de la province, cependant, 26 % des familles dont les enfants font encore partie du ménage sont des familles monoparentales (Statistique Canada, 2007a).

Selon les critères de sélection du projet (voir le tableau 4.1), une famille nombreuse est un ménage composé d'au moins six membres.⁵² La question suivante a été posée aux parents: « De combien de personnes est composé votre ménage, vous y compris ? » Les sites étude de cas avaient davantage de participants faisant partie de familles nombreuses que les sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire. Un sur sept participants de sites faisant l'objet d'une étude faisait partie de familles nombreuses contre un participant sur neuf (11 %) des sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire (voir le

52 Un ménage comprend toutes les personnes, qu'elles fassent ou non partie de la famille, qui vivent habituellement au sein du foyer du participant, même si elles sont temporairement absentes pour des raisons professionnelles, ou parce qu'elles sont à l'école ou en vacances. Les locataires n'étaient inclus dans les totaux lorsqu'ils résidaient dans un logement distinct de celui du participant (par exemple dans un appartement dont l'entrée, la cuisine et la salle de bains étaient distinctes).

53 Les données provenant de cette source englobent les familles avec et sans enfants.

Tableau 5.8: Participants par type de familles et par nombre de personnes composant le ménage (pourcentage)

	Sites AA	Sites EC
Structure de la famille		
Monoparentale	19,7	16,7
Duo-parentale ^a	80,3	83,3
Nombre de membres		
2–5 membres	89,4	85,6
Au moins six membres	10,6	14,4
Effectif de l'échantillon	1 348	174

Source: Questionnaire rempli par les parents des élèves participant au projet pilote AVID C.-B.

Notes: ^a Les familles duo-parentales peuvent inclure un parent ou un tuteur et son(a) conjoint(e) de fait lorsque celui(le)-ci n'est pas le parent de l'enfant. Les effectifs de l'échantillon varient selon les mesures en raison des valeurs manquantes. Ceci peut être à l'origine de légers écarts au niveau des sommes et des différences.

Tableau 5.9: Éducation des parents des participants appartenant à des familles duo-parentales (pourcentage)

	Sites AA	Sites EC
Aucun des deux n'a un diplôme d'EPS	35,9	44,8
Un des deux a un diplôme d'EPS	37,4	32,4
Les deux ont un diplôme d'EPS	26,7	22,8
Effectif de l'échantillon	1 082	145

Source: Questionnaire rempli par les parents des élèves participant au projet pilote AVID C.-B.

Tableau 5.10: Éducation des parents des participants appartenant à des familles monoparentales (pourcentage)

	Sites AA	Sites EC
Niveau inférieur ou égal à un diplôme de fin d'études secondaires	52,6	75,9
Niveau supérieur ou égal à un diplôme de fin d'études secondaires	47,4	24,1
Effectif de l'échantillon	266	29

Source: Questionnaire rempli par les parents des élèves participant au projet pilote AVID C.-B.

tableau 5.8). Parmi l'ensemble des ménages de Colombie-Britannique, en 2006, à peine 4,6 % des ménages comptaient en leur sein au moins six personnes (Statistique Canada, 2007b).⁵⁴

Premier dans la famille à aller au collège

Les caractéristiques générales de l'élève adapté au programme AVID comprennent la caractéristique, « Premier dans la famille à aller au collège. » Cependant, le fait de ne « Jamais [être] allé au collège, » est plus difficile à démontrer que celui d'avoir « achevé des études postsecondaires ». Ce dernier critère a donc été utilisé dans les critères de sélection. Comme indiqué précédemment, la définition des établissements d'études postsecondaires retenue pour le projet pilote comprend les centres d'apprentissage, les établissements à finalité professionnelle privés, les collèges et les universités. Dans la pratique, le projet pilote AVID C.-B. a accordé la priorité la sélection des élèves dont les parents n'avaient obtenu aucun diplôme au terme de deux années ou plus de deux années dans un établissement d'études postsecondaires.

Les tableaux 5.9 et 5.10 présentent respectivement le niveau d'instruction des familles duo-parentales, qui peuvent inclure un parent ou un tuteur et son(a) conjoint(e) de fait lorsque celui(le)-ci n'est pas le parent de l'enfant, et monoparentales.

Pour 36 % des participants de sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire qui font partie d'une famille duo-parentale (voir le tableau 5.9), aucun des parents n'a obtenu un diplôme d'études postsecondaires. Pour 38 % d'entre eux, l'un des deux parents ne détient pas un diplôme d'études postsecondaires. Pour 27 % d'entre eux, les deux parents sont diplômés de l'enseignement supérieur.

Par rapport aux sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire, une plus grande proportion des participants des sites étude de cas vivait avec deux parents dont aucun n'avait obtenu un diplôme d'études postsecondaires (45 % contre 36 %).

54 Ces différentes sources de revenu sont les salaires avant déductions, y compris les primes, les pourboires et les commissions; le revenu net d'un travail indépendant agricole et non agricole, frais déduits et avant impôts; les prestations d'assurance emploi, avant déductions; les prestations d'aide sociale et autres suppléments de revenu versés par des organismes provinciaux ou municipaux; les pensions alimentaires pour enfant et pour ex-conjoint; les autres sources de revenu gouvernementales telles que les prestations du régime de rente du Canada ou du Québec, la pension de sécurité de la vieillesse, ou les indemnités pour accidents du travail; les autres sources de revenu non gouvernementales, tels que les dividendes, intérêts ou autres produits financiers, pensions d'employeur, revenus d'un Fonds enregistré de revenu de retraite (FERR), et les rentes viagères, bourses d'études et revenus locatifs.

Tableau 5.11: Répartition du revenu total des familles ayant des enfants âgés de moins de 18 ans (pourcentage)

	Sites AA	Sites EC	Recens. 2006
Moins de 20 000 \$	7,7	8,6	10,7
20 000–30 000 \$	7,2	4,0	7,8
30 000–40 000 \$	7,4	7,5	9,4
40 000–50 000 \$	7,4	7,5	9,4
50 000–60 000 \$	8,2	8,0	8,6
60 000–70 000 \$	8,6	8,6	8,4
70 000–80 000 \$	7,6	10,9	8,1
Au moins 80 000 \$	34,3	35,6	37,5
Non fourni	11,6	9,2	n.a.
Effectif de l'échantillon	1 348	174	n.a.

Source : Questionnaire rempli par les parents des élèves participant au projet pilote AVID C.-B.

Note : Les valeurs arrondies peuvent être à l'origine d'écarts légers dans le calcul des sommes.

Comme indiqué au tableau 5.8, environ 20 % des participants vivent au sein de familles monoparentales. Le tableau 5.10 présente la proportion de ces parents ou tuteurs isolés qui ont obtenu un diplôme d'études postsecondaires. La moitié des parents isolés des sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire n'ont pas obtenu un diplôme d'études postsecondaires; dans les sites étude de cas, ce chiffre atteint les trois quarts des parents isolés.

Faible revenu

Le faible revenu des familles est généralement pris en compte lors du processus de recrutement et de sélection des participants au programme AVID (voir chapitre 4) et a également été retenu lors du recrutement des élèves du projet pilote *Un Avenir à découvrir* (Société de recherche sociale appliquée, 2007). Cependant, pour le projet pilote AVID C.-B., il n'a pas été possible aux comités de sélection établis dans les écoles d'identifier directement les élèves appartenant à des familles à faible revenu. Les données sur le revenu des familles n'ont été recueillies qu'à des fins analytiques, après le recrutement, dans le cadre de l'enquête de référence menée auprès des parents.

Le parent qui a répondu à l'enquête a été interrogé sur le montant qu'il ou elle, et, le cas échéant, que son(a) conjoint(e) de fait a(ont) tiré de sept sources de revenu différentes pendant l'année précédant l'enquête — c'est-à-dire en 2004 pour la Cohorte 1 et en 2005 pour la Cohorte 2.⁵⁴ Le revenu a été mentionné pour 88 % des participants des sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire et pour 91 % des sites étude de cas.

La répartition des revenus est présentée au tableau 5.11. Aucune coupure n'a été officiellement établie entre les participants appartenant à des familles à faible revenu et ceux appartenant à des familles plus aisées. À titre de comparaison, nous présentons également les chiffres du recensement de 2006 : ils comprennent la répartition des revenus des familles qui en 2005, avaient des enfants âgés

de 7 à 16 ans. Il convient de souligner que ces sources ne sont pas directement comparables. Âgés de 13 à 14 ans, les participants au projet pilote AVID C.-B. ont été sélectionnés à partir d'un ensemble spécifique de secteurs scolaires alors que le recensement concerne l'ensemble des familles de C.-B. ayant des enfants âgés de 6 à 17 ans. La comparaison suggère néanmoins que l'échantillon du projet pilote AVID C.-B. est plus proche d'une répartition « normale » des revenus de la province que d'une répartition se fondant exclusivement sur les familles à faible revenu.

Membres des minorités sous-représentées suivant des études postsecondaires

Une priorité spécifique a été accordée, dans le cadre du projet pilote AVID C.-B., au recrutement de deux minorités sous-représentées : les élèves autochtones et les élèves d'anglais langue étrangère (ALE).

Afin de déterminer le nombre d'élèves autochtones participant au projet pilote, des questions ont été posées aux parents sur les ancêtres ou le groupe ethnique des enfants. Les proportions de parents qui ont fait état d'une ascendance autochtone sont présentées et analysées dans ce rapport. D'autres indicateurs, issus des données administratives, seront disponibles pour les prochains rapports. Le tableau 5.12 révèle que la proportion de participants autochtones est deux fois plus grande dans les sites étude de cas que dans les sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire, soit 19 % contre 9 %. À titre de comparaison, les chiffres du ministère de l'Éducation de la C.-B. révèlent qu'en 2005–06, 31,1 % des élèves entrant en 9^e année dans des sites étude de cas et 11,2 % des élèves des sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire étaient des élèves autochtones.

55 Les étudiants d'ALE sont ceux dont la(es) langue(s) principale(s), ou la(es) langue(s) parlée(s) à la maison, n'est(e) pas l'anglais et qui par conséquent peuvent avoir besoin de services supplémentaires pour exploiter leur potentiel personnel au sein du système d'éducation de la C.-B. (Source: English as a Second Language Policy Framework 1999, ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. Consulté le 11 juin 2008 à l'adresse suivante : http://www.bced.gov.bc.ca/esl/policy/toc_frame.htm.)

56 Rapports d'école du Ministère de l'éducation de la C.-B. Extraits le 15 janvier 2008 à l'adresse suivante : <http://www.bced.gov.bc.ca/reporting/levels/s-bas.php>.

Tableau 5.12: Minorités sous-représentées: Proportion de participants (pourcentage)

	Sites AA	Sites EC
Autochtone	9,3	18,8
Première langue autre que l'anglais	11,3	3,4
Effectif de l'échantillon	1 348	174

Source: Questionnaire rempli par les parents des élèves participant au projet pilote AVID C.-B.

Note: Les effectifs de l'échantillon varient selon les mesures en raison des valeurs manquantes. Ceci peut être à l'origine de légers écarts au niveau des sommes et des différences.

Bien qu'il semble, au premier coup d'œil, que le projet n'ait pas recruté suffisamment d'élèves autochtones par rapport à leur présence dans la population étudiante, il convient de garder présent à l'esprit que ces sources de données peuvent enregistrer le statut des élèves en matière d'ascendance autochtone de façon différente.

L'autre indicateur qui sera rendu disponible grâce aux données administratives et analysé dans les prochains rapports est le statut des élèves en matière d'anglais langue étrangère.⁵⁵ La réponse à une question posée dans le cadre de l'enquête menée auprès des parents peut être utilisée comme indicateur indirect du statut des élèves en matière d'ALE. La question posée était la suivante: « Quelle est la première langue que votre enfant a apprise à la maison et qu'il comprend encore ? »

Plus de 11 % des parents des participants des sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire ont indiqué que la première langue que leur enfant avait apprise à la maison et qu'il comprenait encore n'était pas l'anglais. Les chiffres communiqués par le ministère pour l'ALE atteignent 4 % de l'ensemble des enfants entrant en 9^e année dans les sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire et 3 % dans les sites étude de cas; cependant, les chiffres ne sont pas directement comparables car les données sont différentes.⁵⁶

Conclusions relatives au succès du recrutement

Le projet a recruté un groupe-type d'élèves qui semblent globalement correspondre au profil AVID car ce sont des élèves qui ont obtenu des résultats moyens. Plus de la moitié de ceux qui ont eu une moyenne de B ou moins ont obtenu des résultats conformes ou supérieurs à ce qui était prévu aux tests standardisés. Pratiquement tous ont déclaré espérer obtenir leur diplôme et une grande majorité d'entre eux ont fait part de bonnes habitudes de travail, autres que la prise de notes, et ont exprimé leur souhait d'obtenir un diplôme d'études postsecondaires. Une petite minorité d'entre eux ont indiqué bénéficier d'un soutien scolaire, avoir été absent au moins 11 jours en 8^e année ou avoir eu un comportement en classe mentionné aux parents. Du point de vue socioéconomique, la conformité au profil de l'élève AVID n'a pas été aussi bonne, car aucune surreprésentation d'élèves recrutés auprès de familles à faible revenu ou issus de contextes culturellement défavorisés n'a été constatée.

CARACTÉRISTIQUES COMPLÉMENTAIRES

Cette section étudie certaines des autres caractéristiques recueillies dans le cadre des enquêtes de référence et qui pourraient avoir une incidence sur les résultats des élèves dans le secondaire et sur leur accès à des études postsecondaires. Des informations sont présentées sur les aspirations des parents en matière d'éducation, les obstacles aux études postsecondaires, le soutien financier apporté par les parents ainsi que par le groupe de pairs et l'implication des élèves dans leurs études secondaires.

Aspirations des parents en matière d'éducation

Le parcours éducatif des élèves pourrait être influencé par les aspirations de leurs parents en matière d'éducation (Hao & Bonstead-Bruns, 1998). Dans le cadre de l'enquête de référence menée auprès des parents, trois questions leur ont été posées afin d'évaluer les ambitions qu'ils avaient pour leurs enfants.

La première question était la suivante: « Est-il important pour vous que votre enfant obtienne un diplôme de fin d'études secondaires ? » Pratiquement tous les parents qui ont répondu au questionnaire ont déclaré qu'il était très important pour eux que leur enfant obtienne un diplôme de fin d'études secondaires.

La seconde question portait sur les études postsecondaires: « Est-il important pour vous que votre enfant poursuive ses études dans un établissement d'enseignement supérieur ? » Presque les mêmes proportions de parents ont répondu qu'il était important pour eux que leur enfant poursuive ses études dans un établissement d'enseignement supérieur, aussi bien dans les sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire (88 %) que dans les sites étude de cas (84 %).

La dernière question était la suivante: « Quel est le plus haut niveau d'instruction que vous espérez voir atteindre par votre enfant ? » Comme en témoigne le tableau 5.13, six parents sur dix ont mentionné qu'ils souhaiteraient voir leur enfant obtenir au moins un diplôme universitaire. Environ un quart des parents ont dit qu'ils espéraient voir leur enfant obtenir un diplôme dans un établissement d'enseignement supérieur sans exprimer de préférence pour le type de diplôme que leur enfant obtiendrait.

Environ un parent sur dix a souhaité voir son enfant obtenir un certificat ou un diplôme délivré par un collège. Aucun des parents n'a espéré voir leur enfant atteindre un niveau d'instruction inférieur à un diplôme de fin d'études secondaires.

Tableau 5.13: Répartition des participants en fonction des aspirations des parents en matière d'éducation (pourcentage)

	Sites AA	Sites EC
Niveau inférieur à un diplôme de fin d'études secondaires	+++	+++
Diplôme de fin d'études supérieures ou équivalent	+++	+++
Certificat ou diplôme à finalité commerciale/professionnelle, ou délivré par un centre d'apprentissage	3,9	7,6
Certificat ou diplôme délivré par un collègue	10,4	8,1
Diplôme universitaire et au-delà	60,6	60,4
Etudes postsecondaires (sans préférence)	24,8	21,5
Effectif de l'échantillon	1 339	172

Source: Questionnaire rempli par les parents des élèves participant au projet pilote AVID C.-B.

Note: +++Les résultats reposent sur des effectifs d'échantillon qui sont trop restreints pour donner lieu à publication (moins de cinq personnes) ou qui par soustraction pourraient déboucher sur des effectifs restreints.

Environ un parent sur dix (respectivement 10 et 8 % des parents de sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire et d'une étude de cas) a souhaité voir son enfant obtenir un certificat ou un diplôme délivré par un collègue. Environ 4 % des parents des sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire contre 8 % dans les sites étude de cas ont espéré voir leur enfant obtenir un certificat ou un diplôme à finalité commerciale ou professionnelle, ou délivré par un centre d'apprentissage. Pour des raisons de confidentialité, les proportions de parents qui ont souhaité que leur enfant obtienne un diplôme de fin d'études secondaires ou qu'il atteigne un niveau inférieur ne sont pas présentées.

Obstacles aux études postsecondaires

Étant donné que par définition les élèves ciblés par le projet sont confrontés à des obstacles à l'accès aux études postsecondaires et qu'ils sont, par conséquent, sous-représentés sur les campus, quelques questions ont été posées dans le cadre des enquêtes de référence afin de spécifier ces obstacles.

Il a été demandé aux parents si, compte tenu des aspirations de son enfant, quelque chose faisait obstacle à la réalisation de ces objectifs. Lorsque le parent répondait oui, il devait dresser la liste de tous les types d'obstacles auxquels son enfant pouvait être confronté. Interpréter ces réponses est difficile car les obstacles possibles peuvent varier en fonction du niveau des aspirations nourries par les parents. Par exemple, dire qu'il existe un obstacle empêchant son enfant d'obtenir au moins deux diplômes universitaires est une chose, mais déclarer qu'il existe un obstacle empêchant son enfant d'obtenir un diplôme de fin d'études secondaires est quelque chose d'assez différent.

Un peu moins de 75 % des parents ont indiqué qu'aucun obstacle n'empêchait leur enfant d'atteindre leurs objectifs (voir le tableau 5.14). Environ 15 % des parents ont mentionné que des problèmes financiers pouvaient présenter des obstacles pour leurs enfants. Environ 5 % ont mentionné l'absence d'intérêt ou de motivations comme un obstacle aux aspirations de leurs enfants en matière d'instruction. Environ 2 % des parents des sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire ont mentionné que le(s) trouble(s) d'apprentissage de leur enfant constituait(en)t un obstacle. Aucun des parents

des sites étude de cas n'a mentionné que les problèmes de santé de leur enfant pouvaient présenter un obstacle. Environ 4 % des parents ont déclaré que si leur enfant n'obtenait pas les résultats nécessaires ou ne satisfaisait pas aux exigences du cours, un obstacle se dresserait sur leur parcours éducatif. Dans les deux types de sites, les mêmes proportions de parents ont mentionné des obstacles différents de ceux présentés au tableau 5.14. L'absence de compétences organisationnelles de leur enfant, par exemple, a été souvent mentionnée par les parents comme l'un de ces obstacles.

Soutien financier apporté par les parents

Il est depuis longtemps un fait établi que les familles constituent pour les élèves une source importante de soutien financier et non financier. Les contributions parentales — le type de contributions familiales le plus courant — sont décrites dans cette section.

Afin d'évaluer comment les parents se préparent eux-mêmes et préparent leurs enfants aux exigences financières liées aux études postsecondaires, la question suivante a été posée aux parents: «Y-a-t-il quelque chose de spécifique qui est fait ou qui a été fait afin de vous assurer que votre enfant aura de l'argent pour poursuivre ses études après l'obtention de son diplôme du secondaire ? » Les parents pouvaient donner plusieurs réponses.

Comme en témoigne le tableau 5.15, à l'époque de l'enquête (8^e année), moins d'un tiers des parents n'avaient pas prévu quelque chose de spécifique pour préparer ou aider leur enfant à faire face aux aspects financiers de la poursuite de leurs études au-delà du secondaire. Plus d'un quart (28 %) des parents ont mentionné avoir ouvert un Régime enregistré d'épargne-études (REEE) ou un compte d'épargne pour les études postsecondaires de leur enfant. Un tiers des parents des sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire ont mentionné avoir ouvert un compte d'épargne pour les études postsecondaires de leur enfant contre un quart des parents des sites étude de cas. Un cinquième (19 %) des parents des sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire avaient réalisé un investissement, par exemple dans des fonds mutuels ou sous forme d'Obligations d'épargne du Canada, contre 12 % des parents des sites étude de cas. Environ un parent sur dix a

Tableau 5.14: Proportion des participants dont les parents ont mentionné qu'ils sont confrontés à des obstacles à la réalisation de leurs objectifs (pourcentage)

	Sites AA	Sites EC
Aucun obstacle	73,8	74,4
Situation financière	13,6	15,1
Pas suffisamment intéressé ou motivé	5,5	5,8
Trouble d'apprentissage	1,8	+++
Problèmes de santé	+++	+++
N'aura pas le niveau suffisant (notes / niveau trop faibles actuellement)	4,4	+++
Aucun programme disponible à proximité du domicile	+++	+++
Autres obstacles	5,5	4,7
Effectif de l'échantillon	1 326	172

Source: Questionnaire rempli par les parents des élèves participant au projet pilote AVID C.-B.

Notes: +++Les résultats reposent sur des effectifs d'échantillon qui sont trop restreints pour donner lieu à publication (moins de cinq personnes) ou qui par soustraction pourraient déboucher sur des effectifs restreints.

Puisque certains participants peuvent faire partie de plusieurs catégories, les totaux ne sont pas nécessairement égaux à l'addition de toutes les catégories.

Tableau 5.15: Mesures prises par les parents pour aider financièrement leurs enfants à poursuivre leurs études (pourcentage)

	Sites AA	Sites EC
N'a rien prévu	28,0	29,5
A ouvert un compte d'épargne	27,5	28,3
A ouvert un Régime enregistré d'épargne-études (REEE)	31,6	23,1
A réalisé un investissement dans des fonds mutuels ou sous forme d'Obligations d'épargne du Canada	18,7	12,1
A encouragé son enfant à gagner de l'argent / trouver un emploi	12,7	9,2
A créé un fonds fiduciaire pour son enfant	6,9	4,6
A encouragé son enfant à tenter d'obtenir une bourse	11,7	9,2
A commencé à travailler ou a pris un emploi supplémentaire	3,4	+++
Autres	9,3	11,6
Effectif de l'échantillon	1 338	173

Source: Questionnaire rempli par les parents des élèves participant au projet pilote AVID C.-B.

Notes: +++Les résultats reposent sur des effectifs d'échantillon qui sont trop restreints pour donner lieu à publication (moins de cinq personnes) ou qui par soustraction pourraient déboucher sur des effectifs restreints.

Puisque certains participants peuvent faire partie de plusieurs catégories, les totaux ne sont pas nécessairement égaux à l'addition de toutes les catégories.

encouragé son enfant à gagner de l'argent ou à trouver un emploi. Environ 5 % des parents ont créé un fonds fiduciaire pour leur enfant. Un parent sur dix a encouragé son enfant à tenter d'obtenir une bourse. Environ 3 % des parents de sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire ont commencé à travailler ou ont pris un emploi supplémentaire afin de s'assurer que leur enfant ait de l'argent pour poursuivre ses études après l'école secondaire. Environ 10 % des parents ont mentionné avoir adopté une stratégie différente de celles présentées au tableau 5.15 afin de s'assurer que son enfant ait de l'argent pour ses études postsecondaires. Par exemple, pour les études postsecondaires de leurs enfants, les parents d'élèves autochtones ont souvent mentionné une stratégie impliquant l'accès à un fonds géré par les bandes.

Groupe des pairs

L'achèvement des études secondaires peut être influencé par les réseaux sociaux des élèves (voir le chapitre 2), notamment par les projets conçus par leurs amis concernant la poursuite des études. Dans le cadre de l'enquête de référence conduite auprès des élèves, ces derniers ont été appelés à s'exprimer sur différentes phrases en rapport avec les attitudes et les comportements de leurs meilleurs amis.

Comme en témoigne le tableau 5.16, les réponses apportées par les participants au projet des deux types de sites sont assez similaires. La majorité des participants disent que la plupart ou l'ensemble de leurs meilleurs amis: estiment qu'achever les études secondaires est très important;

Tableau 5.16: Attitudes et comportements du groupe des pairs (pourcentage)

	Sites AA	Sites EC
Proportion indiquant que la plupart ou l'ensemble de leurs meilleurs amis		
Font l'école buissonnière une fois par semaine, voire davantage	3,1	+++
Ont abandonné l'école secondaire sans avoir obtenu de diplôme	+++	+++
Ont la réputation de provoquer des problèmes	7,5	9,8
Pensent qu'achever les études secondaires est très important	82,7	83,8
Prévoient de poursuivre leurs études ou de suivre une formation après avoir quitté l'école secondaire	74,0	71,7
Pensent qu'il est normal de travailler dur à l'école	83,0	77,9
Travaillent pour un employeur ou travaillent occasionnellement, comme baby-sitter par exemple	32,1	34,7
Effectif de l'échantillon	1 342	173

Source : Questionnaire rempli par les parents des élèves participant au projet pilote AVID C.-B.

Notes : +++Les résultats reposent sur des effectifs d'échantillon qui sont trop restreints pour donner lieu à publication (moins de cinq personnes) ou qui par soustraction pourraient déboucher sur des effectifs restreints.

Les effectifs de l'échantillon varient selon les mesures en raison des valeurs manquantes. Ceci peut être à l'origine de légers écarts au niveau des sommes et des différences.

prévoient de poursuivre leurs études ou de suivre une formation quand ils quitteront l'école secondaire; et pensent qu'il est normal de travailler dur à l'école.

Moins d'un participant sur dix a considéré que la plupart ou l'ensemble de ses meilleurs amis avaient la réputation de provoquer des problèmes. Un tiers des participants avaient d'excellents amis qui travaillaient pour un employeur ou travaillaient de temps en temps, dans le domaine de garde d'enfants, par exemple. De rares participants des sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire (3 %) ont déclaré que la plupart ou l'ensemble de leurs meilleurs amis faisait l'école buissonnière une fois par semaine, voire davantage. La proportion des participants dont les meilleurs amis avaient quitté l'école secondaire sans obtenir leur diplôme de fin d'études a été trop faible pour enregistrer. Il convient de rappeler que ces questions ont été posées à des élèves en 8^e année.

Engagement scolaire

La recherche indique que les enfants et les jeunes qui participent aux activités scolaires sont davantage susceptibles de réussir dans leurs études et d'obtenir des diplômes (Voelkl, 1995 et 1997). Pour évaluer l'engagement scolaire dans le secondaire, le projet pilote AVID C.-B. a posé les mêmes questions que celles qui avaient été utilisées pour évaluer le degré de participation scolaire dans l'*Enquête auprès des jeunes en transition* (EJET), élaborée par Développement social du Canada et Ressources humaines et Développement des compétences Canada en collaboration avec Statistique Canada.

Le modèle d'engagement scolaire se subdivise en deux grands volets : participation à la vie étudiante et participation à la vie sociale (Statistique Canada, 2005).

Participation à la vie étudiante

La participation à la vie étudiante est l'implication comportementale de l'élève dans les aspects scolaires de l'école et son identification à ces aspects. Par aspects scolaires de l'école, on entend les interactions entre les élèves et les enseignants, les curriculums et la gouvernance de l'école. La participation à la vie étudiante se subdivise à son tour en deux catégories : la participation et l'identification.

La participation s'intéresse aux comportements de l'élève, de sa reconnaissance qu'il est important d'aller à l'école, d'être préparé et de pouvoir répondre aux instructions et aux questions, à la prise d'initiatives et à la participation à la vie sociale, parascolaire et sportive de l'école. Ce dernier aspect peut se substituer ou s'ajouter à une participation intensive aux travaux scolaires.

L'identification à la vie étudiante renferme deux éléments : l'appartenance et la valorisation. L'appartenance fait référence à la concordance entre les besoins perçus des élèves et les avantages offerts par l'école, et le sentiment perçu par les élèves que l'école est un milieu où l'on se soucie d'eux et où on les respecte. La valorisation englobe l'adhésion des élèves aux objectifs généraux de l'enseignement.

Participation à la vie sociale

La participation à la vie sociale englobe l'identification et la participation de l'élève aux aspects sociaux du secondaire. Les aspects sociaux de l'école sont les centres d'intérêt et activités informels et hors programme associés à l'école. Parmi ces aspects, nous comptons les relations des élèves avec leurs pairs, leurs activités parascolaires et leurs contacts avec des enseignants à l'extérieur de la classe. Cet élément est important parce que les liens d'amitié, les sports et les loisirs, ainsi que le sentiment de s'identifier à l'école en tant qu'institution peut stimuler l'assiduité.

Tableau 5.17: Indicateurs de la participation à la vie étudiante (pourcentage)

	Sites AA	Sites EC
Proportion des élèves ayant déclaré avoir consacré chaque semaine au moins une heure à leurs :		
Devoirs de langue et de littérature anglaises	59,1	57,6
Devoirs de mathématiques	68,8	57,0
Devoirs de sciences	61,1	50,9
Proportion des élèves ayant déclaré avoir consacré chaque semaine au moins 5 heures en moyenne :		
À leurs devoirs et à leurs études pour tous les cours	60,3	45,7
Proportion des élèves ayant déclaré avoir, au moins une fois :		
Fait l'école buissonnière au cours de cette année scolaire	14,1	12,1
Proportion des élèves ayant déclaré que la phrase suivante est souvent ou toujours vraie en ce qui les concerne :		
Je finis mes devoirs dans les délais requis	73,5	59,8
Effectif de l'échantillon	1 345	174

Source : Enquête de référence du projet pilote AVID C.-B.

Note : Les effectifs de l'échantillon varient selon les mesures en raison des valeurs manquantes. Ceci peut être à l'origine de légers écarts au niveau des sommes et des différences.

Les réponses à ces trois catégories de questions sont présentées aux tableaux 5.17 à 5.19. Les participants des sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire ont semblé faire état d'une meilleure participation à la vie étudiante que les participants des sites étude de cas (voir le tableau 5.17). Les participants des sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire ont consacré davantage de temps à étudier leurs cours et à faire leurs devoirs de mathématiques et de sciences qu'à étudier d'autres cours. Une plus grande proportion de ces élèves a souvent ou toujours achevé leurs devoirs dans les délais requis. Les réponses aux questions relatives à l'identification et à la participation ont été similaires dans les deux types de sites.

COMPARAISON ENTRE LES COHORTES

L'échantillon des participants au projet pilote AVID C.-B. des sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire a été recruté en deux cohortes. Comme nous l'avons vu au chapitre 4, l'approche normalisée du recrutement des deux cohortes peut avoir varié, car lors du recrutement de la Cohorte 2, les sites ont utilisé l'expérience acquise lors du recrutement de la Cohorte 1. La présence d'élèves AVID recrutés dans le cadre de la Cohorte 1 peut avoir modifié le contexte du recrutement de la Cohorte 2. Des tests statistiques ont été réalisés afin de déterminer si les caractéristiques des participants ont sensiblement varié d'une cohorte à l'autre.

Le test statistique utilisé est le test de distribution du χ^2 . Les répartitions des caractéristiques démographiques, scolaires et socioéconomiques de l'échantillon ont été mises à l'essai afin de déceler toute différence significative entre les cohortes, avec un niveau de confiance de 95 %. Les tests n'ont porté que sur les caractéristiques liées au profil des élèves AVID et n'ont été réalisés que pour les sites ayant recruté deux cohortes, ce qui a exclu un site faisant l'objet d'une assignation aléatoire qui n'a recruté qu'une seule cohorte pour le projet, ainsi que les sites étude de cas. Cette section ne s'intéresse qu'aux caractéristiques dont la distribution a varié d'une façon significative en fonction des cohortes.

Les tests suggèrent que deux caractéristiques du profil de l'élève AVID ne sont pas réparties de façon équivalente entre les participants des Cohortes 1 et 2. Il s'agit des caractéristiques touchant à la moyenne et à l'apport d'un soutien scolaire supplémentaire. Selon le tableau 5.20, il semble que d'une part, davantage de participants recrutés au cours de la seconde année — c'est-à-dire la Cohorte 2 — ont eu une meilleure moyenne et que d'autre part, les participants de la Cohorte 2 ont été nettement moins susceptibles que ceux de la Cohorte 1 de bénéficier d'un soutien scolaire supplémentaire en 8^e année.

Les caractéristiques socioéconomiques associées au profil de l'élève AVID n'ont pas sensiblement varié d'une cohorte à l'autre. Il convient de souligner que les différences susmentionnées ne permettent pas de tirer de très importantes conclusions quant aux différences entre les approches du recrutement et de la sélection utilisées pour les Cohortes 1 et 2. Premièrement, il y a eu davantage de caractéristiques pour lesquelles les cohortes étaient statistiquement impossibles à distinguer l'une de l'autre que de caractéristiques pour lesquelles il était possible de déceler des différences. Deuxièmement, lorsque des différences — centrées sur les résultats scolaires des élèves — ont été observées, elles pouvaient être le reflet de différences inhérentes à l'ensemble d'élèves en 8^e année dans lequel l'échantillon a été recruté et sélectionné, et en particulier à ceux qui souhaitaient s'inscrire et participer. Voir également l'annexe B qui s'intéresse aux élèves recommandés par des enseignants mais qui ne se sont pas inscrits pour participer au projet. Néanmoins, la Cohorte 2 comprend davantage d'élèves qui obtiennent déjà une bonne moyenne. Ceci pourrait réduire l'impact du programme AVID en matière d'amélioration des résultats scolaires de ces élèves, une hypothèse qui peut être mise à l'essai dans le cadre d'une étude d'impact sur les sous-groupes définis en termes de résultats en 8^e année.

Tableau 5.18: Indicateurs de l'identification (pourcentage)

	Sites AA	Sites EC
Proportion des élèves ayant déclaré que la phrase suivante est souvent ou toujours vraie en ce qui les concerne :		
Je m'entends bien avec mes enseignants.	79,2	75,7
Ce que j'apprends à l'école m'intéresse.	54,1	52,3
Les devoirs que je dois faire sont intéressants.	18,4	16,1
Proportion des élèves ayant déclaré que la phrase suivante est souvent ou toujours vraie en ce qui les concerne :		
L'école est l'une des choses parmi les plus importantes de ma vie.	85,8	79,7
Une grande partie de ce que nous apprenons à l'école est inutile.	15,4	17,6
La plupart de mes enseignants ne s'intéressent pas vraiment à moi.	9,6	9,3
La plupart du temps, je préférerais être n'importe où plutôt qu'à l'école.	28,7	37,0
la plupart des choses que j'apprends à l'école me seront utiles quand j'aurai un emploi.	89,1	83,9
Le plus souvent, l'école est une perte de temps.	7,2	12,6
L'école est plus importante que ne le pensent la plupart des gens.	93,3	94,8
La plupart de mes enseignants connaissent bien leur boulot.	92,3	91,9
Mon école est un endroit où je n'ai pas envie d'aller.	10,5	14,5
La plupart de mes enseignants écoutent vraiment ce que j'ai à dire.	83,3	82,8
Si j'ai besoin d'une aide supplémentaire, mes enseignants me l'apporteront.	87,4	86,2
La plupart de mes enseignants me traitent équitablement.	93,0	96,0

Source: Enquête de référence du projet pilote AVID C.-B.

Note: Les effectifs de l'échantillon varient selon les mesures en raison des valeurs manquantes. Ceci peut être à l'origine de légers écarts au niveau des sommes et des différences.

Tableau 5.19: Indicateurs de la participation scolaire (pourcentage)

	Sites AA	Sites EC
Proportion des élèves ayant déclaré qu'ils sont d'accord ou tout à fait d'accord avec les phrases suivantes :		
Les personnes, à l'école, s'intéressent à ce que j'ai à dire.	68,3	69,4
J'ai des amis, à l'école, auxquels je peux parler de choses personnelles.	85,9	86,7
J'ai des amis, à l'école, qui peuvent m'aider à faire mes devoirs, si j'ai besoin d'eux.	88,7	84,4
J'ai l'impression d'être étranger à cette école (ou comme tenu à l'écart)	12,4	16,4
Je me fais des amis facilement.	87,5	88,4
J'ai le sentiment d'appartenir à cette école.	86,9	85,2
Je me sens bizarre et pas à ma place.	11,2	15,0
Les autres élèves ont l'air de m'apprécier.	92,2	92,5
Effectif de l'échantillon	1 338	174

Source: Enquête de référence du projet pilote AVID C.-B.

Note: Les effectifs de l'échantillon varient selon les mesures en raison des valeurs manquantes. Ceci peut être à l'origine de légers écarts au niveau des sommes et des différences.

Tableau 5.20: Comparaison par cohorte des caractéristiques associées au profil de l'élève AVID (pourcentage) — établie uniquement pour les sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire ayant recruté deux cohortes.

