

Millennium  
Scholarships



Les bourses  
du millénaire

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

COLLECTION DE RECHERCHES DU MILLÉNAIRE

# INVESTIR TÔT

PROGRAMMES D'INTERVENTION  
DANS CERTAINS ÉTATS AMÉRICAINS

**FÉVRIER 2003**



CRÉER DES OPPORTUNITÉS POUR LE NOUVEAU MILLÉNAIRE

# INVESTIR TÔT

PROGRAMMES D'INTERVENTION  
DANS CERTAINS ÉTATS AMÉRICAINS

---

**FÉVRIER 2003**

# INVESTIR TÔT

## PROGRAMMES D'INTERVENTION DANS CERTAINS ÉTATS AMÉRICAINS

---

**FÉVRIER 2003**

Écrit par :

Alisa Cunningham, Christina Redmond et Jamie Merisotis

Institute for Higher Education Policy

Fondation canadienne des  
bourses d'études du millénaire

1000 Sherbrooke Ouest

Bureau 800

Montréal, QC

H3A 3R2

Publié en 2003 par  
La Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire  
1000, rue Sherbrooke Ouest, bureau 800, Montréal, Canada H3A 3R2  
1-877-786-3999  
www.boursesmillenaire.ca

L'argent est-il important: Collection de recherches du millénaire  
N° 2

Catalogage avant publication de la Bibliothèque nationale du Canada

Cunningham, Alisa  
Investir tôt : programmes d'intervention dans certains états américains/  
Alisa Cunningham, Christina Redmond et Jamie Merisotis

Comprend des références bibliographiques.  
ISSN 1704-8451 Collection de recherches du millénaire (En ligne)

Conception de la couverture : Interpôles  
Mise en page : Charlton + Company Design Group

# TABLE DES MATIÈRES

Résumé .....	1
Chapitre 1 — Introduction .....	5
1.1 Qu'est-ce qu'un programme d'intervention précoce? .....	6
1.2 Cadre de l'étude .....	8
Chapitre 2 — Résumé des caractéristiques des programmes .....	13
2.1 Approche générale — Services de soutien ou incitatifs financiers, ou les deux .....	22
2.2 Ciblage des élèves — Niveau scolaire, taille de la participation, critères d'admissibilité .....	23
2.3 Supervision et administration — Mode opératoire et financement .....	25
Chapitre 3 — Pratiques établies et attestations de résultats .....	27
3.1 Structures et services .....	33
3.2 Ciblage des élèves .....	35
3.3 Administration et application des programmes .....	36
Chapitre 4 — Conclusions .....	37
Bibliographie et sources choisies .....	38
Annexe — Description de programmes d'intervention précoce mis en œuvre par les États .....	43

## Tableaux et Encadrés

### Tableaux

Tableau 1 — Caractéristiques des programmes d'intervention précoce mis en œuvre par les États .....	14
Tableau 2 — Caractéristiques des programmes de bourses administrés par les États, 1998–1999 .....	21
Tableau 3 — Inscriptions et droits de scolarité .....	21
Tableau 4 — Évaluations et résultats des programmes d'intervention précoce mis en œuvre par les États .....	30–32

### Encadrés

Encadré n° 1 : Les programmes fédéraux NEISP et GEAR UP .....	9–11
Encadré n° 2 : Cadres distincts dans lesquels les États évoluent .....	20

# RÉSUMÉ

Des recherches menées récemment donnent à penser que l'aide financière, quoique nécessaire, n'est pas suffisante pour assurer, à toutes les catégories d'étudiants, un accès égalitaire aux études supérieures. Aux États-Unis, malgré de nombreuses années d'engagement de fonds pour promouvoir l'égalité des chances dans la poursuite des études postsecondaires, il subsiste des écarts quant aux taux d'inscription entre les élèves à faible revenu et les élèves à revenu supérieur, et entre les Blancs et les autres groupes ethniques ou raciaux. Cet état de chose est attribuable à plusieurs facteurs qui influent sur la décision de s'inscrire ou non au collège, tels que la préparation scolaire, les aspirations de l'élève et de ses parents et l'accès à de l'information sur les collèges et sur les démarches à suivre pour obtenir une aide financière. Il apparaît de plus en plus évident que pour réussir à promouvoir l'égalité des chances dans le domaine de l'éducation, les politiques gouvernementales doivent cibler tôt dans leur cheminement scolaire les élèves défavorisés sur les plans scolaire et économique et les aider financièrement une fois que leur décision a été prise de poursuivre leurs études au collège\*.

C'est précisément ce que visent les programmes d'intervention précoce en encourageant les élèves défavorisés sur les plans scolaire et économique à se renseigner et à faire les démarches nécessaires pour emprunter la filière postsecondaire. Dans de nombreux États américains, les décideurs placent leurs espoirs dans la mise sur pied de tels programmes destinés à cette population longtemps laissée pour compte. C'est ce qui explique pourquoi ces programmes se sont multipliés au cours de la dernière décennie, dans la foulée de certaines initiatives fédérales et de la politique gouvernementale de certains États soucieux de hausser le degré de scolarité et d'augmenter les possibilités d'études postsecondaires au sein de cette population étudiante. Les programmes d'intervention précoce qui nous intéressent sont donc ceux qui sont mis sur pied par un État dans le cadre de sa politique en matière d'éducation. Ils offrent un éventail de services — orientation/information, enrichissement des matières et soutien scolaire, implication des parents, épanouissement personnel et insertion sociale, mentorat, bourses d'études — selon leurs buts, leur structure et l'endroit où ils sont dispensés. Les programmes d'intervention précoce ont beaucoup de points communs mais aussi beaucoup de différences, au chapitre, par exemple, de leur conception ou du contexte politique dans lequel ils sont mis en œuvre. Les examiner est donc l'occasion d'étudier différents modèles adoptés par différents États, et d'en tirer des leçons.

Dans le présent rapport, nous traitons des programmes d'intervention précoce mis sur pied par certains États des États-Unis, pour en faire ressortir quelques mécanismes d'intervention communs et certaines des pratiques qui se sont le plus répandues au fil des années. Nous analysons les programmes offerts dans 12 États « chefs de file » qui ont le plus d'expérience en la matière, puisque certains de leurs programmes existent depuis les années 1995–1996 et même avant. Ces États, vu leur longue expérience, sont *plus susceptibles* que d'autres, qui ont commencé plus tard, d'avoir tiré des leçons de leurs pratiques, d'avoir remanié leurs programmes en conséquence et d'avoir tenté d'en analyser les résultats. L'étude porte donc sur les 17 programmes ci-après, établis dans 12 États :

- **Californie** : Advancement Via Individual Determination (AVID); College Readiness Program (CRP); California Student Opportunity and Access Program (Cal-SOAP)
- **Floride** : College Reach Out Program (CROP)
- **Géorgie** : Post-Secondary Readiness Enrichment Program (PREP)

---

\* Note du traducteur : Par souci de simplification, nous avons décidé de traduire la notion américaine de « college » par « collège » et « university » par « université », même si les réalités américaine et canadienne diffèrent quelque peu à cet égard. Aux É.-U., on désigne par le terme « college » des établissements offrant des programmes d'études postsecondaires de 2 ans (ce qui s'apparenterait à nos collèges communautaires et à nos cégeps), ainsi que des établissements offrant des programmes de 4 ans menant à un baccalauréat, ce qui les range parmi nos universités canadiennes. Quant au mot « university », il semble réservé aux établissements d'enseignement supérieur offrant, en plus du premier cycle, des programmes de maîtrise et de doctorat.

- **Indiana** : 21st Century Scholars
- **Minnesota** : Get Ready!
- **New Jersey** : College Bound Grant Program
- **New York** : Liberty Partnership Program; Science and Technology Entry Program (STEP)
- **Oklahoma** : Oklahoma Higher Learning Access Program (OHLAP); GEAR UP (y compris OHLAP-Plus)
- **Rhode Island** : Children's Crusade
- **Vermont** : Vermont Student Assistance Corporation Outreach Programs
- **Washington** : GEAR UP Scholar's Project
- **Wisconsin** : Early Identification Program; Minority Pre-college Scholarship Program

Pour les besoins de l'analyse, nous avons examiné ces programmes sous trois points de vue différents : l'approche générale, la façon dont le programme est ciblé, ainsi que la supervision et l'administration du programme.

**Approche générale** — Le programme comporte-t-il des services de soutien (information sur les collèges ou enrichissement des matières, par exemple), des incitatifs financiers ciblés (une bourse pour étudier dans un établissement œuvrant sur le territoire de l'État) ou une combinaison des deux? Les conclusions sont les suivantes :

- Plus de la moitié des programmes ne dispensent que des services d'information et (ou) de soutien scolaire et n'offrent pas d'incitatifs financiers.
- Selon les approches choisies, l'orientation et l'enrichissement académique sont les services les plus courants, suivis par les activités visant à impliquer les parents, le mentorat, l'épanouissement personnel et la réinsertion sociale.
- Une forte proportion des programmes proposent des activités estivales.

**Façon dont le programme est ciblé** — Comment les critères d'admissibilité sont-ils définis? Le programme est-il réservé à certains étudiants seulement ou s'adresse-t-il à l'ensemble des citoyens quelles que soient leurs caractéristiques? Vise-t-on un petit nombre d'élèves sur une longue période ou tente-t-on de répartir le financement sur un plus gros groupe?

- La plupart des programmes ciblent les élèves des écoles intermédiaires et (ou) secondaires.
- Certains sont axés sur une cohorte d'élèves et les suivent jusqu'à l'obtention de leur diplôme d'études secondaires et leur inscription au collège, tandis que d'autres se contentent de viser les élèves d'un niveau ou de certains niveaux seulement.
- Le nombre d'élèves ayant bénéficié du programme témoigne en général de l'orientation choisie, étant donné qu'il est généralement plus coûteux de dispenser des services à une cohorte d'élèves suivis pendant tout leur cheminement à travers les différents niveaux.
- Les critères d'admissibilité varient considérablement parmi les programmes que nous avons examinés, mais le critère le plus courant est le statut socio-économique de l'élève.



**Supervision et administration du programme** — Quelle entité supervise et évalue le programme? Est-elle distincte de l'organisme (ou des organismes) qui l'administre? Enfin, ces entités sont-elles distinctes de celles qui le dispensent localement?

- Tous les programmes d'intervention précoce que nous avons examinés sont supervisés par un organisme public de l'État, qui, généralement, distribue les fonds, supervise l'orientation du programme et gère les procédures pertinentes liées à l'obligation de rendre compte.
- Dans certains États, cet organisme administre aussi le programme — il s'occupe de la gestion quotidienne et de la mise en œuvre des activités et services. Dans d'autres États, l'administration du programme est déléguée à d'autres organisations du territoire de l'État, tels que des établissements d'éducation supérieure (ou des regroupements d'établissements) ou des organisations sans but lucratif.
- Quand ces responsabilités sont déléguées à d'autres, le financement est souvent accordé par concours.
- Quelle que soit la structure administrative retenue, les services proprement dits sont fréquemment offerts dans des lieux différents, tels que des écoles élémentaires ou secondaires ou des établissements postsecondaires.
- Des différences notables existent également quant au mode de financement de ces programmes, avec une variété de combinaisons de sources de financement provenant à la fois de l'État, du gouvernement fédéral, d'établissements publics et du secteur privé.

Parce qu'ils sont les plus anciens, les programmes retenus pour les besoins de la présente étude peuvent le mieux nous permettre de dégager des pratiques établies et des informations fiables quant à leur efficacité. L'efficacité n'a pas été facile à mesurer en raison des différences qui existent entre les programmes au chapitre de la population cible, de l'orientation et des méthodes de collecte des données. Nous avons pu néanmoins réaliser une synthèse des éléments communs, ce qui nous a permis de tirer plusieurs conclusions sur les aspects les mieux établis, ainsi que sur les aspects qui n'ont pas donné les résultats escomptés et qui ont donc été modifiés.