	Cohorte	
	Un	Deux
Moyenne		
B ou supérieure	10,3	16,3
B–C	85,9	79,7
Moins que C	3,9	4,0
Ne bénéficie pas d'un soutien scolaire supplémentaire		
N'a jamais bénéficié d'un soutien	73,8	79,1
A bénéficié d'un soutien, mais pas depuis le début de l'année scolaire	15,5	15,2
A bénéficié d'un soutien depuis le début de l'année scolaire	10,7	5,7
Effectif de l'échantillon	750	547

Sources : Résumé des scores attribués aux critères du projet pilote AVID C.-B. Questionnaire rempli par les parents des élèves participant au projet pilote AVID C.-B.
 Note : Les effectifs de l'échantillon varient selon les mesures en raison des valeurs manquantes. Ceci peut être à l'origine de légers écarts au niveau des sommes et des différences.

LE RÉSULTAT DE L'ASSIGNATION ALÉATOIRE

Les sections précédentes du présent chapitre ont comparé le profil des participants au projet pilote AVID C.-B. entre les sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire et les sites étude de cas, ainsi qu'entre les cohortes. Cette section compare les participants des groupes programme et témoin dans les sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire, en décrivant les caractéristiques moyennes des groupes créés grâce à l'assignation aléatoire.⁵⁷

L'assignation aléatoire a eu pour conséquence que des élèves qui voulaient participer au projet ont été assignés par tirage au sort à un groupe programme qui s'est vu proposer une place dans la classe AVID ou à un groupe témoin auquel aucune place n'a été proposée dans la classe. Lorsqu'il est mis en œuvre de façon appropriée, ce concept permet de s'assurer que les différences observées au niveau des résultats de chacun des groupes peuvent être attribuées à l'offre d'une place dans la classe AVID et non pas à d'autres différences, observées ou non, spécifiques aux groupes qui ont bénéficié de l'offre.

La SRSA a mis en œuvre une procédure d'assignation aléatoire des participants aux groupes programme et témoin soigneusement élaborée afin de s'assurer que le tirage au sort déterminant l'appartenance au groupe était vraiment le fruit du hasard. C'est cette application rigoureuse de la méthodologie de l'assignation aléatoire qui conduit les évaluateurs à espérer obtenir des caractéristiques moyennes équivalentes dans les deux groupes. En dépit de l'équité du tirage au sort, des différences peuvent apparaître dans les caractéristiques de l'échantillon après l'assignation aléatoire. Ces différences résultent de variations d'échantillonnage et n'ont pas d'incidence sur les estimations de l'impact.⁵⁸

Cette section présente les estimations des différences, au départ, entre les caractéristiques des groupes programme et témoin pour deux raisons. Premièrement, faire état de ces caractéristiques rend l'évaluation plus transparente et permet au lecteur d'être plus confiant quant aux efforts déployés par les évaluateurs pour mettre en œuvre l'assignation. Deuxièmement, s'il existe d'importantes différences entre les groupes expérimentaux, cela justifierait tout ajustement méthodologique susceptible d'améliorer les estimations.

Le tableau 5.21 présente les moyennes et les proportions d'une sélection de caractéristiques des groupes programme et témoin. Le tableau suggère que les groupes programme et témoin sont tout à fait similaires pour un certain nombre de dimensions mesurables.⁵⁹ Les caractéristiques démographiques des groupes programme sont significativement similaires de celles des groupes témoin. La proportion de garçons au sein du groupe programme, supérieure de 3 points de pourcentage à celle du groupe témoin, est l'une des rares exceptions.

Le tableau 5.21 présente également les résultats observés en matière d'attitude à l'égard de l'école, de comportement et d'ambition personnelle. Sur les 15 résultats différents présentés dans cette partie du tableau, plusieurs varient d'à peine un point de pourcentage. Seule une des caractéristiques a donné lieu à une différence entre les groupes programme et témoin supérieure à 2 ou 3 points de pourcentage. Les membres du groupe programme ont été environ 6 points de pourcentage moins susceptibles d'avoir indiqué espérer obtenir un diplôme universitaire. Comme indiqué précédemment, ce type de différences résulte souvent des variations d'échantillonnage.

57 Certains élèves ont été assignés de façon aléatoire, dans plusieurs sites, à un troisième groupe — la liste d'attente — mais ne sont pas inclus dans cette analyse.

58 Plus les échantillons sont importants, plus les risques d'avoir des variations d'échantillonnage significatives sont restreints.

59 La comparaison statistique des caractéristiques des groupes n'est pas présentée dans le tableau 5.22. La nature complexe du concept du projet pilote AVID C.-B. exige une dérivation et une présentation de statistiques appropriées intégrant des calculs prenant en compte trois facteurs : les variations liées, au niveau des sites, à la sélection des participants, les différences inhérentes aux ratios de l'assignation aléatoire, et les éventuelles corrélations établies sur les sites entre les observations relatives aux membres de l'échantillon. Le présent rapport s'intéresse davantage à la mise en œuvre qu'à l'estimation des impacts, ces tests seront présentés dans les rapports ultérieurs qui s'appuieront en grande partie sur des telles estimations afin de déterminer la signification statistique des impacts du programme. La SRSA publiera un document de travail distinct que les lecteurs pourront utiliser pour comprendre les objectifs, les hypothèses et l'approche analytique des chercheurs lorsqu'ils tentent d'établir des comparaisons statistiques appropriées pour le projet pilote AVID C.-B.

Tableau 5.21: Caractéristiques des membres des groupes programme et témoin lors de l'assignation aléatoire

	Moyenne	
	Témoin	Programme
Masculin (%)	44,5	47,5
Age (moyen)	13,3	13,3
Bénéficie actuellement d'un soutien scolaire supplémentaire (%)	10,1	7,3
C-B de moyenne (%)	83,2	82,7
Les parents ont été contactés par l'école en raison de problèmes du comportement au cours des 12 derniers mois (%)	14,3	14,5
N'a pas manqué un jour d'école depuis le début de l'année scolaire (%)	13,2	12,1
A manqué au moins 7 jours d'école depuis le début de l'année scolaire (%)	25,1	24,6
Fait ses devoirs scolaires souvent ou à chaque fois (%)	81,6	80,9
Déploie souvent ou à chaque fois le moins d'efforts possibles (%)	8,4	7,5
Finit ses devoirs scolaires dans les temps souvent ou à chaque fois (%)	74,9	72,2
Prend des notes en classe souvent ou à chaque fois (%)	44,0	43,9
Etudie les notes prises en classe souvent ou à chaque fois (%)	43,5	42,9
Espère obtenir un diplôme de fin d'études secondaires ou d'un niveau inférieur (%)	1,9	2,1
Espère obtenir un certificat à vocation commerciale/professionnelle, ou d'un centre d'apprentissage (%)	3,4	5,4
Espère obtenir un certificat de collègue ou un diplôme (%)	15,6	18,7
Espère obtenir un diplôme universitaire (%)	62,1	55,8
Ne sait pas ce qu'il pourrait faire plus tard (%)	14,6	16,2

Notes: Les moyennes des groupes ont été pondérées afin de tenir compte des différents ratios de l'assignation aléatoire, dans chacun des sites et dans les deux cohortes.
Les effectifs de l'échantillon varient selon les mesures en raison des valeurs manquantes. Ceci peut être à l'origine de légers écarts au niveau des sommes et des différences.



6

L'expérience des équipes de sites AVID C.-B.

Introduction

Le présent chapitre décrit l'expérience des équipes de sites AVID C.-B., du recrutement des sites AVID au début de l'année 2004, à la fin de la 9^e année, en juin 2006 pour la Cohorte 1, et en juin 2007 pour la Cohorte 2. Dans un premier temps, nous étudierons la préparation des membres des équipes, notamment le recrutement et la formation des enseignants de la classe facultative AVID et des autres membres des équipes de sites. Ensuite, nous analyserons les préparatifs de la mise en œuvre des classes AVID C.-B., soit les ressources utilisées par le personnel de la C.-B. et les emplois du temps. Puis, nous aborderons la mise en œuvre des cours, des tutorats et des activités de motivation du projet pilote AVID C.-B., ainsi que l'expérience des éducateurs de C.-B. durant de la première année de mise en œuvre. L'expérience des équipes de sites AVID C.-B. est présentée, dont les efforts déployés par les enseignants des classes facultatives AVID, le membre du personnel administratif AVID, le coordinateur AVID et le conseiller AVID. Le chapitre se termine par l'examen de la portée des Éléments Fondamentaux et des stratégies AVID au-delà de la classe facultative AVID et sur d'autres sphères d'activités des écoles.

RÉSUMÉ DU CHAPITRE

- **Le recrutement et la formation des équipes de sites AVID C.-B. a été une étape importante des préparatifs de la mise en œuvre de la classe facultative AVID.** Le recrutement et la formation d'un enseignant solide était particulièrement important pour parvenir à une mise en œuvre réussie de la classe AVID.
- **Les enseignants de la classe AVID C.-B. se sont préparés à la mise en œuvre en utilisant les guides et matériels de cours du programme AVID.** Inscire la classe facultative AVID dans les emplois du temps des sites de la C.-B. et respecter ces emplois du temps a été l'un des défis qu'ont relevés plusieurs sites pilotes.
- **Les enseignants des classes facultatives AVID C.-B. ont inclus tout un ensemble d'activités et de ressources AVID lorsqu'ils ont mis en place les cours AVID.** Les enseignants ont intégré des stratégies d'écriture, d'enquête, de collaboration et de lecture.
- **La mise en œuvre des tutorats a été un défi pour plusieurs sites AVID C.-B.** Trouver et conserver des tuteurs formés et adaptés a exigé des efforts constants de la part des équipes. Les élèves AVID et les tuteurs AVID ont eu besoin de temps pour utiliser ces tutorats de façon efficace.
- **Les enseignants de classes AVID C.-B. ont utilisé avec les élèves tout un ensemble d'activités de motivation, notamment des activités de constitution d'équipes, des exposés spéciaux et des visites de terrain.** Des informations sur différentes carrières et sur les programmes postsecondaires ont été fournies aux élèves.
- **Une équipe de site active et impliquée peut s'avérer particulièrement utile aux enseignants de classes AVID C.-B. lors de la mise en œuvre du projet AVID C.-B.** Les membres des équipes de sites peuvent apporter une aide de diverses façons, notamment sous forme de mentorats des élèves AVID.
- **Il semble évident que les Éléments Fondamentaux et les stratégies AVID résonnent au-delà de la classe AVID et qu'ils ont une incidence sur d'autres activités des sites pilotes.** L'AVID Center encourage l'implication de l'ensemble de l'école et AVID a forcément des points communs avec d'autres programmes.

SOURCES ET LIMITES DES DONNÉES

Les données primaires et secondaires sont analysées dans ce chapitre. Les données primaires ont été recueillies par la SRSA lors des 31 sessions d'observation sur le terrain et des 57 entretiens réalisés sur une période de deux ans afin d'étudier l'expérience des équipes en 9^e année, dans 18 sites de la Cohorte 1 et 13 sites de la Cohorte 2. En tout, 55 entretiens ont été conduits avec des membres du personnel AVID sur les sites pilotes, et 2 entretiens avec des cadres supérieurs de l'AVID Center. Les chercheurs de la SRSA ont mis au point des protocoles pour les sessions d'observation et les entretiens de façon à s'assurer que ces données qualitatives étaient systématiquement recueillies et en mesure de répondre à la question de savoir si les objectifs de la mise en œuvre avaient ou non été atteints.

Les notes des observations sur le terrain révèlent que les enseignants des classes AVID ont utilisé différentes activités et matériels du cours AVID. Les types de questions posés par les participants ainsi que la façon dont les enseignants et les tuteurs ont répondu ont été enregistrés. Les réactions des participants à la classe AVID ont été notées à l'aune de leur attention et de leur participation aux activités. Des notes sur l'environnement de la classe ont été compilées afin de décrire la mise en place du projet pilote AVID C.-B. au niveau des classes.

Le plan initial de la recherche de la SRSA sur la mise en œuvre prévoyait d'observer une classe AVID dans chacun des sites pendant un an. Au cours de la 2^e année, ceci a cependant été modifié afin d'observer la mise en œuvre du programme, dans les deux cohortes et dans chacun des sites au cours d'un an. Quatre membres du personnel ont partagé leurs observations et ont veillé à s'intéresser successivement à des sites différents afin de favoriser une meilleure compréhension de l'intervention.

Des entretiens approfondis ont demandé aux équipes qu'elles décrivent leurs tâches en rapport avec la mise en œuvre du projet pilote AVID C.-B. et ont tenté de déterminer si elles étaient impliquées dans les tâches qui pouvaient s'avérer problématiques ainsi que dans celles qui se passaient dans de bonnes conditions. Les membres des équipes ont dû donner leurs impressions sur les réactions des participants au projet pilote AVID C.-B. et retransmettre les opinions des participants sur les chances et les modalités de succès de l'intervention.

Les protocoles des observations sur le terrain et des entretiens approfondis ont été conçus pour recueillir une grande partie des données nécessaires à la réalisation des objectifs de la recherche de la SRSA sur la mise en œuvre du projet, c'est-à-dire déterminer si le projet pilote AVID C.-B. avait subi un examen rigoureux dans la réalité et si l'application du programme était cohérente sur l'ensemble des sites, d'une année sur l'autre, et dans les deux cohortes. La recherche a également permis de documenter l'exploitation du programme et de prendre note des enseignements tirés, de mieux expliquer les constatations de l'étude d'impact, et de recueillir des informations sur l'environnement socioéconomique. D'autres sources de données importantes — la certification de l'AVID Center et la stratégie de soutien et de rétroaction (voir le chapitre 3) — ont commencé à faire rapport lorsque la période d'observation prévue pour le présent rapport touchait à sa fin. Les informations relatives à la certification et à la stratégie de soutien et de rétroaction joueront un rôle crucial au niveau des éventuelles conclusions susceptibles d'être tirées sur la qualité du programme AVID mis en œuvre entre 2007–10 dans les sites du projet. Les données relatives à la stratégie de soutien et de rétroaction initiale comprenaient trop peu d'informations sur la mise en œuvre en 9^e année pour être incluses dans le présent rapport.

Les chercheurs de la SRSA ont élaboré un système de codification de l'ensemble des données recueillies aux fins de l'analyse présentée ci-après qui applique des méthodes qualitatives et ce système a été directement utilisé pour répondre aux questions nécessaires à la réalisation des objectifs de recherche relatifs à la mise en œuvre. Toutes les transcriptions et notes issues des activités de collecte des données qualitatives ont été codifiées grâce au logiciel NVivo qui a aidé les chercheurs à organiser et à analyser les données.

Les sources de données secondaires utilisées pour le présent chapitre comprennent le Manuel des opérations du projet, les notes des séances de formation AVID C.-B., et les notes des conférences AVID tenues en décembre 2005 et 2006.

PRÉPARATIFS DU PERSONNEL

Le recrutement et la formation des équipes de sites AVID C.-B. ont été des étapes importantes de la mise en œuvre du programme AVID dans les écoles de C.-B. Plusieurs membres des personnels administratifs AVID ont prêté une attention particulière au recrutement des enseignants des classes facultatives AVID, dont le rôle fait partie intégrante d'une mise en œuvre réussie du programme. La formation initiale des membres de l'équipe du site a souvent eu lieu dans le cadre des instituts d'été de San Diego. Lorsque la mise en œuvre a été partiellement réalisée, certaines écoles ont eu à relever le défi consistant à conserver suffisamment de membres du personnel formé au sein de leur équipe de site.

Recrutement des enseignants de la classe AVID

Selon un cadre supérieur de l'AVID Center, la fonction d'enseignant d'une classe AVID exige de faire appel à un enseignant doué qui dispose d'une bonne expérience et de solides compétences pédagogiques. L'enseignant de la classe facultative doit être polyvalent et, comme il a été indiqué,

Les enseignants AVID doivent pouvoir faire face à toutes les situations. Ils doivent être en mesure de réfléchir vite et de modifier les choses au fur et à mesure qu'elles se présentent. Il se peut qu'un jour deux tuteurs soient prévus mais qu'aucun des deux ne soit au rendez-vous.... Il faut qu'ils puissent s'adapter.

Les éducateurs de C.-B. ont également mentionné que cette fonction exigeait d'être à la fois très compétent et très résistant. Ils ont indiqué que l'enseignant de la classe AVID devait avoir l'étoffe d'un dirigeant, savoir travailler en groupe et établir des liens personnels avec les élèves. Certains membres des équipes ont estimé que l'enseignant de la classe facultative AVID devait avoir la patience et les compétences lui permettant de conseiller les élèves AVID. Comme l'a expliqué un coordinateur AVID, « Ce programme ne consiste pas simplement à enseigner des stratégies AVID. Il faut aussi conseiller et constamment répéter: 'Tu es là, tu as le potentiel, et il faut que tu suives ce programme'. »

Les enseignants de classes AVID C.-B. ont raconté ce qui au départ les avait attirés vers le programme. Certains ont dit qu'ils trouvaient le programme intéressant et que son contenu était de qualité. D'autres ont dit qu'ils appréciaient les possibilités de développement professionnel. D'autres encore ont déclaré qu'ils voulaient eux aussi travailler pour fournir des services aux élèves ayant une performance scolaire moyenne et qu'ils étaient convaincus du bien-fondé des principes du programme AVID. Un enseignant a fait le commentaire suivant:

Les principes généraux du programme m'ont vraiment plu parce que j'aime beaucoup les enfants et parce que je m'intéresse aux processus susceptibles de leur apprendre comment réussir leurs études, pas seulement aux stratégies

consistant à leur dire de faire telle ou telle chose, mais plutôt à celles expliquant comment les faire. Et j'ai donc accepté de suivre la formation et de m'impliquer dans le programme.

Certains enseignants d'anglais qui sont devenus des enseignants de classes facultatives AVID ont déclaré qu'ils aimaient enseigner des techniques qu'ils auraient voulu enseigner pendant leurs cours d'anglais, mais qu'ils en étaient incapables faute de temps ou pour des raisons touchant au curriculum.

Comment les enseignants des classes facultatives AVID C.-B. ont-ils été recrutés ?

Les enseignants des classes facultatives AVID C.-B. ont souvent été recrutés pour le poste par un membre du personnel administratif de l'école lors du recrutement du site. Dans la plupart des sites, un membre du personnel administratif a présenté des informations lors d'une réunion du personnel et a évoqué une prochaine séance à Chilliwack destinée à fournir d'autres informations, sur le programme AVID et sur les travaux de recherche. Quelques membres du personnel, parmi lesquels a souvent figuré le futur enseignant de la classe AVID, ont assisté à la réunion et ont rapporté les informations dans leurs écoles afin qu'elles y soient discutées.

Dans environ la moitié des sites, un membre du personnel administratif a encouragé l'enseignant de la classe AVID à s'inscrire, et dans les autres sites, l'enseignant s'est spontanément désigné. Il semble qu'identifier un membre du personnel apte à assumer les fonctions très exigeantes d'enseignant d'une classe AVID ou, au moins, à fournir suffisamment d'informations pour qu'un enseignant intéressé se désigne spontanément, soit un rôle administratif important. Ceci correspond aux procédures prévues pour le recrutement du personnel dans les écoles de C.-B., notamment lorsqu'un membre clé du personnel doit être identifié pour jouer un rôle éducatif exigeant. Plusieurs enseignants de classes AVID enseignaient déjà l'anglais ou les humanités. D'autres enseignaient les mathématiques, les sciences, une ou des langues, un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté, l'éducation physique, proposaient des services de formation et d'éveil ou enseignaient dans des classes facultatives.

En raison de changements d'affectation ou de responsabilités du personnel des sites, les membres des personnels initialement nommés enseignants de la classe AVID pouvaient changer. Certains sites ont recruté une deuxième ou une troisième fois avant la mise en œuvre du programme, en septembre 2005. Certains sites ont également dû faire face à un changement d'enseignant de la classe AVID avant la mise en œuvre de la Cohorte 2, en septembre 2006. Un membre du personnel administratif AVID C.-B. a déclaré:

Comme plusieurs autres écoles, je pense, nous avons été confrontés à un changement.... Notre principal responsable du processus nous a quittés pour prendre de nouvelles fonctions dans une autre école. Nous avons donc recruté quelqu'un.... parmi les membres de l'équipe AVID. Nous avons recruté un nouvel enseignant AVID.

Recrutement et formation du personnel de l'équipe de site

Le recrutement du personnel de l'équipe de site AVID a souvent coïncidé avec l'implication de l'école dans la sélection des sites pilotes, au cours du printemps 2004 (voir le chapitre 3), et avec la préparation aux phases initiales de la formation au programme AVID. Les enseignants et membres du personnel intéressés ont souvent discuté de la demande de leur école visant à participer au projet pilote AVID C.-B. dans le cadre de réunions du personnel. Une fois que la participation du site a été confirmée, les membres du personnel administratif ont recruté les enseignants intéressés afin qu'ils fassent partie de l'équipe de site AVID de leur école et qu'ils suivent la formation de l'institut d'été, au mois d'août 2004. Le personnel de l'école a suivi une formation à différentes fonctions AVID, notamment d'administration AVID, de coordination AVID, de tutorologie AVID (recrutement et formation des tuteurs AVID) et dans diverses disciplines, telles que les sciences, les mathématiques et les langues. Les écoles ont poursuivi leurs activités de recrutement et de formation des membres de l'équipe AVID pendant l'année scolaire 2004-05 et ont de nouveau participé à l'institut d'été, parfois avec d'autres membres de l'équipe, en août 2005.

Certains éducateurs AVID C.-B. ont participé à des sessions de formation supplémentaires («Voie»), à Chilliwack en août 2006 et 2007. La formation «Voie» AVID a pour but de couvrir des stratégies pédagogiques qui conduiront les élèves vers le succès et qui les aideront dans le cadre des cours rigoureux. La formation à Chilliwack a comporté des stratégies et des techniques destinées aux enseignants de disciplines spécifiques, aux responsables des tuteurs et aux enseignants de classes AVID expérimentés. Les membres d'équipes de sites qui ont participé à ces sessions les ont généralement considérées comme intéressantes, mais tous les sites n'ont pas été représentés.

Lorsque la mise en œuvre, en 9^e année, a progressé et que des écoles ont été confrontées à un renouvellement de leurs personnels, certaines écoles ont eu des difficultés pour conserver les membres du personnel formés aux postes clés, notamment d'enseignant de la classe AVID, de coordinateur AVID, de membre du personnel administratif AVID et de directeur de district. Plusieurs éducateurs ont noté qu'il était important d'avoir en réserve et sur place un ou plusieurs enseignants de la classe AVID de façon à pouvoir assurer une mise en œuvre du programme continue et efficace en cas de renouvellement du personnel. Certains membres du personnel AVID C.-B. ont favorisé l'instauration de sessions de formation locales qui reviendraient moins cher et auxquelles les personnels pourraient assister plus facilement.

Comment les enseignants de classes AVID C.-B. ont-ils été formés ?

La grande majorité des enseignants de classes AVID C.-B. ont été formés dans le cadre de l'institut d'été, en 2004 ou en 2005, avant la mise en œuvre du programme, comme le recommandait l'AVID Center. Outre cette formation, certains ont déclaré que disposer d'une année entière pour se préparer et recruter les élèves était indispensable (voir le chapitre 4).

La plupart des enseignants de classes AVID impliqués dans le recrutement de sites initial ou qui se sont impliqués au cours de l'été 2004, ont estimé que la formation reçue dans le cadre de leur participation au projet pilote AVID C.-B. était suffisante. En revanche, des enseignants qui ont été recrutés plus tard ont indiqué qu'ils auraient souhaité bénéficier d'une préparation plus complète. Certains enseignants ont déclaré qu'ils avaient pris conscience de l'importance du programme AVID et des travaux de recherche lors de leur formation à San Diego ou à Chilliwack. Un enseignant de classe AVID a fait le commentaire suivant :

Quand j'en ai entendu parler pour la première fois, je me suis dit « Ah, super ! J'ai quelques questions à leur poser. » Je suis allé à la formation et à chaque fois qu'ils répondaient à l'une de mes questions, j'en avais cinq autres à poser. Au fur et à mesure que nous avançons, je me suis rendu compte de la portée considérable du programme et de l'énorme responsabilité qui m'incombait.

Certains enseignants de classes AVID, même lorsqu'ils ont estimé que la formation était suffisante, ont avoué qu'ils s'étaient sentis submergés lors des premières phases de la mise en œuvre. Un enseignant a fait le commentaire suivant :

[J'avais] encore le sentiment d'être un peu débordé car il y a énormément de matériel et la classe AVID n'est pas une classe où l'on enseigne comme dans une classe ordinaire. Déjà, ne serait-ce que saisir l'ensemble des facettes du programme, n'était pas évident.

Les enseignants de classes AVID ont le plus souvent considéré que la formation AVID était une excellente opportunité de développement professionnel et une préparation très utile à la mise en œuvre du programme. Certains enseignants ont déclaré que pendant les sessions de formation, ils ont découvert qu'ils pouvaient aisément identifier les élèves correspondant au profil AVID et ayant besoin du type de soutien que constitue le programme AVID. Un enseignant de classe AVID a déclaré :

Nous avons des aides à l'apprentissage et certaines choses pour ceux qui trouvent l'école plus difficile, mais pour les [élèves] moyens, il n'y avait pas grand-chose. Et je pense que pour moi, c'était un peu frustrant. Si bien que lorsque nous avons découvert AVID, j'ai eu l'impression que ce programme avait été fait pour moi. Cela a vraiment résonné en moi.

Certains enseignants ont déclaré qu'être impliqués dans le recrutement des élèves avant la mise en œuvre du programme était également une étape très utile de leur préparation à l'enseignement dans la classe AVID.

PRÉPARATION DE LA CLASSE FACULTATIVE AVID C.-B.

Conformément à la définition de l'AVID Center, la classe facultative AVID est une classe qui s'inscrit dans l'emploi du temps normal de l'école et qui propose des cours, des méthodologies, des tutorats et des activités de motivation AVID. Les élèves restent ensemble, dans une cohorte, jusqu'à la fin des études secondaires, et bénéficient du soutien que leur apportent le personnel AVID, les membres du personnel

Encadré 6.1: Activités de la classe AVID

Processus d'écriture — Les élèves apprennent la méthode de prise de notes Cornell et utilisent des journaux d'apprentissage dans lesquels ils réfléchissent à ce qu'ils ont appris;

Enquête — Les élèves apprennent à utiliser le Modèle de fonctionnement intellectuel de Costa en trois étapes; ils apprennent également à développer leur esprit critique grâce à une espèce de débat, les Chaires philosophiques, et à une stratégie d'enquête approfondie, les séminaires socratiques;

Collaboration — les élèves participent à des activités de groupe visant à une collaboration efficace (les informations ont trait à la sélection des groupes et à la préparation des travaux en collaboration);

Lecture — Les élèves utilisent les stratégies de traitement de texte, de lecture ainsi que les techniques telles que le « SVA » (les élèves définissent « ce qu'ils Savent » avant de participer au projet, « ce qu'ils Veulent savoir » ou apprendre, et « ce qu'ils ont Appris »);

Classeurs et organisation des élèves — Les élèves apprennent à organiser leurs activités scolaires quotidiennes ainsi que leurs tâches dans tous les domaines;

Tutorats AVID — Les élèves participent à des groupes d'étude avec des tuteurs AVID formés (les informations ont trait aux modèles de tutorat, aux tutorats centrés sur une discipline et aux attentes);

Visites sur le terrain et activités de motivation — Les enseignants utilisent des méthodes conçues pour faire progresser l'intérêt des élèves dans leurs études et dans leurs options de carrières grâce à des visites sur le terrain, à des interventions d'orateurs et à des expériences de création d'équipes;

Bonnes nouvelles AVID et Alertes AVID — Les enseignants utilisent des techniques conçues pour prendre acte efficacement des succès remportés par les élèves AVID (Bonnes nouvelles AVID) et pour prendre des mesures appropriées lorsque les élèves ne satisfont pas aux exigences du programme AVID (Alertes AVID);

Collectivité et sens du commandement — Les élèves participent à des activités conçues pour faire progresser leur implication dans les collectivités et renforcer leur sens du commandement.

administratif de l'école, les tuteurs, les parents et les autres élèves AVID en matière de participation à la vie étudiante et à la vie sociale.

Cette section fournit des informations sur l'expérience des membres du personnel AVID C.-B. concernant deux aspects de l'organisation de la mise en œuvre de la classe AVID: l'utilisation des ressources du programme AVID et l'emploi du temps de la classe AVID. Le Guide de la mise en œuvre du programme AVID (Swanson et al., 2004; ci-après dénommé le Guide) et la bibliothèque des cours AVID ont apporté aux enseignants de classes AVID de nombreux conseils et présenté plusieurs activités. Inscrire les horaires de la classe AVID dans l'emploi du temps des écoles de C.-B. et œuvrer avec cet emploi du temps une fois qu'il mis en place a été un défi difficile à relever pour plusieurs écoles et pour diverses raisons. Les sections ci-après sont consacrées à l'expérience des enseignants de classes AVID touchant aux cours AVID, à la classe de tutorat AVID et aux activités de motivation auprès des élèves AVID de 9^e année.

Activités en Année 1: ce qui définit l'expérience AVID en 9^e année

La bibliothèque des cours AVID comprend un assortiment complet de matériels AVID, de plans de leçons et d'activités permettant d'appliquer le programme AVID. Le personnel AVID C.-B. a utilisé la bibliothèque pour mettre en œuvre le

programme. Le Guide, notamment, a été un outil particulièrement utile aux enseignants lorsqu'ils ont commencé la mise en œuvre.

Le Guide propose aux enseignants de la classe facultative AVID des informations sur des aspects importants du programme AVID, notamment sur les fondamentaux, les projets des sites, et les équipes des sites. Le Guide présente en outre tout un ensemble d'activités à conduire en classe AVID et qui sont focalisées sur un solide programme scolaire, des cours rigoureux et les réseaux scolaires et sociaux des élèves. Les enseignants peuvent utiliser ces activités telles qu'elles sont présentées ou les adapter en fonction des besoins spécifiques de leurs élèves. Les activités aident les élèves à acquérir des techniques d'étude, ainsi que des aptitudes en matière d'organisation et de commandement. Le Guide comprend une introduction à l'ÉEC-L — écriture, enquête, collaboration et lecture (Swanson et al., 2004) — grâce à laquelle les élèves se familiarisent avec des stratégies centrées sur l'écriture, l'enquête, la collaboration et la lecture. Certaines des activités sont présentées dans l'encadré 6.1 (voir également la section intitulée « Mise en œuvre du curriculum »).

Le personnel AVID C.-B. a souvent été familiarisé avec le Guide pendant les sessions de l'institut d'été centrées sur les enseignants de classes facultatives AVID, puis ont utilisé le guide pour planifier la mise en œuvre du programme AVID dans leurs propres classes.

Le Guide propose également un exemple de tableau chronologique dans lequel sont incluses des suggestions de cours, tutorats et activités de motivation planifiés à un rythme quotidien, hebdomadaire ou mensuel. Plusieurs enseignants de classes AVID C.-B. ont indiqué qu'ils avaient éprouvé le besoin de modifier le tableau chronologique, comme on le verra ci-après.

Ressources de la classe facultative AVID C.-B.

De façon globale, la majorité des enseignants de classes AVID se sont déclarés satisfaits en ce qui concerne les ressources des cours AVID, et ont apprécié les instructions détaillées des ressources, la variété des leçons et la clarté des matériels conçus pour les enseignants dont l'anglais n'est pas la langue principale. La plupart des membres de personnels AVID ont choisi quelques activités pour commencer, puis les ont utilisées dans leurs cours avec plus ou moins de succès. Dans plusieurs cas, les enseignants ont complété les matériels de cours AVID par leurs propres matériels ou adapté la version AVID d'une documentation de façon à ce qu'elle convienne à leur école.

Certains enseignants de classes AVID ont indiqué qu'il leur a fallu du temps pour apprendre à utiliser le cours AVID à la fois en raison de la quantité de ressources et de la nécessité de rechercher un créneau horaire approprié pour appliquer le programme. Ils ont trouvé que la grande quantité de matériels était déstabilisante, en particulier lorsqu'ils n'avaient pas assez de temps pour s'en imprégner. Ils ont estimé qu'ils avaient besoin de temps pour bien assimiler le matériel et comprendre où trouver les informations. Un enseignant de classe AVID a expliqué : « La bibliothèque des cours est un peu intimidante car elle recèle une énorme quantité d'informations. Savoir où trouver l'information ou ce qui allait être le plus adapté à ce que j'essayais d'accomplir à l'époque a sans doute été le plus difficile. »

Plusieurs enseignants de classes AVID ont d'abord tenté d'adopter l'exemple de tableau chronologique fourni dans le Guide mais ont estimé que le rythme était trop rapide pour les élèves. Cette volonté de s'inspirer largement de ce tableau chronologique témoigne que les enseignants ont souhaité suivre scrupuleusement les lignes directrices AVID afin d'assurer le succès de la mise en œuvre. Certains enseignants ont cependant déclaré que le rythme rapide des cours avait eu pour conséquence d'empêcher plusieurs élèves de saisir les concepts et de les obliger à reprendre la leçon. Un enseignant a déclaré : « Le plus difficile, cela a été de suivre les instructions de la bibliothèque AVID concernant le calendrier à appliquer pour certains sujets. Je me répétais sans arrêt : 'J'ai vraiment intérêt à faire exactement ce que l'on me dit de faire.' Mais c'était une grosse erreur. »

Certains membres du personnel administratif et certains coordinateurs ont également suggéré qu'il était important que les enseignants aient confiance dans leur propre jugement au moment de choisir le rythme de mise en œuvre le plus adapté. Ils ont souligné que le programme AVID était un programme en quatre ans et mis en garde tous ceux qui voudraient tenter de l'appliquer en une seule année.

L'emploi du temps de la classe facultative AVID

L'AVID Center demande aux écoles d'inscrire la classe facultative AVID dans l'emploi du temps normal et recommande qu'il y ait des cours AVID chaque jour, en partie pour que les élèves perçoivent la continuité du programme. Insérer les cours AVID dans les emplois du temps normaux a été un défi difficile à relever dans la plupart des écoles. De nombreux sites AVID C.-B. ont été confrontés à ce problème, souvent en raison de la façon dont les écoles de C.-B. organisent leurs plages horaires. Voir l'encadré 6.2 sur les emplois du temps AVID C.-B..

Certains enseignants de la classe AVID ont remarqué qu'avec un système linéaire, lorsque le cours AVID a lieu un jour sur deux, les élèves ne participent pas à la classe AVID assez fréquemment pour que la dynamique soit préservée, ce qui affecte la continuité du programme. Les tutorats peuvent également avoir lieu moins fréquemment, ce qui peut limiter les opportunités offertes aux élèves de développer les aptitudes nécessaires à une utilisation efficace des classes de tutorat. Les enseignants peuvent ne pas disposer d'assez de temps pour l'ÉEC-L, surtout si les classes de tutorat doivent également avoir lieu à un rythme régulier. Des thèmes peuvent être interrompus et, de ce fait, les élèves et les professeurs peuvent pâtir d'une perte de dynamique. Un enseignant a expliqué :

La façon dont notre programme est organisé, avec les classes de tutorat soit le mardi, soit le mercredi, cela signifie qu'il est très rare d'avoir des cours AVID deux jours de suite et donc de prévoir une leçon répartie sur ces deux cours. Je trouve que cet emploi du temps est trop fragmenté, tant pour les élèves que pour moi-même. En raison d'une telle situation, il nous a fallu trois semaines et demie pour créer un résumé, par exemple ; dans mes cours normaux et réguliers, c'est quelque chose que je peux faire beaucoup plus vite.

Un emploi du temps linéaire ou un emploi du temps associant le système linéaire et le système semestriel peut comporter un nombre de cours par jour moins important, et des plages horaires plus longues, de 70 à 90 minutes, tant pour les cours obligatoires que pour les classes facultatives AVID. Certains enseignants ont trouvé qu'une telle durée des cours ne convenait pas aux élèves. Ils ont déclaré qu'il était difficile pour de nombreux élèves de rester attentifs pendant toute la durée du cours, surtout si le cours avait lieu à la fin de la journée. Les autres systèmes, associant les cours AVID et les classes de tutorat, peuvent avoir une incidence négative sur la durée globale des deux types d'activités.