- Les programmes à composantes multiples semblent être plus efficaces que ceux qui ne comportent qu'un seul service. On entend par composantes multiples, par exemple, de l'information sur les collègues et sur l'aide financière offerte, conjuguée à du soutien scolaire, ou des services de soutien combinés à des incitatifs financiers.
- Le tutorat, le mentorat et l'enrichissement des matières sont des aspects importants de nombreux programmes. Pour dispenser ces services, on fait souvent appel à d'anciens participants plus âgés, et il semble qu'en matière d'orientation et de tutorat, ce soit le suivi individuel continu qui donne les meilleurs résultats.
- Il arrive qu'il faille choisir entre l'étendue des services et la taille de la participation, un choix qui dépend de l'accès au financement mais aussi du rapport coût-efficacité des activités. Dans certains États, cela veut dire que les programmes n'atteignent pas une bonne partie de la population ciblée. Certains États ont tenté de remédier à cette situation en adoptant un système étagé par lequel des services plus étendus sont offerts à un petit groupe, tandis qu'un groupe plus large reçoit principalement des services d'information.
- Le moment où s'effectue l'intervention est important et plusieurs programmes tentent de lier le contenu et l'intensité des services au niveau scolaire des élèves.

- Une relation étroite entre le personnel du programme et les participants est un facteur-clé à la fois pendant l'année scolaire et lorsqu'elle se poursuit à l'école intermédiaire, puis au secondaire et au-delà.
- La participation d'établissements d'enseignement supérieur, qui peuvent fournir notamment des fonds de contrepartie et des services d'information sur les études postsecondaires et sur l'aide financière, peut être un atout. Il faut toutefois que ces établissements maintiennent des liens étroits avec les écoles élémentaires et secondaires que fréquentent les élèves, surtout quand c'est là que les services sont dispensés.
- D'une façon générale, il importe non seulement d'établir des partenariats avec d'autres établissements d'éducation et des organismes communautaires, mais aussi de coordonner les activités des programmes d'intervention précoce avec d'autres initiatives prises dans l'État au chapitre de l'éducation supérieure, telles que la réforme des programmes d'études, l'aide financière basée sur les besoins et les politiques d'admission dans les collèges et les universités.

# CHAPITRE 1 — INTRODUCTION

Aux États-Unis, les jeunes défavorisés — surtout s'ils sont de couleur ou ont un statut socio-économique peu élevé — accusent encore un certain retard par rapport aux autres quant à l'accès à l'éducation postsecondaire et la réussite des études. Bien qu'aujourd'hui on trouve davantage d'étudiants défavorisés dans les collèges, il subsiste encore des écarts dans l'accès à l'éducation supérieure. Les taux de fréquentation des collèges ont augmenté tant parmi les minorités que parmi la population étudiante à faible revenu; toutefois, en 1999, le pourcentage des élèves qui entraient au collège immédiatement après avoir terminé l'école secondaire était encore inférieur dans ces catégories : 49 % chez les élèves à faible revenu, 59 % chez les Afro-Américains et 42 % chez les Latinos-Américains, alors qu'il était de 76 % chez les jeunes de familles aisées et de 66 % chez les Blancs (NCES 2001). Ces écarts subsistent malgré les efforts déployés par le gouvernement fédéral pour les réduire, notamment en investissant des milliards de dollars dans des programmes d'aide financière.

Des recherches menées récemment donnent à penser que l'aide financière, quoique nécessaire, est insuffisante pour assurer un accès égalitaire au collège à toutes les catégories d'étudiants. Toutes sortes de facteurs non financiers influent sur la décision d'entreprendre des études postsecondaires, notamment la préparation scolaire, les aspirations de l'étudiant et de ses parents, l'accès à l'information sur les programmes d'études et les démarches à suivre pour demander une aide financière. Dans une de ces études, on constate que la variable ayant la plus forte incidence sur la réussite des études collégiales est la rigueur des cours donnés à l'école secondaire (Adelman 1999). Ces types de facteurs ont un effet sur les étudiants défavorisés bien avant qu'ils empruntent la filière postsecondaire (voir Berkner et Chavez 1997). Si les politiques gouvernementales veulent parvenir à promouvoir l'égalité d'accès à l'éducation, elles doivent non seulement tenir compte de l'aide financière nécessaire à cette fin, mais aussi des variables non financières qui interviennent très tôt chez les élèves défavorisés. Voilà précisément le but que poursuivent les programmes d'intervention précoce mis sur pied par le gouvernement fédéral et par les États, pour encourager les étudiants défavorisés à obtenir les renseignements voulus et à faire le nécessaire pour poursuivre et réussir des études postsecondaires.

Les intervenants en éducation et les décideurs placent maintenant leurs espoirs dans les possibilités qu'offrent de tels programmes (NPEC 2001) de sorte que, ces dernières années, les programmes d'intervention précoce se sont multipliés dans de nombreux États américains. Une publication antérieure de l'Institute for Higher Education Policy (1994) précise que le nombre d'États qui appliquent aujourd'hui ou prévoient appliquer des programmes d'intervention précoce est passé de 8 en 1990 à 19 en 1994; depuis, d'autres États ont mis en oeuvre de tels programmes par suite d'initiatives gouvernementales telles que GEAR UP (voir l'encadré n°1) ou de préoccupations de politique générale. Les programmes mis en place par les États offrent de nombreuses similitudes, mais présentent aussi beaucoup de différences sur les plans, par exemple, de leur conception ou du cadre dans lequel ils sont appliqués. En conséquence, examiner ces programmes est une occasion de voir différents modèles d'intervention et d'en tirer des leçons.

Le présent rapport décrit d'abord les programmes d'intervention précoce et les paramètres de notre étude, puis résume les résultats d'un examen des programmes offerts dans une douzaine d'États américains, décrivant leurs caractéristiques ainsi que leur mode opératoire. On trouvera en annexe une description plus détaillée de chacun des programmes retenus.

## 1.1 QU'EST-CE QU'UN PROGRAMME D'INTERVENTION PRÉCOCE?

*Les programmes offrent différents éventails de services selon les buts particuliers poursuivis, la structure du programme et les milieux où ils sont établis.*

Un programme d'intervention précoce dans une école élémentaire ou secondaire est un programme qui incite les élèves susceptibles de décrocher à rester à l'école; il vise en outre à augmenter les taux d'inscription au collège des élèves défavorisés sur les plans scolaire

et financier, en leur fournissant toute une gamme de services.<sup>1</sup> Les programmes offrent différents éventails de services selon les buts particuliers poursuivis, la structure du programme et les milieux où ils sont établis. En règle générale toutefois, les services d'intervention se rangent dans les catégories suivantes (NPEC 2001) :

- **Orientation/information** — Le but de ces services, qui comprennent l'information sur les études collégiales et les carrières, l'assistance en matière d'aide financière et le counselling individuel, est de faciliter l'accès à l'information, que ce soit par des consultations individuelles ou par des présentations à des groupes d'élèves.
- **Enrichissement des matières/soutien scolaire** — Des activités scolaires, tels les programmes d'été, le tutorat, l'évaluation, la préparation aux examens et les cours de niveau collégial suivis pendant les études secondaires, visent à augmenter les chances que l'élève soit admis au collège et à le préparer aux études collégiales.
- **Participation des parents** — Le rôle que jouent les parents dans la réussite scolaire de leurs enfants étant crucial, on les encourage à les appuyer en participant eux-mêmes à des activités d'intervention précoce, tels des programmes d'orientation, de bénévolat et de sensibilisation.

- **Épanouissement personnel/insertion sociale** — Nombre de programmes tentent d'améliorer la confiance en soi et la prise en charge des apprentissages en offrant des activités qui favorisent l'insertion sociale, telles que des séminaires sur le leadership, des sorties éducatives, des conférences, la participation des pairs et des activités culturelles.

- **Mentorat** — Même si l'incidence du mentorat sur la réussite scolaire et le comportement est difficile à mesurer, de nombreux programmes offrent un tel service, que l'on considère important pour la réussite des élèves. Les mentors peuvent être des pairs, des membres du personnel ou du personnel enseignant, des bénévoles ou même des étudiants de niveau collégial.

- **Bourses d'études** — Une aide financière peut être accordée pour inciter les élèves à s'inscrire au collège, ou simplement pour les aider à assumer les coûts des études. Il s'agit souvent d'une aide complémentaire (pour le calcul de laquelle on tient compte de l'aide reçue d'autres sources), ou encore de bourses d'excellence. Quand l'aide financière est la principale composante du programme d'intervention précoce, c'est souvent qu'elle vise à encourager des élèves à s'inscrire dans certains collèges ou à certains programmes d'études en particulier.

Selon une étude des programmes d'intervention précoce aux États-Unis, réalisée par le College Board (Swail 2000), presque tous les programmes offrent le service d'information sur les collèges et plusieurs offrent également des activités connexes (visites sur les campus, etc.) Les activités d'enrichissement des matières et de soutien académique sont aussi courantes, et plus des deux tiers comportent un volet « participation des parents ». En règle générale, un moins grand nombre de programmes proposent les autres types de service, tels que le mentorat et les incitatifs financiers.

1. Les programmes de soutien scolaire administrés par les établissements d'enseignement constituent un sous-ensemble du concept général (Fenske et al. 1997).

Malgré ces différences, une imposante majorité de programmes (91 %) tend à cibler les élèves de niveau intermédiaire ou plus avancé.<sup>2</sup> Les élèves auxquels s'adressent ces programmes ont souvent comme caractéristiques communes d'être à faible revenu, de faire partie de groupes minoritaires ou d'être de première génération. Pour presque la moitié des programmes, le lieu principal où les services sont prodigués est le campus d'un collège ou d'une université (Swail 2000). Les programmes sont commandités par différentes instances, notamment par le gouvernement fédéral, les gouvernements des États, des organisations sans but lucratif et des collèges et universités (Perna et Swail 1998).

Les programmes d'intervention précoce des États sont mis sur pied par les gouvernements des États dans le cadre de leur politique en matière d'éducation. Ils peuvent être administrés par des organismes gouvernementaux, des établissements postsecondaires, des écoles secondaires ou même des organisations sans but lucratif. Ils peuvent aussi recevoir des fonds de sources privées. On peut distinguer entre les programmes financés par l'État et des fonds fédéraux de contrepartie et les programmes

entièrement financés par l'État. Selon l'enquête du College Board, 15 % environ de tous les programmes aux États-Unis sont financés par les États<sup>3</sup> (Swail 2000). Dans certains cas, des programmes lancés grâce à des fonds privés ont fini par obtenir du financement public (Fenske et al. 1997).

Souvent, les États mettent sur pied des programmes d'intervention précoce pour atteindre des objectifs politiques précis — par exemple, augmenter le nombre de diplômés hautement qualifiés pour stimuler l'économie ou pour contrecarrer certaines tendances démographiques (NPEC 2001). La priorité poursuivie par l'État dans la mise en œuvre de ces programmes influera sur les caractéristiques du programme et fera qu'ils se distingueront des autres. Par exemple, un tiers des programmes financés par les États ont été mis sur pied dans des écoles qui vont de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année, une plus forte proportion que pour les autres types de programmes (Swail 2000). De plus, ceux qui offrent une aide financière peuvent exiger des boursiers qu'ils fréquentent un établissement public pour les inciter à demeurer sur le territoire de l'État.

- 
2. Bien que cela varie suivant les arrondissements scolaires, les écoles intermédiaires aux États-Unis accueillent les élèves de la 6<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année, et les écoles secondaires, ceux de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup>.
  3. À noter que ce pourcentage ne tient pas compte des programmes GEAR UP et peut ne pas tenir compte de certains programmes administrés et financés par des établissements postsecondaires mais dirigés par des organismes d'État. Selon la définition qu'on donne à un programme d'État, il se pourrait donc que ce pourcentage soit supérieur.