Inscrire la classe facultative AVID dans un système linéaire peut également avoir une incidence négative sur l'emploi du temps des autres cours, notamment lorsque la classe AVID est associée à une autre discipline (voir l'encadré 6.2). Certains enseignants ont estimé que ceci posait des problèmes à leur école. Le cours associé à la classe AVID peut être confronté aux mêmes types de problèmes que ceux rencontrés par les enseignants de la classe AVID, par exemple des problèmes de comportement. Si les effectifs sont faibles dans la classe AVID, il peut s'avérer difficile de conserver des effectifs suffisants au sein du cours qui lui est associé. Lorsqu'un élève AVID quitte la classe AVID en cours d'année, cela peut entraîner des changements dans d'autres parties de l'emploi de temps de l'élève. Certaines écoles ont trouvé que leurs emplois du temps ne

Encadré 6.2: Emploi du temps en 9^e année et classe facultative AVID C.-B. dans les sites pilotes

Les écoles AVID C.-B. ont utilisé deux types principaux d'organisation des cours: un système semestriel et un système linéaire. Les principaux composants de chacun des systèmes utilisés pour l'emploi du temps de la classe AVID en 9^e année (ainsi que l'emploi du temps de l'ensemble de l'école) sont présentés ci-dessous:

- Dix sites pilotes ont utilisé un système semestriel pour la plupart des matières (deux semestres par année scolaire), avec la classe AVID fonctionnant sur un mode linéaire, tout au long de l'année, et les cours AVID un jour sur deux;
- Huit sites pilotes ont utilisé un système linéaire pour l'ensemble (ou la plupart) des disciplines, ce qui s'est également traduit par une réunion de la classe AVID tous les deux jours;
- Lorsque la classe AVID a été organisée dans un système linéaire, elle a été associée à une autre discipline dont le cours était dispensé à la même heure, mais ces cours ont lieu à des jours alternatifs. La moitié des sites pilotes ont associé la classe AVID au cours d'éducation physique (ÉP), et les autres sites l'ont associée à d'autres disciplines, telles que l'anglais;
- Dans un système linéaire, les cours peuvent avoir lieu à des horaires réguliers (même jour et même heure) ou dans le cadre d'une plage horaire régulièrement modifiée (le jour et/ou l'heure du cours changent). Dans plus de la moitié des sites, le jour et/ou l'heure de la classe AVID ont changé: le cours AVID a eu lieu tous les deux jours, ou trois fois par semaine, ou selon un rythme répétitif, deux fois par semaine pendant une semaine et trois fois par semaine la semaine suivante.

leur permettaient pas d'avoir des élèves suivant le cours intensif de français et le cours AVID, ce qui obligeait les élèves à choisir l'un des deux programmes. Lorsque certaines écoles pilotes ont essayé d'associer leurs classes AVID avec les cours d'une discipline dispensés par un enseignant ayant suivi une formation AVID (de façon à ce que les élèves AVID suivent les cours de certaines disciplines assurés par des enseignants AVID), ils ont eu des difficultés à inscrire les élèves dans ces cours, notamment lorsqu'un seul membre du personnel était compétent dans chacune des disciplines.

Certains personnels AVID C.-B. ont trouvé que les horaires changeants étaient particulièrement difficiles à organiser, notamment pour les classes de tutorat. En effet les heures et les jours fixes fonctionnent souvent mieux pour les tuteurs. Les horaires changeants posent un nombre de problèmes aux tuteurs qui doivent se déplacer entre un campus et une école ou aux tuteurs élèves d'une école de fin d'études secondaires qui doivent se rendre dans une autre école (voir la section « Comment les éducateurs AVID C.-B. ont-ils organisé les emplois du temps des classes de tutorat ? »).

Certains sites étude de cas ont rencontré de nombreux problèmes au moment d'établir les emplois du temps en raison de leurs faibles effectifs et du nombre limité de cours proposés. Lorsque les élèves se sont inscrits dans la classe AVID, cette inscription pouvait également avoir une incidence sur le choix des cours normaux qu'ils entendaient suivre. Cette situation pouvait, à son tour, rejazzir sur la composition des autres cours de l'école. Un enseignant de classe facultative AVID a expliqué:

Ils ont pris des classes AVID qui sont différentes les unes des autres, mais pour la plupart, ils étaient tous dans un groupe d'études sociales, ils étaient tous dans un groupe d'anglais, et ils étaient tous dans un groupe de français ou d'espagnol.... Le reste des enseignants n'ont pas réellement été en contact avec ce groupe [AVID].... Et l'école elle-même était en fait un peu coupée de ce groupe en raison de la façon dont l'emploi du temps a été établi.

Proposer la classe AVID en dehors des heures de cours habituelles peut également poser des problèmes. Un site pilote qui a initialement proposé la classe AVID en dehors des horaires normaux a rencontré des problèmes d'assiduité; en effet, plusieurs élèves ont choisi de participer aux activités parascolaires proposées à la même heure. Préserver la continuité du programme AVID a donc été difficile tant pour les enseignants que pour les élèves. D'autre part, ces emplois du temps ne satisfont pas aux exigences de l'Élément Fondamental 3 qui stipule que la classe AVID doit s'inscrire dans l'emploi du temps habituel de l'école (voir la section « Comment les éducateurs AVID C.-B. ont-ils organisé les emplois du temps des classes de tutorat ? »).

MISE EN ŒUVRE DU CURRICULUM

Dans les cours AVID, les élèves apprennent des techniques qui sont conçues pour faire progresser leur compréhension et leurs résultats scolaires, et donc pour leur permettre d'apprendre plus efficacement. Le programme AVID fournit un ensemble de cours et de matériels centrés sur des techniques d'apprentissage, l'organisation et la gestion du temps. Comme indiqué précédemment, les techniques d'apprentissage s'articulent autour de l'ÉEC-L. Cette section décrit l'expérience des éducateurs AVID C.-B. en matière de mise en œuvre en 9^e année des techniques d'apprentissage de l'ÉEC-L.

Stratégies d'écriture

Les enseignants de classes AVID C.-B. ont intégré plusieurs stratégies d'écriture dans leurs cours AVID de 9^e année. Nombre de ces stratégies semblent directement inspirées par la bibliothèque AVID, mais des enseignants ont également complété les matériels AVID avec leurs propres matériels. Plusieurs membres du personnel AVID ont considéré qu'il y avait des points communs entre des techniques AVID et des techniques non AVID. Certains enseignants ont émis un avis favorable sur la qualité des matériels AVID dans le domaine de l'écriture, en soulignant qu'ils étaient nombreux et faciles à

suivre. Certains ont estimé qu'il y avait souvent plus de matériels et d'activités qu'ils ne pouvaient réellement utiliser. Un enseignant AVID a déclaré :

Les matériels de la bibliothèque sont très bien présentés. Tous les objectifs du projet y sont représentés. Je pense qu'ils sont trop volumineux. Il nous faut réduire les plages de temps que nous consacrons à certaines choses,....aux activités, aux objectifs, aux projets parallèles. J'adore le cours sur l'écriture. Mais on ne peut pas le faire en entier, c'est impossible.

Des enseignants de classes AVID qui ont l'habitude d'enseigner de l'anglais ou d'autres disciplines ont déclaré que le fait d'avoir été formés pour enseigner de l'anglais était un avantage quand ils ont enseigné les stratégies d'écriture. Un certain nombre de points communs existent en effet entre ces stratégies et les cours d'anglais. Certains membres du personnel AVID qui, habituellement, enseignent des sciences, des mathématiques ou des matières autres que l'anglais ont constaté que les capacités d'apprentissage des élèves progressaient considérablement lorsqu'ils adoptaient ces stratégies.

Lors des séances d'observation des classes AVID sur les sites pilotes, des chercheurs de la SRSA ont observé des élèves utilisant différentes stratégies d'écriture AVID. Parmi celles les plus souvent utilisées, il convient de citer :

- La méthode de prise de notes Cornell: les élèves notent les points essentiels sur le côté droit de la page, les questions relatives à ces points fondamentaux sur le côté gauche de la page, et un résumé au bas de la page.
- Écrire vite: les élèves écrivent un texte sur un sujet donné en un laps de temps déterminé. Certains éducateurs estiment que cet exercice est une stratégie d'écriture que les élèves peuvent acquérir facilement et qui peut être utile pour les aider à écrire sans difficultés.
- Les journaux d'apprentissage: les élèves réfléchissent à ce qu'ils ont appris, expliquent comment ils ont appris et s'interrogent sur les raisons pour lesquelles certains concepts les concernent directement. Leurs réflexions peuvent porter sur différents sujets, notamment sur une activité donnée, les notes des bulletins de scolarité, les habitudes d'apprentissage, ou les succès remportés.
- SVA: avant de commencer une activité, les élèves notent ce qu'ils savent et ce qu'ils veulent savoir et, lorsqu'ils ont terminé l'activité, ils notent ce qu'ils ont appris.
- Dissertations: les élèves acquièrent les différentes étapes de la rédaction d'une dissertation, soit l'introduction, le sujet, la thèse, la structure, le plan et le premier jet. Certains apprennent à réviser une dissertation. Les autobiographies peuvent être utilisées.

Stratégie d'enquête

Les membres des personnels AVID C.-B. ont fréquemment utilisé les trois niveaux de questions de Costa⁶⁰ comme technique permettant aux élèves de développer leur esprit critique. Plusieurs membres des personnels ont considéré qu'il s'agissait d'un outil précieux pour l'apprentissage des élèves, mais ont également constaté que les élèves pouvaient être désarçonnés par cette technique. Les élèves peuvent avoir des difficultés à apprendre comment faire des recherches et à apprendre comment utiliser de façon appropriée les niveaux de questions de Costa. Comme l'a dit un enseignant: « Nous passons énormément de temps à tenter de répondre à la question 'Comment doit-on s'y prendre pour faire des recherches?' »

D'autre part, les élèves doivent apprendre à poser des questions dont le niveau de complexité est croissant, ce qui peut s'avérer difficile pour eux. Un enseignant de classe facultative AVID a fait le commentaire suivant: « Pour qu'ils arrivent à comprendre, il faut leur poser des questions de mille façons différentes. C'était quelque chose que j'avais l'habitude de faire avant de me lancer dans le programme AVID et cela m'a beaucoup aidé. »

Plusieurs enseignants ont trouvé que les élèves avaient des difficultés pour passer du niveau 1, le plus facile, au niveau 2, plus difficile, et certains ont estimé que le niveau 3 (le plus difficile) était au-delà des capacités de la plupart des élèves en 9^e année.

Des membres de personnels AVID C.-B. ont modifié leurs méthodes de mise en œuvre de la stratégie d'enquête, exercice qui peut exiger une pratique régulière. Certains enseignants se sont focalisés sur un seul niveau, puis sont petit à petit passés à un niveau plus difficile. D'autres enseignants ont présenté les trois niveaux de Costa en une seule fois. L'acquisition réussie de ces méthodes, dans le cadre de la classe AVID, peut aider les élèves pour les questions qu'ils se posent concernant les classes de tutorat et les processus du tutorat. Estimant que cela serait plus efficace, après avoir enseigné ces méthodes à la Cohorte 1, certains enseignants ont adopté un rythme plus lent lorsqu'ils les ont enseignées à la Cohorte 2.

Stratégie de collaboration

Les enseignants de classes AVID C.-B. ont fréquemment expliqué qu'une collaboration ou un travail de groupe avait été mis en place dans leurs écoles depuis assez longtemps et que c'était une technique d'enseignement satisfaisante. La plupart des enseignants utilisaient déjà une forme de collaboration dans leurs classes avant de mettre en œuvre le programme AVID. Ils ont estimé que les élèves peuvent progresser en apprenant à travailler avec d'autres élèves. Des enseignants de classes AVID C.-B. ont utilisé diverses techniques visant à favoriser un travail de groupe efficace entre les élèves, notamment en modifiant les nombres de participants aux groupes et en utilisant des tableaux (voir « Classes de tutorat » ci-après). Certains enseignants ont mentionné que des élèves avaient progressé au fil du temps et que certains clans présents au début de l'année avaient fini par se diluer en raison des interactions au sein de la classe. La majorité des écoles ont signalé que certains élèves avaient trouvé difficile

60 Le Guide recommande aux enseignants et aux tuteurs le Modèle de fonctionnement intellectuel de Costa en trois étapes et la hiérarchie des aptitudes cognitives de Benjamin Bloom.

de collaborer, peut-être en raison des préférences ou des méthodes d'apprentissage des élèves. Les comportements inappropriés peuvent également avoir une incidence sur les interactions au sein des groupes. Un enseignant de classe AVID a déclaré :

Il y avait un grand nombre d'enfants dans la classe qui n'aimaient pas travailler en collaboration. D'autres personnes dans la classe étaient plutôt immatures. Si bien qu'à chaque fois qu'on essayait de les faire travailler en groupes, cela se terminait en chahut généralisé et n'avait plus rien à voir avec une activité d'apprentissage.

Les chercheurs de la SRSA ont observé différents types de travaux en collaboration conduits dans des classes AVID des sites faisant l'objet d'une assignation aléatoire et d'une étude de cas, des deux cohortes, dans les cours AVID et dans les classes de tutorat. Les interactions entre les élèves ont varié : dans certaines classes, ils étaient intéressés et motivés, dans d'autres indifférents et parfois agités (voir les sections ci-après sur les classes de tutorat et les activités de motivation).

Stratégie de lecture

La plupart des enseignants ont indiqué que parmi les quatre stratégies (ÉEC-L), la stratégie de lecture AVID était celle qu'ils avaient le moins suivie. Il y a plusieurs raisons qui peuvent expliquer cette situation. Certains enseignants ont considéré qu'il était plus important pour leurs élèves d'apprendre d'abord à écrire, à faire des recherches et à travailler en collaboration — et notamment d'apprendre les techniques de recherche de façon à participer efficacement aux classes de tutorat. Certains membres du personnel AVID ont souligné l'abondance des activités d'écriture disponibles par rapport aux activités de lecture et ont précisé que dans certains cas, les activités d'écriture comprenaient un exercice de lecture. D'autres ont noté que les élèves exerçaient déjà de nombreuses activités de lecture dans le cadre de leur programme d'anglais, notamment la lecture de romans ou de nouvelles, et n'ont pas souhaité conduire des activités trop redondantes. Plusieurs sites pilotes ont réalisé des programmes de lecture silencieuse dans le cadre d'une initiative littéraire et certains enseignants ont estimé que ceci minimisait l'urgence d'un développement de la stratégie de lecture dans les classes AVID.

Parmi les activités de lecture que les chercheurs de la SRSA ont pu observer dans les classes AVID des sites pilotes, il convient de citer :

- la lecture stratégique et la recherche d'informations ;
- l'acquisition d'une méthode de lecture d'ouvrages entiers et renfermant de grandes quantités d'informations ;
- la focalisation sur les intertitres et sur l'analyse ;
- l'utilisation de la culture générale pour interpréter le texte ; et
- l'utilisation du format du story-board pour analyser des articles à caractère technique ou scientifique.⁶¹

Certains membres du personnel AVID ont mentionné les défis que les élèves AVID devaient relever lorsqu'ils apprennent des techniques et des stratégies de lecture. Des élèves peuvent avoir du mal à rester concentrés et ont parfois besoin d'activités de lecture plutôt courtes. Les élèves ont parfois du mal à raconter ce qu'ils ont lu en utilisant leurs propres mots.

MISE EN ŒUVRE DES CLASSES DE TUTORAT

Les enseignants de classes facultatives AVID C.-B. et d'autres membres d'équipes de sites ont souvent été impressionnés par les classes de tutorat AVID et par les opportunités d'apprentissage qu'elles offrent aux élèves. Ils ont cependant rencontré certaines difficultés pour les mettre en place dans leurs écoles. Selon de nombreux enseignants, la classe de tutorat peut apporter aux élèves l'assistance dont ils ont besoin pour les cours difficiles et les aider à apprendre comment trouver les informations. Certaines écoles ont cependant eu du mal à recruter et à conserver les tuteurs de leurs classes de tutorat. Cette section décrit les expériences des membres de personnels AVID C.-B. en matière de mise en place des classes de tutorat AVID.

Qui sont les tuteurs AVID C.-B. ?

Comme indiqué au chapitre 2, du point de vue du programme AVID, le tuteur idéal est un étudiant de collège ou d'université qui a obtenu son diplôme de fin d'études secondaires dans l'école où il devient tuteur. Tuteur qualifié, il sert de modèle aux élèves (Swanson et al., 2004). La majorité des écoles pilotes ont rencontré des difficultés pour recruter des tuteurs correspondant à ce profil, en particulier pendant la phase initiale de mise en place du programme. Comme nous avons indiqué au chapitre 7, la majorité des sites pilotes ont plutôt eu tendance à recruter des élèves en fin d'études secondaires dans le même site que la classe de 9^e année. Il s'agissait souvent d'élèves qui avaient déjà bénéficié d'une formation de tuteur pair et travaillé en binôme avec des élèves.

Les tuteurs pairs sont également souvent utilisés dans les écoles AVID des zones rurales de Californie. Certains sites AVID C.-B. ont recruté et formé leurs futurs enseignants (stagiaires) comme tuteurs AVID et certains sites ont fait appel à du personnel administratif, notamment à des assistants d'enseignants ou à des personnels administratifs des premières nations, pour remplir les fonctions des tuteurs. D'autres sites pilotes, notamment ceux des zones plus rurales et sans accès aux collèges et aux universités, ont recruté des enseignants à la retraite ou d'autres membres de la collectivité pour que soient pourvus les postes de tuteurs, mais ont parfois constaté que ce type de tuteurs avaient davantage de difficultés pour jouer le rôle de modèles. Comme l'a souligné un enseignant de classe AVID C.-B. : « Ils étaient certes formés aux techniques du programme, et ces techniques leurs semblaient pertinentes, mais les élèves les percevaient comme des enseignants adultes et non pas comme des pairs ou des étudiants du collège leur apportant une aide. »

61 Le format du story-board fragmente un article ou un chapitre en sections afin de l'analyser. Pour chaque section de lecture, l'élève écrit un court résumé, crée une illustration et rédige une question. Le nombre de sections varie.

Comment les sites AVID C.-B. ont-ils recruté et formé les tuteurs ?

Les sites AVID C.-B. ont souvent commencé le recrutement des tuteurs au cours de l'automne où a démarré le programme AVID, en septembre 2005, et ont continué à recruter pendant les années scolaires 2005–06 et 2006–07. La plupart des sites ont d'abord recruté des élèves en fin d'études secondaires dans leurs écoles car ils étaient plus accessibles que des étudiants de collèges ou d'universités. Des membres du personnel AVID C.-B. ont souvent eu des difficultés pour recruter des tuteurs au cours de la première année, en raison de la nouveauté du programme, de leur relative méconnaissance du processus de recrutement et de l'importance de leurs charges de travail. D'autre part, les actions et les grèves d'enseignants de C.-B., en octobre 2005,⁶² ont selon certains membres du personnel brisé le rythme du processus de recrutement et de formation. Alors que certains membres de personnels AVID C.-B. ont été en mesure de participer à la formation des tuteurs avant la grève du mois d'octobre, d'autres sites ont repoussé leur processus de recrutement et de formation.

Lorsque la mise en œuvre a progressé, plusieurs sites AVID C.-B. ont veillé à recruter comme tuteurs des étudiants du supérieur, comme le recommande l'AVID Center. Il était plus facile de recruter des tuteurs du supérieur lorsque l'école était à proximité d'un collège ou d'une université. Les écoles avaient désigné un ou plusieurs recruteurs et formateurs de tuteurs. Le recruteur de tuteurs disposait de moyens appropriés en matière de réseaux et une méthode adaptée a été mise en place pour faciliter le remboursement des tuteurs. La majorité des écoles pilotes avaient au moins un membre de son équipe de site qui n'était pas l'enseignant de classe AVID C.-B. désigné comme recruteur et formateur de tuteurs. Certains enseignants de classes facultatives AVID C.-B. ont souligné les qualités des recruteurs et formateurs de tuteurs de leur école. Dans certains sites, l'enseignant de la classe AVID C.-B. dirigeait ou partageait ces fonctions, ce qui pouvait se traduire par une énorme charge de travail. Certains membres de personnels ont souligné que pour recruter des tuteurs, il faut disposer de bons réseaux. Un coordinateur AVID a fait le commentaire suivant : « Pour jouer le rôle de recruteur de tuteurs, il faut trouver la bonne personne. Cela se résume à cela : trouver la bonne personne. L'un des membres de notre équipe a des enfants au collège qui ont l'âge requis pour être tuteur. »

Les sites AVID C.-B. ont bénéficié d'un financement destiné à rémunérer les tuteurs. La façon dont les écoles ont utilisé ces fonds a varié en fonction des méthodes de paiement des tuteurs et des accords conclus avec les syndicats. Les tuteurs peuvent être remboursés par le biais d'un programme de bourses : les heures qu'ils travaillent en tant que tuteurs sont comptabilisées en leur nom. Ce système peut s'avérer satisfaisant lorsque les tuteurs vont au collège ou à l'université, mais peut poser des problèmes pour ceux qui ne sont pas en fin d'études secondaires et qui ne prévoient pas de reprendre des études. Les tuteurs peuvent également être payés directement au titre des heures travaillées. Certains sites AVID C.-B. ont des accords avec leur syndicat local, qui représente le personnel administratif de l'école et contrôle le nombre d'heures de tutorat non rémunérées, la méthode de paiement et le personnel qui peut remplir les fonctions de tuteur.

Comment les éducateurs AVID C.-B. ont-ils organisé les classes de tutorat ?

Selon les membres des personnels AVID C.-B., organiser l'emploi du temps des tuteurs dans les classes de tutorat AVID C.-B. est l'un des défis les plus difficiles à relever lors de la mise en place du programme AVID. Les emplois du temps changeants, la disponibilité et le renouvellement des tuteurs sont les problèmes majeurs. L'emploi du temps changeant utilisé dans plusieurs sites pilotes empêche de proposer un jour et une heure fixes aux tuteurs, ce que réclament plusieurs étudiants en cycle d'études postsecondaires afin de pouvoir intégrer les classes de tutorat dans leurs propres emplois du temps. De même, les tuteurs qui sont en fin d'études secondaires ont besoin d'exercer leurs fonctions de tuteurs dans le cadre d'un emploi du temps qui coïncide avec le programme AVID et leurs propres obligations. Ceci peut s'avérer difficile pour certains élèves, surtout s'ils doivent se déplacer d'une école de fin d'études secondaires à une école où ils sont tuteurs. Lorsqu'ils sont en fin d'études secondaires, les élèves obtenant de bons résultats pourraient être sélectionnés comme tuteurs et servir d'exemples à des élèves plus jeunes, mais ils peuvent par ailleurs avoir beaucoup de devoirs et de recherches à faire pour leurs propres études. Si tel est le cas, cela complique encore les problèmes d'emploi du temps. Les écoles qui recrutent des élèves pour leur programme de tuteur pair doivent s'assurer que l'emploi du temps du tuteur pair est conciliable avec celui du programme AVID. Les écoles qui utilisent comme tuteurs des enseignants encore en formation ont souvent des difficultés de la fin du mois d'avril au mois de juin, période pendant laquelle les enseignants en formation retournent à l'école ou ont d'autres fonctions à exercer. De plus, prévoir les classes AVID en fin de journée n'est pas souvent convenant, car les élèves sont fatigués et moins concentrés. Bien que l'organisation de classes de tutorat en dehors des heures de classe normales de l'école puisse convenir à certains tuteurs, cela ne satisfait pas aux exigences du programme AVID (voir le chapitre 2). La plupart des écoles ont découvert que le renouvellement des tuteurs menait à des problèmes continuels de recrutement, de formation et d'établissement des emplois du temps, ce qui a causé une charge de travail supplémentaire.

Où ont lieu les classes de tutorat ?

La plupart des sites AVID C.-B. utilisent leurs classes AVID habituelles pour les classes de tutorat AVID, mais certaines écoles utilisent une ou plusieurs salles supplémentaires lorsqu'il faut regrouper des élèves. Plusieurs enseignants se sont déclarés favorables à l'utilisation de tables dans les classes de tutorat car ils estiment qu'elles facilitent la collaboration. Les enseignants dont les classes sont équipées de bureaux et de chaises déplaçables les ont disposés à leur convenance pour créer des groupes. Alors que les salles polyvalentes ne présentaient pas, généralement, de matériels AVID visibles, les classes AVID présentaient tout un ensemble de matériels AVID, notamment des affiches détaillant les niveaux de questions Costa ou les stratégies d'ÉEC-L (voir « Activités de motivation »).

62 La Fédération des enseignants de la C.-B. a mené une action qui a duré quatre semaines, qui a réduit la participation des enseignants aux activités des écoles et a compris une grève de dix jours en octobre 2005. Les classes de l'ensemble des écoles publiques sont restées fermées pendant la grève.

Comment se sont passées les activités de tutorat, dans les sites AVID C.-B., en 9^e année ?

Les enseignants de classe AVID C.-B. ont souligné qu'il a fallu du temps, notamment dans la 1^{re} année, pour que les classes de tutorat correspondent aux objectifs du programme AVID, que les élèves comprennent le processus du tutorat et que les tuteurs utilisent les techniques de questionnement appropriées. Parfois, les élèves n'ont pas compris le format des questions et ont rencontré des difficultés pour poser les bonnes questions aux tuteurs. D'autres élèves auraient peut-être préféré, au départ, faire leurs devoirs pendant les classes de tutorat. Comme l'a souligné un enseignant de classe facultative AVID :

Les classes de tutorat ont été difficiles à mettre en place. En janvier, il y avait encore des élèves qui n'avaient pas bien compris ce qu'était vraiment la classe de tutorat. Nous leur avons expliqué que ce n'était pas une séance pour faire les devoirs, mais plutôt pour tenter de mieux comprendre... Il a fallu lutter constamment avec ces élèves, pour qu'il n'apporte pas leurs devoirs et qu'ils comprennent bien la finalité du tutorat.

Les élèves peuvent avoir besoin de temps pour acquérir la stratégie d'enquête — notamment pour aller au-delà des questions de base de niveau 1 — et comprendre comment travailler ensemble au sein des groupes d'étude des classes de tutorat. Parallèlement, les sites peuvent rencontrer des difficultés récurrentes pour s'assurer de disposer d'un nombre suffisant de tuteurs formés. Certains membres du personnel ont déclaré n'avoir eu, certains jours, aucun tuteur disponible, alors que d'autres ont eu jusqu'à neuf tuteurs présents. Lorsqu'aucun tuteur n'était présent, les enseignants ont fréquemment choisi les élèves les plus solides comme chefs des groupes lors des discussions. La façon dont les tuteurs ont appliqué la méthodologie AVID a varié. Certains membres de personnels ont mentionné que leurs enseignants en formation maîtrisaient parfaitement les techniques de questionnement alors que d'autres — en particulier certains élèves en fin d'études secondaires — étaient souvent enclins à adopter une approche plus directe, du type « Voici comment il faut faire ».

D'après ce qu'ont indiqué les enseignants et ce qu'ont observé les chercheurs de la SRSA à l'occasion de leurs visites dans les classes, les enseignants de classes facultatives AVID C.-B. ont utilisé tout un ensemble d'activités d'ÉEC-L pendant les classes de tutorat AVID, mais en s'intéressant tout particulièrement aux stratégies de recherche et de collaboration. Bien que les élèves et les tuteurs puissent avoir des difficultés pour conduire des recherches de façon efficace, plusieurs membres du personnel ont été impressionnés par l'efficacité du processus de tutorat visant à aider les élèves à accéder à terme aux cours rigoureux. Ils ont signalé que plusieurs élèves avaient commencé à mettre en pratique ce qu'ils avaient appris dans le cadre du cours AVID concernant la préparation de questions de plus en plus complexes. Bien que les tuteurs soient encouragés à diriger l'apprentissage des élèves grâce à des questions perspicaces, des membres de personnels ont indiqué que ces efforts n'avaient pas toujours été couronnés de succès et que les élèves s'étaient parfois sentis frustrés lorsque les tuteurs ne leur donnaient pas des réponses.

Dans le cadre de la recherche sur la mise en œuvre, les chercheurs de la SRSA ont observé plusieurs classes de tutorat AVID en 9^e année dans les sites pilotes. Plusieurs enseignants de classes facultatives AVID ont suivi le modèle AVID : les élèves ont soumis des questions à la classe, divisée en groupes d'étude sur la base des disciplines, et ont travaillé ensemble pour trouver les réponses à leurs questions. Certains enseignants ont modifié ce processus en raison des difficultés rencontrées pour s'assurer que les élèves soumettaient à la classe des questions appropriées. Les enseignants (et parfois les tuteurs) ont réparti les élèves dans des groupes d'étude appropriés en tenant compte des questions posées et de leur sentiment quant à la capacité des élèves à travailler ensemble efficacement. Les élèves ont travaillé au sein de groupes d'étude mixtes et non mixtes et ont parfois utilisé, dans leurs groupes, des petits panneaux blancs comme outils de communication. Dans certains sites, les mathématiques ont été la discipline prioritairement sélectionnée par les élèves. Les élèves ont souvent cherché des informations dans un livre pour trouver les réponses aux questions posées en classe de tutorat. Le niveau de participation et d'intérêt a varié selon les élèves, mais il a semblé évident dans les sites où il y avait moins de tuteurs que de groupes que certains élèves avaient besoin d'un enseignant ou d'un tuteur présent aux côtés de leur groupe pour continuer à se concentrer. La plupart des enseignants ont utilisé au moins une partie des matériels AVID qu'ils ont souvent adaptés à leur école. Ces matériels comprenaient : un formulaire de requête de tutorat, dans lequel les élèves ont inscrit une ou plusieurs questions devant obtenir des réponses pendant la classe du tutorat ; les journaux d'apprentissage ou les réflexions sur le tutorat dans lesquels les élèves ont noté ce qu'ils ont fait, ce qui s'est bien passé et ce qu'ils ont trouvé difficile ; les évaluations du tutorat AVID que les tuteurs ont parfois utilisées pour prendre des notes sur certains aspects de la performances des élèves au sein de leurs groupes d'étude, notamment leurs habitudes de travail, leur attitude, leur participation et leur coopération ; et les journaux du tutorat, dans lesquels les élèves ont consigné leurs résumés, parfois en utilisant la méthode de prise de notes Cornell.

LES ACTIVITÉS DE MOTIVATION

Les enseignants de classes facultatives AVID C.-B. ont indiqué avoir exercé diverses activités de motivation dans le cadre de leur classe, notamment des activités de création d'équipes pendant les cours AVID, des exposés spéciaux et des visites de terrain. Les enseignants ont utilisé les activités de motivation, des jeux de lettres et des devinettes, présentées dans la bibliothèque du cours AVID et les ont parfois complétées avec d'autres activités puisées dans leurs propres matériels pédagogiques. Des intervenants de différents milieux éducatifs et professionnels, notamment des spécialistes de l'orientation professionnelle et des membres de la collectivité représentant divers corps de métier, sont venus présenter leurs objectifs et leurs activités aux élèves pendant les cours AVID. Les visites de terrain ont inclus une ou deux visites d'un jour dans des collèges et des universités, ainsi que des visites de musées et d'expositions à caractère scientifique. Des membres d'équipes de sites de certains sites AVID C.-B. ont pris la responsabilité d'organiser ou de participer à l'organisation des visites de terrain, alors que dans d'autres sites, cette responsabilité a principalement incombé à l'enseignant de la classe AVID.

Grâce à ces activités de motivation, les élèves ont reçu des informations sur certains sujets, tels que les options en matière de carrière, les niveaux requis pour exercer différentes professions, la planification des cours, les examens provinciaux et les exigences en matière de diplôme. Ils ont été encouragés à faire en sorte que leurs options en matière d'études postsecondaires et de carrière « restent ouvertes », mais des membres du personnel ont souligné que certains élèves pouvaient choisir de ne pas faire des études postsecondaires. Comme nous l'avons vu aux chapitres 1 et 3, le projet pilote AVID C.-B. reconnaît pour les élèves AVID tout un ensemble d'options d'études postsecondaires, notamment l'université, le collège communautaire, les écoles techniques et les écoles de commerce.

Plusieurs enseignants de classes facultatives AVID C.-B. ont utilisé dans leurs classes des matériels de motivation AVID : des affiches sur l'ÉEC-L ; des affiches sur les niveaux de questions Costa intitulées « Atteignez de nouveaux sommets » ; l'affiche « APHPP », dans laquelle les élèves sont encouragés à s'asseoir aux trois premiers rangs, à se pencher vers l'avant (sans s'avachir), à Poser des questions, à Hocher la tête pour montrer qu'ils ont compris, à Parler à l'enseignant et à Prendre des notes ; les affiches ou fanions d'universités et de collèges ; la stratégie de prise de notes STAR ; les *Bonnes Nouvelles* AVID ; l'énoncé de mission AVID ; et les affiches inspiratrices, telles que « L'attitude est une petite chose qui fait une ÉNORME différence, » « Les rêves ne sont pas quelque chose qu'il faut attendre, mais plutôt quelque chose à quoi il faut travailler, » et « Le succès, cela commence par avoir confiance. »

Ce que les élèves apprécient dans le programme AVID

Les membres du personnel AVID C.-B. ont fait des commentaires sur plusieurs aspects qu'apprécient leurs élèves dans le programme AVID. Certains enseignants ont déclaré que les compétences organisationnelles proposées par AVID — notamment, l'organisation dans des classeurs — étaient populaires parmi les élèves. Certains enseignants ont déclaré que même parmi ceux qui avaient quitté le programme, des élèves ont apprécié l'aide apportée en matière d'organisation. D'autres ont souligné que les élèves appréciaient d'être soutenus lorsque les contenus étaient difficiles et appréciaient également que les enseignants leur consacrent davantage de temps. Nombre d'enseignants ont noté que nombre des élèves aimaient les classes de tutorat. Les élèves se sont également fréquemment déclarés favorables aux exercices de création d'équipes et à plusieurs activités de motivation. Travailler en collaboration a semblé séduire de nombreux élèves, mais une petite proportion d'entre eux ont préféré rester seuls et ont rechigné à travailler en groupes. Certains élèves ont apprécié la méthode de prise de notes Cornell. Selon nombre d'enseignants, les élèves ont souvent reconnu que les stratégies AVID les avaient fait progresser, mais n'ont pas nécessairement déclaré qu'ils appréciaient d'utiliser les stratégies alors même que leurs notes étaient meilleures.

L'EXPÉRIENCE DES ÉDUCATEURS AVID C.-B. EN ANNÉE 1

Les sections précédentes ont démontré que les éducateurs AVID C.-B. ont été à la fois impressionnés par le programme AVID et mis au défi par certains aspects de la mise en œuvre du programme. Plusieurs éducateurs ont loué les mérites du programme pour diverses raisons. Certains ont déclaré que le programme AVID comporte de bonnes techniques d'enseignement, remarquablement intégrées dans un programme facile à utiliser, et ont ajouté que l'AVID Center offre d'excellentes opportunités de développement professionnel. D'autres ont des points de vue qui sont en phase avec les principes d'un programme qui, à l'instar d'AVID, est centré sur la réussite des élèves moyens. D'autres ont estimé que les objectifs du programme AVID correspondent à ceux de leurs écoles visant à améliorer la rigueur des élèves et leur niveau d'instruction. Encore d'autres ont déclaré que le programme AVID enseigne des techniques d'étude importantes que plusieurs n'avaient pas encore acquises et qu'eux-mêmes (et d'autres enseignants) n'avaient pas suffisamment de temps pour les enseigner parallèlement à leur curriculum obligatoire. Des membres de personnels AVID C.-B. ont également rencontré des difficultés pour mettre en œuvre le programme, notamment pour trouver et conserver suffisamment de tuteurs formés et pour inscrire le programme AVID dans l'emploi du temps de leur école. Cette section décrit l'expérience des éducateurs AVID C.-B. en matière de création des équipes de sites, de rôle joué par chacun des membres de l'équipe de site, et d'efforts de collaboration pour mettre en œuvre le programme.

Équipes de sites AVID C.-B.: qui a été impliqué ?

L'implication de l'équipe de site AVID C.-B. a varié selon les sites pilotes. Comme nous l'avons vu au chapitre 3, l'AVID Center recommandait que l'équipe de site soit composée d'au moins huit membres — comprenant les fonctions clés d'enseignant de la classe facultative AVID, de coordinateur AVID, de membres du personnel administratif AVID, qui assurent l'encadrement solide de la mise en œuvre du programme au sein de leur école. Plusieurs enseignants de classes facultatives AVID C.-B. ont souligné qu'il était fondamental que l'équipe de site soit solide et impliquée pour assurer une mise en œuvre efficace du programme. Ils ont estimé que la capacité de l'équipe de site à fonctionner en phase avec l'enseignant de la classe AVID et à le soutenir joue un rôle crucial au niveau de l'efficacité globale de la mise en œuvre du programme. Selon des enseignants de classes AVID, les membres de l'équipe de site peuvent apporter leur soutien de multiples façons, en particulier en contribuant au recrutement des élèves, en aidant l'enseignant de la classe AVID à accomplir des tâches administratives, en assurant le mentorat d'élèves AVID, en utilisant les stratégies AVID dans leurs propres classes, en recrutant des tuteurs, en communiquant avec le personnel de l'école au sujet du programme AVID et en participant régulièrement aux réunions de l'équipe de site. Cette section examine le renouvellement des principaux membres du personnel AVID dans les sites pilotes (voir l'encadré 6.3) et montre comment les personnels de C.-B. ont joué leurs rôles en tant que membres d'équipes de sites — notamment les rôles clés d'enseignant de classe AVID, de membre du personnel administratif AVID ou de directeur de district, de coordinateur AVID et de conseiller AVID.

Encadré 6.3: Renouvellement du personnel AVID

Entre la formation à l'institut d'été, en août 2004, et la fin de la 9^e année pour les cohortes de la recherche, en juin 2007, les sites pilotes ont assisté à de considérables renouvellements des personnels AVID. Ces renouvellements ont inclus des modifications au niveau des membres clés des personnels AVID — directeur de district, enseignant de classe facultative AVID, coordinateur AVID, membre du personnel administratif AVID et conseiller AVID.⁶³

- La fonction de directeur de district a changé dans un tiers des sites pilotes avant la fin de la 9^e année; 29 % des cohortes de la recherche ont été confrontées à un renouvellement du directeur de district.
- Au total, 58 % des enseignants de classes AVID qui enseignaient à des participants à la recherche en 9^e année ont été impliqués dans le projet pendant la période comprise entre août 2004 et la fin de la 9^e année.
- La moitié des sites pilotes ont été confrontés à un changement du coordinateur AVID entre août 2004 et la fin de la 9^e année pour les cohortes de la recherche, alors que 44 % de ces fonctions étaient assurées par des enseignants de classes AVID ayant conjointement occupé les postes d'enseignant et de coordinateur (soit une charge de travail considérable selon certains enseignants).
- Un tiers des sites pilotes ont été confrontés à un renouvellement du principal de l'école avant la fin de la 9^e année pour les cohortes de la recherche, et la moitié des sites pilotes ont assisté à un changement du membre du personnel administratif AVID au cours de la même période.
- Environ 56 % des sites pilotes AVID ont vu le même membre du personnel jouer le rôle de coordinateur AVID entre août 2004 et la fin de la 9^e année pour les participants à la recherche.