## 1.2 CADRE DE L'ÉTUDE

Dans le présent rapport, nous traitons des programmes d'intervention précoce offerts dans certains États des États-Unis pour en faire ressortir les politiques communes et certaines des pratiques qui se sont le plus répandues au fil des années.

Tous les programmes étudiés visent un groupe particulier d'élèves, comparativement à d'autres qui s'adressent à une vaste proportion de la population de l'État (par exemple le programme de bourses HOPE de la Géorgie qui couvre les frais de scolarité de tout étudiant dont la moyenne est au moins de B). Certains programmes mettent l'accent sur les services de soutien — information sur les collèges, enrichissement des matières, incitatifs financiers — ou sur une combinaison de tous ces services.

La recherche effectuée dans le cadre de la présente étude s'est réalisée en plusieurs étapes. La première a consisté à passer en revue les programmes d'intervention précoce offerts dans les 50 États américains, en utilisant

des ressources comme les sites Web des organismes éducatifs et des conseils consultatifs de chacun des États, les ressources en ligne du programme fédéral GEAR UP et toutes les recherches spécialisées existantes.

On a rassemblé le plus d'information possible sur la conception et les paramètres de chaque programme, y compris sur leur gestion, sur leur définition d'un élève défavorisé ou à faible revenu et sur les moyens employés pour cibler les élèves admissibles et les encourager à participer aux programmes.

Cette recherche initiale a permis de restreindre le champ de l'étude à une douzaine d'États qui sont des « chefs de file » en matière d'intervention précoce — ceux qui ont la plus grande expérience en la matière et qui administrent des programmes depuis 1995–1996 et même avant. L'étude s'est donc penchée sur 17 programmes offerts dans 12 États<sup>4</sup> :

- **Californie** : Advancement Via Individual Determination (AVID), College Readiness Program (CRP), California Student Opportunity and Access Program (Cal-SOAP)
- **Floride** : College Reach Out Program (CROP)
- **Géorgie** : Post-Secondary Readiness Enrichment Program (PREP)
- **Indiana** : 21st Century Scholars
- **Minnesota** : Get Ready!
- **New Jersey** : College Bound Grant Program
- **New York** : Liberty Partnership Program, Science and Technology Entry Program (STEP)
- **Oklahoma** : Oklahoma Higher Learning Access Program (OHLAP), GEAR UP (y compris OHLAP-Plus)
- **Rhode Island** : Children's Crusade
- **Vermont** : Vermont Student Assistance Corporation Outreach Programs
- **Washington** : GEAR UP Scholar's Project
- **Wisconsin** : Early Identification Program, Minority Pre-college Scholarship Program

*On a rassemblé le plus d'information possible sur la conception et les paramètres de chaque programme.*

4. À noter que cette liste n'est peut-être pas exhaustive. Il se peut que certains États offrent d'autres programmes d'intervention précoce, qui ne cadraient pas avec les objectifs de la présente étude.

L'étape suivante a consisté à analyser les caractéristiques de chacun des programmes sélectionnés — la conception et les principes directeurs communs, de même que les principales différences. Parmi ces caractéristiques, nous avons comparé les différentes approches choisies, les clientèles étudiantes visées, les modes d'administration et les services offerts.

Finalement, l'analyse a cherché à cerner les pratiques établies et, si possible, les résultats favorables qu'elles produisaient. L'information sur les résultats provient notamment de recherches commandées par l'État et d'études spécialisées. Nous avons aussi parfois tenu compte d'indicateurs tels les taux d'inscription et de fréquentation des collèges, les pourcentages d'élèves qui empruntaient la filière menant aux études collégiales<sup>5</sup> et les pourcentages de ceux qui suivaient les cours préparatoires de base aux études collégiales.

À noter que nous n'avons pas fait de méta-analyse des évaluations de programme, étant donné l'absence de méthodologie sûre permettant de déterminer si les résultats des programmes étaient basés sur des critères

rigoureux et de discerner les plus efficaces. Il n'entrait pas dans le cadre de ce projet d'« évaluer les évaluations », même si nous en soulignons le cas échéant les lacunes, ni de comparer les programmes entre eux — ou de les juger. Nous avons plutôt pris les évaluations au pied de la lettre. L'analyse se concentre sur les États sélectionnés en partant du principe que, s'ils ont été les plus anciens à mettre ce genre de programme sur pied, ils sont les *plus susceptibles* d'avoir tiré des leçons de leurs expériences, d'avoir remanié leurs programmes en conséquence et d'avoir tenté d'en mesurer les résultats. De plus, nous présentons les pratiques établies dans le contexte de conclusions tirées d'autres recherches menées par les instances responsables des programmes ou des organismes externes.

Les sections ci-après décrivent les résultats de cette recherche, résument les caractéristiques des programmes et analysent les pratiques établies et les résultats obtenus. Nous appuyons nos conclusions sur les faits saillants des programmes de ces « chefs de file ». On trouvera en annexe une description détaillée des efforts déployés dans ces 12 États.

### ENCADRÉ N° 1 : LES PROGRAMMES FÉDÉRAUX NEISP ET GEAR UP

Pour comprendre les programmes d'intervention précoce offerts par les États, il importe de comprendre les efforts déployés par le gouvernement fédéral américain pour encourager leur mise sur pied. En 1992, le Congrès autorise la création du National Early Intervention Scholarship and Partnership Program (NEISP), qui vise à offrir aux États une aide fédérale de contrepartie (jusqu'à concurrence de 50 %) pour établir ou soutenir des programmes offrant des incitatifs financiers, des services de soutien scolaire et des services d'information sur les collèges aux étudiants défavorisés. Les programmes doivent comporter plusieurs volets : garantir une aide financière aux participants à faible revenu qui obtiennent leur diplôme d'études secondaires, dispenser des services d'orientation et de soutien supplémentaires et des services d'information à l'intention des élèves et de leurs parents concernant l'aide financière et les avantages d'entreprendre des études collégiales. Au début, le financement est offert à certains États seulement (Californie, Indiana, Maryland, Nouveau-Mexique, Vermont, Washington, Minnesota, Rhode Island et Wisconsin), qui sont encouragés à travailler en collaboration avec les organismes locaux responsables de l'éducation, les collèges et universités, les organisations communautaires et d'autres groupes.

*Suite de l'encadré n°1 aux pages suivantes*

5. Horn (1998) décrit la filière menant aux études collégiales de quatre ans ou aux études universitaires de la manière suivante : aspiration au baccalauréat, préparation aux études postsecondaires, présentation aux examens d'entrée, demande d'admission et inscription.

**ENCADRÉ N° 1 : LES PROGRAMMES FÉDÉRAUX NEISP ET GEAR UP – SUITE**

En 1998, à la faveur de la reconduction de la *Higher Education Act*, on remplace le NEISP par le GEAR UP (Gaining Early Awareness and Readiness for Undergraduate Programs). À compter du 6 octobre 1998, tout État qui reçoit une subvention pour mettre sur pied un GEAR UP mais qui est déjà doté d'un NEISP doit continuer à fournir aux mêmes élèves les mêmes services jusqu'à ce qu'ils aient terminé leurs études secondaires.

Bien que ses objectifs et sa structure soient analogues à ceux du NEISP, duquel il est inspiré, le GEAR UP comporte certaines différences, notamment le 21st Century Scholars Certificate program, qui vise à informer les élèves défavorisés de la 6<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année de leur admissibilité à une bourse fédérale Pell. Le GEAR UP vise à financer des partenariats entre les écoles intermédiaires de quartiers extrêmement pauvres, des collèges et universités, des organisations communautaires et des entreprises, pour œuvrer auprès de cohortes entières d'enfants à faible revenu — plutôt qu'auprès d'élèves isolés — à compter au plus tard de la 7<sup>e</sup> année jusqu'à l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires. Pendant sa première année de mise en application, le programme a permis de servir près de 450 000 élèves à l'échelle du pays.

Le GEAR UP est surtout destiné aux écoles à faible rendement, mal servies, qui accueillent traditionnellement des élèves à faible revenu ou issus des minorités. Le programme préconise d'examiner les raisons pour lesquelles les élèves réussissent mal et de fournir des incitatifs financiers et des modèles dont ces écoles et leurs élèves ont besoin pour réussir. Par exemple, le GEAR UP impose un programme d'études rigoureux de la maternelle à la 16<sup>e</sup> année, très exigeant sur le plan du rendement et des normes scolaires; le perfectionnement permanent et en profondeur du personnel enseignant au chapitre de la pédagogie et de la création de contenu; l'élimination des cheminements académiques séparés; l'organisation d'activités à l'école, après l'école et pendant les vacances d'été; l'analyse des résultats du programme et le repérage précoce des améliorations à y apporter.

Les fonds sont versés soit aux États, soit à des partenariats regroupant des organismes scolaires locaux, des établissements d'enseignement supérieur et des organisations communautaires. Dans le cadre de la présente étude, ce sont les subventions accordées aux États qui nous intéressent le plus.

*Les projets de partenariat subventionnés dans le cadre des GEAR UP* doivent faire intervenir au moins un établissement d'enseignement supérieur, un arrondissement scolaire qui supervise une ou plusieurs écoles de niveau intermédiaire ou secondaire servant principalement des populations à faible revenu, et au moins deux autres organisations (organisations communautaires, groupes religieux, entreprises, écoles élémentaires, organismes d'État ou organisations publiques ou privées). Ils doivent offrir pendant six ans (de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année) à toute une cohorte d'élèves (d'un niveau donné) des services à long terme de mentorat, de tutorat et d'orientation, des activités de sensibilisation pour les parents, des programmes d'études et des activités de perfectionnement professionnel. Les autres services à dispenser sont les suivants : aide financière, information sur les programmes fédéraux d'aide financière, préparation aux examens d'admission, conseils sur les modalités d'inscription au collège et information à l'intention des parents sur la manière de préparer les enfants pour le collège. Pour obtenir les fonds, il faut qu'au moins la moitié des élèves de la cohorte d'une école participante comprenant une 7<sup>e</sup> année soient admissibles au repas de midi subventionné ou que les services s'adressent à des élèves de plus d'un niveau occupant des logements sociaux. De plus, un coordonnateur doit être engagé pour se consacrer uniquement au projet.



**ENCADRÉ N° 1 : LES PROGRAMMES FÉDÉRAUX NEISP ET GEAR UP – SUITE**

Pour les subventions aux États, c'est au gouverneur de l'État qu'est conféré le pouvoir de désigner l'organisme (ou le groupe d'organismes) autorisé à faire une demande de fonds et à administrer un programme GEAR UP; il s'agit généralement de l'organisme responsable de l'enseignement supérieur, du ministère de l'Éducation, de l'organisme responsable de l'aide financière aux étudiants ou du cabinet du gouverneur de l'État. Contrairement aux projets de partenariat, ces projets ne sont pas tenus d'adopter le modèle de la cohorte; toutefois, s'ils ne choisissent pas ce modèle, l'État doit s'assurer que les services sont ciblés sur les élèves qui ont droit au repas de midi subventionné ou à une aide temporaire à l'intention des familles dans le besoin, qui fréquentent une école désignée « Title I » (selon le nombre d'étudiants à faible revenu) ou qui sont susceptibles de décrocher. L'État doit couvrir chaque année au moins la moitié des coûts totaux. Comme pour les projets de partenariat, ces projets doivent comporter un volet « intervention précoce » (information précoce sur les études collégiales, activités communautaires, etc.) mais, par contre, ils doivent aussi offrir des bourses aux élèves participants. Les États sont tenus d'allouer entre 25 % et 50 % de la subvention au volet « intervention précoce », et 50 %, au volet « bourse d'études ».<sup>6</sup>

Pour recevoir une bourse d'études dans le cadre des GEAR UP, l'étudiant doit avoir moins de 22 ans, obtenir son diplôme d'études secondaires ou un diplôme équivalent (par ex. : le diplôme d'équivalences secondaires), participer intégralement et avec succès à un des programmes NEISP, GEAR UP ou TRIO et être inscrit ou accepté dans un programme de premier cycle dans son État.<sup>7</sup> Les États doivent accorder la priorité aux étudiants admissibles à une bourse fédérale Pell. La bourse doit couvrir 75 % des frais d'un étudiant qui suit un programme d'études de quatre ans dans un établissement public de l'État ou l'équivalent d'une bourse Pell maximale pour l'année financière.