Alors que les personnels des écoles et du district (ainsi que le CDA) s'attendaient à ce qu'il y ait un renouvellement du personnel AVID pendant cette période, l'ampleur apparente de ces renouvellements n'avait pas été prévue.

Les enseignants de classes facultatives AVID

Plusieurs enseignants de classes AVID croient fermement aux objectifs du programme AVID. Ceci pourrait aider les enseignants à préserver la dynamique de la mise en œuvre d'un programme que certains ont considéré comme ambitieux. Comme nous l'avons vu dans les sections précédentes, se familiariser avec le curriculum AVID et établir un calendrier adapté à son application représente un défi. Cette section s'intéresse à deux responsabilités intimement liées de l'enseignant de classe AVID — le suivi des progrès de l'élève et le mentorat des élèves AVID — qui exigent le soutien de l'équipe de site et la volonté, de la part de l'enseignant AVID, d'être soutenu par cette même équipe.

Le suivi des progrès de l'élève

Conformément aux lignes directrices du programme AVID, l'enseignant de la classe AVID doit surveiller les notes de l'élève AVID ainsi que les efforts qu'il déploie dans toutes les matières. Cette tâche exige de trouver des façons innovatrices de maintenir le contact avec chacun des enseignants de l'élève. Les conseillers AVID peuvent avoir accès aux notes des élèves et être en mesure d'apporter l'aide nécessaire. Les enseignants de classes AVID peuvent aider les élèves à décrypter les critères de leur bulletin scolaire et à comprendre les réflexions figurant dans leur bulletin. Les élèves AVID peuvent faire l'expérience d'un fléchissement de leurs notes, pendant la phase initiale de mise en œuvre du programme, qui pourrait donner à penser (peut-être à tort) que le programme ne fonctionne pas. Lorsque les élèves changent leur méthode

d'apprentissage et passent à un curriculum plus rigoureux, ils peuvent dans un premier temps obtenir des notes plus faibles et se sentir frustrés. Ils ont alors besoin d'être particulièrement encouragés, de temps et de conseils avant de voir leurs résultats progresser. Suivre les progrès des élèves afin de contrôler cette situation est une fonction qui a un certain nombre de points communs avec un autre rôle de l'enseignant de classe AVID, celui de mentor ou de conseiller.

Le mentorat des élèves AVID

Plusieurs enseignants de classes AVID C.-B. ont noté que des élèves peuvent avoir besoin d'une grande quantité de conseils et d'encouragements. En fait, les enseignants de classes AVID sont censés, dans le cadre du programme, d'exercer des activités de mentorat. Selon des enseignants de classes AVID, ils peuvent exercer auprès des élèves ces activités de mentorat de multiples façons : en prenant soin d'eux; en les aidant à avoir confiance et en créant un lien personnel avec l'élève. Les enseignants de C.-B. ont guidé et encouragé les élèves de diverses façons, notamment en les encourageant à acquérir de bonnes habitudes de travail; en les familiarisant avec les techniques organisationnelles et de gestion du temps; en les aidant à comprendre leurs options en matière d'études postsecondaires; en les aidant pour la sélection de la classe; en les encourageant, si la demande est justifiée, à demander à repasser un examen; en leur donnant des conseils pour obtenir des services spécifiques; en impliquant les élèves seuls dans les activités de groupes; en stimulant le moral et l'estime de

63 Le résumé relatif à la composition et au renouvellement des équipes de sites s'appuie sur les informations fournies par les membres clés des équipes de chacun des sites pilotes pour les années scolaires 2005–06 et 2006–07 et sur les informations fournies lors des entretiens organisés dans le cadre de la formation à l'institut d'été en août 2004.

soi des élèves. Certains membres d'équipes de sites AVID C.-B. ont commencé à travailler avec leur(s) enseignant(s) afin d'établir pour les élèves AVID des mentorats individuels.

Des enseignants de classes AVID C.-B. ont souvent noté qu'ils n'avaient pas prévu que le programme AVID leur prendrait autant de temps. Certains enseignants ont déclaré que cette lourde charge de travail avait affecté leurs autres cours et leur vie personnelle. Le rôle de mentor joué par l'enseignant de classe AVID, notamment, prend du temps, comme l'explique cet enseignant de classe AVID :

D'une certaine façon, l'enseignant de la classe AVID est presque comme un conseiller car l'enseignant est responsable du suivi, « Comment ça se passe en sciences ? Et les mathématiques, ça va aussi ? » Et si les résultats ont tendance à fléchir, alors, un petit coup de téléphone à la maison, un rendez-vous avec les parents ou avec un membre du personnel administratif peuvent arranger les choses. Avec le nombre d'enfants que l'on a — 28 ou 30 dans une classe, plus les autres classes, les corrections de copies et tout le reste.... Il n'y a tout simplement pas assez d'heures dans une seule journée !

Selon plusieurs enseignants de classes AVID C.-B., nombre d'élèves n'avaient pas prévu que le programme AVID se traduirait par « autant de travail » et qu'il faudrait y consacrer autant de temps et d'efforts (de la part des élèves) pour modifier leurs anciennes et parfois mauvaises habitudes de travail. Parallèlement, certains membres de personnels espéraient avoir des élèves plus motivés et moins de problèmes de comportement. Plusieurs élèves ont souhaité (ce qui n'est guère surprenant) être mieux organisés et apprendre à gérer leur temps. Il faut parfois beaucoup de patience aux enseignants pour travailler avec des élèves qui tentent d'améliorer leurs techniques d'apprentissage. Selon plusieurs membres du personnel, des enseignants de classes AVID ont déployé d'énormes efforts pour aider les élèves à changer leurs habitudes de travail et à adopter les stratégies AVID. Certains enseignants de classes AVID ont fait venir des tuteurs AVID dans les cours AVID afin que les élèves bénéficient d'une aide personnalisée et puissent être aidés pour la vérification des classeurs.⁶⁴ Au fil du temps, plusieurs enseignants de classes AVID ont appris à avoir des attentes plus réalistes en ce qui concerne l'évolution des élèves. Plusieurs enseignants ont mentionné qu'avec un effectif d'environ 30 élèves par classe, il n'était pas évident d'aider les élèves à acquérir de nouvelles techniques. Un coordinateur AVID a déclaré :

Le plus grand problème, c'est le nombre d'élèves par classe. 30 élèves, ce n'est pas un effectif anormal, mais.... il n'y a pas vraiment de modèles que les autres peuvent vouloir suivre, alors que dans une classe habituelle de 30 élèves, vous avez des enfants qui sont brillants, d'autres moyens et d'autres encore qui sont faibles. Il y a ceux qui calmement montrent la voie aux autres. Il y a ceux qui ont besoin d'aide pour s'organiser, pour être motivés, pour faire leurs devoirs, etc.

Certains enseignants de classes AVID ont trouvé que pour plusieurs raisons, les élèves pouvaient trouver les stratégies et les objectifs du programme AVID difficiles à adopter. Les élèves peuvent ne pas être suffisamment déterminés à travailler dur.

Ils s'attendaient peut-être à quelque chose de plus amusant et peuvent décrocher rapidement. Ils n'ont parfois que peu ou pas du tout d'objectifs à long terme et n'anticipent pas que les exigences du système d'éducation seront croissantes. Leurs besoins sociaux peuvent l'emporter sur leurs besoins en matière d'éducation. Ils peuvent ne pas percevoir la nécessité d'acquérir de nouvelles habitudes d'apprentissage et peuvent résister aux changements. Certains élèves s'attendent peut-être à ce qu'un coup de baguette magique fasse tout changer et considèrent qu'il n'est pas vraiment utile de produire des efforts. Nombre d'enseignants ont déclaré qu'ils ont dû expliquer aux élèves que la réussite scolaire n'était pas quelque chose « qui arrive par enchantement », mais qu'ils devaient s'impliquer, être les auteurs du changement, pour faire en sorte que cela se produise.

La plupart des écoles ont mis au point des stratégies de sortie du programme AVID pour les élèves qui, au fil du temps, ne correspondent pas aux objectifs du programme AVID. Il s'agit habituellement d'une période de suivi pendant laquelle les résultats de l'élève sont surveillés de près, et qui impliquent souvent des réunions avec les parents, les élèves et l'(es) enseignant(s). Certains enseignants ont déclaré avoir été frustrés par l'absence de soutien dont ont fait preuve les parents dans ce domaine.

L'administration du projet pilote AVID C.-B.

La responsabilité des fonctions administratives a varié selon les sites pilotes. Les tâches administratives ont compris l'établissement de l'emploi du temps de la classe AVID, le soutien constant des enseignants de classes AVID, la communication avec les parents et les élèves (en tant que de besoin), la gestion du renouvellement des membres de personnels, la communication avec les représentants du district scolaire ou des syndicats, et (dans certains cas) la gestion de la réorganisation de l'école. Dans plusieurs sites pilotes, le directeur d'école a joué un rôle fondamental au niveau de la présentation du programme AVID et du projet pilote aux membres du personnel de l'école et du recrutement de l'enseignant de la classe AVID. Parfois, cette responsabilité a incombé au directeur adjoint d'école et au directeur de district. L'autorité de la personne qui fait passer le message peut avoir une incidence considérable sur la façon dont le programme et le projet de recherche sont perçus par les membres du personnel de l'école. Dans la majorité des sites pilotes, le rôle du membre du personnel administratif AVID a été assumé par le principal adjoint, plutôt que par le principal. Le membre du personnel administratif AVID est responsable au niveau de l'école de la direction de la mise en œuvre. Dans certains sites, le principal adjoint a joué le rôle de coordinateur AVID.

Dans la plupart des sites de la C.-B., le directeur de district a joué un rôle important en matière de présentation du projet pilote aux membres des personnels des écoles, de recrutement des membres des équipes de sites et de supervision de la formation initiale de l'équipe de site. Dans quelques sites, le directeur de district a également assumé les fonctions de directeur d'école ou de directeur adjoint. Certains membres de personnels ont estimé que le fait d'avoir le bureau du directeur de district sur le site pilote était un avantage. Ils ont estimé que cela permettait au directeur de diriger et de conseiller les

64 AVID apprend aux élèves des techniques d'organisation, notamment une méthode leur permettant d'organiser leurs notes, leurs devoirs et les matériels pédagogiques dans un classeur unique.

équipes de sites plus efficacement. Dans certaines écoles, le directeur de district a assumé certaines de responsabilités de coordination, notamment lors du recrutement des élèves et des tuteurs. Certains membres du personnel ont considéré que le rôle du directeur de district était suffisamment important pour qu'il devienne la priorité de la personne occupant ces fonctions, et qu'il ne s'agissait nullement de fonctions complémentaires que l'on pouvait exercer à temps perdu.

Le coordinateur AVID C.-B.

Le rôle du coordinateur AVID C.-B. a varié selon les sites et les responsabilités de coordination ont souvent été partagées entre les membres des équipes de sites. Certains enseignants de classes AVID ont été à la fois enseignant et coordinateur. Dans la plupart des cas, la personne qui a joué ce rôle a estimé que la charge de travail était trop importante. Les enseignants de classes AVID ont souvent travaillé avec leurs équipes de sites pour partager les responsabilités. Certains enseignants de classes AVID ont trouvé qu'il était difficile de déléguer mais ont confié à la SRSA que c'était une étape importante à franchir. Cet enseignant de classe AVID a expliqué : « J'ai encore le sentiment que je dois être extrêmement impliqué, et c'est parfois un peu trop.... Il faut que j'arrive à déléguer ou à demander de l'aide quand j'en ai besoin. C'est dans ce secteur que je dois rechercher un soutien. »

Parmi les tâches partagées, il convient de citer l'organisation des réunions de l'équipe du site, l'aide à apporter à l'enseignant de classe AVID pour les tâches administratives, le recrutement des membres de l'équipe de site, l'organisation des visites des intervenants extérieurs, le suivi des progrès des élèves AVID, le mentorat des élèves AVID et l'aide en matière de collecte de données AVID. Dans certains sites, le rôle du coordinateur n'a pas été clairement défini, ce qui peut être à l'origine de difficultés pour l'enseignant de la classe AVID, comme l'a expliqué un enseignant :

Je ne pense pas que le boulot du coordinateur ait été présenté aussi clairement qu'il aurait dû l'être, à quel point il est essentiel. Car nous avons constaté certaines fluctuations, en termes d'enthousiasme, sur des sujets de ce type, et sur l'incidence que cela peut avoir sur l'ensemble de l'équipe du site.

Le conseiller AVID C.-B.

Les conseillers AVID C.-B. ont exercé différentes activités. Ils ont notamment participé au recrutement des élèves, organisé l'emploi du temps des élèves, aidé les enseignants de classes AVID à suivre les progrès des élèves, conseillé les élèves AVID (p. ex. pour les questions relatives au comportement ou à l'assiduité), aidé les élèves quittant le programme ou ayant déjà décroché, et contacté les parents en tant que de besoin. Il a souvent été de la responsabilité du conseiller de s'assurer que les élèves soient inscrits de façon appropriée. Il a notamment vérifié si les élèves étaient inscrits dans les cours de langues, tels que le français ou l'espagnol. Certains membres de personnels ont signalé que leurs écoles avaient plusieurs cours de mathématiques en 9^e année et que ces derniers étaient plus ou moins avancés.⁶⁵ La majorité des sites AVID ont mentionné que les élèves étaient inscrits de façon appropriée dans des cours permettant de satisfaire aux exigences des établisse-

ments d'études postsecondaires, mais quelques sites ont déclaré que des élèves AVID étaient inscrits dans les cours de mathématiques le moins rigoureux ou qu'ils n'avaient pas veillé à l'exigence relative aux langues. Les conseillers de C.-B. ont été confrontés au défi consistant à adapter les options de conseil propres à la Californie aux exigences des écoles de C.-B. en matière d'obtention de diplôme et d'entrée dans les universités de C.-B. (voir le chapitre 3).

Ensemble des activités scolaires

La dissémination des fondamentaux et des stratégies AVID — de recherche notamment — dans les cours non AVID des sites pilotes a été démontrée et serait due (1) aux encouragements de l'AVID Center, (2) aux points communs entre les activités de tutorat des pairs et les programmes de tutorat AVID, et (3) à l'utilisation du programme AVID, dans plusieurs écoles, comme moyen favorisant les objectifs des écoles en matière de rigueur et d'instruction des élèves. Ces trois points sont développés ci-après.

L'AVID Center encourage les membres des équipes de sites AVID à utiliser les stratégies AVID dans les cours des différentes disciplines non seulement au profit des élèves AVID, mais aussi de leurs autres élèves. La stratégie la plus couramment utilisée dans les classes est la méthode de prise de notes Cornell. Certains enseignants utilisaient déjà des techniques de travail en collaboration dans leurs cours avant la mise en œuvre du programme AVID. Certains enseignants ont inclus la stratégie d'enquête AVID (les niveaux de question Costa) dans l'enseignement de leur discipline. Dans certains sites, des enseignants en formation ou des stagiaires formés comme tuteurs AVID ont pu utiliser leur formation AVID (en matière d'enquête et de collaboration) dans le cadre d'autres disciplines. Certains sites pilotes ont pu créer des séances d'étude — à l'heure du déjeuner ou après les cours — ouvertes à tous les élèves intéressés par ce complément accessible apporté aux travaux effectués dans ce domaine par les élèves AVID.

Des tuteurs AVID C.-B. ont été recrutés auprès de programmes de tutorat assurés par des pairs dans plusieurs sites pilotes. Alors que le tutorat des pairs adopte généralement un style individualisé et une méthode aidant les élèves d'une façon plus directe, certains membres des personnels ont estimé que la façon dont les tuteurs AVID fonctionnaient, à l'extérieur de la classe AVID, avait peut-être évolué. La méthode ne consisterait plus à donner la réponse aux élèves mais plutôt, conformément aux principes AVID, à les aider à trouver eux-mêmes la réponse. Les tuteurs pairs pourraient utiliser leurs techniques de recherche avec leurs camarades de fin d'études secondaires. Les tuteurs AVID ne semblent pas utiliser le format du tutorat AVID dans d'autres cours; cela est dû en partie aux exigences de la recherche mais aussi aux accords entre certains districts scolaires et leurs syndicats locaux concernant l'utilisation et le paiement des membres du personnel non enseignant.

Dans certains sites de C.-B., l'introduction du programme AVID est parfois redondante avec les objectifs des écoles concernant la mise en place de cours rigoureux et la progression des niveaux d'instruction des élèves. Certaines écoles ont mis en place des *honors courses*, des cours de perfectionnement, de

⁶⁵ Le ministère de l'Éducation de la C.-B. reconnaît trois niveaux de mathématiques à partir de la 10^e année : principes mathématiques, le plus rigoureux, qui est également un cours que l'on doit suivre préalablement à plusieurs programmes d'études postsecondaires; applications mathématiques, moins rigoureux mais satisfaisant à certaines exigences des cycles d'études postsecondaires; et mathématiques essentielles, le moins rigoureux des trois cours, qui ne satisfait pas à la plupart des exigences des établissements d'études postsecondaires.

résolution des problèmes, de placement avancé (*advanced placement*, ou AP) et de placement pré-avancé (*pre-advanced placement*, ou pre-AP) avant ou depuis la mise en œuvre du programme AVID. Des enseignants de certains sites pilotes ont été formés pour enseigner dans ces cours de pre-AP et d'AP ainsi que dans la classe AVID et d'autres sites explorent leur introduction et préparent leurs personnels à ces formations.

APERÇU GÉNÉRAL DES ACTIVITÉS DU PROGRAMME

Le présent chapitre a examiné comment les membres des personnels AVID C.-B. ont mis en place la classe AVID en 9^{ème} année — leur préparation à la mise en œuvre; ainsi que leur expérience en tant qu'éducateurs du programme AVID. La mise en œuvre du projet a entraîné dans les sites la réalisation d'un grand nombre d'activités liées au programme. Cependant, à partir des données dont nous disposons actuellement, il n'est guère possible de tirer des conclusions définitives sur la qualité de la mise en place du programme ou sur la conformité de la mise en œuvre avec les lignes directrices de l'AVID Center.

Le recrutement et la formation des membres des équipes de sites a commencé au début de l'année 2004 et s'est poursuivie en raison du renouvellement du personnel. Les membres des personnels de C.-B. ont utilisé tout un ensemble de ressources AVID pour préparer la mise en œuvre et ont veillé à insérer les horaires des classes AVID dans les emplois du temps des écoles de Colombie-Britannique. Les enseignants des classes AVID ont utilisé leur formation et leurs ressources pour mettre en œuvre le curriculum AVID et les classes de tutorat AVID, ainsi que les activités de motivation. Les membres des équipes de sites AVID C.-B. ont apporté de multiples façons leur soutien aux enseignants des classes facultatives AVID C.-B. et au programme. Il a été démontré dans plusieurs sites de C.-B. que les stratégies AVID pouvaient être utilisées à l'extérieur de la classe AVID.

7

Taux de participation à l'AVID C.-B. en 9^e année

Introduction

Le projet pilote AVID C.-B. propose des classes facultatives qui préparent les élèves à l'entrée à l'université ou à l'entrée dans un autre établissement d'enseignement postsecondaire agréé. Pour que les élèves retirent des avantages de l'AVID C.-B., il faut qu'ils soient exposés aux Éléments Fondamentaux du programme. Le présent chapitre étudie les différents éléments de l'exposition au programme AVID C.-B. et les niveaux d'exposition observés parmi les participants en 9^e année.

Les élèves de l'AVID C.-B. participent à des activités qui comprennent des stratégies axées sur l'écriture, l'enquête, la collaboration et la lecture dans le but de soutenir le succès scolaire qui permettra à son tour de réussir dans un curriculum axé sur le supérieur. Les effets majeurs de l'AVID C.-B., le cas échéant, sont censés être issus de la participation des élèves à la classe facultative de l'AVID C.-B. – de leur participation à des cours avancés et du tutorat que leur fournissent les étudiants du postsecondaire. Pour considérer cet effet de l'AVID C.-B. comme faisant partie du Projet pilote AVID C.-B., on postule dans le modèle logique du programme (voir chapitre 2) que les élèves qui participent à l'AVID C.-B. doivent recevoir une exposition au programme suffisante. Les concepteurs de l'AVID espèrent que les élèves passeront 40% de leur temps de classe facultative AVID C.-B. à des activités de curriculum en classe, 40% à des tutorats AVID et 20% à des activités de motivation AVID, proposés dans le cadre de l'emploi du temps scolaire classique (voir le chapitre 3).

Le tutorat est un élément clé du programme AVID. Le temps de classe de l'AVID C.-B. consacré aux tutorats AVID témoigne de la mise en œuvre de l'une des caractéristiques les plus distinctives du programme AVID. Un nombre suffisant de tuteurs doit être disponible dans la classe AVID C.-B. pour faciliter l'accès des étudiants à un curriculum rigoureux. Les tuteurs doivent dans l'idéal être des étudiants au collège ou à l'université, et doivent être formés à la mise en œuvre des méthodologies utilisées dans le cadre de l'AVID.

Des informations spécifiques sont requises pour comprendre la nature et l'intensité de la participation de l'élève aux activités de classe de l'AVID C.-B. Les informations recueillies auprès des sites du projet pilote pour tous les élèves participant au programme et ceux inscrits sur la liste d'attente couvrent les données suivantes : l'occurrence des diverses classes d'activité AVID ; l'assiduité des élèves aux classes AVID ; les départs des élèves des classes AVID ; les transitions des élèves (arrivées, départs) de la liste d'attente et la participation aux sessions de tutorat.

Les données recueillies dans ce chapitre couvrent la première année (9^e année) du projet pilote de septembre 2005 à juin 2006 pour la Cohorte 1, et de septembre 2006 à juin 2007 pour la Cohorte 2.

RÉSUMÉ DU CHAPITRE

- Les sites pilotes mettant en œuvre l'AVID C.-B. sont susceptibles de ne pas avoir atteint les objectifs du programme de l'AVID C.-B. pour la 9^e année. Certains sites ont eu des difficultés à recruter et à garder des tuteurs adaptés pour leurs classes de tutorat. Cela n'est guère surprenant lorsque l'on connaît les difficultés de mise en œuvre d'un nouveau programme tel que l'AVID C.-B.
- L'absentéisme à la classe AVID a augmenté au cours de la première année (9^e année) de mise en œuvre de l'AVID C.-B. Cela a pu affaiblir l'exposition des élèves au programme AVID C.-B.
- Il y a eu une proportion plus faible que prévu de classes de tutorat AVID proposées. La proportion de temps consacrée aux tutorats (21 %) ne correspond pas au modèle indiqué dans le Guide. Les écoles n'ont fourni aucune activité de tutorat aux élèves de 9^e année participant au programme en septembre et relativement peu en octobre.
- Le mois le plus important pour la planification des activités de motivation AVID a tous les ans été le mois de mai, probablement en raison des voyages scolaires et des visites de campus. Dans une moindre mesure, février a également été un mois important pour les sites d'étude de cas.
- La raison la plus courante invoquée par les élèves pour leur départ de la classe AVID était qu'ils suivaient d'autres classes facultatives à l'école. Cette conclusion montre que l'AVID C.-B. était en concurrence avec d'autres classes facultatives proposées dans les écoles secondaires.
- La fréquence avec laquelle les élèves participant au programme quittaient la classe parce qu'on le leur avait demandé était plus faible pour la Cohorte 2 que pour la Cohorte 1. À l'inverse, la Cohorte 2 a vu une plus grande proportion d'élèves partir parce qu'ils changeaient d'école.
- Les départs de la classe n'ont pas été entièrement comblés par les membres de la liste d'attente. La participation prévue à la classe a décliné au fil du temps. Cela a constitué une tendance plus ou moins uniforme entre les cohortes et les types de site.
- Environ 86 % des élèves du groupe programme ont reçu 81 heures ou plus d'exposition aux activités de la classe facultative AVID au cours de la première année (9^e année) du projet pilote.
- Les tuteurs du projet pilote étaient jeunes et étaient généralement des élèves de l'école secondaire. En contraste avec l'idéal du modèle AVID, la plupart des tuteurs ne suivaient pas d'études postsecondaires.

- Tout juste moins de la moitié des tutorats de 9^e année présentaient le ratio recommandé d'un tuteur ou plus pour sept élèves du programme.

OBJECTIFS DE L'ANALYSE

Ce chapitre fournit une analyse descriptive du taux d'exposition au projet AVID C.-B. des participants au cours de sa première année (9^e année). L'analyse examine les types d'exposition au programme et la quantité de cette exposition, ainsi qu'un compte rendu de la mise en œuvre du programme au cours de sa période initiale. L'impact réel de cette exposition à l'AVID sur les résultats des élèves — tels que l'assiduité aux cours, la réussite scolaire, l'obtention du diplôme de l'école secondaire et l'inscription aux études postsecondaires — seront examinés dans de futurs rapports. C'est pour cette raison que les informations présentées dans ce chapitre n'ont pas pour objectif de comparer les expériences des élèves de l'AVID C.-B. avec d'autres étudiants de 9^e année en général.

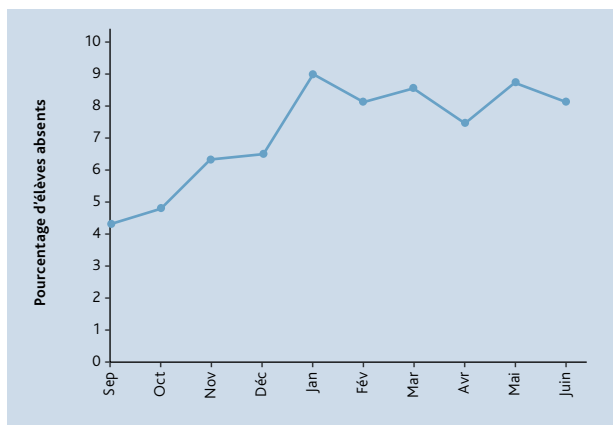
TAUX D'ASSIDUITÉ À LA CLASSE AVID

L'assiduité à la classe AVID est un résultat important pour la mise en œuvre du programme. On a demandé aux enseignants AVID d'utiliser le formulaire d'assiduité des élèves de la SRSA pour enregistrer chaque jour l'assiduité des élèves à leurs classes AVID, afin de déterminer l'exposition des élèves aux différents types de classes AVID. La proportion d'élèves participant à chaque classe a été calculée à partir de ces données.

Absences au cours du temps

Pour déterminer si la proportion d'élèves absents aux classes AVID a changé au fil du temps, les données sur les absences de tous les élèves autorisés à bénéficier du programme AVID C.-B. ont été calculées de septembre à juin chaque année de la fourniture du programme AVID de 9^e année, en 2005-06 comme en 2006-07. Pour chaque journée de chaque classe, seules les absences des élèves membres de la classe en question étaient comptées. Les élèves qui avaient quitté la classe, ou qui ne l'avaient pas encore rejointe (p. ex. les élèves sur la liste d'attente) n'étaient pas considérés comme absents. La figure 7.1 montre l'absence aux classes AVID C.-B. au fil du temps pour tous les participants au programme inscrits à la classe (les membres du groupe programme et les membres de la liste d'attente inscrits à la classe pour les deux cohortes de chaque mois entre septembre et juin). La figure indique que les absences ont augmenté au cours du temps. Par exemple, bien que le taux d'absentéisme de tous les élèves du programme fût de 4,3 % du taux de participation prévu en septembre, le pourcentage d'élèves absents était de 8,1 % en juin, soit une augmentation de 3,8 points de pourcentage en cours d'année.

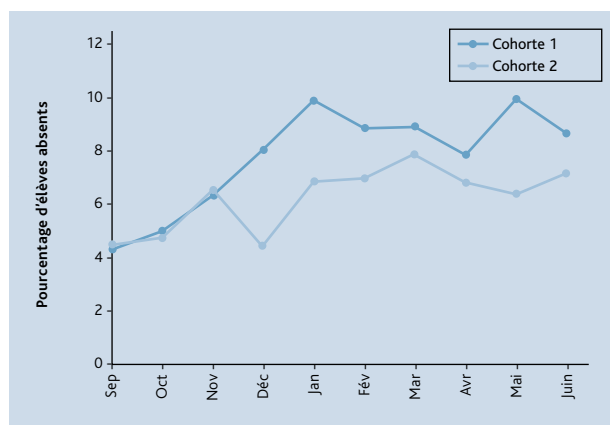
Figure 7.1 : Absences aux classes AVID C.-B. au cours du temps pour tous les participants (Cohortes 1-2)



Source : Calculs de la SRSA à partir des formulaires d'assiduité et de départ et des listes d'attente des élèves de l'AVID C.-B. recueillis dans les sites du projet pilote.

Note : L'échantillon est limité à la première année de recueil de données pour la Cohorte 1 (septembre 2005–juin 2006) et la Cohorte 2 (septembre 2006–juin 2007).

Figure 7.2 : Absentéisme à la classe AVID C.-B. au cours du temps, pour les deux cohortes



Source : Calculs de la SRSA à partir des formulaires d'assiduité et de départ et des listes d'attente des élèves de l'AVID C.-B. recueillis dans les sites du projet pilote.

Notes : L'échantillon est limité à la première année de recueil de données pour la Cohorte 1 (septembre 2005–juin 2006) et la Cohorte 2 (septembre 2006–juin 2007).

Il y a 18 sites — Cohorte 1 (19 classes facultatives AVID C.-B.).
Il y a 13 sites — Cohorte 2 (13 classes facultatives AVID C.-B.).
La classe facultative AVID C.-B. se réfère au groupe d'élèves sur chaque site. Il existe un site ayant deux classes de la Cohorte 1.

Pour déterminer si l'assiduité a changé au cours du temps de façon différente selon les cohortes, les mêmes données ont été suivies séparément pour chaque cohorte. Les chiffres de la Cohorte 1 englobent tous les élèves participant au programme et ceux de la liste d'attente ayant commencé à bénéficier de l'AVID C.-B. en septembre 2005; les chiffres de la Cohorte 2 englobent tous les élèves participant au programme et ceux de la liste d'attente ayant commencé à bénéficier de l'AVID C.-B. en septembre 2006. Chaque cohorte est suivie pendant 10 mois, et les comparaisons entre les cohortes indiquent si l'assiduité varie au cours du temps.

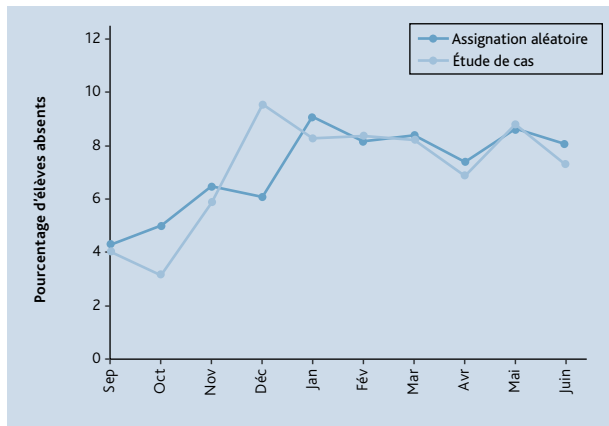
La figure 7.2 montre que le taux d'absence des élèves du programme AVID C.-B. de la Cohorte 1 a régulièrement augmenté jusqu'en janvier puis s'est stabilisé. La proportion des élèves absents de la classe prévue, par exemple, est passée de 4,3 % en septembre à 9,9 % en janvier. Cette tendance est similaire à celle des élèves du groupe programme de la Cohorte 2, à l'exception d'une forte augmentation en décembre de la proportion d'élèves étant absents de la classe prévue. L'absentéisme à la classe prévue pour la Cohorte 2 est passé de 4,4 % en septembre à 6,8 % en janvier.⁶⁶

Le Projet pilote AVID C.-B. concerne 18 sites d'assignation aléatoire et quatre sites d'étude de cas. Les élèves du programme dans les sites d'assignation aléatoire ont été assignés de façon aléatoire au programme AVID C.-B. alors que les élèves de l'étude de cas ont été sélectionnés parmi les élèves admissibles par le comité de sélection dans chaque école qui avait connaissance de la performance scolaire et des scores d'admissibilité à l'AVID. Comme indiqué au chapitre 4, les comités dans les sites d'étude de cas proposaient généralement une place dans la classe AVID en priorité aux élèves ayant obtenu les meilleurs scores d'admissibilité à l'AVID. Il est plausible que cette différence dans la sélection, en plus de toute différence inhérente aux pratiques scolaires et au comportement de l'élève puissent expliquer les différences dans les tendances en matière d'assiduité des élèves entre les sites d'étude de cas et les sites d'assignation aléatoire.

Comme l'indique la figure 7.3, la tendance en matière d'absences des élèves AVID des sites d'étude de cas et des sites d'assignation aléatoire au fil du temps était similaire. Le pourcentage d'élèves absents de la classe prévue a régulièrement augmenté jusqu'en décembre puis s'est stabilisé. La proportion d'élèves absents, par exemple, est passée de 4,0 % en septembre à 9,6 % en décembre. Cette tendance est similaire pour les élèves du groupe d'assignation aléatoire participant au programme, hormis le fait que l'augmentation pour ces élèves a continué jusqu'en janvier puis s'est stabilisé. L'absentéisme dans les sites d'assignation aléatoire est passé de 4,3 % en septembre à 9,1 % en janvier.

⁶⁶ Alors qu'il pourrait être intéressant de comparer ces chiffres aux absences d'autres élèves, les données comparables sur l'assiduité individuelle aux classes des élèves similaires ne sont pas disponibles. Les rapports à venir auront recours à des données issues de rapports scolaires dans le but de calculer l'impact de l'offre AVID C.-B. sur l'assiduité quotidienne.

Figure 7.3 : Absentéisme aux classes AVID C.-B. au cours du temps, pour les sites d'assignation aléatoire et les sites d'étude de cas.



Source : Calculs de la SRSA à partir des formulaires d'assiduité et de départ et des listes d'attente des élèves de l'AVID C.-B. recueillis dans les sites du projet pilote.

Notes : L'échantillon est limité à la première année de recueil de données pour la Cohorte 1 (septembre 2005–juin 2006) et la Cohorte 2 (septembre 2006–juin 2007).

Il y a 18 sites — Cohorte 1 (19 classes facultatives AVID C.-B.).

Il y a 13 sites — Cohorte 2 (13 classes facultatives AVID C.-B.).

Il y a 14 sites d'assignation aléatoire (28 classes facultatives AVID C.-B.).

Il y a quatre sites d'étude de cas (quatre classes facultatives AVID C.-B.).

La classe facultative AVID C.-B. se réfère au groupe d'élèves sur chaque site. Il existe un site ayant deux classes de la Cohorte 1.

Caractéristiques des élèves fréquemment absents

L'absence à la classe AVID C.-B. est susceptible de réduire l'exposition des élèves à l'AVID C.-B. et de réduire leurs chances de retirer des avantages du programme. Pour déterminer les caractéristiques des élèves présents, le tableau 7.1 présente les caractéristiques des élèves n'ayant jamais été absents, ayant été absents une à six fois ou ayant été absents sept fois ou plus. Le tableau présente la répartition des caractéristiques dans l'échantillon global, ainsi que dans les échantillons ayant des taux spécifiques d'assiduité. Le tableau 7.2 indique la distribution des taux d'assiduité entre les sous-groupes.⁶⁷

Le tableau 7.2 indique que le plus fort taux d'absentéisme a été enregistré parmi les élèves de sexe féminin (37,5 % des filles ont été absentes sept fois ou plus, contre 29,8 % des garçons). En outre, le tableau montre que les élèves issus de familles ayant indiqué un revenu plus faible étaient plus susceptibles de s'absenter que ceux des familles à revenu plus élevé, et que les élèves des sites d'étude de cas étaient plus susceptibles d'être absents que ceux des sites d'assignation aléatoire. Il convient de rappeler que le comité de sélection avait plus de maîtrise sur les élèves ayant été dès le début assignés à la classe AVID C.-B. dans les sites d'étude de cas. Environ 42,5 % des élèves des sites d'étude de cas ont été absents sept fois ou plus, contre 32,6 % dans les sites d'assignation aléatoire.

Le tableau 7.2 indique que 38,3 % des élèves de la Cohorte 1 ont été absents sept fois ou plus, contre 26,3 % pour ceux de la Cohorte 2. Il pourrait y avoir un lien entre l'adaptation des élèves déduite des scores d'admissibilité à l'AVID C.-B. utilisés dans la sélection des élèves (voir le chapitre 4) et l'assiduité. Les tableaux 7.1 et 7.2 indiquent que les élèves assignés à la classe qui étaient considérés comme les plus adaptés à l'AVID n'étaient pas nécessairement les plus assidus. Le score médian d'admissibilité à l'AVID des participants au projet pilote était de 69. Les élèves AVID ayant obtenu des scores d'admissibilité inférieurs à cette médiane étaient plus assidus que ceux ayant obtenu des scores supérieurs.

RÉPARTITION DES ACTIVITÉS EN CLASSE AVID C.-B.

Comme indiqué plus haut, pour que les élèves tirent parti de l'AVID C.-B. ils doivent être exposés aux fondamentaux. L'enseignant AVID prend note des activités AVID menées en classe (p. ex. curriculum, tutorat, ou activités de motivation) dans les classes du projet pilote AVID C.-B. tous les jours de l'année et de leur durée (en minutes par jour). Cette information peut être utilisée pour calculer le dosage d'activités AVID et pour estimer la part des activités de classe entre la classe de curriculum, la classe de tutorat, et les activités de motivation qui ont été proposées aux élèves participant au programme AVID C.-B. et qu'ils ont reçues.

Dans le cadre du modèle du programme AVID C.-B., on s'attend à ce que les élèves passent 40 % de leur temps de classe facultative à suivre le curriculum AVID 40 % dans des tutorats AVID, et 20 % dans des activités de motivation AVID, proposées dans le cadre de l'emploi du temps scolaire classique. La figure 7.4 indique que la part des activités en classe pour la première année (9^e année) de la mise en œuvre ne correspondait pas au modèle. Par exemple, 56 % du total des heures de la classe facultative AVID C.-B. ont été passés dans des activités enregistrés comme classe de curriculum, 24 % comme activités de motivation et seulement 21 % à des tutorats.⁶⁸

Les enseignants ont indiqué en entretiens (voir chapitre 6) que la classe de curriculum comprenait souvent des activités de motivation. Il pourrait donc y avoir un chevauchement entre les définitions de ces catégories. Le choix de consacrer du temps au curriculum et pas aux activités de motivation est susceptible d'avoir été arbitraire. Cette observation ne minimise tout de même pas le manque considérable en matière de fourniture de temps de tutorat par rapport aux autres activités.

Variation dans les activités en classe au cours du temps

La part des activités de classe AVID C.-B. (curriculum, tutorat et motivation) pour la première année (9^e année) du projet pilote a varié au cours du temps. L'emploi du temps des activités de motivation pouvait avoir une nature saisonnière. Les écoles ont pu avoir du mal, dans un premier temps, à recruter des tuteurs ou à coordonner la gamme complète des

⁶⁷ Un test de signification statistique a été effectué, mais n'est pas présenté dans le présent chapitre. Les chercheurs ont indiqué que ces différences n'affectent pas l'histoire générale de la mise en œuvre du projet, mais que cette histoire est perdue si l'ensemble du rapport se concentre sur ces quelques différences trouvées.

⁶⁸ Le nombre moyen de minutes consacrées à chaque activité en classe AVID C.-B. par cohorte et par type de site a été estimé, mais n'est pas présenté dans le présent chapitre. La durée moyenne des activités de classes de curriculum (voir ci-dessous) en 9^e année était de 63,7 minutes par séance. Le nombre moyen de minutes consacrées aux tutorats et aux activités de motivation en 9^e année était respectivement de 61,2 et 274,3. Les heures consacrées aux sorties scolaires sont susceptibles d'avoir fait augmenter le nombre moyen de minutes consacrées aux séances d'activités de motivation. Les estimations de la durée de ces séances ne peuvent pas être considérées comme des indicateurs de la durée moyenne de la classe, parce que certains enseignants scindent leurs classes en deux séries d'activités, ce qui a pour effet de réduire le nombre moyen de minutes par activité.

Tableau 7.1: Caractéristiques des élèves en termes d'assiduité

	Ensemble élèves AVID		Absences (nombre)	
	(%)	Jamais	1-6	7 au plus
Sexe				
Féminin	52,6	50,5	49,5	58,3
Masculin	47,4	49,5	50,5	41,7
Revenu familial total				
Moins de 20 000 \$	8,6	2,8	8,9	10,3
20 000-30 000 \$	6,5	6,4	6,6	6,5
30 000-40 000 \$	8,3	8,3	8,3	8,4
40 000-50 000 \$	7,6	6,4	7,9	7,5
50 000-60 000 \$	7,9	8,3	6,7	9,7
60 000-70 000 \$	8,9	11,0	10,4	5,6
70 000-80 000 \$	8,4	7,3	8,3	9,0
80 000 \$ ou plus	33,1	34,9	32,6	33,3
Non indiqué	10,6	14,7	10,4	9,7
Type de site				
Assignation aléatoire	87,4	87,2	89,4	84,1
Etude de cas	12,6	12,8	10,6	15,9
Cohorte				
Un	62,4	55,1	58,8	70,7
Deux	37,6	45,0	41,2	29,3
Score d'admissibilité à l'AVID				
> Médian	52,4	46,8	53,6	53,6
= Médian	4,3	3,7	4,2	4,2
< Médian	43,3	49,5	42,2	42,2
Effectif de l'échantillon	949	109	519	321

Source : Calculs de la SRSA à partir des informations de départ et des formulaires d'assiduité des élèves de l'AVID C.-B. recueillis dans les sites du projet pilote.

Notes : L'échantillon est limité à la première année de recueil de données pour la Cohorte 1 (septembre 2005-juin 2006) et la Cohorte 2 (septembre 2006-juin 2007).

Il y a 18 sites — Cohorte 1 (19 classes facultatives AVID C.-B.).

Il y a 13 sites — Cohorte 2 (13 classes facultatives AVID C.-B.).

Il y a 14 sites d'assignation aléatoire (28 classes facultatives AVID C.-B.).

Il y a quatre sites d'étude de cas (quatre classes facultatives AVID C.-B.).

La classe facultative AVID C.-B. se réfère au groupe d'élèves sur chaque site. Il existe un site ayant deux classes de la Cohorte 1.

Le score d'admissibilité à l'AVID devait indiquer une adaptation à l'AVID lors du recrutement (voir chapitre 4), où les élèves les plus adaptés auraient obtenu des scores plus élevés.

différentes activités AVID lorsqu'elles ont commencé à fournir l'AVID C.-B. Pour déterminer la façon dont les heures consacrées aux différentes activités de classe ont changé au fil du temps, les chiffres suivants fournissent des estimations des heures par activité AVID pour chaque mois à partir de septembre jusqu'en juin de la 9^e année pour chaque cohorte. La classe facultative AVID à laquelle ces chiffres se réfèrent est le groupe d'élèves AVID participant à une classe unique dans chaque site du projet. Il y avait 32 classes de ce type dans le projet — un site ayant deux classes de la Cohorte 1 et une classe de la Cohorte 2.

La figure 7.5 indique les heures d'activités de classe AVID C.-B. par mois, pour le curriculum, le tutorat et pour les activités de motivation. Il existe une grande disparité entre le nombre moyen d'heures par classe facultative consacrées aux classes de curriculum et la moyenne d'heures consacrées à l'activité de tutorat au fil du temps. En septembre, le nombre moyen d'heures consacrées au curriculum et au tutorat était respectivement de 10,2 et 0. Comme l'indique la figure 7.5, les écoles ont fourni moins de tutorats après septembre mais même à la fin de l'année, elles n'avaient pas encore atteint la parité — en juin, les heures de curriculum et les heures de tutorat étaient

Tableau 7.2: Caractéristiques des élèves en termes d'assiduité

	Absences (nombre)		
	Jamais	1-6	7 ou plus
Sexe			
Féminin	11,0	51,5	37,5
Masculin	12,0	58,2	29,8
Revenu familial total			
Moins de 60 000 \$	10,8	53,7	35,5
60 000 \$ ou plus	12,1	55,7	32,2
Type de site			
Assignation aléatoire	11,5	56,0	32,6
Etude de cas	11,7	45,8	42,5
Cohorte			
Un	10,1	51,5	38,3
Deux	13,7	59,9	26,3
Score d'admissibilité à l'AVID			
≥ Médian	10,2	55,8	34,0
< Médian	13,1	53,3	33,6

Source : Calculs de la SRSA à partir des informations de départ et des formulaires d'assiduité des élèves de l'AVID C.-B. recueillis dans les sites du projet pilote.

Notes : L'échantillon est limité à la première année de recueil de données pour la Cohorte 1 (septembre 2005–juin 2006) et la Cohorte 2 (septembre 2006–juin 2007).

Il y a 18 sites — Cohorte 1 (19 classes facultatives AVID C.-B.).

Il y a 13 sites — Cohorte 2 (13 classes facultatives AVID C.-B.).

Il y a 14 sites d'assignation aléatoire (28 classes facultatives AVID C.-B.).

Il y a quatre sites d'étude de cas (quatre classes facultatives AVID C.-B.).

La classe facultative AVID C.-B. se réfère au groupe d'élèves sur chaque site. Il existe un site ayant deux classes de la Cohorte 1.

Le score d'admissibilité à l'AVID devait indiquer une adaptation à l'AVID lors du recrutement (voir le chapitre 4), où les élèves les plus adaptés auraient obtenu des scores plus élevés.

respectivement de 4,8 et 2,6. La plupart des activités de motivation ont eu lieu au cours du moi de mai (10,1 heures par classe facultative).

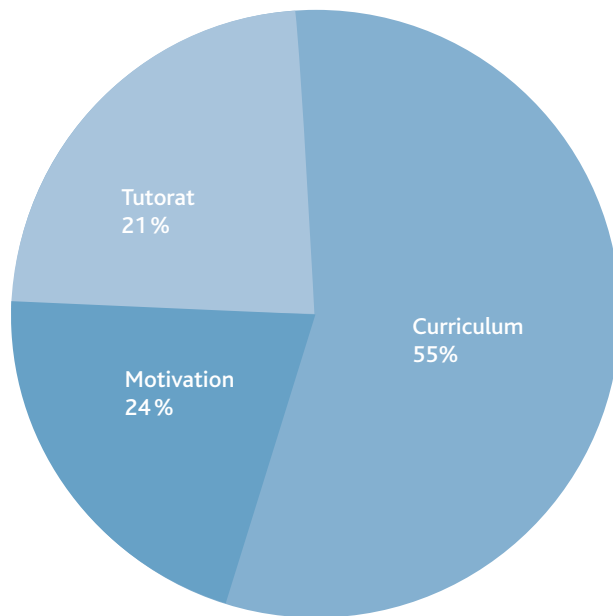
La disparité dans la durée des activités en classe a pu varier entre les cohortes et au cours du temps. La grève des enseignants en octobre 2005, par exemple, est susceptible d'avoir réduit le nombre d'heures d'activités en classe au cours du mois d'octobre pour la Cohorte 1. Pour examiner cette possibilité, les heures par classe facultative pour chaque activité ont été estimées pour les Cohortes 1 et 2. Les tendances pour les activités de curriculum, de tutorat et de motivation révèlent des similarités entre les cohortes. La figure 7.6 montre que les activités de curriculum de la Cohorte 1 ont été réduites en octobre probablement en raison des grèves des enseignants. La figure 7.7 indique que les écoles ont réduit les activités de tutorat fournies au cours du temps. La figure 7.8 montre que les Cohortes 1 et 2 ont participé à la majeure partie de leurs activités de motivation en mai; ceci a probablement été en raison des voyages scolaires ou des visites de campus qui durent de nombreuses heures.

Les tendances pour les activités de curriculum, de tutorat et de motivation révèlent des similitudes entre les sites d'étude de cas et les sites d'assignation aléatoire. La figure 7.9 montre que les activités de curriculum ont légèrement diminué au fil du temps à la fois dans les sites d'étude de cas et dans les sites d'assignation aléatoire. La figure 7.10 indique que les écoles ont augmenté le nombre d'heures d'activités de tutorat au cours du temps à la fois dans les sites d'étude de cas et dans les sites d'assignation aléatoire. La figure 7.11 montre qu'à la fois les sites d'étude de cas et les sites d'assignation aléatoire ont fourni la plupart de leurs heures d'activités de motivation en mai, et indique une augmentation de celles-ci en février dans les sites d'étude de cas.

Exposition des élèves AVID aux activités en classe

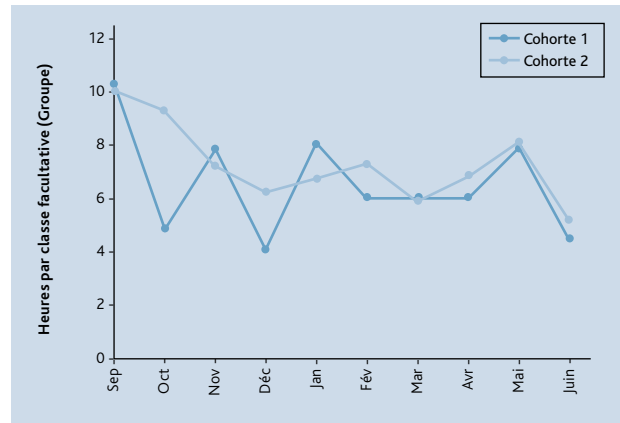
L'analyse de l'absentéisme aux activités en classe de curriculum, de tutorat et de motivation permet de calculer le nombre d'heures d'exposition à l'AVID C.-B. des élèves participant au programme. Les barres horizontales de la figure 7.12 représentent le nombre total d'heures proposées pour chaque activité en classe. Environ 61 510 heures de curriculum ont été fournies dans le cadre de la première année du projet, ce qui est supérieur aux 26 030 heures de classes de tutorat proposées et aux 20 928 heures d'activités de motivation.

Figure 7.4: Part des activités AVID C.-B. menées en classe, par type (Cohortes 1 et 2)



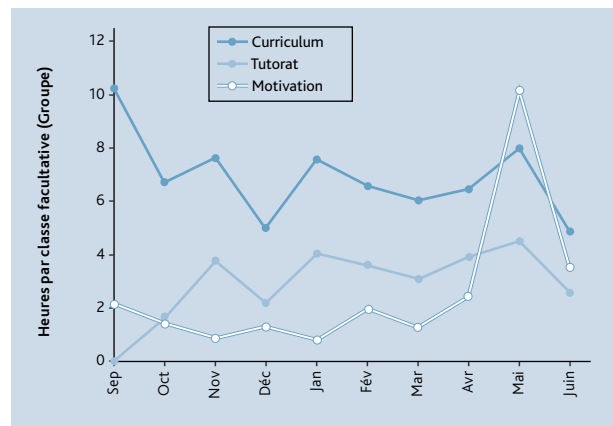
Source: Calculs de la SRSA à partir des formulaires d'activités en classe de l'AVID C.-B. recueillis dans les sites du projet pilote.
Note: L'échantillon est limité à la première année de recueil de données pour la Cohorte 1 (septembre 2005-juin 2006) et la Cohorte 2 (septembre 2006-juin 2007).

Figure 7.6: Heures d'activités de curriculum AVID C.-B., par cohorte



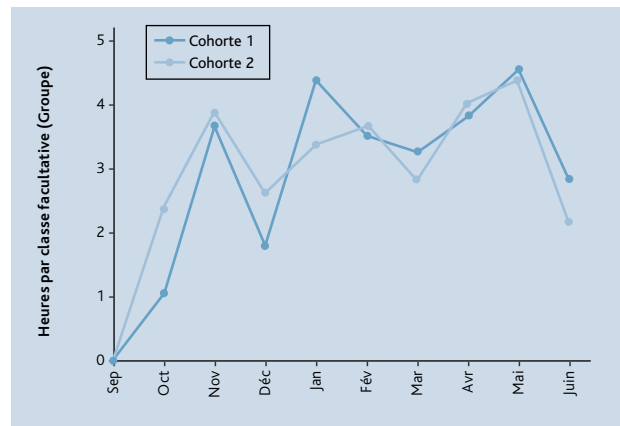
Source: Calculs de la SRSA à partir des formulaires d'activités en classe AVID C.-B. recueillis dans les sites du projet pilote.
Notes: L'échantillon est limité à la première année de recueil de données pour la Cohorte 1 (septembre 2005-juin 2006) et la Cohorte 2 (septembre 2006-juin 2007).
 Il y a 18 sites — Cohorte 1 (19 classes facultatives AVID C.-B.).
 Il y a 13 sites — Cohorte 2 (13 classes facultatives AVID C.-B.).
 Le projet pilote comporte 32 classes facultatives.
 La classe facultative AVID C.-B. se réfère au groupe d'élèves sur chaque site. Il existe un site ayant deux classes de la Cohorte 1.

Figure 7.5: Heures d'activités en classe AVID C.-B., par type (Cohortes 1 et 2)



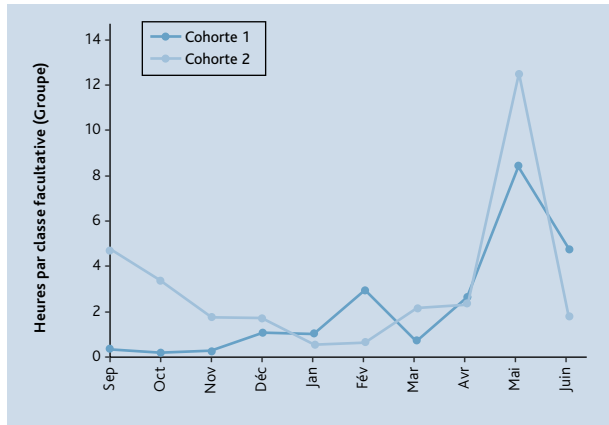
Source: Calculs de la SRSA à partir des formulaires d'activités en classe AVID C.-B. recueillis dans les sites du projet pilote.
Notes: L'échantillon est limité à la première année de recueil de données pour la Cohorte 1 (septembre 2005-juin 2006) et la Cohorte 2 (septembre 2006-juin 2007).
 Il y a 18 sites — Cohorte 1 (19 classes facultatives AVID C.-B.).
 Il y a 13 sites — Cohorte 2 (13 classes facultatives AVID C.-B.).
 Le projet pilote comporte 32 classes facultatives.
 La classe facultative AVID C.-B. se réfère au groupe d'élèves sur chaque site. Il existe un site ayant deux classes de la Cohorte 1.

Figure 7.7: Heures d'activités de tutorat AVID C.-B., par cohorte



Source: Calculs de la SRSA à partir des formulaires d'activités en classe AVID C.-B. recueillis dans les sites du projet pilote.
Notes: L'échantillon est limité à la première année de recueil de données pour la Cohorte 1 (septembre 2005-juin 2006) et la Cohorte 2 (septembre 2006-juin 2007).
 Il y a 18 sites — Cohorte 1 (19 classes facultatives AVID C.-B.).
 Il y a 13 sites — Cohorte 2 (13 classes facultatives AVID C.-B.).
 Le projet pilote comporte 32 classes facultatives.
 La classe facultative AVID C.-B. se réfère au groupe d'élèves sur chaque site. Il existe un site ayant deux classes de la Cohorte 1.

Figure 7.8: Heures d'activités de motivation AVID C.-B., par cohorte



Source: Calculs de la SRSA à partir des formulaires d'activités en classe AVID C.-B. recueillis dans les sites du projet pilote.

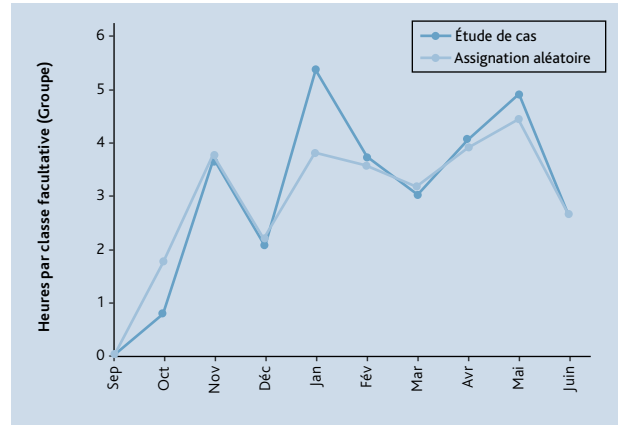
Notes: L'échantillon est limité à la première année de recueil de données pour la Cohorte 1 (septembre 2005–juin 2006) et la Cohorte 2 (septembre 2006–juin 2007).

Il y a 18 sites — Cohorte 1 (19 classes facultatives AVID C.-B.).

Il y a 13 sites — Cohorte 2 (13 classes facultatives AVID C.-B.).

La classe facultative AVID C.-B. se réfère au groupe d'élèves sur chaque site. Il existe un site ayant deux classes de la Cohorte 1.

Figure 7.10: Heures d'activités de tutorat AVID C.-B., pour les sites d'assignation aléatoire et les sites d'étude de cas



Source: Calculs de la SRSA à partir des formulaires d'activités en classe AVID C.-B. recueillis dans les sites du projet pilote.

Notes: L'échantillon est limité à la première année de recueil de données pour la Cohorte 1 (septembre 2005–juin 2006) et la Cohorte 2 (septembre 2006–juin 2007).

Il y a 18 sites — Cohorte 1 (19 classes facultatives AVID C.-B.).

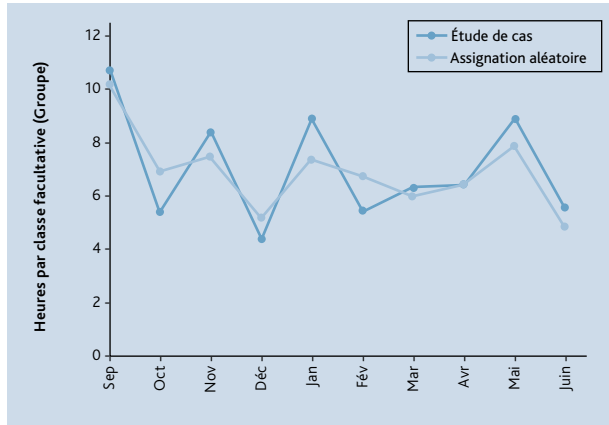
Il y a 13 sites — Cohorte 2 (13 classes facultatives AVID C.-B.).

Il y a 14 sites d'assignation aléatoire (28 classes facultatives AVID C.-B.).

Il y a quatre sites d'étude de cas (quatre classes facultatives AVID C.-B.).

La classe facultative AVID C.-B. se réfère au groupe d'élèves sur chaque site. Il existe un site ayant deux classes de la Cohorte 1.

Figure 7.9: Heures d'activités de curriculum AVID C.-B., pour les sites d'assignation aléatoire et les sites d'étude de cas



Source: Calculs de la SRSA à partir des formulaires d'activités en classe AVID C.-B. recueillis dans les sites du projet pilote.

Notes: L'échantillon est limité à la première année de recueil de données pour la Cohorte 1 (septembre 2005–juin 2006) et la Cohorte 2 (septembre 2006–juin 2007).

Il y a 18 sites — Cohorte 1 (19 classes facultatives AVID C.-B.).

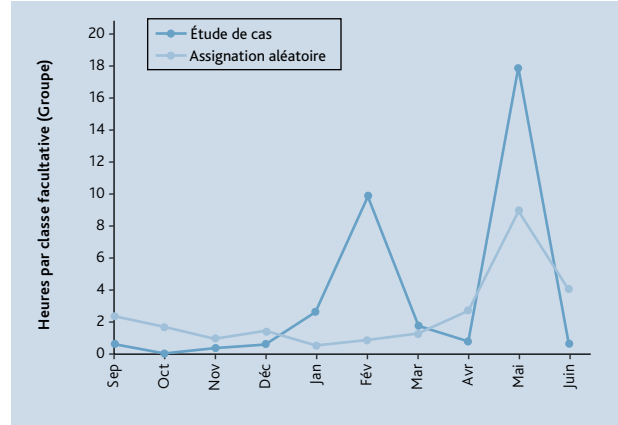
Il y a 13 sites — Cohorte 2 (13 classes facultatives AVID C.-B.).

Il y a 14 sites d'assignation aléatoire (28 classes facultatives AVID C.-B.).

Il y a quatre sites d'étude de cas (quatre classes facultatives AVID C.-B.).

La classe facultative AVID C.-B. se réfère au groupe d'élèves sur chaque site. Il existe un site ayant deux classes de la Cohorte 1.

Figure 7.11: Heures d'activités de motivation AVID C.-B., pour les sites d'assignation aléatoire et les sites d'étude de cas



Source: Calculs de la SRSA à partir des formulaires d'activités en classe AVID C.-B. recueillis dans les sites du projet pilote.

Notes: L'échantillon est limité à la première année de recueil de données pour la Cohorte 1 (septembre 2005–juin 2006) et la Cohorte 2 (septembre 2006–juin 2007).

Il y a 18 sites — Cohorte 1 (19 classes facultatives AVID C.-B.).

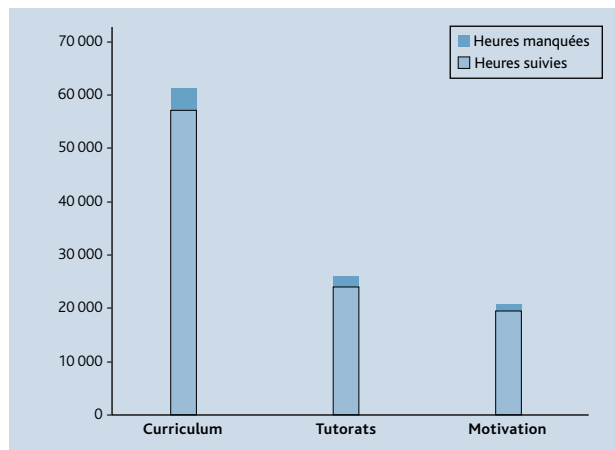
Il y a 13 sites — Cohorte 2 (13 classes facultatives AVID C.-B.).

Il y a 14 sites d'assignation aléatoire (28 classes facultatives AVID C.-B.).

Il y a quatre sites d'étude de cas (quatre classes facultatives AVID C.-B.).

La classe facultative AVID C.-B. se réfère au groupe d'élèves sur chaque site. Il existe un site ayant deux classes de la Cohorte 1.

Figure 7.12: Participation totale aux activités en classe AVID C.-B. (Cohortes 1 et 2)



Source: Calculs de la SRSA à partir des formulaires d'assiduité et de départ et des listes d'attente des élèves de l'AVID C.-B. recueillis dans les sites du projet pilote.

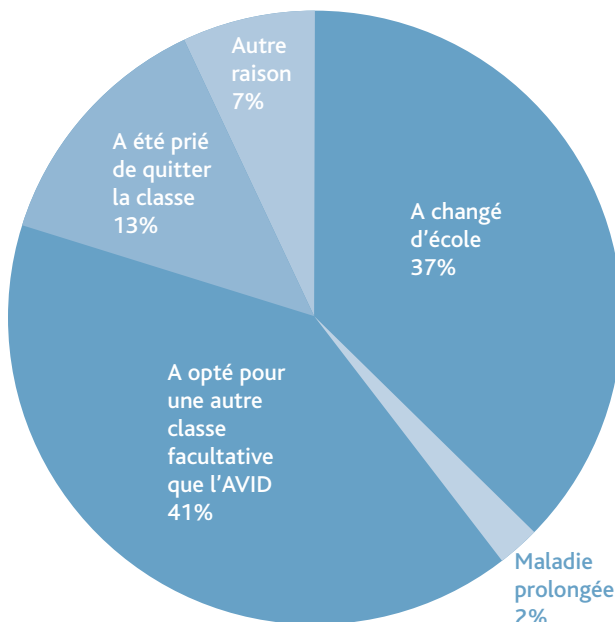
Note: L'échantillon est limité à la première année de recueil de données pour la Cohorte 1 (septembre 2005–juin 2006) et la Cohorte 2 (septembre 2006–juin 2007).

Sur les trois activités en classe AVID C.-B., les élèves du groupe programme ont eu tendance à manquer la classe de tutorat légèrement plus que les classes de curriculum ou les activités de motivation. Les estimations de la figure 7.12 montrent par exemple que sur les heures de classe de curriculum proposées, 6,8 % ont été manquées. De même, 6,7 % des heures d'activités de motivation ont été manquées par les élèves AVID. Quant aux classes de tutorat, 7,7 % des heures proposées ont été manquées.

DÉPART DES ÉLÈVES DE LA CLASSE

Les élèves participant au programme ont pu quitter la classe AVID C.-B. à tout moment pour des raisons telles que le transfert dans une autre école dû à un changement de résidence, une maladie prolongée, le choix de suivre une autre classe facultative que l'AVID, ou encore parce que l'enseignant leur a demandé de le faire. Lorsqu'un élève quitte la classe AVID C.-B., son exposition à l'AVID C.-B., bien sûr, s'en trouve affectée, tout comme l'effectif prévu de la classe. Cela pourrait avoir des conséquences en termes de viabilité de la fourniture de l'AVID C.-B. si les effectifs de la classe deviennent trop faibles pour que celle-ci fonctionne. En outre, la perte de nombreux membres du groupe programme de l'exposition à l'AVID C.-B. est susceptible d'affecter les conclusions du projet pilote. Lorsque des élèves quittent la classe AVID C.-B., il est important de savoir qui l'a fait et pour quelles raisons. Les informations ont été recueillies par les membres de l'équipe de site AVID au moyen des formulaires de départ de la SRSA, qui enregistrent les raisons du départ de la classe.

Figure 7.13: Proportion des départs de l'AVID C.-B. (Cohortes 1 et 2)



Source: Calculs de la SRSA à partir des formulaires de départ de l'AVID C.-B. recueillis dans les sites du projet pilote.

Notes: L'échantillon est limité à la première année de recueil de données pour la Cohorte 1 (septembre 2005–juin 2006) et la Cohorte 2 (septembre 2006–juin 2007).

Il y a 18 sites — Cohorte 1 (19 classes facultatives AVID C.-B.).
Il y a 13 sites — Cohorte 2 (13 classes facultatives AVID C.-B.).
Il y a 14 sites d'assignation aléatoire (28 classes facultatives AVID C.-B.).
Il y a quatre sites d'étude de cas (quatre classes facultatives AVID C.-B.).
La classe facultative AVID C.-B. se réfère à un groupe d'élèves dans chaque site. Il y a un site ayant deux classes de la Cohorte 1.
Environ 175 départs d'élèves de la classe AVID sont survenus au cours de la première année (de l'assignation jusqu'à l'achèvement de la 9^e année) du projet pilote AVID.

La figure 7.13 indique la proportion de départ des élèves de la classe AVID C.-B. pour la première année (9^e année) du projet pilote. Parmi les élèves ayant quitté la classe AVID C.-B., environ 41 % l'ont fait en faveur d'une autre classe facultative. Les élèves étant partis parce qu'ils ont intégré une autre école représentaient 37 % des départs. Environ 13 % des départs étaient constitués par des élèves à qui il a été demandé de quitter la classe AVID C.-B. La maladie prolongée et d'autres raisons représentaient respectivement 2 et 7 % des départs.⁶⁹

Il semble que plusieurs élèves assignés à l'AVID C.-B. se soient efforcés de suivre d'autres classes facultatives que l'AVID C.-B. Le tableau 7.3 indique l'éventail des départs des élèves de la classe AVID C.-B. Le nombre le plus faible de départs d'une classe unique était de 1, et le plus élevé de 14. Le nombre moyen de départ pour la première année (9^e année) du projet pilote était de 6.

Pour examiner plus avant les départs de la classe AVID C.-B., l'analyse a été effectuée séparément pour les Cohortes 1 et 2 et les élèves participant au programme. La figure 7.14 indique le pourcentage d'élèves participant au programme ayant

69 Une analyse de la distribution des départs – les élèves à qui il a été demandé de quitter la classe AVID – par sexe et par score d'admissibilité à l'AVID pour la première année (9^e année) du projet pilote AVID C.-B. a été effectuée, mais n'est pas incluse dans le présent chapitre. Les résultats indiquent que plus de garçons que de filles ont quitté la classe AVID — respectivement 17,7 et 9,4%. En outre, les élèves ayant obtenu des scores d'admissibilité à l'AVID inférieurs au score médian étaient plus susceptibles de quitter la classe AVID — 16,6% des élèves ayant un score inférieur au score médian ont quitté la classe AVID, alors que seuls 9,9% des élèves ayant obtenu un score supérieur ou égal au score médian l'ont fait. Un test de signification statistique a été réalisé, mais il n'est pas présenté dans ce chapitre. La comparaison des cohortes et des types de sites ne révèle pas de différences significatives dans la plupart des cas.

Tableau 7.3 : Éventail des départs d'élèves de la classe facultative AVID C.-B.

	Nombre de départs
Nombre le plus faible de départs par classe	1
Nombre moyen de départs par classe (première année du projet pilote)	6
Nombre le plus élevé de départs par classe	14

Source : Calculs de la SRSA à partir des formulaires de départ de l'AVID C.-B. recueillis dans les sites du projet pilote.

Notes : L'échantillon est limité à la première année de recueil de données pour la Cohorte 1 (septembre 2005–juin 2006) et la Cohorte 2 (septembre 2006–juin 2007).

Il y a 18 sites — Cohorte 1 (19 classes facultatives AVID C.-B.).

Il y a 13 sites — Cohorte 2 (13 classes facultatives AVID C.-B.).

Il y a 14 sites d'assignation aléatoire (28 classes facultatives AVID C.-B.).

Il y a quatre sites d'étude de cas (quatre classes facultatives AVID C.-B.).

La classe facultative AVID C.-B. se réfère à un groupe d'élèves dans chaque site. Il y a un site ayant deux classes de la Cohorte 1.

Environ 175 départs d'élèves de la classe AVID sont survenus au cours de la première année (de l'assignation jusqu'à l'achèvement de la 9^e année) du projet pilote AVID.

quitté la classe AVID C.-B. Les deux premières barres indiquent qu'environ 32 % des départs de la Cohorte 1 étaient dus au départ des élèves pour une autre école, alors que pour la Cohorte 2, la proportion est de 46 %. La figure 7.14 indique que le pourcentage d'élèves à qui il a été demandé de quitter la classe représentait respectivement environ 17 et 6 % des départs de la Cohorte 1 et 2. La différence pourrait être due au fait que les enseignants ont réalisé de meilleures sélections initiales des élèves pour la Cohorte 2 que pour la Cohorte 1 (voir le chapitre 4). Exprimée en tant que proportion de l'ensemble des élèves recrutés chaque année, néanmoins, une proportion similaire (un cinquième) des élèves des deux cohortes a quitté la classe.

Variation dans les départs des élèves au cours du temps

Une autre façon d'étudier les départs des élèves de l'AVID C.-B. consiste à analyser la variation au cours du temps. Les départs sont plus fréquents en début et en fin d'année scolaire. La figure 7.15 indique 53 départs pour les mois de septembre et octobre. De même, en mai et en juin, 66 élèves sont partis.

En incluant les ajouts de la liste d'attente à la classe et en soustrayant le nombre de départs au cours du temps, une analyse de l'effectif prévu de la classe peut également être entreprise. Cela permet de calculer la taille moyenne quotidienne de la classe tout au long de la 9^e année. L'effectif prévu de la classe est défini comme un groupe programme plus les élèves de la liste d'attente assignés à la classe, moins les départs des élèves de la classe, pour chaque mois. La figure 7.16 indique un déclin général du nombre de membres prévu au cours du temps. L'effectif prévu au 1^{er} septembre se composait de 28 élèves, soit légèrement plus que l'effectif prévu au 30 juin (24 élèves).

Des graphiques similaires peuvent être établis pour les deux cohortes et pour les sites d'étude de cas et d'assignation aléatoire dans le but de déterminer s'il y a eu des variations entre les différents groupes. Les figures 7.17 et 7.18 indiquent que l'effectif prévu pour le 1^{er} septembre était respectivement de 29 et 26 élèves pour les Cohortes 1 et 2. L'effectif prévu pour le 30 juin était respectivement de 25 et 23 élèves pour les Cohortes 1 et 2. Les deux cohortes ont enregistré un déclin en la matière au cours du temps.

De même, les figures 7.19 et 7.20 montrent que l'effectif prévu pour septembre était de 28 élèves à la fois pour les sites d'assignation aléatoire et pour les sites d'étude de cas. L'effectif prévu pour le 30 juin était respectivement de 24 et 25 élèves pour les sites d'assignation aléatoire et les sites d'étude de cas.

EXPOSITION CUMULÉE

Comme indiqué précédemment, les effets majeurs de l'AVID C.-B. sont censés être issus de la participation des élèves à la classe facultative AVID C.-B. Pour mieux comprendre l'exposition cumulée au curriculum AVID, on a procédé à une analyse des heures de temps de classe AVID C.-B. dont ont bénéficié les élèves qui à l'origine ont été assignés aléatoirement au groupe programme au cours du processus de recrutement.

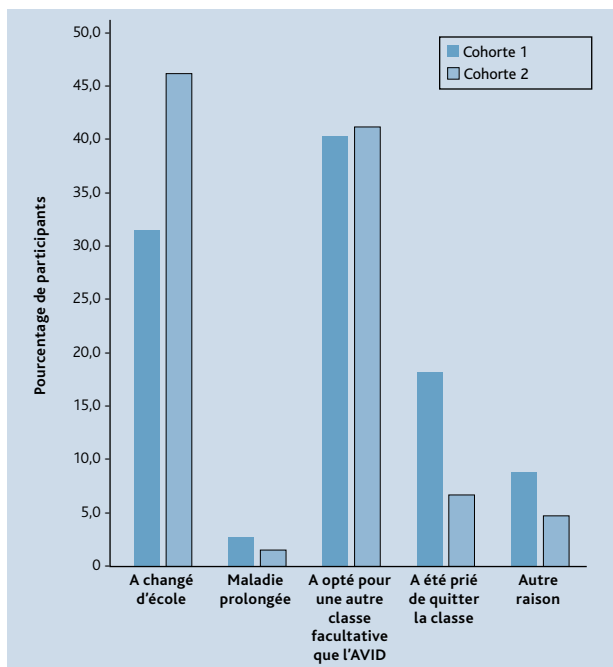
La figure 7.21 indique le total des heures exposition de la première année des élèves du groupe programme AVID C.-B. Il y a eu une forte exposition de la majorité des élèves du programme. Par exemple, 774 élèves du groupe programme sur 901 ont reçu 81 heures ou plus d'exposition à l'AVID C.-B. au cours de leur première année (9^e année).⁷⁰ Environ 3,8 % des élèves du groupe programme (34 élèves) ont eu une exposition nulle à l'AVID C.-B. La figure 7.21 indique qu'environ 31 % des élèves du groupe programme (281 élèves) ont reçu 101–120 heures d'AVID C.-B. au cours de la première année.