Au cours de l'exercice 1999, 21 subventions ont été versées, l'allocation annuelle moyenne pour la première année s'établissant à 1 980 373 \$ (les subventions sont généralement attribuées sur une période de cinq ans). En 2000, sept autres subventions sont venues s'ajouter, pour une moyenne la première année de 1 725 378 \$ et, en 2001, deux autres, pour une moyenne la première année de 2 210 467 \$, ce qui porte le total des États bénéficiaires à 30. Des 12 États « chefs de file » mis en évidence dans la présente étude, 10 ont reçu des subventions dans le cadre du GEAR UP : la Californie, l'Indiana, le Minnesota, le New Jersey, l'État de New York, l'Oklahoma, le Rhode Island, le Vermont, l'État de Washington et le Wisconsin. Certains ont regroupé ces fonds avec les autres fonds destinés aux programmes d'intervention précoce obtenus en vertu du NEISP ou obtenus précédemment, tandis que d'autres ont des programmes d'intervention précoce déjà bien établis qui sont en grande partie indépendants du GEAR UP.

Sources : site Web du programme GEAR UP (<http://www.ed.gov/offices/OPE/gearup>); Silver 2000; Swail et Perna 1998.

- 
6. Dans certains cas, cette obligation peut être levée (par exemple, dans le cas du programme Get Ready! du Minnesota).
7. Un État peut toutefois décider d'attribuer une bourse GEAR UP à un élève qui fréquentera un établissement dans un autre État.



# CHAPITRE 2 — RÉSUMÉ DES CARACTÉRISTIQUES DES PROGRAMMES

L'examen des programmes d'intervention précoce mis en œuvre par les États montre que, bien qu'il y ait de nombreuses similitudes entre leurs conceptions et caractéristiques, il existe aussi entre eux d'importantes différences. (Voir le tableau 1.)

La plupart des programmes commandités par les 12 États chefs de file ont été établis avant 1995–1996. Seules certaines activités GEAR UP sont venues s'ajouter par la suite à certains programmes existants.<sup>8</sup> Beaucoup ont été établis entre le milieu et la fin des années 1980. En outre, six ont été créés (ou ont reçu des fonds) en vertu du NEISP au début des années 1990, alors qu'ils reçoivent presque tous maintenant du financement GEAR UP. Compte tenu de la durée de ces programmes, on peut penser que certaines des caractéristiques les plus communes ont changé au fil des ans et qu'elles pourraient même servir de modèles pour les nouveaux programmes qui seront mis en œuvre par les États.

La plupart des programmes visent les élèves des écoles intermédiaires et secondaires et, en matière d'admissibilité, le statut socio-économique est le critère le plus répandu. De plus, près de la moitié n'offrent que des services de soutien (sans incitatifs financiers). Les services les plus couramment fournis sont l'orientation et l'enrichissement des matières, suivis par les activités d'implication des parents et le mentorat. Une importante proportion des programmes offre des activités estivales.

Les caractéristiques n'en présentent pas moins d'énormes variations, qui induisent d'importantes différences dans les méthodes adoptées. Par exemple, on trouve des définitions très diverses des critères d'admissibilité, même s'ils prétendent mesurer le statut socio-économique, et une description très courante des programmes voulant qu'ils « mettent l'accent sur les services de soutien » ne semble pas distinguer entre conception et mission. Aux fins de l'analyse, on peut examiner ces programmes sous trois points de vue différents :

- **Approche générale** — Le programme met-il l'accent sur les services de soutien (tels l'information sur les collègues ou l'enrichissement des matières), sur des incitatifs financiers ciblés ou sur une combinaison des deux?
- **La façon dont le programme est ciblé** — Comment les critères d'admissibilité sont-ils définis? Sont-ils stricts ou assez souples? Vise-t-on un petit nombre d'élèves sur une longue période ou tente-t-on de répartir le financement sur un plus grand groupe d'élèves?
- **Supervision et administration du programme** — Quelle entité supervise et évalue le programme? Est-elle distincte de l'organisme (ou des organismes) qui l'administre? Enfin, ces entités sont-elles distinctes de celles qui le dispensent localement?

8. Les subventions accordées par GEAR UP aux États ont été prises en compte dans la présente analyse quand des programmes existants en reçoivent une portion (ou la totalité) ou quand les programmes GEAR UP prennent appui sur des programmes de l'État déjà existants, ou les étoffent. Les subventions GEAR UP n'ont pas été prises en considération si elles donnent lieu à des programmes séparés parce qu'alors, en règle générale, ils sont trop récents pour qu'on puisse en analyser les résultats.

**TABEAU 1 : CARACTÉRISTIQUES DES PROGRAMMES D'INTERVENTION PRÉCOCE MIS EN ŒUVRE PAR LES ÉTATS**

ÉTAT	NOM DU PROGRAMME	ANNÉE DE CRÉATION	FONDS DU NEISP	FONDS DU GEAR UP	SUPERVISION	ADMINISTRATION	NOMBRE DE LIEUX D'APPLICATION	SUBVENTIONS PAR CONCOURS	SOURCES DE FINANCEMENT
CA	<b>Advancement Via Individual Determination (AVID)</b>	1980	Non	Non	CA Department of Education	AVID Center (SBL), par l'entremise de 11 centres régionaux	Plus de 800 lieux en Californie	Non	1994-95 : État : 100 000 \$ (3%); établissements : 3 510 000 \$ (97%)
CA	<b>College Readiness Program</b>	1986	Non	Non	CA Department of Education	CSU et CA Dept of Education	21 écoles intermédiaires; 5 campus de la CSU	Oui	1994-1995 : État : 420 265 \$ (76%); établissements : 132 000 \$ (24%)
CA	<b>California Student Opportunity and Access Program (Cal-SOAP)</b>	1978	Oui	Non	CA Student Aid Commission (CSAC)	Projets individuels pilotés par des consortiums	17 consortiums de projet, 74 arrondissements scolaires publics, 9 campus de l'UC, 20 campus de la CSU, 41 collèges communautaires, 25 établissements indépendants et 43 autres organisations communautaires	Oui	1994-1995 : État : 650 000 \$ (38%); établissements : 1 051 129 \$ (62%)
FL	<b>College Reach Out Program (CROP)</b>	1983	Non	Non	FL Department of Education et Florida Postsecondary Education Planning Commission	Projets individuels pilotés par des établissements post-secondaires et des consortiums	41 projets, avec 10 universités d'État, 27 collèges communautaires, 4 collèges indépendants	Oui	1998-1999 : État : 2,48 millions \$ (45%); établissements : 2,52 millions \$ (45%); externes : 537 000 \$ (10%)
GA	<b>Post-Secondary Readiness Enrichment Program (PREP)</b>	1996	Non	Non	University System of Georgia et Board of Regents	University System of Georgia (établissements participants)	29 établissements de l'USG, en partenariat avec des collèges techniques et 115 arr. scolaires (repr. 200 écoles intermédiaires et 115 écoles secondaires)	Non	Ex. 2001 : État : 3 millions \$ (78%); fonds privés : 550 000 \$ (22%)

**TABEAU 1 : CARACTÉRISTIQUES DES PROGRAMMES D'INTERVENTION PRÉCOCE  
MIS EN ŒUVRE PAR LES ÉTATS – SUITE**

APPROCHE GÉNÉRALE	ANNÉES SCOLAIRES CIBLÉES	NOMBRE D'ÉLÈVES SERVIS (ANNÉE)	CRITÈRES D'ADMISSIBILITÉ	SERVICES OFFERTS :						PROGRAMME OU ACTIVITÉS D'ÉTÉ
				ORIENTATION	ENRICHISS. DES MATIÈRES	IMPLICATION DES PARENTS	MENTORAT	ENRICHISS. PERSONNEL/ INTÉGRATION SOCIALE	BOURSES D'ÉTUDES	
Services de soutien	6 <sup>e</sup> à 12 <sup>e</sup> année	65 000 aux É.-U. (2002); 54 538 en CA (2002)	Élèves sous-performants avec potentiel scolaire, faible revenu, première génération, minorités ethniques, non servis; les élèves et parents doivent signer un contrat.	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui
Services de soutien	6 <sup>e</sup> , 7 <sup>e</sup> et 8 <sup>e</sup> année	870 (1994-1995)	Élèves de 1 <sup>re</sup> génération à faible revenu avec note de passage, plus recommandations de l'enseignant.	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non
Services de soutien	Surtout école intermédiaire et secondaire	prév. 45 000 (2001-2002)	Déterminés selon les besoins et par le coordonnateur Cal-SOAP. Accent sur les élèves à faible revenu et de 1 <sup>re</sup> génération.	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui
Principalement services de soutien (mais aussi de l'aide financière)	6 <sup>e</sup> à 12 <sup>e</sup> année	7 869 (1998-1999)	Élèves à faible revenu défavorisés sur le plan scolaire qui répondent à certains critères comme recevoir le repas subventionné et être de 1 <sup>re</sup> génération; l'élève et les parents doivent signer une entente.	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui (certains projets)	Oui
Services de soutien	7 <sup>e</sup> à 12 <sup>e</sup> année	15 000; 3 200 dans le programme d'été (Ex. 2000)	Élèves « à risque » d'après le SSE des parents, avec retard d'une année scolaire et (ou) à risque d'échec scolaire, socialisation médiocre, faible estime de soi, quartier dangereux ou famille dysfonctionnelle. Les élèves sont choisis par les professeurs et les conseillers, en consultation avec les conseillers du PREP.	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui

*Suite du tableau à la page suivante*

**TABEAU 1 : CARACTÉRISTIQUES DES PROGRAMMES D'INTERVENTION PRÉCOCE  
MIS EN ŒUVRE PAR LES ÉTATS – SUITE**

ÉTAT	NOM DU PROGRAMME	ANNÉE DE CRÉATION	FONDS DU NEISP	FONDS DU GEAR UP	SUPERVISION	ADMINISTRATION	NOMBRE DE LIEUX D'APPLICATION	SUBVENTIONS PAR CONCOURS	SOURCES DE FINANCEMENT
<b>IN</b>	<b>21st Century Scholars</b>	1990	Oui	Oui	State Student Assistance Commission of Indiana (SSACI)	Office of 21st Century Scholars du SSACI	s/o	s/o	État : 2,5 millions \$ (administration 300 000 \$; le reste aux dép. de progr.), 7 millions \$ pour le volet bourses d'études (crédits d'État totaux : 8,9 millions \$ à l'ex. 1998-1999); fédéral (GEAR UP) : 2,6 millions \$ (Ex. 1999); AmeriCorps : 379 733 \$ (2001-2002).
<b>MN</b>	<b>Get Ready!</b>	1995-96	Oui	Oui	MN Higher Ed Services Office	MN Higher Ed Services Office (Communications, Legislation, and Outreach Services Division)	10 lieux	Non	Ex. 2001 : fédéral (GEAR UP) : 1,7 millions \$ (85%); État : 280 000 \$ (15%); plus soutien en nature des partenaires et de fondations privées (Amex).
<b>NJ</b>	<b>New Jersey College Bound Grant Program</b>	1986	Non	Non	NJ Commission on Higher Education	Projets individuels pilotés par des établissements post-secondaires	12 collèges et universités	Oui	Ex. 1998 : État : 2,8 millions \$ (58%); établissements : 2 millions \$ (41%); autre : 54 500 \$ (1%)
<b>NY</b>	<b>Liberty Partnership Program</b>	1988	Non	Non	NY Education Department (Pre-College Unit)	Projets individuels pilotés par des établissements post-secondaires ou des consortiums	57 projets, avec 15 arr. scolaires, 3 collèges, une université et plusieurs organisations communautaires et entreprises privées	Oui	2000 : État : 11,5 millions \$
<b>NY</b>	<b>Science and Technology Entry Program (STEP)</b>	1986	Non	Non	NY Education Department (Pre-College Unit)	Projets individuels pilotés par des établissements post-secondaires	Plus de 40 projets administrés par des collèges et universités dans divers arr. scolaires et écoles	Oui	2000 : État : 6 millions \$
<b>OK</b>	<b>Oklahoma Higher Learning Access Program (OHLAP)</b>	1992	Non	Non	OK State Regents for Higher Education	OK State Regents for Higher Education	s/o	s/o	Ex. 2000-2001 : État : 1,9 millions \$