L'exposition cumulée sur la totalité de l'année a été analysée pour les sous-groupes – à savoir le sexe, le type de site, la cohorte et le score AVID. Le tableau 7.4 fait état de l'exposition totale cumulée des élèves de la classe AVID C.-B.⁷¹ Les élèves participant au programme issus de familles au revenu plus élevé étaient en moyenne susceptibles de recevoir une plus forte exposition à l'AVID C.-B. — 105,3 heures pour des familles au revenu inférieur à 60 000 \$ et 111,1 heures pour celles au revenu supérieur ou égal à 60 000 \$. Le tableau 7.4 indique également que les élèves de la Cohorte 2 étaient en moyenne susceptibles de recevoir une plus forte exposition à l'AVID C.-B. que ceux de la Cohorte 1 — respectivement 113,3 et 105 heures.

70 Une analyse similaire à la figure 7.9, mais ne comprenant pas les données sur les sorties scolaires, n'est pas incluse dans le présent chapitre. Le résultat indique qu'une proportion très semblable d'élèves — 755 sur 901 élèves du groupe programme, soit 84 % — ont bénéficié de 81 heures ou plus d'exposition à l'AVID C.-B., sans compter les sorties scolaires, pendant leur première année (9^e année). Le fait d'exclure les sorties scolaires, néanmoins, ramène la proportion de 121 heures ou plus d'exposition de 35 à 3 %.

71 Un test de signification statistique a été réalisé, mais n'est pas présenté dans ce chapitre. Alors qu'il n'y a généralement pas de différences significatives, cette conclusion de l'analyse pourrait passer inaperçue si les différences significatives étaient indiquées ici.

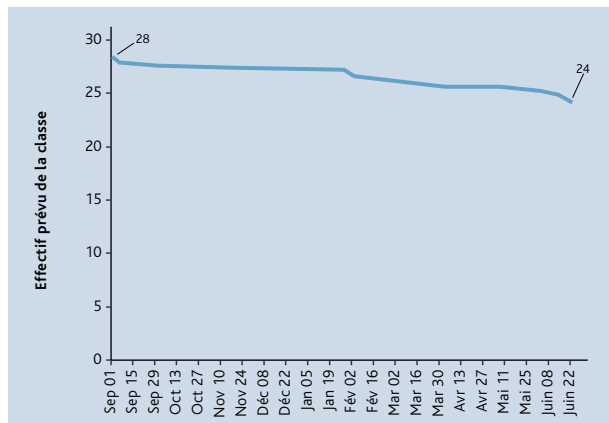
Figure 7.14: Pourcentage des départs de l’AVID C.-B., par cohorte



Source: Calculs de la SRSA à partir des formulaires de départ de l’AVID C.-B. recueillis dans les sites du projet pilote.

Notes: L'échantillon est limité à la première année de recueil de données pour la Cohorte 1 (septembre 2005–juin 2006) et la Cohorte 2 (septembre 2006–juin 2007). Il y a 18 sites — Cohorte 1 (19 classes facultatives AVID C.-B.). Il y a 13 sites — Cohorte 2 (13 classes facultatives AVID C.-B.). La classe facultative AVID C.-B. se réfère à un groupe d'élèves dans chaque site. Il y a un site ayant deux classes de la Cohorte 1. Environ 175 départs d'élèves de la classe AVID sont survenus au cours de la première année (9^e année) du projet pilote AVID à la fois pour la Cohorte 1 et 2. Il y a eu 112 départs pour la Cohorte 1 et 63 pour la Cohorte 2.

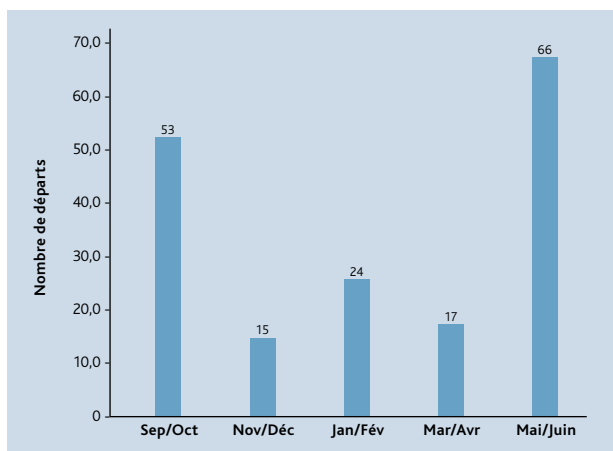
Figure 7.16: Effectif prévu de la classe AVID C.-B. au cours du temps (Cohortes 1-2)



Source: Calculs de la SRSA à partir des formulaires d'assiduité et de départ et des listes d'attente des élèves de l’AVID C.-B. recueillis dans les sites du projet pilote.

Notes: L'échantillon est limité à la première année de recueil de données pour la Cohorte 1 (septembre 2005–juin 2006) et la Cohorte 2 (septembre 2006–juin 2007). Il y a 18 sites — Cohorte 1 (19 classes facultatives AVID C.-B.). Il y a 13 sites — Cohorte 2 (13 classes facultatives AVID C.-B.). Le projet pilote comporte 32 classes facultatives. La classe facultative AVID C.-B. se réfère à un groupe d'élèves dans chaque site. Il y a un site ayant deux classes de la Cohorte 1.

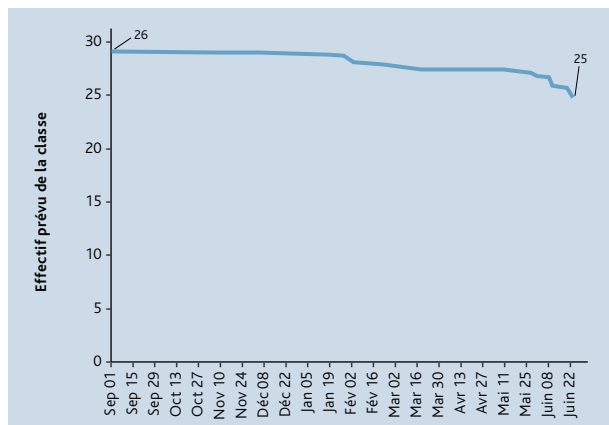
Figure 7.15: Départs de l’AVID C.-B. au cours du temps (Cohortes 1-2)



Source: Calculs de la SRSA à partir des formulaires de départ de l’AVID C.-B. recueillis dans les sites du projet pilote.

Notes: L'échantillon est limité à la première année de recueil de données pour la Cohorte 1 (septembre 2005–juin 2006) et la Cohorte 2 (septembre 2006–juin 2007). Un total de 175 départs d'élèves de la classe AVID sont survenus au cours de la première année (9^e année) du projet pilote AVID à la fois pour la Cohorte 1 et 2.

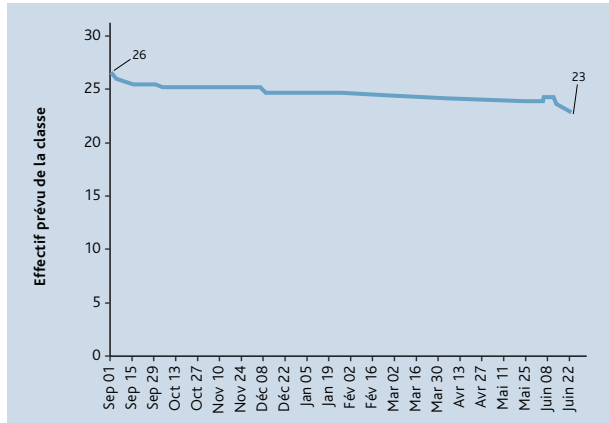
Figure 7.17: Effectif prévu de la classe AVID C.-B. prévu au cours du temps (Cohorte 1)



Source: Calculs de la SRSA à partir des formulaires d'assiduité et de départ et des listes d'attente des élèves de l’AVID C.-B. recueillis dans les sites du projet pilote.

Notes: L'échantillon est limité à la première année de recueil de données pour la Cohorte 1 (septembre 2005–juin 2006) et la Cohorte 2 (septembre 2006–juin 2007). Il y a 18 sites — Cohorte 1 (19 classes facultatives AVID C.-B.). Il y a 13 sites — Cohorte 2 (13 classes facultatives AVID C.-B.). La classe facultative AVID C.-B. se réfère à un groupe d'élèves dans chaque site. Il y a un site ayant deux classes de la Cohorte 1.

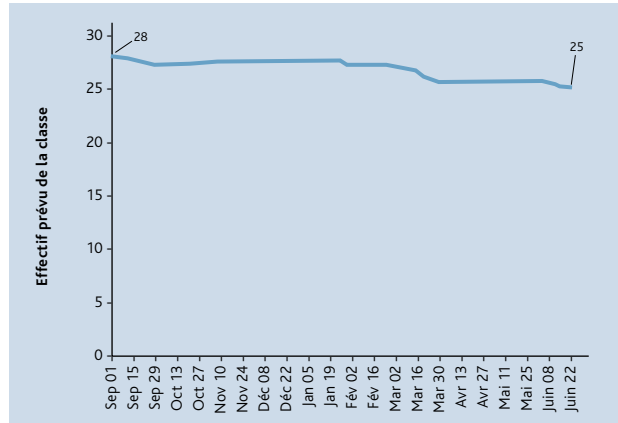
Figure 7.18 : Effectif prévu de la classe AVID C.-B. prévu au cours du temps (Cohorte 2)



Source : Calculs de la SRSA à partir des formulaires d'assiduité et de départ et des listes d'attente des élèves de l'AVID C.-B. recueillis dans les sites du projet pilote.

Notes : L'échantillon est limité à la première année de recueil de données pour la Cohorte 1 (septembre 2005–juin 2006) et la Cohorte 2 (septembre 2006–juin 2007).
Il y a 18 sites — Cohorte 1 (19 classes facultatives AVID C.-B.).
Il y a 13 sites — Cohorte 2 (13 classes facultatives AVID C.-B.).
La classe facultative AVID C.-B. est un groupe d'élèves dans chaque site. Il y a un site ayant deux classes de la Cohorte 1.

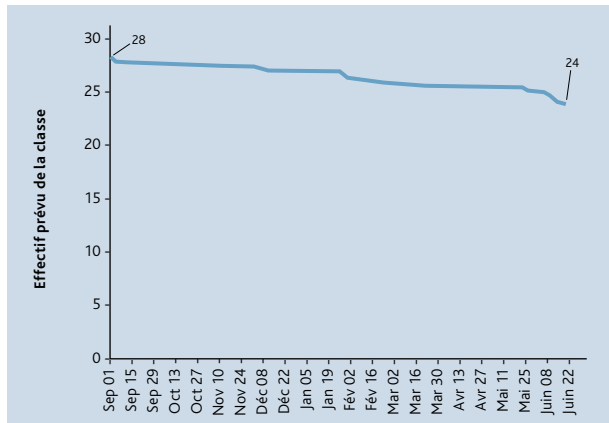
Figure 7.20 : Effectif prévu de la classe prévu au cours du temps (sites d'étude de cas)



Source : Calculs de la SRSA à partir des formulaires d'assiduité et de départ et des listes d'attente des élèves de l'AVID C.-B. recueillis dans les sites du projet pilote.

Notes : L'échantillon est limité à la première année de recueil de données pour la Cohorte 1 (septembre 2005–juin 2006) et la Cohorte 2 (septembre 2006–juin 2007).
Il y a 18 sites — Cohorte 1 (19 classes facultatives AVID C.-B.).
Il y a 13 sites — Cohorte 2 (13 classes facultatives AVID C.-B.).
Il y a 14 sites d'assignation aléatoire (28 classes facultatives AVID C.-B.).
Il y a quatre sites d'étude de cas (quatre classes facultatives AVID C.-B.).
La classe facultative AVID C.-B. se réfère à un groupe d'élèves dans chaque site. Il y a un site ayant deux classes de la Cohorte 1.

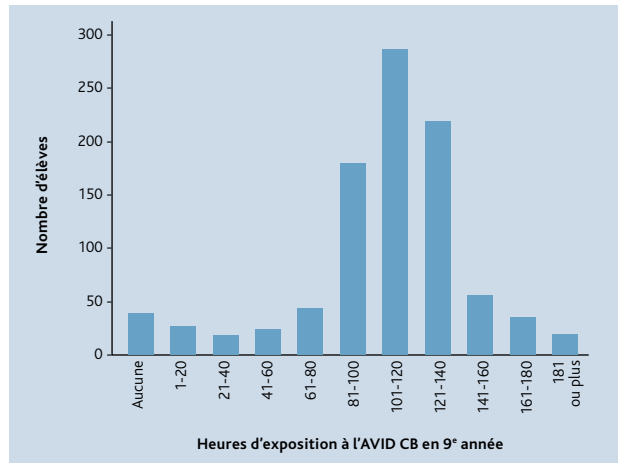
Figure 7.19 : Effectif prévu de la classe AVID C.-B. au cours du temps (sites d'assignation aléatoire)



Source : Calculs de la SRSA à partir des formulaires d'assiduité et de départ et des listes d'attente des élèves de l'AVID C.-B. recueillis dans les sites du projet pilote.

Notes : L'échantillon est limité à la première année de recueil de données pour la Cohorte 1 (septembre 2005–juin 2006) et la Cohorte 2 (septembre 2006–juin 2007).
Il y a 18 sites — Cohorte 1 (19 classes facultatives AVID C.-B.).
Il y a 13 sites — Cohorte 2 (13 classes facultatives AVID C.-B.).
Il y a 14 sites d'assignation aléatoire (28 classes facultatives AVID C.-B.).
Il y a quatre sites d'étude de cas (quatre classes facultatives AVID C.-B.).
La classe facultative AVID C.-B. se réfère à un groupe d'élèves dans chaque site. Il y a un site ayant deux classes de la Cohorte 1.

Figure 7.21 : Exposition cumulée d'une année à l'AVID C.-B. des élèves du groupe programme (Cohortes 1 et 2)



Source : Calculs de la SRSA à partir des formulaires d'assiduité et de départ et des listes d'attente des élèves de l'AVID C.-B. recueillis dans les sites du projet pilote.

Notes : L'échantillon est limité à la première année de recueil de données pour la Cohorte 1 (septembre 2005–juin 2006) et la Cohorte 2 (septembre 2006–juin 2007).
Les données pour cette figure sont limitées aux élèves ayant été à l'origine assignés de façon aléatoire à l'AVID C.-B. lors du processus de recrutement.

Tableau 7.4: Exposition totale en première année aux activités en classe AVID C.-B. pour les élèves AVID

	Ensemble des élèves AVID (%)	Exposition totale sur l'année (heures)		
		Moyenne	Ecart type	Effectif de l'échantillon
Sexe				
Féminin	52,8	107,5	(40,5)	476
Masculin	47,2	108,9	(36,8)	425
Revenu familial total				
Moins de 60 000 \$	50,1	105,3	(39,5)	451
60 000 \$ ou plus	49,9	111,1	(38,0)	450
Type de site				
Assignment aléatoire	87,8	107,5	(38,1)	791
Étude de cas	12,2	113,5	(43,2)	110
Cohorte				
Un	61,6	105,0	(35,6)	555
Deux	38,4	113,5	(43,0)	346
Score d'admissibilité à l'AVID				
≥ Médian	57,5	109,8	(38,4)	518
< Médian	42,5	106,0	(39,3)	383

Source : Calculs de la SRSA à partir des formulaires d'assiduité et de départ et des listes d'attente des élèves de l'AVID C.-B. recueillis dans les sites du projet pilote.

Notes : L'échantillon est limité à la première année de recueil de données pour la Cohorte 1 (septembre 2005–juin 2006) et la Cohorte 2 (septembre 2006–juin 2007).

Il y a 18 sites — Cohorte 1 (19 classes facultatives AVID C.-B.).

Il y a 13 sites — Cohorte 2 (13 classes facultatives AVID C.-B.).

Il y a 14 sites d'assignment aléatoire (28 classes facultatives AVID C.-B.).

Il y a quatre sites d'étude de cas (quatre classes facultatives AVID C.-B.).

La classe facultative AVID C.-B. se réfère à un groupe d'élèves dans chaque site. Il y a un site ayant deux classes de la Cohorte 1.

Les données pour cette figure sont limitées aux élèves ayant été à l'origine assignés de façon aléatoire à l'AVID C.-B. lors du processus de recrutement.

TUTEURS

Le tutorat AVID est au cœur de la mise en œuvre du programme. Il a pour but de soutenir l'apprentissage des élèves du programme au moyen de cours rigoureux et de fournir des modèles pour leur transition vers les études postsecondaire sous la forme d'un contact régulier avec des élèves du postsecondaire.

L'efficacité des tutorats AVID repose en partie sur les qualités et les compétences des tuteurs qui guident les élèves AVID dans le cadre d'un cursus difficile et axé sur le collège. Le manuel de mise en œuvre décrit le tuteur idéal comme une personne déjà inscrite dans un programme universitaire, bien que cette caractéristique pourrait dans certains cas être remplie par une personne inscrite à un cours de préparation aux études postsecondaires très exigeant.

Au cours de la formation des tuteurs, des informations sur les caractéristiques des tuteurs ont été recueillies au moyen d'un formulaire qui enregistre également le consentement de ces derniers à l'analyse des informations les concernant dans le cadre de la recherche sur le projet. Ces informations sont examinées ci-après dans le but d'en savoir plus sur les tuteurs du projet pilote AVID C.-B. et sur leurs origines. Le tableau 7.5 présente une sélection des caractéristiques de la situation des tuteurs du projet pilote AVID C.-B.⁷² La majorité des tuteurs étaient des femmes (76 % de femmes contre 24 % d'hommes).

Ils étaient généralement jeunes (70,6 % étaient âgés de 19 ans ou moins) et une bonne partie d'entre eux avaient déjà une expérience en la matière. Le tableau 7.5 indique que la plupart des tuteurs n'étaient pas inscrits à un programme d'études postsecondaires (36,5 % d'entre eux suivaient un cursus d'études postsecondaires ou l'avaient achevé avec succès).

Pour déterminer le nombre de tuteurs à chaque séance, l'assiduité des tuteurs a été enregistrée. Le nom ou l'identité des tuteurs⁷³ ont été enregistrés avec les dates et les niveaux des classes AVID C.-B. des séances de tutorat auxquelles ils ont participé. Selon Swanson et al. (2004), la séance de tutorat idéale aurait un ratio d'un tuteur ou plus pour sept élèves participant au programme. La figure 7.22 indique le ratio élève–tuteur pour la 9^e année, par cohorte. Seule la moitié (411 sur 920) des tutorats présentait ce ratio idéal. La figure 7.22 indique que 138 tutorats en 9^e année n'avaient pas de tuteurs.

Il est probable que les écoles aient eu du mal à trouver des tuteurs et à proposer des tutorats aux élèves AVID C.-B. Comme indiqué dans l'étude de la mise en œuvre des tutorats, au chapitre 6, certaines écoles ont eu des difficultés à trouver et à conserver des tuteurs adaptés pour leurs classes de tutorat.

72 Les données utilisées dans le tableau 7.4 incluent tous les tuteurs ayant signé les formulaires de consentement au partage de leurs données, dans les cas où la SRSA a reçu les formulaires avant le 30 novembre 2007.

73 Des codes d'identité chiffrés ont été utilisés pour les tuteurs qui ne souhaitaient pas que les informations les concernant soient fournies à la SRSA et qui n'ont pas signé le formulaire de consentement.

Tableau 7.5: Caractéristiques des tuteurs

	Pourcentage
Sexe	
Féminin	76,0
Masculin	24,0
Âge	
14–15	2,2
16–17	53,6
18–19	14,7
20–24	12,7
25–29	6,0
30–34	3,0
35–39	1,5
40 and older	6,2
Expérience préalable de tutorat	
Oui	35,4
Non	64,6
Diplômé de l'école secondaire	
Oui	41,0
Non	59,0
Actuellement à l'école ou au collège	
Oui	93,0
Non	7,0
Type d'école ou de collège	
Éducation postsecondaire	
Diplômé de l'école postsecondaire, ne la fréquente pas actuellement	34,9
Écoles pilotes	1,6
Autres écoles secondaires	60,3
Autres	0,3
Comment le tuteur a-t-il entendu parler des possibilités de tutorat avec l'AVID	
Séance d'information	3,0
Enseignant	10,8
Affiches et brochures	12,5
Bouche à oreille	1,5
Autre	54,3
Où le tuteur a-t-il entendu parler des possibilités de tutorat avec l'AVID	
École secondaire	21,0
Collège/université	74,6
Autre	15,1
	10,3

Tableau 7.5: Caractéristiques des tuteurs (suite)

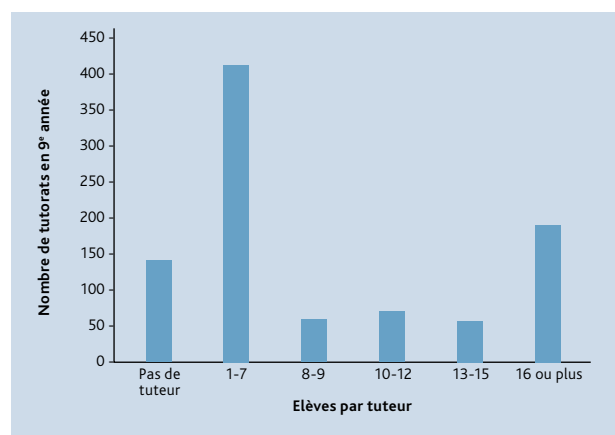
	Percentage
Raisons de devenir tuteur AVID	
Souhaite devenir enseignant	
Oui	44,0
Non	56,0
Expérience de travail	
Oui	55,5
Non	44,5
Avantages financiers	
Oui	29,9
Non	70,2
Souhaite aider autrui	
Oui	66,9
Non	33,1
Autre raison	
Oui	11,9
Non	88,1

Source: Calculs de la SRSA à partir des formulaires de consentement au tutorat recueillis sur les sites du projet pilote.

Notes: Informations présentées uniquement pour les formulaires de consentement au tutorat reçus par la SRSA avant le 30 novembre 2007. 402 tuteurs du projet pilote ont rempli et signé les formulaires de consentement.

247 tuteurs ont participé aux séances de tutorat pendant la première année (9^e année) du projet pilote.

Figure 7.22: Ratio élève–tuteur pour la classe de tutorat AVID C.-B. (Cohortes 1-2)



Source: Calculs de la SRSA à partir des formulaires d'assiduité des élèves, d'assiduité des tuteurs, d'activités en classe, de liste d'attente et de départ l'AVID recueillis dans les sites du projet pilote.

Note: L'échantillon est limité à la première année de recueil de données pour la Cohorte 1 (septembre 2005–juin 2006) et la Cohorte 2 (septembre 2006–juin 2007).

CONCLUSION

Le présent chapitre a étudié l'exposition des élèves du groupe programme AVID C.-B. au cours de la première année (9^e année) du projet pilote, en décrivant la façon dont les élèves du programme ont participé à la classe AVID C.-B. et l'ont quittée. Il a également présenté la quantité d'exposition aux activités en classe — activités de curriculum, de tutorat et de motivation — reçue par les élèves, la façon dont les sites du projet pilote ont fourni les activités en classe, et les personnes ayant fourni les tutorats AVID aux élèves du programme.

Les résultats indiquent que l'absentéisme aux classes a augmenté au cours du temps et que les effectifs prévus des classes ont baissé. Il apparaît qu'au cours du projet, la fourniture de certaines des activités AVID C.-B. (notamment les activités de tutorat) était moins fréquente que prévu et qu'il n'y avait pas suffisamment de tuteurs disponibles pour observer le ratio élève–tuteur idéal lors des séances de tutorat en 9^e année. Les difficultés logistiques se présentant au début d'un nouveau programme, exposées au chapitre 6, sont susceptibles d'avoir entravé la fourniture par les écoles de certaines des activités AVID C.-B. Néanmoins, l'exposition au programme AVID C.-B. était élevée. Près de neuf élèves sur dix du groupe programme ont reçu 81 heures ou plus d'activités en classe AVID C.-B.

Enfin, l'analyse indique que les dynamiques d'assiduité différaient entre les participants. Les garçons, par exemple, étaient plus susceptibles que les filles d'être absents, et les participants de la Cohorte 2 étaient plus assidus que ceux de la Cohorte 1.

8

Recherche à venir sur l'AVID C.-B.

Introduction

Le programme AVID C.-B. propose des classes facultatives aux élèves du secondaire ayant des résultats moyens dans le but de favoriser leur accès aux études postsecondaires. L'évaluation de l'AVID C.-B. cherche à comprendre de nombreux aspects de la façon dont le programme est susceptible d'avoir un effet sur les participants et les autres parties prenantes. Ce chapitre passe en revue les initiatives prévues pour la recherche d'évaluation à venir. Il décrit le programme et la façon dont les évaluateurs espèrent que les ressources investies se transforment en résultats espérés. Il présente ensuite les méthodes et les sources de données utilisées pour l'évaluation, puis les résultats provisoires et à long terme. Les projets à venir pour la recherche sur la mise en œuvre et l'analyse avantages-coûts sont également décrits. L'avant-dernière section expose les difficultés qui surgissent dans l'évaluation du programme en milieu scolaire et la façon dont la conception de la recherche répondra à ces difficultés. Enfin, une description des rapports à venir est fournie.

RÉSUMÉ DU CHAPITRE

- **L'évaluation de l'AVID C.-B. utilisera des données administratives et d'enquête pour mesurer les impacts du programme.** L'évaluation utilise une méthode expérimentale d'assignation aléatoire pour mesurer les impacts du programme.
- **Les impacts provisoires mesurent les effets du programme jusqu'au moment où les participants sont en 10^e ou 11^e année.** Ces résultats comprennent les résultats des examens, les diplômes du secondaire, la participation et la sélection de classe.
- **Les impacts à long terme peuvent évaluer l'impact cumulé du programme.** Les impacts clés à long terme qui présentent un intérêt sont la participation aux études postsecondaires et la réussite de la première année du programme d'études postsecondaires choisis.
- **La recherche sur la mise en œuvre utilise des données qualitatives et quantitatives pour répondre à d'importantes questions sur la façon dont fonctionne le programme.** La recherche sur la mise en œuvre détermine si l'AVID de Colombie-Britannique a été éprouvée de manière équitable, et décrit la façon dont les facteurs environnementaux pourraient influencer son efficacité. En outre, la recherche sur la mise en œuvre peut mettre au jour des meilleures pratiques dans le fonctionnement du programme et aider à expliciter les conclusions de l'évaluation quantitative des impacts du programme.
- **La rentabilité du programme est évaluée au moyen d'une analyse avantages-coûts.** Cette analyse attribue une valeur monétaire à tous les coûts et avantages afin de déterminer si les avantages de l'AVID C.-B. sont supérieurs aux coûts pour les participants, les gouvernements et la société dans son ensemble.

LE PROGRAMME AVID DE COLOMBIE-BRITANNIQUE

L'élément clé du programme AVID C.-B. consiste en une classe de soutien d'une durée d'une heure proposée chaque jour (ou équivalent⁷⁴) à des élèves du secondaire ayant un niveau moyen et ayant été sélectionnés au préalable. Les élèves qui ne seraient a priori pas susceptibles de suivre des cours difficiles et avancés sont encouragés à le faire et bénéficient du soutien scolaire des classes facultatives de l'AVID. Le cours fournit également une instruction pour des habiletés particulières, comme la prise de notes et l'écriture. Un tutorat par des étudiants locaux postsecondaires et secondaires avancés est également proposé dans le cadre du programme AVID C.-B.

Afin de mener l'AVID C.-B. à bon terme, il doit exister une connexion essentielle entre les éléments du programme et les résultats. Comme indiqué au chapitre 2, le programme AVID C.-B. est sous-tendu par un modèle logique qui décrit les intrants attendus, les trajectoires causales et les résultats souhaités. Ce modèle postule qu'il existe des élèves admissibles à l'AVID qui ont le potentiel pour accéder aux études postsecondaires et qui, avec les habiletés et le soutien

appropriés, peuvent s'atteler à un travail scolaire de plus grande envergure. Il postule également que sans l'AVID C.-B. ce potentiel ne serait pas réalisé. L'AVID C.-B. aura un effet sur les résultats en dotant les élèves d'habiletés qui les feront passer du statut d'apprenants passifs à celui de contributeurs actifs de la classe et de penseurs critiques.

Les intrants essentiels du programme comprennent les élèves en 8^e année qui sont désireux de participer et dont les parents sont d'accord. Le programme demande également aux enseignants et aux autres personnels de l'école d'être actifs dans la fourniture du programme. Des ressources éducatives sont nécessaires, y compris l'existence de suffisamment de places dans les établissements postsecondaires pour faire face à toute augmentation probable des inscriptions due au programme.

Afin d'évaluer si ces intrants ont été transformés en résultats souhaités, le projet pilote AVID C.-B. est évalué au moyen d'une méthode expérimentale d'assignation aléatoire. Après que les élèves se sont portés volontaires pour la participation au programme, ont donné leur consentement éclairé ainsi que celui de leurs parents, et rempli les critères d'admissibilité de l'AVID C.-B., ils ont été assignés de façon aléatoire à un groupe programme ou bien à un groupe témoin. Le groupe témoin pouvait participer à tous les cours et activités normalement disponibles au sein de l'école et de la collectivité. Le groupe programme pouvait bénéficier de tous les services associés à l'AVID C.-B. Étant donné que la participation à chacun des groupes a été déterminée de façon aléatoire et non par auto-sélection (ou selon une sélection par les enseignants), toute différence dans les résultats ultérieurs peut être attribuée au programme. L'assignation aléatoire garantit que, dès le départ, les membres du groupe programme et ceux du groupe témoin possèdent, en moyenne, des caractéristiques similaires. La comparaison entre les résultats ultérieurs des deux groupes fournit donc une estimation valable de l'impact du programme.

La recherche sur l'évaluation utilisera des données issues de diverses sources. Les données recueillies par le biais de l'administration d'AVID C.-B. fourniront des informations sur le contenu du programme et la participation, ainsi que sur les coûts engendrés par le fonctionnement du programme. D'autres données administratives seront recueillies auprès des districts scolaires participants, le gouvernement provincial et les établissements d'enseignement postsecondaires. Les districts scolaires fourniront des données sur la sélection des cours d'école secondaire, l'assiduité et la réussite. Le ministère de l'Éducation fournira des données administratives sur l'achèvement des études secondaires, la participation et la réussite aux examens provinciaux. Des informations sur la participation aux études postsecondaires seront recueillies auprès du ministère de l'Enseignement supérieur de Colombie-Britannique et d'autres sources administratives.

Un ensemble d'enquêtes menées tout au long de l'étude constitue un autre élément important de l'évaluation. La première enquête a recueilli des données avant la mise en place de l'intervention. Cette information, examinée au chapitre 5, a constitué une situation initiale qui peut être utilisée pour évaluer le processus d'assignation aléatoire et

74 Comme l'indiquent les chapitres 3 et 6, les écoles de Colombie-Britannique ont rarement la souplesse nécessaire pour prévoir une heure de cours chaque jour. Ainsi, l'AVID est régulièrement (deux à trois fois par semaine) proposé en blocs tournants d'une durée de 70–85 minutes.

servir de comparaison en matière de changement des participants au fil du temps. Les enquêtes de suivi seront menées lorsque les participants seront en 11^e et 12^e année. L'enquête en 11^e année inclura les élèves du secondaire de C.-B. ne participant pas à l'étude pilote afin de recueillir des informations sur le recours à des services similaires à l'AVID. Une enquête finale de suivi sera menée 66 mois après l'assignation aléatoire, lorsque les participants seront susceptibles de suivre des études postsecondaires ou d'être sur le marché du travail.

Impacts provisoires

Afin de renforcer l'accès à aux études postsecondaires et le parachèvement de celles-ci, il est nécessaire que l'AVID C.-B. ait un impact sur plusieurs résultats provisoires. Les estimations des impacts provisoires aident à mettre en lumière les forces et les faiblesses initiales du programme et fournissent des indications précoces sur ses impacts à long terme potentiels. La plupart du temps, les impacts provisoires de l'AVID C.-B. concerneront des résultats mesurés une fois que l'élève sera en 11^e année, bien que certains ne seront observés qu'après la fin de la 12^e année.

Les résultats provisoires qui seront évalués concernent les changements dans le comportement et l'attitude qui sont attendus avant que les objectifs à long terme du programme ne puissent être atteints. Au départ, il est nécessaire que les élèves assignés au groupe programme participent de façon consistante et continue à l'AVID C.-B. Les données administratives recueillies dans les formulaires de recueil des données du projet seront utilisées pour déterminer avec quelle fréquence les élèves de l'AVID C.-B. assistent au cours de l'AVID et le type d'instruction qu'ils y reçoivent. Bien que des données similaires ne soient pas disponibles pour la comparaison entre les membres du groupe, ces données administratives décrivent l'ampleur de la participation, ce qui peut contribuer à expliquer le manque potentiel d'impacts si la participation est faible.

Alors que la participation aux activités est cruciale pour les membres du groupe programme, l'AVID C.-B. ne peut avoir un impact sur les résultats que si l'appartenance au groupe programme a fourni aux participants des services différents ou meilleurs que ceux auxquels avaient accès les membres du groupe témoin. Les données issues de l'enquête menée lors de la 11^e année seront utilisées pour évaluer dans quelle mesure les membres du groupe programme ont reçu une instruction et des services n'étant pas disponibles par ailleurs. Il s'agit de savoir, par exemple, si des élèves du groupe témoin auraient pu apprendre des techniques d'apprentissage semblables à celles enseignées dans le cadre de l'AVID C.-B. par le biais d'autres cours ou d'activités extrascolaires. L'enquête en 11^e année demandera des renseignements aux membres du groupe programme, ainsi qu'à ceux du groupe témoin, sur leur utilisation des techniques d'apprentissage générales et de celles propres à l'AVID.

L'enquête en 11^e année sera également effectuée auprès des élèves non participants, à la fois dans les écoles ayant des classes AVID C.-B. et dans celles n'en ayant pas. En raison du grand potentiel de communication entre les professeurs et les enseignants au sein des écoles, il est probable que les élèves dans les écoles bénéficiant de l'AVID BC auront été exposés

aux techniques et aux approches spécifiques au programme. Évaluer la familiarité avec le programme de l'AVID C.-B. des élèves qui n'y participent pas fournira une autre comparaison qui permettra d'évaluer la diffusion de ce dernier au sein des écoles bénéficiant de l'AVID.

Si l'AVID C.-B. fournit avec succès un niveau de soutien et d'expériences d'apprentissage n'étant pas disponibles par ailleurs, il est alors raisonnable d'attendre des impacts supplémentaires pour les autres résultats provisoires aboutissant à un accès accru aux études postsecondaires. Ces résultats peuvent être divisés en deux catégories : ceux qui modifient les attitudes et les convictions en matière d'éducation après l'école secondaire, et ceux qui améliorent la probabilité de participation réussie.

Les impacts sur les attitudes et les convictions pouvant être anticipés comprennent un intérêt plus marqué envers les études secondaires, une plus forte assiduité à l'école secondaire et une meilleure orientation par rapport aux activités futures. L'AVID C.-B. pourrait également entraîner une sensibilisation accrue aux choix d'études postsecondaires, y compris en matière de coûts et de financement. Cette sensibilisation pourrait modifier les intentions des élèves concernant la poursuite d'études postsecondaires et déboucher sur des changements de comportement, comme l'épargne en vue de l'éducation à venir. La recherche à venir évaluera les impacts sur ces mesures en utilisant les données issues de l'enquête en 12^e année.

Outre les changements d'attitudes et de convictions, afin d'améliorer l'accès aux études postsecondaires, l'AVID C.-B. doit d'abord encourager les élèves à faire les démarches nécessaires pour remplir les conditions d'entrée et acquérir les habiletés requises pour poursuivre des études postsecondaires. Des données administratives issues des districts scolaires et du ministère de l'Éducation de Colombie-Britannique seront utilisées pour mesurer les améliorations potentielles dans la préparation à l'éducation postsecondaire. Plus précisément, l'AVID C.-B. pourrait augmenter de façon opportune le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires, réduire les forts taux d'abandon scolaire, améliorer les notes, les résultats aux tests et la moyenne générale. Les élèves pourraient également choisir des cours secondaires fondamentaux de niveau plus élevé ou des classes facultatives plus difficiles.

Tous les impacts sur ces résultats intermédiaires seront décrits dans les rapports de recherche à venir. Cette partie de l'évaluation globale contribuera à expliquer les résultats à long terme, tels que la participation aux études postsecondaires, qui sont d'un intérêt majeur.