**TABLEAU 1 : CARACTÉRISTIQUES DES PROGRAMMES D'INTERVENTION PRÉCOCE  
MIS EN ŒUVRE PAR LES ÉTATS – SUITE**

APPROCHE GÉNÉRALE	ANNÉES SCOLAIRES CIBLÉES	NOMBRE D'ÉLÈVES SERVIS (ANNÉE)	CRITÈRES D'ADMISSIBILITÉ	SERVICES OFFERTS :						PROGRAMME OU ACTIVITÉS D'ÉTÉ
				ORIENTATION	ENRICHISS. DES MATIÈRES	IMPLICATION DES PARENTS	MENTORAT	ENRICHISS. PERSONNEL/ INTÉGRATION SOCIALE	BOURSES D'ÉTUDES	
Les deux	7 <sup>e</sup> et 8 <sup>e</sup> année	8 403 inscrits (1998)	Doit signer un engagement (de se tenir loin de l'alcool, des drogues et du crime, de terminer l'école secondaire avec une MPC de 2,0, de suivre le contenu Core 40 et de faire une demande d'admission au collège et d'aide financière à sa dernière année). Doit être un résident de l'Indiana et être admissible au repas du midi subventionné.	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
Services de soutien	4 <sup>e</sup> à 6 <sup>e</sup> année (services de base)	Estim. 1 000 dans le programme de base (2000-2001); 7 500 assistent à des exposés, 35 000 à des dramatiques	Minorités, faible revenu, 1 <sup>re</sup> génération et ceux qui fréquentent une école Title I.	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui
Les deux	6 <sup>e</sup> à 12 <sup>e</sup> année	2 279 (Ex. 1998)	Jeunes des milieux urbains et (ou) des minorités, dans arr. scolaires avec « besoins spéciaux »; les critères particuliers diffèrent selon le programme.	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
Services de soutien	5 <sup>e</sup> à 12 <sup>e</sup> année	12 672 (1998-1999)	Élèves à fort risque de décrocher.	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui
Services de soutien	7 <sup>e</sup> à 12 <sup>e</sup> année	5 347 (1999-2000)	Élèves dans une école comptant au moins 20% d'élèves sous-représentés; faible revenu, minorités.	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui
Principalement aide financière	8 <sup>e</sup> , 9 <sup>e</sup> et 10 <sup>e</sup> année	9 468 élèves servis au total (2000-2001)	Famille ayant moins de 50 000 \$ de revenu par année, prendre 17 unités des cours requis, maintenir une MPC de 2,5, assister au cours assidûment, ne pas s'attirer d'ennuis (drogues, crime) et faire une demande d'aide financière lors de la dernière année.	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non

Suite du tableau à la page suivante

**TABEAU 1 : CARACTÉRISTIQUES DES PROGRAMMES D'INTERVENTION PRÉCOCE  
MIS EN ŒUVRE PAR LES ÉTATS – SUITE**

ÉTAT	NOM DU PROGRAMME	ANNÉE DE CRÉATION	FONDS DU NEISP	FONDS DU GEAR UP	SUPERVISION	ADMINISTRATION	NOMBRE DE LIEUX D'APPLICATION	SUBVENTIONS PAR CONCOURS	SOURCES DE FINANCEMENT
<b>OK</b>	<b>GEAR UP (comprend OHLAP-Plus)</b>	1999	Non	Oui	OK State Regents for Higher Education	OK State Regents for Higher Education par l'entremise de 5 coordonnateurs régionaux	5 coordonnateurs régionaux affectés à plusieurs arr. scolaires	s/o	Fédéral (GEAR UP) : 1,62 millions \$ (Ex. 1999–2000)
<b>RI</b>	<b>Rhode Island Children's Crusade</b>	1989	Oui	Oui	RI Office of Higher Education	RICC (SBL), avec RI Education Assistance Authority	11 écoles élémentaires, 27 écoles intermédiaires et secondaires	Oui	Estim. : fédéral : 2,1 millions \$ (42%); État : 1,7 millions \$ (30%); autre : 1,6 millions \$ (28%)
<b>VT</b>	<b>Vermont Student Assistance Corporation (VSAC) Outreach</b>	1965	Oui	Oui	VSAC et assemblée législative du Vermont	VSAC (quasi-public SBL)	Toutes les écoles intermédiaires et secondaires de l'État	s/o	Surtout fédéral et privé
<b>WA</b>	<b>Washington GEAR UP Scholars Project</b>	1994	Oui	Oui	WA Higher Education Coordinating Board (HECB)	HECB (7 lieux de dispensation dans 12 collectivités)	12 collectivités	Parfois	Fédéral (GEAR UP) : 15,5 millions \$ à compter de l'ex. 1999 (sur 5 ans); État : contrepartie, 15,8 millions \$
<b>WI</b>	<b>Early Identification Program</b>	1982	Non	Oui	WI Department of Public Instruction (WEOP)	WI Department of Public Instruction (WEOP)	7 arr. / communautés près des bureaux WEOP	Non	Surtout État; un peu fédéral (GEAR UP et Talent Search)
<b>WI</b>	<b>Minority Pre-College Scholarship Program</b>	1985	Non	Oui	WI Department of Public Instruction (WEOP)	WI Department of Public Instruction (WEOP)	17 collèges de l'UW, 3 collèges techniques, 11 établissements privés (offert dans tous les arr. scolaires)	Oui	Estim. : État : 2 millions \$ (Ex. 2000–2001); fédéral : 100 000 \$ (GEAR UP); établissements : 1 millions \$



**TABLEAU 1 : CARACTÉRISTIQUES DES PROGRAMMES D'INTERVENTION PRÉCOCE  
MIS EN ŒUVRE PAR LES ÉTATS – SUITE**

APPROCHE GÉNÉRALE	ANNÉES SCOLAIRES CIBLÉES	NOMBRE D'ÉLÈVES SERVIS (ANNÉE)	CRITÈRES D'ADMISSIBILITÉ	PROGRAM SERVICES OFFERED:						PROGRAMME OU ACTIVITÉS D'ÉTÉ
				ORIENTATION	ENRICHISS. DES MATIÈRES	IMPLICATION DES PARENTS	MENTORAT	ENRICHISS. PERSONNEL/ INTÉGRATION SOCIALE	BOURSES D'ÉTUDES	
Les deux	5 <sup>e</sup> à 12 <sup>e</sup> année	Près de 800 (OHLAP-Plus)	(Pour OHLAP-Plus) : élèves OHLAP qui reçoivent une bourse Pell et ayant encore des besoins non comblés; doivent s'inscrire dans les 3 années suivant le DES et conserver de bonnes notes.	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non
Les deux	3 <sup>e</sup> à 12 <sup>e</sup> année	17 000 au total de la 3 <sup>e</sup> à 12 <sup>e</sup> année (2001). 500 nouveaux de 3 <sup>e</sup> année (max.) par année scol.	Élèves de 3 <sup>e</sup> année dans une école désignée, doivent éviter les drogues, la maternité précoce et les problèmes avec la loi. Doivent respecter l'engagement du programme.	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Les deux	6 <sup>e</sup> à 12 <sup>e</sup> année	Total des « contacts » : 8 049 à l'école intermédiaire, 19 359 à l'école secondaire et 16 075 adultes (Ex. 1999)	Tout citoyen du Vermont qui veut obtenir de l'information sur la planification des carrières et le collège, en particulier les élèves à faible revenu, de 1 <sup>re</sup> génération et leur famille (selon le programme).	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non
Les deux	7 <sup>e</sup> à 12 <sup>e</sup> année	1 200 (320 ambassadeurs)	Élèves qui sont soit à faible revenu, dans une école Title I, ou à risque de décrocher, parents adolescents, avec retard scolaire d'une année ou plus en maths et (ou) en anglais, ou ayant une maîtrise limitée de l'anglais.	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Services de soutien	6 <sup>e</sup> à 12 <sup>e</sup> année	Estim. 4 000	Élèves de la 6 <sup>e</sup> à la 12 <sup>e</sup> année (dans une école désignée) sélectionnés dans différents niveaux scolaires (groupe à fort potentiel, groupe marginal et groupe à l'essai). On favorise les élèves à risque ou financièrement défavorisés.	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui
Aide financière	6 <sup>e</sup> à 12 <sup>e</sup> année	6 600	Élèves issus des minorités; pour obtenir une bourse d'études, les élèves doivent être d'abord admis dans un programme de préparation au collège.	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui (préparation au collège seulement)	Oui

Pour analyser les programmes d'intervention précoce, leurs similitudes et leurs différences, il importe avant tout de placer

chacun dans le contexte de la politique globale de l'État qui le met en œuvre (voir encadré n° 2).

## ENCADRÉ N° 2 : CADRES DISTINCTS DANS LESQUELS LES ÉTATS ÉVOLUENT

Aux États-Unis, chaque État a sa propre histoire, son propre réseau d'établissements d'enseignement et son propre mode de conduite des affaires publiques, qui influent sur l'évolution des programmes d'intervention précoce. De plus, d'autres initiatives et programmes de l'État peuvent y apporter un complément.

Certains États ont de bons programmes d'aide financière, liés ou non à la participation des étudiants à des programmes d'intervention précoce (voir le tableau 3). La Géorgie, l'État de New York et le New Jersey, par exemple, accordent plus de 1 000 \$ par étudiant de premier cycle équivalent plein temps. Dans ces deux derniers États, la plus grosse part de cette aide est basée sur les besoins, et fournie dans le cadre du Tuition Assistance Program (TAP) et de la Tuition Aid Grant (TAG) respectivement. En Géorgie, par ailleurs, le gros de l'aide subventionnée ne se fonde pas sur les besoins et est offerte dans le cadre du programme de bourse HOPE, qui couvre les frais de scolarité et autres frais d'études collégiales des élèves qui maintiennent une moyenne générale de B à l'école secondaire. D'autres États lient explicitement l'aide financière à leur programme d'intervention précoce; par exemple, dans le Wisconsin, le fait d'avoir obtenu un diplôme d'études secondaires après avoir participé au programme de l'État appelé Early Identification Program (EIP) joue en faveur de celui ou celle qui demande une aide dans le cadre du Talent Incentive Program (TIP), destiné aux élèves à faible revenu ou défavorisés, dont les ressources financières sont limitées.

D'autres États ont pris des initiatives relativement au contenu de base des programmes d'études, qui peut être lié intégralement au volet « enrichissement des matières » de leur programme d'intervention précoce. En Indiana par exemple, une des stratégies a consisté à restructurer le programme d'études secondaires (connu sous le nom de Core 40) et à encourager les élèves à suivre des cours préparatoires aux études collégiales; dans le même ordre d'idées, s'il veut recevoir une bourse dans le cadre du 21st Century Scholars Program, l'élève doit s'engager à suivre le programme d'études Core 40.

D'un État à l'autre, on note aussi d'importantes différences dans les modes d'inscription au collège ou à l'université et dans la structure des droits de scolarité (voir le tableau 4). En Californie par exemple, la politique suivie en matière d'éducation postsecondaire est de maintenir au plus bas les droits de scolarité dans les établissements publics, surtout dans les collèges communautaires, et d'encourager les élèves à s'y inscrire d'abord. Au Vermont, par ailleurs, les droits de scolarité et autres frais exigés dans les établissements publics tendent en moyenne à être beaucoup plus élevés, ce qui semble aller de pair avec la politique de l'État selon laquelle à des droits de scolarité élevés doit correspondre une aide élevée; on remarque par ailleurs que la majorité des étudiants de cet État sont inscrits à des programmes collégiaux de quatre ans ou des programmes universitaires. En règle générale, dans les États du nord-est des États-Unis, il semble y avoir de plus fortes proportions d'étudiants inscrits dans des établissements privés sans but lucratif, ce qui témoigne de l'abondance des établissements privés dans cette région.

**TABEAU 2 – CARACTÉRISTIQUES DES PROGRAMMES DE BOURSES ADMINISTRÉS PAR LES ÉTATS, 1998-1999**

	AIDE FONDÉE SUR LES BESOINS AUX ÉTUDIANTS DU COLLÉGIAL ET DU 1 <sup>ER</sup> CYCLE UNIVERSITAIRE		AIDE NON FONDÉE SUR LES BESOINS AUX ÉTUDIANTS DU COLLÉGIAL ET DU 1 <sup>ER</sup> CYCLE UNIVERSITAIRE		BOURSE TOTALE ESTIMATIVE AUX ÉTUDIANTS DU COLLÉGIAL ET DU 1 <sup>ER</sup> CYCLE UNIV., EN UNITÉS ÉTP
	MILLIONS DE DOLLARS	POURCENTAGE DU TOTAL	MILLIONS DE DOLLARS	POURCENTAGE DU TOTAL	
	<b>Californie</b>	331,6 \$	100 %	0,0 \$	
<b>Floride</b>	36,7 \$	22 %	133,3 \$	78 %	582 \$
<b>Géorgie</b>	0,5 \$	0 %	220,9 \$	100 %	1 236 \$
<b>Indiana</b>	99,5 \$	99 %	1,3 \$	1 %	564 \$
<b>Minnesota</b>	113,4 \$	100 %	0,0 \$	0 %	730 \$
<b>New Jersey</b>	160,9 \$	91 %	16,0 \$	9 %	1 092 \$
<b>New York</b>	619,1 \$	99 %	9,2 \$	1 %	1 077 \$
<b>Oklahoma</b>	17,4 \$	66 %	9,1 \$	34 %	273 \$
<b>Rhode Island</b>	5,7 \$	100 %	0,0 \$	0 %	134 \$
<b>Vermont</b>	12,8 \$	99 %	0,1 \$	1 %	558 \$
<b>Washington</b>	74,2 \$	98 %	1,5 \$	2 %	448 \$
<b>Wisconsin</b>	53,7 \$	94 %	3,1 \$	6 %	340 \$
<b>États-Unis</b>	2 945,7 \$	82 %	668,0 \$	18 %	496 \$

Note : Les chiffres « équivalent temps plein » (ÉTP) sur les inscriptions au collège et au 1<sup>er</sup> cycle universitaire sont pour l'automne 1997.  
Source : NASSGAP, 2000

**TABEAU 3 : INSCRIPTIONS ET DROITS DE SCOLARITÉ**

	% DES ÉTUDIANTS INSCRITS À L'AUTOMNE 1999				DROITS DE SCOLARITÉ MOYENS, 1999-2000		
	INSCRIPTIONS TOTALES	ÉTABLISSEMENTS	ÉTABLISSEMENTS	ÉTABLISSEMENTS	ÉTABLISSEMENTS	ÉTABLISSEMENTS	ÉTABLISSEMENTS
		PUBLICS AVEC PROGR. 2 ANS	PUBLICS AVEC PROGR. 4 ANS	PRIVÉS SBL AVEC PROGR. 4 ANS	PUBLICS AVEC PROGR. 2 ANS	PUBLICS AVEC PROGR. 4 ANS	PRIVÉS SBL AVEC PROGR. 4 ANS
<b>Californie</b>	2 017 483	57 %	27 %	12 %	317 \$	2 562 \$	14 996 \$
<b>Floride</b>	684 745	45 %	34 %	16 %	1 333 \$	2 242 \$	12 352 \$
<b>Géorgie</b>	311 812	23 %	53 %	20 %	1 366 \$	2 524 \$	12 660 \$
<b>Indiana</b>	304 725	14 %	62 %	21 %	2 125 \$	3 647 \$	15 643 \$
<b>Minnesota</b>	282 756	34 %	40 %	22 %	2 372 \$	3 817 \$	15 562 \$
<b>New Jersey</b>	330 537	37 %	43 %	18 %	2 155 \$	5 261 \$	15 938 \$
<b>New York</b>	1 020 991	23 %	33 %	41 %	2 554 \$	3 998 \$	16 564 \$
<b>Oklahoma</b>	179 055	33 %	54 %	11 %	1 239 \$	2 187 \$	9 832 \$
<b>Rhode Island</b>	74 821	21 %	31 %	48 %	1 746 \$	4 328 \$	17 655 \$
<b>Vermont</b>	36 728	13 %	43 %	41 %	2 846 \$	6 918 \$	18 298 \$
<b>Washington</b>	306 723	56 %	30 %	12 %	1 649 \$	3 355 \$	14 765 \$
<b>Wisconsin</b>	304 776	34 %	48 %	18 %	2 107 \$	3 315 \$	14 347 \$
<b>États-Unis</b>	14 791 224	36 %	40 %	20 %	1 338 \$	3 349 \$	14 588 \$

Note : Les inscriptions concernent les établissements accordant des diplômes seulement. Les chiffres de pourcentage n'égalent pas 100 parce que les autres types d'établissements ont été exclus. Les droits de scolarité concernent les étudiants du collégial et du 1<sup>er</sup> cycle universitaire (en unités ÉTP), ainsi que les étudiants fréquentant un établissement de l'État dans le cas des établissements publics. Les chiffres sur les inscriptions sont théoriques.

Source : NCES, 2002

## 2.1 APPROCHE GÉNÉRALE – SERVICES DE SOUTIEN OU INCITATIFS FINANCIERS, OU LES DEUX

*Tous les élèves qui terminent le programme reçoivent une bourse couvrant jusqu'à quatre ans d'études.*

Comme nous l'avons déjà mentionné, presque la moitié des programmes offrent seulement des services de sensibilisation et (ou) d'aide aux études. Par exemple, les trois programmes californiens mettent l'accent sur les services d'orientation et l'aide aux études, mais diffèrent sur l'importance de l'aide, la combinaison des services fournis et les populations cibles. Les autres programmes que nous avons examinés offrent une forme ou une autre d'incitatif financier. Seuls deux programmes, l'OHLAP et le Minority Pre-college Scholarship Program du Minnesota, ne comportent que des incitatifs financiers.<sup>9</sup> Les sept autres offrent une combinaison des deux.<sup>10</sup> Bien que la pièce maîtresse du 21st Century Scholars Program de l'Indiana soit une bourse équivalente au coût de quatre années de scolarité dans un établissement de

l'État, le programme comporte aussi un volet « éducation des parents », ainsi que du tutorat et du mentorat, ce dernier service étant dispensé par du personnel d'AmeriCorps. Dans le cadre du Washington Scholars Project, des élèves à faible revenu d'écoles intermédiaires et secondaires participent à un éventail d'activités : planification scolaire, tutorat, consultation et mentorat. Tous les élèves qui terminent le programme reçoivent une bourse couvrant jusqu'à quatre ans d'études.

Si on observe la répartition des différents services, on constate que l'orientation et l'enrichissement des matières sont les plus communément offerts dans la totalité des 17 programmes, suivis des activités d'implication des parents, du mentorat, de l'épanouissement personnel et de l'insertion sociale. Une importante proportion des programmes offre des activités estivales. Par exemple, le volet « service communautaire » du programme PREP de la Géorgie est surtout actif en été, et il attire chaque année des élèves en nombres croissants.

9 Pour les besoins de la présente étude, nous avons rangé l'OHLAP dans la catégorie des programmes uniquement financiers, mais il faut souligner que, dans le passé, les activités de sensibilisation y étaient autorisées (tout en n'étant que marginalement financées) et qu'aujourd'hui, ces activités sont menées dans le cadre du programme GEAR UP de l'Oklahoma, en collaboration avec l'OHLAP.

10. Les projets GEAR UP doivent comprendre les deux composantes; toutefois, certains programmes (tel le Get Ready! du Minnesota) ont été dispensés d'offrir des bourses.

## 2.2 CIBLAGE DES ÉLÈVES – NIVEAU SCOLAIRE, TAILLE DE LA PARTICIPATION, CRITÈRES D'ADMISSIBILITÉ

La plupart des programmes d'intervention précoce examinés ciblent des élèves de l'école intermédiaire et (ou) secondaire. La majorité visent des élèves des deux niveaux, alors que certains commencent dès la 3<sup>e</sup> ou la 4<sup>e</sup> année (notamment la Rhode Island Children's Crusade et Get Ready! du Minnesota). Toutefois, quel que soit le niveau choisi, la conception du programme diffère. Certains suivent une cohorte d'élèves jusqu'à l'obtention du diplôme et l'inscription au collège, tandis que d'autres se contentent de choisir des élèves d'un seul niveau (ou de plusieurs niveaux). Pour participer à la Rhode Island Children's Crusade, les élèves doivent être en 3<sup>e</sup> année; à partir du moment où ils sont inscrits, ils reçoivent des services de soutien à long terme qui varient selon leur niveau, mais qui se poursuivent jusqu'à ce qu'ils aient terminé le programme. D'autre part, le Liberty Partnerships Program de l'État de New York fournit des fonds à des établissements ou à des regroupements d'enseignement supérieur pour mettre en œuvre des programmes d'une durée de 12 mois visant à dépister les élèves de la 5<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année qui risqueraient de décrocher, et à leur fournir des services de tutorat et d'orientation pendant l'année scolaire pour les aider à obtenir leur diplôme d'études secondaires et à s'inscrire au collège.

Le nombre d'élèves qui bénéficie du programme témoigne en général de l'orientation choisie. Il est généralement plus coûteux de dispenser des services à une cohorte d'élèves suivis pendant tout leur cheminement à travers les différents niveaux. La taille de la participation étudiante varie donc énormément, de 1 200 élèves dans tout l'État de Washington pour son Scholars Project, à des dizaines de milliers dans les programmes communautaires de la Vermont Student Assistance Corporation (VSAC). Certains tentent de tirer le maximum de leur subvention en fournissant des services

intensifs à un noyau d'élèves tout en organisant des activités plus larges destinées à un plus gros groupe. Dans le cadre du programme Get Ready! du Minnesota, par exemple, un service de liaison avec la communauté permet de prodiguer orientation et information à un groupe relativement petit d'élèves de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année et à leur famille, tandis que des groupes plus larges d'élèves plus âgés se voient offrir des exposés sur la planification des études collégiales, et des groupes encore plus vastes d'élèves des niveaux élémentaires et intermédiaires peuvent assister quant à eux à des dramatiques sur la préparation aux études collégiales.

Les critères d'admissibilité examinés varient considérablement d'un programme à l'autre. Bien que le plus courant soit le statut socio-économique faible, ce statut est défini différemment selon les programmes; l'OHLAP fixe un plafond au revenu familial tandis que le programme CROP de la Floride et le 21st Century Scholars Program exigent que les élèves soient admissibles au repas de midi subventionné. Parmi les autres critères courants figurent le statut dit « de première génération »<sup>11</sup>, l'appartenance à une minorité et le risque de décrochage. Il arrive fréquemment que ces critères ne soient pas précisément définis et que l'interprétation en soit laissée aux personnes qui mettent le programme en œuvre. En fait, dans certains cas, le jugement de conseillers scolaires ou de coordonnateurs des programmes entre explicitement en ligne de compte dans le choix des élèves retenus. Par exemple, ce sont les coordonnateurs du programme Cal-SOAP qui déterminent l'admissibilité des élèves, et les participants au programme PREP de la Géorgie sont choisis par les enseignants, en consultation avec les coordonnateurs.