Impacts à long terme

L'un des grands avantages des projets pilotes de l'échelle de l'AVID C.-B. est la durée de la période de suivi. Les élèves sont suivis pendant au moins 66 mois dans le cadre de l'évaluation du programme. Cela permet aux évaluateurs de mesurer les impacts sur les résultats à long terme, ce qui peut mettre en lumière les impacts cumulés du programme et constituer un moyen d'évaluer l'effet net. Pour comprendre ces impacts, il est nécessaire de comprendre également la façon dont ils sont liés aux impacts provisoires. Bien que les impacts à très long

terme, tels que l'obtention de diplômes d'études postsecondaires et les performances sur le marché du travail postsecondaire, soient souhaitables, ils ne sont pas possibles étant donné la durée prévue actuelle de l'étude.

Les résultats d'intérêt clés à long terme sont l'inscription dans des établissements d'enseignement postsecondaire et la réussite de la première année du programme d'éducation postsecondaire choisi. Ces estimations d'impacts reposeront sur des données administratives et sur les réponses apportées à l'enquête après 66 mois. Outre qu'il pourrait avoir un impact (ou ne pas en avoir) sur la participation aux études postsecondaires, l'AVID C.-B. pourrait également changer le type de programmes d'études postsecondaires choisis par les élèves. Les élèves qui, en l'absence d'AVID C.-B., auraient pu suivre un programme universitaire ou un programme d'échange pourraient être à la fois motivés et qualifiés pour suivre un premier cycle d'études universitaires. De même, après avoir amélioré la connaissance des élèves concernant les différentes options, l'AVID C.-B. pourrait modifier le domaine d'études choisi.

L'AVID C.-B. encourage l'éducation au-delà de l'école secondaire en raison des nombreux avantages découlant de meilleurs niveaux d'éducation, tels que l'amélioration globale du bien-être. La recherche à venir évaluera si l'AVID C.-B. a eu un impact sur les mesures du bien-être issues des données de l'enquête. Si l'AVID C.-B. aide les personnes à réaliser plus pleinement leur potentiel et à prendre des décisions fondées sur des informations plus étoffées, alors il est raisonnable de penser que les participants sont plus satisfaits de leur vie et estiment qu'ils ont plus de maîtrise sur leur avenir. D'un autre côté, il est possible que le programme fasse naître des attentes chez des participants qui pourraient ne pas être bien préparés à des niveaux supérieurs d'enseignement postsecondaire. Mesurer les impacts sur le bien-être peut permettre de savoir si l'AVID C.-B. a des conséquences imprévues.

La recherche à venir est susceptible de mettre au jour d'autres effets indirects. Par exemple, même en l'absence d'impact sur la participation aux études postsecondaires, l'AVID pourrait faire augmenter les revenus et le taux d'emploi si les élèves passant directement de l'école secondaire au marché du travail deviennent plus productifs sur ce marché grâce à l'AVID C.-B. Cela pourrait avoir l'effet inverse à court terme si les participants les plus doués et les plus motivés sont relativement plus susceptibles de participer à des études postsecondaires en raison de l'AVID. Ces résultats potentiels seront examinés par le biais des données de l'enquête qui fourniront des informations à propos des expériences sur le marché du travail des participants à l'étude.

Les initiatives de recherche à venir chercheront également à découvrir si les impacts à long terme de l'AVID C.-B. sont différents entre les sous-groupes de l'échantillon global. Étant donné que l'assignation aléatoire garantit que les membres du groupe programme et ceux du groupe témoin sont, en moyenne, semblables, il est possible de les diviser en sous-groupes en fonction de leurs caractéristiques lors de l'assignation et de conserver la nature expérimentale des données. Cela permet aux chercheurs de mesurer les différences d'impact fondées sur le sexe, la région géographique, le milieu sociodémographique, et même le niveau hypothétique d'adaptation

au programme lui-même. S'il existe des sous-groupes pour lesquels le programme a été plus ou moins efficace, cette information aide les concepteurs du programme et les décideurs à mieux cibler leurs interventions politiques.

En dépit des avantages considérables de la méthode expérimentale d'assignation aléatoire, certaines questions ne peuvent trouver de réponses dans ce cadre. Toute question qui implique un sous-ensemble défini par une caractéristique acquise après l'assignation aléatoire ne peut être abordée par de simples comparaisons entre le groupe témoin et le groupe programme. Afin d'obtenir des informations sur la façon dont l'AVID pourrait influencer la participation aux études postsecondaires, la recherche à venir tiendra compte des raisons des élèves de participer ou de ne pas participer aux études postsecondaires. Dans un cadre non expérimental également, les perceptions des études postsecondaires et des expériences en matière de vie étudiante dans le postsecondaire seront examinées par le biais des données de l'enquête.

Le processus de sélection

L'un des éléments clés du programme AVID C.-B. est le processus de recrutement et de sélection (voir le chapitre 4). Les élèves potentiels sont sélectionnés en fonction d'un ensemble spécifique de critères. Comme indiqué au chapitre 4, les élèves peuvent devenir admissibles à l'AVID C.-B. si leur moyenne générale est dans la moyenne, mais qu'ils montrent des signes de potentiel scolaire inexploité et semblent être susceptibles de retirer des bénéfices du soutien de l'AVID C.-B. en vue de l'amélioration de leurs résultats.

La recherche à venir examinera s'il est possible d'améliorer ces critères de sélection. Si les impacts sont plus importants au sein de certains groupes, alors il pourrait être plus rentable de cibler de façon spécifique des programmes similaires en direction de ces groupes. Par exemple, bien que l'AVID C.-B. cible les élèves moyens, il existe différents degrés de réussite au sein de ce groupe et il se pourrait que le programme soit plus efficace pour les élèves obtenant des résultats plus élevés ou moins élevés que la moyenne du groupe. Les impacts provisoires observés au cours du programme peuvent indiquer si les différents types d'élèves répondent différemment à l'intervention. Certains groupes d'élèves pourraient se développer de façon adéquate et d'autres pourraient avoir du mal à suivre le programme. Cette information peut aider les concepteurs du programme à repérer la meilleure population. Les impacts à long terme peuvent décrire quels sont les élèves qui, à terme, retirent le plus d'avantages du programme.

Recherche sur la mise en œuvre

La recherche sur la mise en œuvre de l'AVID C.-B. a recours à la fois à des méthodes de recueil de données qualitatives et quantitatives pour atteindre les objectifs de recherche. Alors que les méthodes quantitatives fournissent des estimations statistiques sur les impacts du programme, les méthodes qualitatives sont essentielles pour explorer l'AVID C.-B., et permettent de comprendre la façon dont le programme a fonctionné et quel rôle il a joué dans la vie des participants. Les questions essentielles auxquelles la recherche sur la mise en œuvre tente de répondre sont notamment : La classe facultative de l'AVID C.-B. a-t-elle fait l'objet d'une évaluation équitable ? Quels sont les facteurs environnementaux pouvant

influencer l'efficacité de l'AVID C.-B.? La mise en œuvre du projet pilote a-t-elle mis au jour des meilleures pratiques qui peuvent faciliter ou améliorer le fonctionnement de programmes similaires? Et enfin, les aspects de la recherche sur la mise en œuvre sont-ils en mesure de contribuer à éclairer les conclusions de l'étude d'impact?

Dans le but de recueillir des données qualitatives pour la recherche sur la mise en œuvre, les chercheurs de la SRSA ont visité au moins une classe de chaque site participant à l'AVID C.-B. au cours de la première année de fonctionnement. Forts de la diversité de ces expériences, les chercheurs ont augmenté le nombre d'observations sur site pendant la deuxième année et les années suivantes. Les données d'observation et celles issues des entretiens approfondis recueillies au cours de la première année de mise en œuvre, ainsi que les données sur l'assiduité, ont été présentées aux chapitres 6 et 7. Le panel longitudinal national (PLN) constitue un autre élément important du recueil de données; il recueille des informations qualitatives auprès d'un sous-groupe de participants sur une période donnée concernant leurs attentes et leur prise de décisions sur leur vie après l'école secondaire.⁷⁵

La recherche sur la mise en œuvre aidera les chercheurs à savoir si l'AVID C.-B. a fait l'objet d'une évaluation équitable. Les élèves sélectionnés pour le groupe programme doivent être exposés adéquatement aux classes facultatives afin que celles-ci aient un impact; de même, les élèves assignés au groupe témoin ne devraient pas participer aux classes facultatives proposées par l'AVID C.-B. Les deux enquêtes de suivi comprendront un module sur la connaissance des Éléments Fondamentaux AVID par les élèves du groupe programme et ceux du groupe témoin. En outre, l'expérience contrefactuelle sera analysée par le biais des données sur l'assiduité scolaire, les observations réalisées en classe, et les données issues des enquêtes décrivant la connaissance des classes facultatives proposées dans les écoles ainsi que par des entretiens avec le personnel.

Ces analyses évalueront également la façon dont la mise en œuvre de la classe facultative de l'AVID a varié entre les sites et au fil du temps. La cohérence relative dans le contenu et la fourniture de l'AVID C.-B. est un élément important d'une évaluation équitable. En outre, une mise en œuvre cohérente du programme signifie que l'évaluation peut être interprétée comme une évaluation du programme telle que décrite dans le Manuel des opérations du projet.

La recherche sur la mise en œuvre recense également tous les facteurs environnementaux susceptibles d'influencer le succès de l'AVID C.-B. Les rapports à venir résumeront les changements survenus au cours du projet dans l'environnement de l'école secondaire et dans l'environnement postsecondaire, ainsi que les conditions observées sur le marché du travail et les politiques en la matière. Les facteurs environnementaux importants au sein des écoles secondaires comprennent le programme des cours, l'assistance disponible auprès de la collectivité pour la planification et les choix en matière d'études postsecondaires et de carrière. Les changements dans la disponibilité des possibilités d'études postsecondaires, les changements majeurs dans la politique d'aide aux étudiants, les modifications du taux de chômage ou des salaires, et

l'apparition de conflits du travail au sein des établissements d'enseignement constituent des exemples d'études postsecondaires et de facteurs environnementaux en matière de marché du travail.

La SRSA utilisera des données issues de sources secondaires, telles que le ministère de l'Éducation de Colombie-Britannique, Statistique Canada et des établissements d'enseignement postsecondaire dans le but d'analyser l'environnement au sein duquel l'AVID C.-B. fonctionne. En outre, la SRSA sondera la perception des participants de leur environnement, leur connaissance des possibilités d'études postsecondaires, les obstacles potentiels ainsi que les stratégies pour les dépasser, par le biais d'enquêtes de suivi, de groupes de discussion et du panel longitudinal national.

Obtenir des informations sur la mise en œuvre de l'AVID C.-B. constitue un autre objectif de la recherche sur la mise en œuvre à long terme. Cette analyse descriptive fournira un compte rendu détaillé de toutes les étapes du fonctionnement de la classe facultative, après le recrutement et la première année de mise en œuvre présentés dans le présent rapport. Le but est de constituer un document sur les enseignements tirés de la prestation des interventions dans le cadre de l'AVID C.-B., qui servira de feuille de route pour la mise en œuvre à venir. Tous les éléments de la classe facultative — formation du professeur, recrutement des élèves, matériels de cours — produiront les données nécessaires à l'analyse. Les entrevues approfondies des animateurs et du personnel de l'AVID C.-B., les groupes de discussion avec les élèves et les parents, et les observations sur le terrain généreront également des données qualitatives sur le fonctionnement de l'AVID C.-B.

La recherche sur la mise en œuvre cherche à proposer des explications sur les constatations de l'étude d'impact. Les entrevues approfondies, les groupes de discussion réunissant participants et membres du personnel et les observations sur le terrain jetteront les assises d'une étude qualitative de fond, parallèlement à l'analyse quantitative des impacts du programme. Les données issues du panel longitudinal national permettront de contribuer techniquement à une meilleure compréhension des impacts. Le PLN a pour but de favoriser une compréhension plus approfondie de la façon dont les prises de décisions des jeunes changent au fil du temps, ce qui sera précieux pour étudier l'échelonnement et la direction des changements dans le comportement détectés par l'étude d'impact.

Analyse avantages-coûts

Si le cœur de l'évaluation de l'AVID C.-B. examine les impacts sur les élèves, le programme a également des effets indirects sur les autres membres de la société. Il existe des coûts et des avantages potentiels qui s'ajoutent en raison du programme qui affectent les participants, le gouvernement et la population au sens large. Pour évaluer l'impact total du programme, une analyse avantages-coûts est mise en œuvre. Ce type d'analyse indique également si le programme est rentable. Il s'agit là d'informations essentielles pour les décideurs qui doivent répartir des fonds limités entre les différentes interventions.

75 Le PLN englobe des panels d'étudiants participant à l'AVID C.-B. ainsi qu'à Un avenir à découvrir, un projet pilote qui teste deux autres interventions faisant l'objet d'une évaluation par la SRDC pour la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

L'analyse avantages-coûts assigne une valeur monétaire à tous les coûts et avantages mesurés associés au programme. Bon nombre des coûts du programme, dont les frais de scolarité, l'aide financière aux élèves et les revenus auxquels les élèves ont renoncé alors qu'ils sont dans les premières années d'études postsecondaires, sont engendrés au cours de la période à l'étude. Les méthodes de recueil des données standard, dont les estimations expérimentales des impacts, permettent d'inclure les mesures des coûts dans l'analyse. Les autres coûts indirects, tels que les revenus auxquels les participants doivent renoncer et les dépenses directes d'éducation à venir, sont engendrés après la fin de la période à l'étude. Dans certains cas, il est possible de faire des estimations et des prévisions de ces coûts.

Les avantages individuels potentiels des études postsecondaires comprennent des meilleurs revenus futurs et de meilleurs résultats en matière de santé. La société pourrait également en retirer des bénéfices par le biais de revenus des impôts plus élevés et d'autres avantages indirects associés à une population plus éduquée, comme des taux de criminalité plus faibles. La plupart des avantages s'observent après la fin de la période à l'étude, ou bien sont très difficiles à mesurer. Se fonder uniquement sur des données issues de la période à l'étude pourrait conduire à sous-estimer les avantages engendrés par le programme en termes de coûts. Cela est contrebalancé par le fait que la plupart des résultats négatifs potentiels, tels que le risque de faire partie des élèves dans des voies d'études postsecondaires qui ne correspondent pas à leurs capacités, sont également observés après la période à l'étude.

Les coûts et les avantages postérieurs à l'étude peuvent être estimés en examinant les avantages et les coûts observés au cours de l'étude, les données de l'enquête externe et les études universitaires qui estiment les retours à long terme sur la scolarité. Les retours sur la scolarité font toujours l'objet d'un vif débat, particulièrement les retours estimés pour les individus isolés ou ceux qui pourraient ne pas suivre d'études postsecondaires sans intervention.⁷⁶ En raison de cette difficulté à mesurer les coûts et les avantages, l'analyse présentera plusieurs estimations ayant recours à différentes données et à différents postulats. Il sera nécessaire de faire preuve de prudence en interprétant les résultats issus des coûts et des avantages prévus. Puisque l'analyse a recours à des données issues d'une expérience d'assignation aléatoire, néanmoins, les estimations auront une validité et une fiabilité relativement élevées par rapport à celles d'autres méthodes, telles que les études d'observation.

RÉPONSES AUX DIFFICULTÉS POSÉES PAR LA RECHERCHE MENÉE DANS LES ÉCOLES

Auparavant, les expériences en matière de politique sociale impliquaient des transferts financiers vers les personnes. L'AVID C.-B., au contraire, est proposé aux personnes au sein d'une salle de classe et dans un environnement scolaire. Il existe de nombreuses difficultés, à la fois pour la recherche et pour la mise en œuvre, associées à l'évaluation menée au sein de l'école. Tout d'abord, des questions de logistique importantes surgissent lors de la mise en œuvre d'un programme dans une école. Réaliser une intervention dans les écoles crée nécessairement un programme multi-sites, ce qui entraîne des

voyages et une coordination supplémentaires. Les écoles fonctionnent avec des emplois du temps fixés, ce qui signifie que les activités dans le cadre du programme doivent être organisées dans les limites de ces emplois du temps. En outre, étant donné que les élèves sont mineurs, il faut s'assurer que leurs parents et eux-mêmes aient donné leur consentement éclairé à leur participation.

La nécessité de coordonner les activités et d'harmoniser les différents points de vue des nombreuses parties prenantes est commune à toutes les initiatives politiques, bien que ces questions soient intensifiées en raison de la quantité de parties prenantes dans les interventions au sein des écoles. Cela inclut les participants, les parents, les professeurs, les principaux, les responsables de syndicat, les districts scolaires et les gouvernements des provinces. Nombre des parties intéressées auront travaillé ensemble et interagi dans d'autres contextes. Par conséquent, le programme et l'étude d'évaluation ne représenteront qu'une difficulté parmi tant d'autres à propos desquelles toutes ces personnes n'ont pas pu se mettre d'accord, ce qui peut compliquer d'autant plus le processus.

Pour évaluer l'intervention de façon équitable, il est essentiel que le programme soit fourni tel que conçu. Cela signifie que le programme devait être fourni de façon uniforme entre les différents sites. Il est néanmoins particulièrement difficile de garantir l'uniformité du programme de l'AVID C.-B. parce que les classes sont semi-autonomes. En outre, des facteurs potentiellement importants, comme les méthodes et les styles d'enseignement sont difficilement observables dans leur intégralité, et difficiles à quantifier ou à codifier. Le personnel et les évaluateurs du programme travailleront ensemble pour garantir que les éléments essentiels de l'AVID C.-B. sont fournis dans tous les sites.

Dans le contexte de l'AVID C.-B., l'uniformité du programme ne doit pas forcément être synonyme de reproduction parfaite de site à site. La souplesse est une caractéristique du programme et contribue, dans la mesure du possible, à son succès. Les différences observées dans la fourniture du programme pouvant être qualifiées de problème de cohérence peuvent être considérées comme des adaptations aux circonstances locales et comme une réponse aux besoins d'une classe particulière. Cette tension entre la cohérence et la souplesse accroît la complexité de l'analyse des données d'évaluation. Heureusement, la richesse des données recueillies peut contribuer à distinguer entre les différences qui constituent des déviations par rapport au programme central et celles qui ne sont liées qu'à l'adaptabilité. En outre, l'évaluation peut permettre de savoir si l'adaptabilité est un aspect souhaitable et important de l'AVID C.-B.

Le renouvellement du personnel et des professeurs, qui peut affaiblir le programme, constitue une question relative à l'uniformité du programme. Le renouvellement fait augmenter les coûts, dans la mesure où les professeurs de l'AVID C.-B. doivent avoir une formation solide. Mais surtout, pour remplir le rôle d'orientation prévu, ils doivent s'engager à long terme. Il est probable, néanmoins, que les professeurs qui sont très motivés pour participer à des programmes novateurs tels que l'AVID C.-B. soient également plus susceptibles de rechercher de nouvelles possibilités. En raison de la nature essentielle de

⁷⁶ Un ensemble de retours estimés sur l'éducation est publié chaque année par l'Organisation pour la coopération et le développement économiques (OCDE; voir p. ex. OCDE, 2006). Pour une étude des difficultés posées par l'estimation des retours sur l'éducation, voir Card (2001).

la formation, des ressources du programme considérables sont attribuées afin de garantir la formation adéquate des nouveaux enseignants.

Outre les difficultés liées à la mise en œuvre des programmes dans les écoles, il existe également des problèmes qui surgissent lors de l'évaluation de ces programmes. Plus précisément, pour l'AVID, il y a eu un certain nombre de complications supplémentaires au cours de la conception de la recherche. Dans le but de garantir une taille d'échantillon suffisante, la sélection de l'échantillon est un processus complexe. La probabilité a varié en fonction des sites, mais environ deux participants admissibles sur trois ont été assignés au groupe programme. Ces chiffres ont été observés dans chacun des sites et seront pris en compte dans les prochaines études.

L'assignation aléatoire requiert un contrôle méticuleux du processus de recrutement afin de garantir que les personnes soient réparties de façon aléatoire entre le groupe programme, le groupe témoin et la liste d'attente. Une fois qu'une personne est assignée à un groupe, il n'est plus possible qu'elle soit réassignée plus tard à un autre groupe.

L'analyse des impacts postule également que les membres du groupe témoin ne bénéficient pas des services qui font l'objet d'une évaluation. Étant donné que les chercheurs ne peuvent pas contrôler ce qui est fourni en dehors du cadre du programme, il est possible que les membres du groupe témoin reçoivent des prestations similaires. Plus généralement, les évaluateurs supposent que les membres du groupe témoin ne sont pas affectés par l'introduction du programme, que ce soit directement ou indirectement. Les membres du groupe témoin peuvent être affectés indirectement par le programme de nombreuses façons différentes. Les membres du groupe programme pourraient, par exemple, servir de modèle de comportement pour leurs amis qui sont dans le groupe témoin.

Une enquête réalisée sur Internet auprès d'élèves de 11^e année dans les écoles participantes et non participantes évaluera dans quelle mesure les élèves ne participant pas à l'AVID ont bénéficié de services similaires. Si les élèves des écoles secondaires participant à l'AVID qui n'ont pas été assignés au groupe programme ont tout de même été exposés à bon nombre de ces services, alors l'enquête sur Internet pourrait également contribuer à repérer les élèves supplémentaires du groupe témoin n'étant pas dans les écoles AVID.

PROCHAINS RAPPORTS

Il y aura deux rapports essentiels qui détailleront les résultats et les questions décrites dans ce chapitre. Le premier rapport, dont la publication est prévue pour décembre 2009, étudiera les impacts observés jusqu'à la fin de la 10^e année des participants types, ainsi que les résultats de l'enquête de 11^e année. Ces résultats couvriront certains des impacts provisoires, mais par leur totalité. La plupart des résultats étudiés dans le rapport de 2009 seront mesurés par le biais de l'utilisation de données administratives issues des districts scolaires et des résultats des tests standardisés.

Le deuxième rapport, dont la publication est prévue pour octobre 2012, évaluera la totalité de l'impact sur la vie des participants lorsqu'ils étaient dans leur deuxième cycle d'école secondaire et potentiellement en première année d'études postsecondaires, sur le marché du travail ou engagés dans des activités non marchandes. Ce rapport sera fondé sur des données issues de toutes les sources disponibles — enquêtes de 11^e et 12^e année et enquête après 66 mois, données administratives et qualitatives. Tous les impacts provisoires ainsi que les impacts à long terme y seront présentés.

CONCLUSION

Dans les étapes à venir de l'évaluation, une vaste gamme de résultats sera étudiée dans le but de déterminer l'efficacité de l'AVID C.-B. Les résultats clés d'intérêt sont l'inscription en première année d'études postsecondaires et l'achèvement de celle-ci. D'autres impacts provisoires seront étudiés parce que ces estimations contribuent à la compréhension de l'atteinte des objectifs à long terme du programme. La recherche sur la mise en œuvre contribuera à la compréhension globale de la façon dont le programme a une influence sur les personnes. La rentabilité du programme est évaluée au moyen d'une analyse avantages-coûts. L'étude se basera sur des données issues de diverses sources, dont des données administratives issues des districts scolaires et des ministères provinciaux, des données d'enquête et des formulaires de recueil de données distribués dans les écoles. Par la suite seront publiés deux rapports essentiels qui décriront les impacts provisoires et à long terme de l'AVID.

ANNEXES

Annexe A : Théories potentiellement sous-jacentes à l'impact de l'AVID sur les résultats scolaires des élèves

Annexe B : Certification de site AVID

Annexe C : Critères de sélection des élèves AVID

Annexe D : Élèves non volontaires pour le projet



ANNEXE A : Théories potentiellement sous-jacentes à l'impact de l'AVID sur les résultats scolaires des élèves

THÉORIE DU CONTRÔLE (OU DU CHOIX)

En examinant l'efficacité d'une étude de groupe plutôt que celle d'une étude individuelle, Glasser (1986/1998) plaide en faveur de l'adoption d'une structure de classe fondée sur le concept d'équipes d'apprentissage qui permettent aux élèves de travailler ensemble en vue d'un objectif donné, plutôt que de travailler seuls. Selon Glasser, les groupes d'apprentissage satisfont chez les élèves les quatre besoins psychologiques essentiels : sentiment d'appartenance, pouvoir, liberté, et amusement. Glasser indique que les équipes d'apprentissage aident les élèves à prendre conscience du lien entre le pouvoir et l'apprentissage; une fois cette connexion établie, ils deviennent des apprenants autonomes. La capacité à apprendre et à penser de façon autonome permet aux élèves de tirer le meilleur parti de leur éducation, de leur carrière et de leur vie.

Le programme AVID promeut la collaboration et l'apprentissage autonome des élèves en fournissant un cadre dans lequel ces derniers sont à la fois encouragés et stimulés. Dans l'idéal, les élèves travaillent en collaboration à la fois dans leurs classes de curriculum AVID et dans les groupes d'étude de tutorat. En travaillant dans les groupes d'étude, ils apprennent à faire confiance aux capacités de leurs camarades à les aider dans leur apprentissage.

Glasser souligne que pour que les groupes d'apprentissage fonctionnent, la classe doit être centrée sur les élèves et pas sur l'enseignant. Ce dernier doit cesser de se sentir responsable de l'apprentissage⁷⁷ et doit plutôt commencer à gérer celui-ci. La responsabilité de l'apprentissage revient alors à l'élève, et l'enseignant agit en tant que facilitateur du processus d'apprentissage. Dans le modèle de Glasser, l'enseignant-gestionnaire se déplace de groupe en groupe et écoute, conseille ou intervient si nécessaire.

Le programme AVID recommande que pendant 40 % du temps de classe, les élèves n'interagissent pas directement avec l'enseignant mais avec des tuteurs et les uns avec les autres en tutorats; c'est ce que l'on appelle l'apprentissage collaboratif. Gérer la salle de classe, plutôt qu'être en son centre, permet à l'enseignant de considérer la structure globale de la classe et d'avoir recours à des techniques d'enseignement plus créatives. Dans le même temps, cela permet aux élèves de travailler à partir des compétences des uns et des autres en matière de compréhension des concepts.

THÉORIE SOCIOCULTURELLE ET CONSTRUCTIVISME SOCIAL

La recherche existante indique qu'il est nécessaire d'améliorer les pratiques d'enseignement à la fois pour soutenir une gamme de différents styles d'apprentissage et pour aider les jeunes apprenants à construire leur savoir de façon efficace (Wells, 1997). La théorie socioculturelle et le constructivisme social, deux théories de l'apprentissage étroitement liées, apportent des suggestions concrètes pour la structure des classes AVID prévues pour optimiser l'apprentissage de l'élève.

La théorie socioculturelle de l'apprentissage avance que l'intelligence est définie par la société ou la culture, et que les bénéfices cognitifs individuels prennent leur source dans les interactions au sein des environnements culturels et sociaux du moment, puis par l'internalisation de ces expériences. En d'autres termes, l'apprentissage naît de la réflexion ou de l'internalisation de l'interaction sociale. Cette théorie sous-entend que les élèves apprennent mieux dans des contextes socioculturels qui :

- Facilitent l'apprentissage coopératif et différents modèles d'apprentissage;
- Permettent aux élèves d'observer leurs pairs en utilisant des modèles d'apprentissage ayant fait leurs preuves; et
- Permettent aux élèves de tirer parti de leurs forces et de leurs intérêts personnels (Stage, Muller, Kinzie & Simmons, 1998).

La deuxième théorie, celle du constructivisme social, avance que les élèves construisent leur savoir par le biais de leurs expériences avec les gens, les lieux et les objets. Cette théorie sous-entend que les élèves apprennent mieux lorsqu'ils :

- Se voient donner la possibilité de collaborer avec leurs pairs et leurs instructeurs; et
- Sont encouragés à négocier le choix d'activités éducatives qui les poussent de façon adaptée à aller au-delà de ce qu'eux-mêmes ou l'instructeur pense possible (Vygotsky, 1978).

La théorie socioculturelle ainsi que le constructivisme social sont très présents dans le programme AVID, dans la mesure où celui-ci place les élèves au centre d'un processus d'apprentissage guidé, plutôt que de promouvoir l'apprentissage centré sur l'enseignant. Un réseau d'enseignants et de tuteurs ayant reçu une formation AVID qui soutient l'apprentissage des élèves constitue une caractéristique du programme AVID.

77 Glasser postule que les enseignants ont le sentiment que l'apprentissage des élèves relève de leur responsabilité et qu'ils peuvent ressentir cela comme un fardeau.

L'AVID Center lui-même a attiré l'attention sur la façon dont le programme AVID modifie l'environnement socioculturel dans lequel les élèves apprennent. Swanson (1997) identifie au sein du programme AVID trois caractéristiques proposées par Cummins (1986/2001) permettant de déterminer si les élèves défavorisés seront « handicapés » ou bien armés dans l'apprentissage : participation de la collectivité, élèves générant leurs propres connaissances, et professionnels défendant la cause des élèves désavantagés. Swanson estime que le programme AVID fait preuve de toutes ces caractéristiques en demandant aux parents de s'engager à devenir des partenaires de l'éducation de leurs enfants, en jouant le rôle de tuteurs, en ayant recours à l'écriture en tant qu'outil d'apprentissage, à des méthodes d'enquête et de collaboration, et par le fait que les enseignants favorisent l'inscription d'élèves AVID dans des cours plus avancés que ceux auxquels ils pourraient normalement prétendre au vu de l'évaluation de leurs habiletés.

Les soutiens du programme AVID sont susceptibles de changer l'environnement socioculturel des élèves du secondaire qui viennent de commencer le programme. La logique du programme est sous-tendue par la supposition selon laquelle les élèves de niveau moyen n'ont pas accès à l'enseignement postsecondaire parce qu'ils ne sont pas suffisamment stimulés lors du secondaire en vue de l'obtention de meilleurs résultats scolaires. Cela implique que les environnements d'apprentissage qui stimulent la pensée coopérative, la créativité et l'échange d'idées augmenteront les attentes des élèves vis-à-vis d'eux-mêmes ainsi que la probabilité qu'ils accèdent à des études postsecondaires.

THÉORIE DE L'ATTRIBUTION ET DE LA MOTIVATION

Telles qu'elle est appliquée dans le domaine de l'éducation, la théorie de l'attribution suggère que les perceptions des élèves de leurs expériences éducatives influencent leur volonté de réussite, probablement même plus que la réalité objective de ces expériences (Anderman & Midgley, 1998).

Selon les auteurs, les élèves du secondaire ayant un passé de résultats faibles à moyens sont susceptibles de trouver difficile de renforcer leur volonté de faire plus d'efforts. Plus précisément, ceux qui ont le sentiment que leur rendement scolaire « est causé par des facteurs qu'ils ne maîtrisent pas, sont peu susceptibles de trouver une raison d'espérer une amélioration » (p. 2). Par contre, si les élèves attribuent leur rendement à « un manque d'habiletés importantes ou à des habitudes d'étude médiocres, ils sont plus susceptibles de persévérer ». Les outils et les expériences d'apprentissage qui entraînent des résultats positifs pour les élèves faibles à moyens sont susceptibles de favoriser une attitude plus positive et internalisée en vue de l'apprentissage et de meilleurs résultats.

D'après Keller (1983), quatre conditions doivent être remplies pour qu'un élève ait la motivation d'apprendre : attention, pertinence, confiance et satisfaction — APCS. Le programme AVID place les élèves ayant un niveau moyen dans des cours avancés, propose un soutien scolaire permanent pour les aider à réussir, et leur apporte la possibilité d'être stimulés de façon à ce qu'ils puissent accéder aux études postsecondaires et réussir à les parachever (Mehan et al., 1996). Si ces conditions sont remplies, les élèves AVID ayant réussi auront plus de chances d'être préparés d'un point de vue scolaire aux études postsecondaires.

THÉORIE DU CAPITAL SOCIAL

Bourdieu (1986) définit le capital social comme « l'agrégat des ressources réelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées de connaissance et de reconnaissance mutuelles ». Les théories du capital social, par conséquent, sont susceptibles de fournir un cadre adapté dans lequel il est possible d'étudier les façons dont les interactions sociales complexes dans la vie des jeunes influencent leur expérience scolaire. Bassani (2003) a affirmé que les adolescents « apprennent et sont socialisés par les pairs, de même que par les adultes dans les réseaux auxquels ils appartiennent ». Plus récemment, Putnam (2001) a suggéré qu'il existe une forte relation entre les mesures du capital social et la performance scolaire. Mehan et al. (1996) soulignent que les élèves sont socialisés au sein d'une idéologie qui valorise le fait de travailler dur, d'obtenir des bonnes notes et d'avoir accès au monde universitaire, et que le programme AVID construit un système global de soutien social qui renforce cette idéologie. Les auteurs avancent que « si les écoles, et pas seulement les familles aisées, peuvent utiliser le capital social pour former des réseaux sociaux productifs, alors [...] elles peuvent être des institutions de transformation et pas seulement des institutions de reproduction. »

ANNEXE B : Certification de site AVID

Depuis 1996, l'AVID C.-B. Center a organisé un processus annuel de certification pour reconnaître le niveau de mise en œuvre du programme AVID atteint par les sites. Pour utiliser le curriculum, le nom commercial, le nom de marque et le logo AVID, chaque site doit être d'accord pour participer annuellement au processus de certification en ligne. Ce processus inclut à la fois l'Auto-étude initiale (AEI) et l'Auto-étude de certification (AEC) effectuées respectivement à l'automne et au printemps. Les formulaires sont remplis par le coordinateur du site AVID, en consultation avec l'équipe du site, puis soumis au directeur de district responsable de chaque site. Le processus a pour objectif de déterminer la conformité de chaque site avec le modèle AVID et de contribuer à identifier les prochaines étapes de l'amélioration du niveau de mise en œuvre du programme AVID. Le formulaire d'AEC est soumis en avril de chaque année.⁷⁸

La mesure de la certification de l'école est calculée à partir du niveau de mise en œuvre de chaque fondamental AVID. Pour chacun des 11 fondamentaux, l'AEC du site présente plusieurs indicateurs qui décrivent « d'importants aspects de la mise en œuvre de ce fondamental ». Chaque indicateur comporte quatre niveaux de mise en œuvre classés dans quatre rubriques : non AVID (niveau 0), conforme aux normes de certification (niveau 1), utilisation régulière (niveau 2), et institutionnalisation (niveau 3). Le directeur du district confirme ou modifie le niveau de mise en œuvre de chaque indicateur assigné par le coordinateur du site AVID et l'équipe du site. Il y avait 52 indicateurs pour les 11 Éléments Fondamentaux dans le processus de certification 2006–07. La mise en œuvre globale de chaque Élément Fondamental est ensuite calculée à partir du niveau atteint par chaque indicateur.

Un Élément Fondamental est considéré comme étant dans la rubrique « institutionnalisation » ou niveau 3 si un indicateur au plus est en dessous du niveau 3 et aucun n'est au niveau 0. Un Élément Fondamental est considéré comme étant dans la rubrique « utilisation régulière » ou niveau 2 si un indicateur au plus est en dessous du niveau 2 et aucun n'est au niveau 0. Un Élément Fondamental est considéré comme étant dans la rubrique « conforme aux normes de certification » ou niveau 1 si un indicateur au plus est en dessous du niveau 1 et qu'un plan a été mis en œuvre pour porter l'indicateur de niveau 0 au niveau 1 ou plus pour l'année scolaire suivante. Un Élément Fondamental est considéré comme étant dans la rubrique « non AVID » ou niveau 0 si plus d'un indicateur est en dessous du niveau 1. Par exemple, l'Élément Fondamental 8 stipule que :

Un nombre suffisant de tuteurs doit être disponible dans le(s) classe(s) AVID pour faciliter l'accès de l'élève à un curriculum solide. Les tuteurs doivent être des étudiants de collège et d'université et doivent avoir reçu une formation sur la mise en œuvre des méthodologies de l'AVID.

Un des cinq indicateurs de cet Élément Fondamental dans le formulaire d'AEC concerne le ratio élève–tuteur, et la situation scolaire des tuteurs. Pour cet indicateur, le formulaire décrit chaque niveau de mise en œuvre comme suit⁷⁹ :

- Non AVID (niveau 0). Le ratio élève–tuteur dans la classe facultative dépasse 7 pour 1.
- Conforme aux normes de certification (niveau 1). Le ratio élève–tuteur dans la classe facultative AVID n'est pas supérieur à 7 pour 1. Lorsque c'est possible, les tuteurs de collège sont engagés en tant que tuteurs AVID.
- Utilisation régulière (niveau 2). Le ratio élève–tuteur dans la classe facultative AVID n'est pas supérieur à 7 pour 1. Au moins un des tuteurs de chaque section est étudiant en collège.
- Institutionnalisation (niveau 3). Le ratio élève–tuteur dans la classe facultative AVID n'est pas supérieur à 7 pour 1. Au moins deux des tuteurs de chaque section sont étudiants en collège; 50 % des tuteurs ont travaillé avec l'AVID pendant au moins deux semestres.

Une description des points forts de la mise en œuvre de chaque fondamental ainsi que des domaines de croissance possible et des prochaines étapes prévues est nécessaire dans le formulaire. En règle générale, le coordinateur du site AVID remplit les entrées pour chaque fondamental et le directeur du district ajoute des commentaires avant la soumission à l'AVID Center.