*La plupart des programmes d'intervention précoce examinés ciblent des élèves de l'école intermédiaire et (ou) secondaire.*

11. En règle générale, les élèves de première génération sont des élèves dont le niveau de scolarité maximal des parents ne dépasse pas l'école secondaire. Le risque de décrochage est défini différemment selon les programmes; il est souvent le fruit d'évaluations subjectives de la part des conseillers scolaires ou d'autres intervenants.

D'autres critères, moins courants, peuvent inclure le lieu ou le type d'école publique, des exigences scolaires et l'obligation, pour l'élève, de prendre un engagement, ou pour les parents de signer un contrat. De tels critères semblent être propres aux objectifs et à l'élaboration du programme, ou à la situation particulière de l'État. Par exemple, le New Jersey College Bound Program cible les jeunes provenant de milieux urbains et minoritaires qui fréquentent des écoles dans des arrondissements scolaires ayant des « besoins spéciaux », désignés en 1990

par une loi de l'État. Plusieurs programmes exigent des parents qu'ils signent un contrat par lequel ils promettent d'appuyer leur enfant, ou demandent à l'élève de s'engager à bien se comporter, par exemple en ne s'attirant aucun ennui, en suivant un programme préparatoire aux études collégiales et en faisant une demande d'aide financière lorsqu'ils débutent l'école secondaire de deuxième cycle (OHLAP, 21st Century Scholars et Rhode Island Children's Crusade).

## 2.3 SUPERVISION ET ADMINISTRATION – MODE OPÉRATOIRE ET FINANCEMENT

---

Dans le mode de fonctionnement des programmes d'intervention précoce, il arrive fréquemment que des organismes interviennent à différents paliers. Il convient avant tout de distinguer entre la *supervision* du programme, le palier d'intervention le plus large, qui comprend l'orientation, la conception et l'obligation de rendre compte, l'*administration*, qui consiste à gérer la mise en œuvre quotidienne des activités et services, et l'*application du programme*, dans les établissements où les services sont offerts. Dans certains cas, ces différents paliers se chevauchent beaucoup alors que, dans d'autres, ils sont très distincts.

Tous les programmes examinés dans le cadre de cette étude sont supervisés par des organismes publics, le plus souvent par le ministère de l'Éducation de l'État, mais aussi par des organismes responsables de l'aide financière, des conseils d'administration d'universités ou l'assemblée législative de l'État. Ce sont généralement ces organismes qui distribuent les fonds, supervisent les orientations du programme et gèrent les procédures pertinentes liées à l'obligation de rendre compte.

Dans certains États, ces instances administrent aussi les programmes, soit seules, soit en collaboration avec une autre. Parfois, l'administration est déléguée à d'autres organismes qui œuvrent dans l'État. Il arrive assez fréquemment que des établissements d'enseignement supérieur (ou des regroupements de tels établissements) administrent le programme. Tel est le cas du CROP de la Floride, du College Bound Grant Program du New Jersey, du Science and Technology Entry Program (STEP) de l'État de New York et de quelques autres. Trois programmes sont gérés

par des organismes parapublics sans but lucratif : le programme AVID est dispensé par le AVID Centre dans onze centres régionaux; la VSAC administre le programme d'intervention communautaire pour le Vermont et la Rhode Island Children's Crusade est administrée par un organisme sans but lucratif. Quand ces responsabilités sont déléguées, le financement est souvent accordé par voie de concours, ce qui est vrai pour presque la moitié des programmes, y compris le College Readiness Program (CRP) de la Californie.

Enfin, les services proprement dits sont souvent offerts dans plusieurs endroits, des écoles élémentaires ou secondaires ou des établissements postsecondaires. Dans le cas du Cal-SOAP, par exemple, des projets sont menés dans 17 établissements des quatre

coins de l'État, et les services répondent à des besoins locaux. Quand il s'agit de projets propres à un établissement, la gestion générale du programme (ainsi que son financement) peut relever d'un organisme responsable centralisé (paliers distincts) ou peut être du ressort de l'établissement où les projets sont mis sur pied, ce qui fait ainsi disparaître le besoin d'un organisme central pour administrer le programme. De même, une instance responsable peut parfois s'occuper à la fois de dispenser les services et de gérer et mettre en œuvre le programme, ce qui est le cas de programmes d'aide financière tels que le 21st Century Scholars et l'OHLAP.

*Les services proprement dits sont souvent offerts dans plusieurs endroits, des écoles élémentaires ou secondaires ou des établissements postsecondaires.*

Ces différents types de structures opérationnelles sont tels que, pour certains programmes, un grand nombre d'organisations interviennent, des écoles intermédiaires aux universités. Le Minority Pre-College Scholarship Program est offert sur 17 campus de l'Université du Wisconsin, trois collèges techniques et 11 établissements privés, tandis que le Cal-SOAP s'étend sur au moins 74 arrondissements scolaires, 41 collèges communautaires, 20 campus de la California State University, 9 campus de l'University of California, 25 collèges indépendants et 43 organismes communautaires.

Outre ces différences de fonctionnement, d'importantes variantes existent dans le mode de financement. Certains programmes, comme l'OHLAP, sont presque entièrement financés par des crédits alloués par l'État. D'autres dépendent

principalement des organismes participants, surtout de collèges et d'universités; pour le programme AVID, les établissements fournissent le plus gros des fonds. Dans de nombreux cas, les États subventionnent mais exigent des organismes qu'ils apportent des fonds correspondants; il y a quelques années, la Floride a d'abord exigé des fonds de contrepartie pour étendre le CROP et, aujourd'hui, le financement est partagé à parts égales entre l'État et les établissements. De même, les programmes mis sur pied grâce à des fonds fédéraux dans le cadre de GEAR UP, tels les programmes Get Ready! du Minnesota, le Washington's Scholars Project et la Rhode Island Children's Crusade, doivent recevoir également des fonds correspondants de l'État et d'autres sources.



# CHAPITRE 3 — PRATIQUES ÉTABLIES ET ATTESTATIONS DE RÉSULTATS

Les programmes retenus pour les besoins de la présente étude, soit les programmes d'État les plus anciens, peuvent le mieux nous permettre de dégager certaines pratiques établies et témoigner de leur efficacité. Toutefois, avant de faire part de nos constatations, nous présentons une analyse de certaines recherches sur l'efficacité de ces programmes en général et sur les problèmes que suscite leur évaluation, analyse qui nous aidera à placer ces conclusions dans leur contexte.

Théoriquement, on pourrait utiliser comme indicateurs de résultats et d'efficacité les taux d'inscription ou de fréquentation des collèges, le pourcentage des participants qui ont emprunté la filière menant à des études collégiales de quatre ans ou à des études universitaires, ou le pourcentage des participants qui ont suivi les principaux cours préparatoires aux études collégiales. En fait, dans de nombreux cas, nous ne disposons que de données « descriptives », telles que le nombre des élèves ayant participé au programme, ou d'examen qualitatifs. Par exemple, une enquête effectuée à l'échelle nationale montre que presque tous les programmes d'intervention précoce ont fait l'objet d'évaluations, qu'environ 75 % recensent les élèves ayant suivi le programme jusqu'au bout, 64 %, le nombre d'élèves ayant obtenu leur diplôme d'études secondaires, et 29 %, le nombre ayant obtenu leur diplôme collégial (Swail 2000). On trouve toutefois très peu d'évaluations rigoureuses dans lesquelles de tels indicateurs sont mesurés à des données comparatives ou à des groupes témoins.

On peut attribuer au manque de données appropriées certaines lacunes dans les évaluations; dans certains cas, on a omis de consigner la durée de la participation de chacun des élèves, et il est rare qu'on ait mesuré les résultats à long terme — par exemple la persévérance au collège. Étant donné que les programmes dispensent généralement une combinaison de services, il est difficile de

mesurer séparément les effets de chacun d'entre eux. On ne sait pas grand-chose des véritables coûts des programmes; peu de tentatives ont été faites pour faire le lien entre les coûts et les résultats. De plus, la façon dont les évaluations sont conçues est importante; les distributions aléatoires entre un groupe expérimental et un groupe témoin sont rares, d'autant qu'il est difficile de réunir des groupes témoins qui soient véritablement comparables (NPEC 2001; PACE 1997; Perna et Swail 1998). Il faut considérer ces évaluations qualitatives avec circonspection et, surtout, ne pas perdre de vue qui a procédé à l'examen.

Malgré toutes ces lacunes touchant les données, nous avons pu en apprendre beaucoup sur les interventions précoces, ce qui pourrait être utile pour la mise sur pied de futurs programmes. Certaines recherches ont porté sur les programmes fédéraux TRIO, que les États-Unis ont commencé à mettre en œuvre en 1965 pour assurer l'égalité des chances chez les élèves de première génération et à faible revenu. Deux des programmes TRIO, Talent Search et Upward Bound, sont des programmes d'intervention précoce qui ciblent les élèves de la 6<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. L'objectif du Talent Search Program est de donner aux élèves des 6<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années des renseignements sur les admissions dans les collèges, les bourses d'études et les programmes d'aide financière. L'Upward Bound Program aide les élèves à se préparer pour le collège à partir de la 9<sup>e</sup> année en leur offrant des cours sur les campus des collèges, ainsi que des services d'orientation, de mentorat et d'autres services de soutien (USDE 1997). Moins de 250 élèves profitent des programmes TRIO dans chacun des établisse-

*Malgré toutes ces lacunes touchant les données, nous avons pu en apprendre beaucoup sur les interventions précoces, ce qui pourrait être utile pour la mise sur pied de futurs programmes.*

ments où ils sont dispensés, et les conseillers ont ainsi l'occasion de travailler individuellement avec chaque élève (COE 2002).

Bien qu'il soit difficile de mesurer l'efficacité des programmes en raison des différences touchant les populations cibles, l'orientation et les méthodes de collecte des données, des évaluations ont été effectuées tant pour l'Upward Bound que pour le Talent Search Program :

- *Upward Bound* — Très récemment, une étude longitudinale (Mathematica 1999) a permis de distribuer au hasard des élèves admissibles soit dans un groupe expérimental (les participants au programme Upward Bound), soit dans un groupe témoin. Les résultats sont contradictoires et ont soulevé une certaine controverse. L'étude conclut que le programme a peu d'effet sur les élèves de niveau secondaire — aucune incidence sur les notes obtenues à l'école secondaire ou sur l'inscription au collège — et que nombre d'élèves ne l'ont suivi que très peu de temps. Toutefois, le programme semble avoir d'importantes répercussions sur certains groupes, notamment sur les élèves qui au départ avaient peu d'attentes eu égard à leur instruction, sur les décrocheurs potentiels et sur les garçons. De plus, il paraît influencer sur la poursuite des études postsecondaires : les participants ont accumulé davantage de crédits applicables à des programmes d'études collégiales de quatre ans, ont été plus susceptibles de recevoir de l'aide financière et étaient plus activement engagés dans certaines activités collégiales. Enfin, l'étude conclut que plus l'élève suit le programme longtemps, plus les effets favorables se font sentir.
  - *Talent Search* — Ce programme cible une clientèle étudiante plus vaste mais dispense des services moins élaborés que le Upward Bound Program. Il a été difficile d'évaluer son efficacité en raison des énormes différences entre les services offerts et les méthodes de rapports. Une évaluation continue du programme (Mathematica 2002) conclut que les écoles et les parents sont d'avis que l'information sur les collèges est un service important.
- Plusieurs examens de programmes d'intervention précoce non fédéraux — surtout ceux menés en Californie — permettent aussi de tirer des conclusions sur les éléments communs aux programmes efficaces (NPEC 2001, PACE 1997, CPEC 1996). On peut ranger ces éléments dans les catégories suivantes :
- **Structure et services.** Les programmes efficaces tendent à comporter une certaine forme d'aide financière, à offrir des travaux de cours motivants et des activités d'enrichissement scolaire d'appoint et à fournir aux participants les services d'un groupe de pairs (NPEC 2001). Les programmes à multiples services semblent plus efficaces que les programmes à volet unique (PACE 1997). De plus, ceux qui comprennent des services de sensibilisation/orientation semblent obtenir de meilleurs résultats si on y ajoute un élément de soutien scolaire (CPEC 1996).
  - **Ciblage des élèves.** Les programmes efficaces tendent à fournir aux élèves des services sur une période relativement longue (NPEC 2001, PACE 1997), et à prendre la diversité culturelle des participants en ligne de compte (NPEC 2001). Le moment où ont lieu les interventions est important (PACE 1997).
  - **Administration.** Les programmes efficaces tendent à avoir une personne ressource qui suit l'élève sur une longue période (NPEC 2001). De plus, ils ont noué une relation étroite avec les écoles qui vont de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année, bien que, dans le cas de services tels l'information sur les collèges et le tutorat, ce sont les établissements d'enseignement supérieur qui soient les mieux à même de les fournir, avec l'aide de collégiens bénévoles (PACE 1997; CPEC 1996).