Les quatre désignations possibles délivrées dans le programme de certification sont les suivantes :

- Les sites affiliés ont achevé leur première année de mise en œuvre AVID ou bien sont dans une année plus avancée et ont partiellement mis en œuvre les 11 fondamentaux (dont au moins un est classé au niveau 1) et poursuivent leurs efforts pour remplir entièrement les conditions de la certification.
- Les sites certifiés ont entièrement mis en œuvre les 11 Éléments Fondamentaux (c'est-à-dire que tous sont classés au niveau 1 ou plus) et ont rempli tous les documents de recueil de données nécessaires.
- Les sites certifiés avec distinction ont entièrement mis en œuvre les 11 Éléments Fondamentaux (c'est-à-dire que tous sont classés au niveau 2 ou plus), et le site a satisfait aux points de repère de réussite établis chaque année par l'AVID Center.

⁷⁸ L'AEI est requise pour la certification dans la mesure où l'accès à l'AEC est conditionné par la réalisation de l'AEI chaque année.

⁷⁹ L'AEC indique des sources possibles de données à utiliser lors de l'évaluation des niveaux de mise en œuvre des indicateurs pour cet Élément Fondamental, telles que : utilisation de bibliothèques, de vidéos et de matériels de tutorat AVID; observations en classe des enseignants; utilisation par les élèves et les tuteurs du niveau de questions de Costa dans le processus d'enquête; observations en classe visant à déterminer le ratio élève–tuteur; matériels de formation des tuteurs tels que des registres d'inscription, des notes, et des certificats à la fin de la formation; feuilles de présence (les heures de formation des tuteurs se font par paliers); formulaires de demande de tutorat; réflexions des tuteurs; et portfolio des tuteurs. Pour chaque site, les sources de données utilisées doivent être indiquées dans le formulaire.

- Les sites de démonstration sont ceux qui ont fait preuve d'une mise en œuvre exemplaires des pratiques AVID (c'est-à-dire que tous les fondamentaux sont classés au niveau 2 ou plus) et ont amélioré les résultats des élèves. Les sites doivent présenter une candidature spécifique pour obtenir le statut de site de démonstration et achever le processus d'auto-étude. Les sites de démonstration potentiels doivent suivre des séances spéciales organisées à l'institut d'été AVID, accueillir les visites de l'équipe nationale de validation AVID et, s'ils sont certifiés, prendre un rôle de direction des autres sites AVID.

Dans tous les sites, la certification AVID est le principal moyen pour l'AVID Center d'exercer un contrôle de la qualité des programmes qui se disent AVID. Elle présente des points forts considérables dans la mesure où l'exercice génère un flux biannuel de données en direction de l'AVID Center que ce dernier peut utiliser pour estimer les tendances en matière de mise en œuvre. Le processus d'auto-étude engage également les équipes des sites à réfléchir sur leur propre mise en œuvre et à prendre des mesures actives pour améliorer cette mise en œuvre. Le recours aux résultats de l'auto-étude comporte quelques inconvénients en termes de comparaison des résultats de la certification entre les sites, dans la mesure où ces résultats reposent sur le jugement des membres de l'équipe du site et des directeurs de district pour ce qui est de l'applicabilité des indicateurs, des sources de données pertinentes et des niveaux de mise en œuvre atteints.

CERTIFICATION DANS LE PROJET PILOTE AVID CB

Le processus en cours de certification AVID, en principe, devrait éclairer les équipes des sites et les directeurs de district sur le niveau ou la qualité de la mise en œuvre de l'AVID pour les participants au projet. Dans la pratique, néanmoins, il est trop tôt pour tirer des conclusions de la certification sur les expériences des élèves AVID de 9^e année. Par exemple, étant donné que 2005–06 était la première année de mise en œuvre du programme par les sites du projet pilote AVID, tous les sites n'ont pu être certifiés que comme des nouveaux sites, indépendamment de leur niveau de mise en œuvre.

En 2006–07, les sites mettant en œuvre l'AVID en 9^e année en tant que partie du projet ont été certifiés comme suit :

- Deux sites (un site d'assignation aléatoire et un site d'étude de cas) avaient un statut de nouvelle mise en œuvre, ce qui semble être dû à des erreurs administratives.⁸⁰
- Sept sites (tous les sites d'assignation aléatoires) avaient un statut d'affilié parce qu'ils présentaient au moins un Élément Fondamental au niveau 0.
- Neuf sites (six sites d'assignation aléatoires et trois sites d'étude de cas) avaient un statut certifié.

À partir des informations recueillies auprès des directeurs de district, les fondamentaux observés au niveau 0 différaient entre les sites. La plupart du temps, les sites avaient des difficultés à satisfaire à l'Élément Fondamental 9. Les indicateurs se rapportent ici au recueil de données auprès des élèves plus âgés, à l'utilisation de tests standardisés et aux examens de fins d'études secondaires prescrits par la loi, qui ne sont pas courants dans les écoles de C.-B. Le fait que certaines écoles aient obtenu le score de zéro, alors que d'autres ont obtenu un score de un ou plus, pourrait indiquer des différences dans l'interprétation de l'applicabilité des indicateurs dans les écoles de C.-B. Parmi les autres indicateurs au niveau 0 se trouvaient le Élément Fondamental 4, le Élément Fondamental 8 (en raison d'un manque de tuteurs), et le Élément Fondamental 1 (parce que l'équipe du site ne se réunissait pas régulièrement). De même, il est difficile de savoir jusqu'à quel point la distinction entre les sites affiliés et les sites certifiés reflète les différences dans la mise en œuvre ou relève des interprétations de la mise en œuvre.

Les résultats de la certification AVID plus tard dans le projet — particulièrement lorsqu'ils ont été évalués en même temps que les résultats antérieurs à partir des mêmes indicateurs dérivés d'un recueil de données précédent — pourraient fournir plus d'indications pratiques sur les étapes de la mise en œuvre atteinte par chaque site. Néanmoins, étant donné que les sites sont susceptibles d'inscrire des participants non AVID dans des cohortes plus jeunes, également concernées par le processus de certification, il sera difficile de tirer des conclusions sur les expériences des cohortes de recherche uniquement à partir du processus.

80 Pour au moins un de ces sites, le directeur du district a observé que le site remplissait les conditions du statut certifié, mais le système de données AVID indiquait un statut de site nouvellement mis en œuvre.

Encadré C.1 : Profils de l'élève AVID

Profil de l'AVID Center	Profil du projet pilote AVID C.-B.
<p>Élèves ayant un potentiel scolaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Scores moyens à élevés ■ Moyenne comprise entre 2,0 et 3,5 dans les curriculums non préparatoires au collège ■ Potentiel d'entrer au collège avec du soutien ■ Désir et détermination 	<p>A un potentiel scolaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Peut réussir des cours difficiles, avec de l'aide ■ Désir et détermination de réussir à l'école ■ Moyenne C-B (2,0–3,5) ■ Scores moyens à élevés obtenus aux tests standardisés ■ Comportement en classe approprié ■ Bonne assiduité ■ Habitudes de travail satisfaisantes ■ Ne reçoit aucun autre soutien scolaire tel que Learning assistance ou un programme modifié ■ Aspirations au collège/à l'université
<p>Remplit un ou plusieurs des critères ci-dessous :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Premier à entrer au collège ■ Traditionnellement sous-représenté dans les cycles d'études en quatre ans suivis au collège ■ Faible revenu ■ Circonstances spéciales 	<p>Peut avoir une ou plusieurs des caractéristique suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Premier de la famille à entrer au collège ■ Membre d'une ethnie sous-représentée aux études postsecondaires ■ Faible revenu ■ Famille monoparentale/nombreuse ■ Autres circonstances spéciales

Source: Swanson et al. (2004); Manuel des opérations du projet.

ANNEXE C : Critères de sélection des élèves AVID

L'AVID Center reconnaît depuis longtemps l'importance de la sélection des élèves dans le succès du programme. Le premier Élément Fondamental d'AVID déclare que « la sélection des élèves doit être axée sur les élèves de niveau scolaire moyen, ayant un potentiel scolaire, qui pourraient tirer parti du soutien de l'AVID pour améliorer leurs résultats et commencer la préparation au collège ». Les matériels du centre mettent en évidence plusieurs indicateurs indirects permettant de déterminer le type d'élèves sur lesquels le programme est censé avoir un impact. Ces matériels ont constitué le point de départ logique du choix des critères de sélection du projet.

Le *Guide de l'enseignant/du coordinateur* (Swanson et al., 2004, dénommé « le Guide ») comporte 12 pages de description des processus liés au recrutement des élèves, et avance que « l'une des clés du succès du programme AVID repose sur le choix correct des élèves participants ». Le Guide comporte des références spécifiques et non spécifiques à de nombreux indicateurs indirects qui sont susceptibles de repérer ces « élèves souhaitables ». Parmi les recommandations les plus précises se trouvent l'instruction « d'avoir recours aux critères suivants pour choisir les candidats potentiels à l'AVID » :

1. Utiliser la liste des élèves pouvant bénéficier du déjeuner gratuit ou à prix réduit pour repérer les élèves à faibles revenus;
2. Chercher des élèves dont les scores *stanine* [échelle standard sur neuf points — STandard NINE] en langues sont moyens (ou faibles, dans le cas d'élèves qui ne sont pas de langue maternelle anglaise) et dont les scores *stanine* en math sont moyens ou supérieurs, ce qui indique un potentiel scolaire;
3. Prendre en considération les élèves dont la moyenne générale est comprise entre 2,0 et 3,5⁸¹;
4. Repérer les élèves qui pourraient être les premiers de leur famille à aller au collège;
5. Prendre en considération les élèves qui sont confrontés à des circonstances spéciales qui pourraient constituer des obstacles à la réussite;
6. Rechercher les élèves d'un groupe ethnique traditionnellement sous-représenté dans les collèges en quatre ans.⁸²

81 Selon le document d'orientation sur les qualifications des élèves élaboré par le ministère de l'Éducation de Colombie-Britannique (extrait le 26 mars 2008 à l'adresse suivante : http://www.bced.gov.bc.ca/policy/policies/student_credentials.htm), cette moyenne est mesurée sur une échelle de quatre points où 4,0 représente généralement une moyenne de A, 3,0 une moyenne de B, et 2,0 une moyenne de C. Ainsi, une moyenne peut être calculée pour toute série de notes en utilisant la conversion suivante : A = 4; B=3 : C+=2,5; C=2; C=1.

82 Swanson et al. (2004).

83 La SRSA a étudié la formation organisée à l'Institut d'été AVID, à San Diego, lors des étés 2004, 2005 et 2006.

Bien que les éducateurs soient formés à l'utilisation du Guide à l'Institut d'été AVID⁸³ il n'y a pas de formation formelle sur l'importance relative à accorder aux différents critères. Les personnes qui lisent les critères pourraient poser des questions telles que « les élèves devraient-ils remplir tous les critères ou seulement un ou deux? », « qu'est-ce qui différencie les scores *stanine* 'élevés' des scores *stanine* 'faibles'? », ou encore « quelles sont les circonstances spéciales qui sont considérées comme des 'obstacles à la réussite' »? Le Guide présente un profil d'élève AVID qui met au jour quatre caractéristiques scolaires que devrait posséder un élève AVID, ainsi que quatre autres critères, dont au moins un devrait être rempli par l'élève. Ce profil d'élève AVID est indiqué dans la colonne de gauche de l'encadré C.1. Le profil du projet pilote AVID C.-B., également fondé sur des matériels de l'AVID Center, est présenté dans la colonne de droite (voir également le chapitre 4).

De façon peut-être nécessaire, la gamme des critères de sélection dans le Guide qui doivent être satisfaits et la façon dont ils doivent être appliqués sont relativement vagues. Le profil de l'élève AVID ne présente pas de définitions standards de chaque critère. La formation de l'institut d'été AVID comporte des instructions à l'attention des enseignants indiquant que ces critères peuvent être définis au niveau des écoles. La formation dit également de façon très claire qu'aucun critère n'est gravé dans le marbre dans la mesure où certains élèves peuvent être recrutés en ayant des moyennes générales plutôt élevées et non pas moyennes.

Dans le Guide, les formulaires accompagnant le profil de l'élève présenté dans l'encadré C.1 comportent également plusieurs autres indicateurs qui peuvent être pris en compte lors de la sélection. Par exemple, le formulaire de recrutement AVID comporte une référence à un registre des présences, des observations de discipline, deux mesures de la moyenne générale, une recommandation du professeur, un entretien et des remarques. Le Guide inclut un exemplaire du formulaire à faire passer aux autres enseignants de l'école pour qu'ils recommandent des candidats AVID potentiels. Le formulaire comporte des critères qui ne sont pas dans le profil de l'élève AVID et auxquels les candidats potentiels devraient satisfaire, tels que « l'élève est assidu » et « l'élève a un comportement en classe approprié » (p. 19). En outre, la planification du recrutement comporte d'autres instructions indiquant aux personnes en charge de sélectionner les participants d'examiner de près les dossiers des élèves en 8^e année, tels que « penser à vérifier l'assiduité d'un élève et son comportement » (p. 15). L'instruction n'est pas claire sur l'impact que devrait avoir cette vérification sur les chances d'un élève d'être sélectionné. Il est compréhensible que les systèmes d'informations varient entre les écoles, mais les attentes sont également susceptibles de varier d'école à école ou même d'enseignant à enseignant.

Dans le Guide, il y a une description de trois pages de l'entretien avec l'élève, qui constitue une étape importante du recrutement. Le Guide stipule que :

L'entretien est une étape essentielle du choix des élèves [...]. L'entretien garantit presque toujours le succès du placement [...]. Le potentiel scolaire, ou son absence, semble évident lorsque l'on parle avec les élèves. Après l'entretien, indiquez si l'élève est vraiment adapté au programme, probablement adapté, ou inadapté.

Alors que les bases de cette décision ne sont pas claires, il existe des instructions claires, telles que « Écarter ceux qui indiquent que travailler dur ne les intéresse pas. Ne prenez pas des élèves qui disent : 'Je ne suis pas très bon en anglais ou en maths, mais j'aimerais améliorer mes habiletés' ».

Le comité directeur AVID a examiné les difficultés que la sélection des élèves poserait dans le cadre d'un projet de recherche cherchant à tester de façon équitable l'AVID pendant les premières années de sa mise en œuvre en Colombie-Britannique. Elles sont les suivantes :

- Pour un groupe d'éducateurs confrontés à la prise d'une décision concernant l'admissibilité de chaque élève présentant sa candidature au programme AVID, les matériels et la formation du Centre présentés plus haut constituent un mélange de critères spécifiques et non spécifiques, mais ne comportent aucune recommandation concernant l'importance relative à accorder aux critères. Tout groupe qui sélectionne les élèves est susceptible d'interpréter et d'appliquer ces critères de façon différente d'un autre groupe donné, ce qui entraîne des différences dans les élèves sélectionnés pour le programme AVID en fonction des éducateurs impliqués.
- L'expérience du district scolaire de Chilliwack (voir le chapitre 2) montre que des ajustements des critères de sélection ont été nécessaires pour exporter le programme en Colombie-Britannique. Ce besoin est dû au contexte éducatif différent dans lequel les élèves de C.-B. ont été sélectionnés, par opposition au contexte étatsunien pour lequel les critères de l'AVID Center ont été établis à l'origine. Il existe par exemple très peu de programmes de déjeuners gratuits ou à prix réduits en C.-B. fournissant aux éducateurs des indicateurs du statut de faible revenu des familles des élèves.

■

Des critères souples et variables basés sur les États-Unis pourraient se traduire par une sélection de participants très différents dans le cadre du projet de recherche entre les sites et entre les années de recrutement. Pour tirer des conclusions du projet qui seraient significatives quant aux niveaux de chaque année sur chaque site, de préférence applicables dans toute la C.-B., le processus de sélection aurait besoin d'un cadrage et d'une mise en œuvre attentionnés. C'est-à-dire que ce processus devra être adapté à la C.-B. et uniformisé entre les sites, dans la mesure du possible. Le comité a également décidé que les nombreuses et diverses équipes travaillant au sein de l'école et effectuant la sélection avaient besoin d'un soutien approprié. Si la sélection tournait mal, l'objectif du projet – à savoir déterminer l'impact du programme AVID sur les élèves admissibles – pouvait être mis en danger de différentes manières.

Le comité de sélection du projet a donc pris des mesures pour uniformiser les processus de sélection et de recrutement pour le projet pilote AVID C.-B., comme indiqué au chapitre 4.

Tableau D.1 : Raisons données par les élèves qui se souvenaient du programme AVID de ne pas s'être portés candidats

	Raison la plus importante	Autre raison	Total
Souhaitait participer à une autre classe facultative, ou problèmes d'emploi du temps			
Je souhaitais participer à une autre classe facultative que l'AVID	30,5	31,2	61,7
Je n'ai pas pu intégrer l'AVID à mon emploi du temps.	–	19,5	19,5
Trop de travail/ennuyeux/non apprécié des élèves			
L'AVID représente trop de travail.	8,6	12,5	21,1
L'AVID m'a semblé ennuyeux	–	24,2	24,2
Des élèves AVID m'ont dit qu'ils n'aimaient pas le programme	–	10,2	10,2
L'AVID n'est pas fait pour moi			
Je n'ai pas besoin de l'AVID pour avoir de bonnes notes.	21,9	20,3	42,2
L'AVID n'est pas fait pour des gens comme moi.	3,9	12,5	16,4
Mes amis ne sont pas inscrits à l'AVID.	–	14,8	14,8
Procédures d'information et de candidature			
Je n'en savais pas assez sur l'AVID pour proposer ma candidature	5,5	12,5	18,0
Il était trop fastidieux de présenter ma candidature à l'AVID.	3,9	11,7	15,6
J'ai entendu dire que seule une petite partie des élèves qui postulent sont sélectionnés	–	15,6	15,6
Autre			
Déménagement/changement d'école	7,0	–	7,0
Effectif de l'échantillon	128	130	258

Source: Enquête sur les non candidats au projet pilote AVID C.-B.

Notes: Certaines catégories plus petites de réponses ont été omises.

Les réponses multiples étaient permises pour « autres raisons », bien que ces réponses n'aient pas été incluses dans les pourcentages si elles étaient similaires à la « raison la plus importante ».

Les sommes peuvent varier légèrement en raison de l'arrondissement.

^{†††} Les résultats sont fondés sur des échantillons de trop petite taille pour être mentionnés (moins de cinq personnes) ou dont la soustraction peut résulter en de petits échantillons.

ANNEXE D : Élèves non volontaires pour le projet

LEÇONS POUR LE RECRUTEMENT À VENIR

Le chapitre 5 examine les caractéristiques des personnes ayant présenté leur candidature au projet et qui ont été sélectionnées car considérées comme admissibles à l'AVID. Au sein des écoles participantes, il y a eu bien plus d'élèves qui n'ont pas présenté leur candidature au programme AVID que d'élèves l'ayant fait, et cette proportion a augmenté entre le recrutement de la Cohorte 1 et celui de la Cohorte 2. Par exemple, moins de 60 % des élèves recommandés se sont portés candidats dans huit des 13 écoles dans la Cohorte 2. Le fait que des élèves potentiellement admissibles et parfois recommandés pour le programme AVID par leurs enseignants ne se soient pas portés candidats en raison d'une mauvaise compréhension du programme ou du projet a constitué un sujet d'inquiétude.

Si les étudiants recommandés ne se sont pas portés candidats au programme AVID en raison d'un manque de connaissances ou de procédures de recrutement laissant à désirer, il est alors possible d'améliorer l'information et ces procédures dans le but d'augmenter l'inscription. D'un autre côté, si les élèves n'étaient pas désireux de prendre un engagement de plusieurs années dans le programme AVID ou si ce projet ne les attirait pas, alors il faut apporter d'autres changements pour attirer plus d'élèves. Ces changements pourraient concerner soit la façon dont le programme est promu soit, plus substantiellement, la durée et le contenu du programme AVID. L'éventualité qu'une plus forte promotion de l'inscription puisse attirer des candidatures d'élèves non ciblés — ceux qui ne sont pas motivés ou qui ne font pas partie du groupe ciblé des élèves moyens — constitue un autre sujet d'inquiétude.

Pour savoir pourquoi certains élèves ne se sont pas portés candidats au programme AVID, la SRSA a demandé en juin 2006 à environ 379 élèves qui avaient été recommandés par leurs enseignants pour intégrer la Cohorte 2 sur les 11 sites d'assignation aléatoire mais ne sont pas allés jusqu'à se porter candidats de remplir un formulaire en ligne. Un peu plus d'un tiers d'entre eux, soit 142 élèves, ont répondu. Ce taux de réponse est suffisamment élevé pour permettre d'avoir une

vue d'ensemble des non candidats, pour autant que l'interprétation des valeurs précises des réponses soit faite avec prudence.

Les réponses indiquent que les actions de recrutement des écoles avaient entraîné un niveau basique de connaissances, dans la mesure où seuls 8 % des répondants ont indiqué qu'ils n'avaient jamais entendu parler du programme AVID avant l'enquête. Environ 37 % des répondants, néanmoins, ne savaient pas qu'ils avaient été recommandés pour le programme AVID. Même en ayant laissé passer quelques mois entre le processus de recommandation et l'enquête, cette proportion semble élevée et indique que les équipes AVID devraient prendre soin de garantir que les recommandations des enseignants sont communiquées directement aux élèves concernés et à leurs parents.

Les répondants qui avaient entendu parler du programme AVID ont indiqué le plus fréquemment (30 %) leur désir de participer à d'autres classes facultatives comme étant la raison la plus importante du fait qu'ils n'aient pas posé leur candidature à l'AVID. Une proportion semblable a indiqué le désir de suivre d'autres classes facultatives comme étant une « autre raison » pour laquelle ils ne se sont pas portés candidats (voir le tableau D.1). Cela rappelle fortement que la classe facultative AVID doit faire face à la concurrence d'autres classes facultatives proposées aux élèves.

Le deuxième plus grand groupe de répondants (22 %) ont indiqué que leur « raison la plus importante » de ne pas s'être portés candidats était qu'ils n'avaient pas besoin de la classe facultative de l'AVID pour obtenir des bonnes notes. De même, une proportion semblable a indiqué le fait de n'avoir pas besoin du programme comme une « autre raison ». Ces deux raisons pourraient refléter les décisions bien informées des élèves qui ne veulent pas manquer d'autres classes facultatives ou qui ont d'excellents résultats et qui tireraient peu de profit du programme. Si tel est le cas, attirer ces étudiants pourrait requérir des changements substantiels quant à la durée de l'engagement, à l'emploi du temps ou au contenu de la classe facultative AVID.⁸⁴

Ces sujets d'inquiétude, néanmoins, pourraient refléter partiellement les commentaires négatifs sur le programme AVID qui ont été formulés essentiellement, mais pas uniquement, dans « autres raisons ». Environ 21 % des répondants qui avaient entendu parler du programme AVID ont dit qu'ils ne se sont pas portés candidats parce que cela représentait trop de travail — dans la rubrique « raison la plus importante » ou « autre raison ». Un quart d'entre eux ont déclaré qu'ils ne s'étaient pas portés candidats parce que le programme AVID leur paraissait ennuyeux, tandis que 18 % ont mentionné le fait que leurs amis ne s'étaient pas portés candidats. Environ 11 % ont dit qu'ils n'avaient pas soumis leur candidature parce que des élèves AVID leur avaient dit qu'ils n'aimaient pas la classe facultative. Bien que relativement peu invoquée, cette raison pourrait s'avérer un obstacle pour la Cohorte 2 et le recrutement à venir si de nombreux élèves AVID actuels ou passés expriment clairement leur mécontentement relatif au programme.

Environ 18 % des répondants ont indiqué qu'ils n'avaient pas eu suffisamment d'informations pour pouvoir se porter candidats, ce qui indique que plus d'information ou une publicité plus large pourraient avoir été efficace. Enfin, certains ont répondu que poser sa candidature représentait trop de tracasseries ou qu'ils n'aimaient pas le fait qu'il était possible qu'ils ne soient pas acceptés.

Parmi ceux qui avaient entendu parler du programme AVID, 27 % ont déclaré qu'ils n'avaient pas envisagé de se porter candidats. En outre, 61 % des élèves qui se souvenaient du programme AVID ont dit qu'il n'y avait rien que leur école ou la SRSA aurait pu faire pour les inciter à présenter leur candidature. Les 39 % restants sont des élèves très susceptibles d'être sensibles aux initiatives supplémentaires de recrutement. Un dixième des élèves se souvenant du programme AVID ont dit que plus d'information aurait pu les inciter à se porter candidats, 5 % ont suggéré des activités plus amusantes, tandis que 3 % ont suggéré d'éliminer les conflits d'emploi du temps.

En conclusion, les procédures de recommandation et de sélection pourraient être améliorées en s'assurant que les enseignants recommandent uniquement des élèves qui font partie du groupe ciblé — des élèves de niveau scolaire moyen plutôt que des élèves ayant de bons résultats. Les procédures administratives pourraient être améliorées pour garantir que les élèves sont informés du fait qu'ils ont été recommandés. Un nombre limité d'élèves ont déclaré que plus d'informations sur le programme auraient pu les convaincre de se porter candidats, mais bon nombre d'entre eux n'étaient pas d'accord avec cela. Une publicité et une campagne d'information de meilleure qualité pourraient également convaincre certains élèves au moins d'envisager la classe facultative AVID. En outre, on pourrait avoir recours de façon plus importante aux élèves AVID actuels pour recruter de nouveaux élèves, pour autant que la classe facultative AVID soit menée correctement et que sa valeur soit comprise par les élèves actuels. Un nombre important d'élèves actuels et anciens mécontents de l'AVID, s'ils se manifestent, pourraient constituer un obstacle majeur au recrutement.

BIBLIOGRAPHIE

Anderman, L. H., & Midgley, C. (1998). *Motivation and middle school students* (ED421281). Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Consulté le 8 avril, 2008, à http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/9f/3b.pdf

AVID Center. (2007). *New to AVID?* Consulté le 15 novembre, 2007, à <http://www.AVIDonline.org>

Bassani, C. (2003). Social capital theory in the context of Japanese children. *Electronic Journal of Contemporary Japanese Studies*. Consulté le 8 avril, 2008, à <http://www.japanesestudies.org.uk/articles/Bassani.html>

Berger, J., Motte, A., & Parkin, A. (2007). *The price of knowledge: Access and student finance in Canada* (3e éd.). Montréal: Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Board on Children, Youth, and Families. (2003). *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn*. Washington, DC: National Academies Press. Consulté le 15 novembre, 2007, à http://books.nap.edu/openbook.php?record_id=10421&page=R1

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Dans J. G. Richardson (Ed.), *Handbook for theory and research for the sociology of education*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group, Inc.

Bowlby, J. W., & McMullen, K. (2002). *At a crossroads: First results for the 18 to 20-year-old cohort of the Youth in Transition Survey*. Ottawa: Ressources humaines et développement social Canada.

Brophy, J. E. (2004). *Motivating students to learn* (2e éd.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Consulté le 26 octobre, 2007, à [http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=gD7_VSNmu7cC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Brophy,+J.+E.+\(2004\).+Motivating+students+to+learn+\(2nd+Ed.\).+Lawrence+Erlbaum+Associates,+Inc.&ots=nTXnMiByKV&sig=MBw7ZfrnEYaW-bxiNkvyyO2yfKc](http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=gD7_VSNmu7cC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Brophy,+J.+E.+(2004).+Motivating+students+to+learn+(2nd+Ed.).+Lawrence+Erlbaum+Associates,+Inc.&ots=nTXnMiByKV&sig=MBw7ZfrnEYaW-bxiNkvyyO2yfKc)

Burtless, G. (1995). The case for randomized field trials in economic and policy research. *Journal of Economic Perspectives*, 9(2), 63–84.

Carbonara, W. (2005). Tracking, students' effort, and academic achievement. *Sociology of Education*, 78, 27–49.

Card, D. (2001). Estimating the return to schooling: Progress on some persistent econometric problems. *Econometrica*, 69(5), 1127–1160.

Cook, T. (2003). Why have educational evaluators chosen not to do randomized experiments? *American Academy of Political and Social Science*, 589, 114–149.

Copeland, M. (2005). *Socratic circles: Fostering critical and creative thinking in middle and high school*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.

Cummins, J. (1986; re-imprimé en 2001). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 71(4), 656–675.

Eccles, J. S., Vida, M. N., & Barber, B. (2004). The relation of early adolescents' college plans and both academic ability and task-value beliefs to subsequent college enrolment. *The Journal of Early Adolescence*, 24(1), 63–77.

Fashola, O. S., & Slavin, R. E. (1997). *Effective dropout prevention and college attendance programs for Latino students*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.

Freedman, J. (1998). *Wall of fame: One teacher, one class, and the power to save schools and transform lives*. San Diego: AVID Academic Press.

Gandara, P., Larson, K., Mehan, H., & Rumberger, R. (1998). *Capturing Latino students in the academic pipeline*. Berkeley: University of California, Center for Latino Policy Research.

Glasser, W. (1986). *Control theory in the classroom*. New York: Harper & Row. Updated as (1998). *Choice theory in the classroom*. New York: Harper Collins Publishers.

- Gueron, J. (2000). *The politics of random assignment: Implementing studies and impacting policy*. New York: MDRC.
- Guthrie, L. F., & Guthrie, G. P. (2002). *The magnificent eight: AVID best practices study, the final report*. Burlingame, CA: Center for Research, Evaluation and Training in Education (CREATE).
- Hao, L., & Bonstead-Bruns, M. (juillet 1998). Parent–child differences in educational expectations and the academic achievement of immigrant and Native students. *Sociology of Education*, 71(3), 175–198.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151–179.
- Ipsos-Reid Corporation. (avril 2001). *Post-secondary accessibility study*. Préparé pour Alberta Learning. Consulté le 10 juin, 2008, à http://www.advancededucation.gov.ab.ca/news/2001/May/Summary_Report.pdf
- James, D. W., Jurich, S., & Estes, S. (2001). *Raising minority achievement: A compendium of education programs and practices*. Washington, DC: American Youth Policy Forum. Retrieved April 7, 2008, from <http://www.aypf.org/publications/rmaa/pdfs/AVID.pdf>
- Keller, J. M. (1983). Motivation in instructional design. Dans C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. Consulté le 8 avril, 2008, à <http://www.ericdigests.org/1998-1/motivation.htm>
- Lambert, M., Zeman, K., Allen, M., & Bussière, P. (2004). *Who pursues post-secondary education, who leaves and why: Results from the Youth in Transition Survey*. Ottawa: Statistique Canada et Ressources humaines et développement social Canada.
- Lapan, R. T., Kardash, C. M., & Turner, S. (2002). Empowering students to become self-regulated learners. *Professional School Counseling*, 5(4), 257–265.
- Lee, P. W. (1999). In their own voices: An ethnographic study of low-achieving students within the context of school reform. *Urban Education*, 34(2), 214–244.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Consulté le 30 octobre, 2007, à <http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=MVYhsp10SlgC&oi=fnd&pg=PA1&ots=HpF-zl1P1&sig=vfzNucXBVw76LvFuqUiaU-D6Ajc#PPA1,M1>
- McInerney, D. M., Dowson, M., & Yeung, A. S. (2005). Facilitating conditions for school motivation: Construct validity and applicability. *Educational and Psychological Measurement*, 65(6), 1046–66.
- Mehan, H., Villanueva, I., Hubbard, L., & Lintz, A. (1996). *Constructing school success: The consequences of untracking low-achieving students*. New York: Cambridge University Press.
- Miller, S. R. (2000). *Falling off track: How teacher–student relationships predict early high school failure rates*. Chicago: Consortium on Chicago School Research.
- Mohr, L. B. (1995). *Impact analysis for program evaluation* (2e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Montecel, M. R., Cortez, J. D., & Cortez, A. (2004). Dropout-prevention programs: Right intent, wrong focus, and some suggestions on where to go from here. *Education and Urban Society*, 36(2), 169–188.
- Oakes, J., Selvin, M., Karoly, L., & Guiton, G. (1992). *Educational matchmaking: Academic and vocational tracking in comprehensive high schools*. Berkeley: University of California, National Center for Research in Vocational Education.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2006). *Education at a Glance, 2006*. Paris: Author.
- Orr, L. (1999). *Social experiments: Evaluating public programs with experimental methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Otis, N., Grouzet, F. M. E., & Pelletier, L. G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: A three-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 170–183.
- Peterson, J. S., & Colangelo, N. (1996). Gifted achievers and underachievers: A comparison of patterns found in school files. *Journal of Counseling & Development*, 74(4), 399–407.

- Putnam, R. (2001). Social capital measurement and consequences. *Isuma*, 2(1), 41–51.
- R. A. Malatest & Associates Ltd. (2007). *The class of 2003 high school follow-up survey*. Montréal: Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Reeve, J., & Yang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218.
- Robinson, L. (2006). "I know I'd do better if ..." Combating achievement barriers for adolescent underachieving learners. *Journal of Cognitive Affective Learning*, 2(2), 27–32.
- Shaienks, D., & Gluszynski, T. (2007). *Participation in post-secondary education: Graduates, continuers and drop outs, results from YITS Cycle 4 (81-595-MIE2007059)*. Ottawa: Statistique Canada.
- Sheets, R. H. (2006). Ethnic identity and its relationship with school achievement. *Multicultural Education*, 13, 58–60. Consulté le 7 avril, 2008, à http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3935/is_200604/ai_n17173669
- Slavin, R. E., & Fashola, O. S. (1998). *Show me the evidence! Proven and promising programs for America's schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Social Research and Demonstration Corporation. (2007). *Future to Discover Pilot Project: Early implementation report*. Montréal: Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Stage, F. K., Muller, P. A., Kinzie, J., & Simmons, A. (1998). *Creating learning centered classrooms. What does learning theory have to say?* Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Consulté le 9 avril, 2008, à <http://www.ericdigests.org/1999-2/theory.htm>
- Statistique Canada. (2005). *Youth in Transition Survey 2000 (YITS) Reading Cohort Cycle 1 User Guide*. Revised September 2005. Consulté le 24 octobre, 2006, à www.statcan.ca/english/sdds/documents/4435_D25_T1_V1_E.pdf
- Statistique Canada. (2007a). Number of Children at Home (8) and Census Family Structure (7) for the Census Families in Private Households of Canada, Provinces, Territories, Census Metropolitan Areas and Census Agglomerations, 2001 and 2006 Censuses - 20% Sample Data (catalogue no. 97-553-XCB2006007). Ottawa: Author.
- Statistique Canada. (2007b). Household Type (11) and Household Size (9) for Private Households of Canada, Provinces, Territories, Census Metropolitan Areas and Census Agglomerations, 2006 Census – 20% Sample Data (catalogue no. 97-554-XCB2006011). Ottawa: Author. Consulté le 28 mars, 2008, à <http://www12.statcan.ca/english/census06/data/topics/Print.cfm?PID=89044&GID=838062&D1=0&D2=0&D3=0&D4=0&D5=0&D6=0>
- Swanson, M. C. (1997). *Evidence of the need for AVID*. Consulté le 9 avril, 2008, à <http://www.avidonline.org/info/?ID=96&criteria=%22evidence+of+the+need+for%22>
- Swanson, M. C., Contreras, M., Cota, D., & Gira, R. (2004). *Implementing and managing the high school AVID program: The AVID teacher/coordinator guide*. San Diego: AVID Academic Press.
- Thiessen, V. (2007). *Academic performance, human capital skill formation, and post-secondary education: A comparison of First Nation, immigrant, visible minority, and other native-born Canadian youth* (Working Paper No. 1). Vancouver: Canadian Labour Market and Skills Researcher Network.
- Voelkl, K. E. (1995). School warmth, student participation and achievement. *Journal of Experimental Education*, 63, 127–138.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with School. *American Journal of Education*, 105, 294–317.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge: Harvard University Press.
- Watt, K., Yanez, D., & Cossio, G. (2002). AVID: A comprehensive school reform model for Texas. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 19(3). Consulté le 9 novembre, 2007, à <http://www.avidonline.org/content/pdf/359.pdf>
- Watt, K. M., Powell, C. A., & Mendiola, I. D. (2004). Implications of one comprehensive school reform model for secondary school students underrepresented in higher education. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 9(2), 241–259.

Wells, G. (1997) Dialogic inquiry in education: Building on Vygotsky's legacy. Dans C. D. Lee and P. Smagorinsky (éditeurs), *Vygotskian Perspectives on Literacy Research*. Cambridge: Cambridge University Press. Consulté le 9 avril, 2008, à http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=V6r5IUHSJiwC&oi=fnd&pg=PA51&dq=dialogic+inquiry+in+education:+Building+on+Vygotsky%27s+legacy.&ots=vsLO9X7lb&sig=ZunOjKHBL4PxqCs_AECrKv4eN7A

Witko, K., Bernes, K. B., Magnusson, K., & Bardick, A. D. (2005). Senior high school career planning: What students want. *Journal of Educational Enquiry*, 6(1), 34–49.

V'ail
l'goût
d'avancer

**Fondation canadienne
des bourses d'études du millénaire**

1000, rue Sherbrooke Ouest, bureau 800
Montréal, Canada H3A 3R2

**Sans frais: 1 877 786-3999
Télec.: (514) 985-5987**

**Web: www.boursesmillenaire.ca
Courriel: millennium.foundation@bm-ms.org**