L'analyse ci-après des programmes d'intervention précoce mis sur pied par les États fait ressortir certaines pratiques communes mais aussi des problèmes analogues à ceux évoqués dans les recherches précédentes (voir le tableau 4). Avant de décrire ces pratiques, il faut toutefois reconnaître combien il est difficile de décider lesquels parmi ces programmes sont les « meilleurs » ou les plus efficaces, en l'absence d'études menées dans des conditions contrôlées. Les évaluations n'ont pas toutes été faites de manière rigoureuse, et nous ne disposons pas de résultats pour tous les programmes; il ne s'agit dans bien des cas que d'examens qualitatifs, et certains n'ont même pas été évalués du tout. Même s'il serait tentant de le faire, il ne faudrait pas conclure systématiquement que les programmes ayant donné lieu aux évaluations les plus rigoureuses sont les plus efficaces. D'autre part, les résultats publiés ne sont pas comparables d'un

programme à l'autre. En conséquence, l'analyse ci-après se base en partie sur les résultats publiés, mais aussi sur des évaluations de programme internes qui formulent des recommandations et proposent des modifications qualitatives à apporter à la conception des programmes, qui témoignent indirectement de ce « qui fonctionne ». <sup>12</sup> Nous avons pris les évaluations au pied de la lettre, sans tenter de les juger et sans tenter de comparer directement l'efficacité de chacun des programmes (bien que nous soulignons au passage les points forts et les points faibles des évaluations). Nous avons plutôt essayé de faire ressortir certains points communs qui impliquent des aspects efficaces possibles. À la lumière des conclusions émises dans des recherches antérieures, nous présentons donc une synthèse des points communs, qui nous amène à tirer certaines conclusions sur les pratiques établies dans les 17 programmes analysés.

---

12. Par exemple, tant le College Bound Program du New Jersey que le PREP de la Géorgie ont été remaniés suite à des recommandations formulées par des évaluateurs indépendants et, dans de nombreux cas, le programme a été étendu si des preuves de progrès ou de succès avaient été apportées (CROP, AVID, CRP, OHLAP).

**TABEAU 4 – ÉVALUATIONS ET RÉSULTATS DES PROGRAMMES D'INTERVENTION PRÉCOCE MIS EN ŒUVRE PAR LES ÉTATS**

ÉTAT	NOM DU PROGRAMME	TYPE D'ÉVALUATION ET LIMITES	PRINCIPAUX RÉSULTATS CITÉS PAR L'ÉVALUATION	AUTRES CONCLUSIONS ET REDRESSEMENTS APPORTÉS
CA	<b>Advancement Via Individual Determination (AVID)</b>	Diverses évaluations, sur les diplômés AVID par rapport aux diplômés de l'école secondaire en général, aux élèves non-AVID ou aux moyennes nationales et californiennes. Pour les trois programmes de la Californie (AVID, CRP et Cal-SOAP), les taux d'obtention du diplôme et les autres indicateurs ne sont pas nécessairement comparables d'un programme à l'autre, car ils sont calculés de manière différente. De plus, les méthodologies appliquées ne sont pas nécessairement comparables d'un rapport à un autre, et certaines études n'ont porté que sur un petit nombre de lieux d'application.	Les élèves AVID fréquentent plus souvent le collège (surtout des progr. de 4 ans), suivent plus souvent un cours de préparation au collège et décrochent moins.	Le programme a récemment été étendu à l'ensemble de l'État.
CA	<b>College Readiness Program (CRP)</b>	Comparaison avec les élèves sur la liste d'attente du programme. Limites : voir ci-dessus.	Nombre accru d'élèves à faible revenu, de 1 <sup>re</sup> génération dans les cours de préparation au collège.	
CA	<b>California Student Opportunity and Access Program (Cal-SOAP)</b>	Comparaison avec les diplômés de l'école secondaire dans les comtés concernés. Limites : voir ci-dessus.	Les participants présentent un taux d'inscription plus élevé dans les établissements postsecondaires.	
FL	<b>College Reach Out Program (CROP)</b>	Rapport d'évaluation annuel, comparant une cohorte CROP avec un échantillon aléatoire d'élèves de l'école publique, stratifié selon la race et le revenu. On trouve également des rapports narratifs et des comptes rendus de visites.	Réduction de l'abandon du programme chez les élèves de 9 <sup>e</sup> année; les participants obtiennent plus souvent leur diplôme, ont de meilleurs résultats aux tests normalisés et poursuivent davantage des études postsecondaires.	Les programmes d'été, les bourses d'études, l'implication des parents, le faible taux de roulement chez les tuteurs et les mentors et les partenariats avec d'autres programmes communautaires sont des facteurs essentiels à la réussite du programme; le programme a été étendu compte tenu des progrès démontrés; l'assemblée législative exige maintenant des fonds de contrepartie de la part des établissements.
GA	<b>Post-Secondary Readiness Enrichment Program (PREP)</b>	Évaluation externe réalisée en 2000; surtout qualitative. La liste des meilleures pratiques a été établie d'après des comparaisons avec d'autres programmes américains de préparation au collège et différents résultats de recherche. La méthodologie n'est pas détaillée davantage.	Le nombre de participants aux programmes d'été a augmenté; une bonne relation existe entre les participants et les collégiens-mentors.	Parmi les points forts : le volet d'enrichissement des matières, le fait que le contenu pédagogique tienne compte de la diversité des participants, le volet de services communautaires pendant l'été et le volet de tutorat / mentorat (qui comprend une formation et une supervision permanente, une rémunération adéquate, suffisamment de temps d'interaction); les participants de l'école secondaire sont devenus tuteurs des plus jeunes. Une évaluation externe a donné lieu à un remaniement dans différents lieux de dispensation.

**TABEAU 4 – ÉVALUATIONS ET RÉSULTATS DES PROGRAMMES D'INTERVENTION PRÉCOCE MIS EN ŒUVRE PAR LES ÉTATS – SUITE**

ÉTAT	NOM DU PROGRAMME	TYPE D'ÉVALUATION ET LIMITES	PRINCIPAUX RÉSULTATS CITÉS PAR L'ÉVALUATION	AUTRES CONCLUSIONS ET REDRESSEMENTS APPORTÉS
IN	<b>21st Century Scholars</b>	Évaluation de tous les efforts déployés par l'État (pas seulement le programme Scholars) d'après une comparaison de son classement selon différents indicateurs par rapport à d'autres États et à l'ensemble du pays. De plus, l'évaluation externe a utilisé des modèles statistiques pour calculer la probabilité que les participants fréquentent le collège (comparativement aux non-participants), en neutralisant les effets des autres facteurs connus pour influencer l'inscription.	L'évaluation de l'État a démontré qu'un plus grand nombre d'étudiants de 19 ans fréquentent le collège; l'inscription des élèves issus des minorités a augmenté, l'intérêt pour les cours de préparation au collège et les tests d'admission au collège s'est accru; l'Indiana a haussé son taux de fréquentation du collège, passant du 40 <sup>e</sup> au 17 <sup>e</sup> rang au pays (cette évolution ne peut être liée au programme Scholars en particulier). Les modèles statistiques démontrent une incidence favorable directe entre la participation au programme Scholars et l'inscription au collège.	Les services de soutien ont été étendus au cours des dernières années, au moyen des fonds du GEAR UP.
MN	<b>Get Ready!</b>	Évaluations de fin d'exercice par le personnel du programme, dans le cadre desquelles les enseignants et les participants sont interviewés. Toutefois, le taux de réponses est faible.	Augmentation de la participation; les enseignants et les participants estiment que le programme a été bénéfique.	
NJ	<b>New Jersey College Bound Grant Program</b>	Évaluation externe (la première en dix ans pour l'ensemble du programme); en général, examen qualitatif en raison des différentes définitions et de la disponibilité des données entre les lieux d'application du programme. On ne dispose pas de renseignements détaillés sur les résultats du programme, mais certaines données sur des lieux particuliers démontrent un progrès.	Sur l'un des lieux de dispensation du programme, tous les diplômés se sont inscrits au collège et la plupart avaient suivi un cours de préparation en maths et en sciences.	Plusieurs recommandations d'amélioration : collecter de meilleures données, adapter le volet pédagogique aux normes du NJ et des établissements; les programmes des écoles intermédiaires ne devraient être admis que s'ils sont suivis de services de consultation à l'école secondaire; collaboration plus étroite avec les écoles, accroître le nombre d'élèves desservis.
NY	<b>Liberty Partnership Program</b>	Statistiques descriptives sur la participation, sans groupes de comparaison. Il n'existe pas d'évaluation en bonne et due forme.	Augmentation du nombre d'élèves servis entre 1993-1994 et 1998-1999.	
NY	<b>Science and Technology Entry Program (STEP)</b>	Statistiques descriptives sur la participation, sans groupes de comparaison. Il n'existe pas d'évaluation en bonne et due forme.	Une majorité de diplômés s'inscrivent au collège et choisissent une concentration dans les champs d'études associés au STEP.	
OK	<b>Oklahoma Higher Learning Access Program (OHLAP)</b>	Rapport annuel de fin d'exercice, comparant les élèves OHLAP à tous les diplômés de l'école secondaire de l'Oklahoma et aux moyennes nationales selon différents indicateurs.	Augmentation du nombre de participants et du taux d'achèvement du programme; les participants ont amélioré leur MPC, résultats d'examen, taux d'inscription et taux de persévérance à l'école.	Au cours des dernières années, élargissement des critères d'admissibilité relativement au revenu; on s'apprête à ajouter des services de soutien grâce à la subvention GEAR UP (les services de soutien ont été autorisés mais non financés).
OK	<b>GEAR UP (comprend OHLAP-Plus)</b>	Programme trop récent pour disposer d'une évaluation.		

*Suite du tableau 4 à la page suivante*

**TABEAU 4 – ÉVALUATIONS ET RÉSULTATS DES PROGRAMMES D'INTERVENTION PRÉCOCE MIS EN ŒUVRE PAR LES ÉTATS – SUITE**

ÉTAT	NOM DU PROGRAMME	TYPE D'ÉVALUATION ET LIMITES	PRINCIPAUX RÉSULTATS CITÉS PAR L'ÉVALUATION	AUTRES CONCLUSIONS ET REDRESSEMENTS APPORTÉS
RI	<b>Rhode Island Children's Crusade</b>	Enquête auprès des fournisseurs de services et des participants au programme (7 <sup>e</sup> , 9 <sup>e</sup> et 12 <sup>e</sup> année), interviews avec les membres du personnel et examen de documents et du système de données. Parmi les réserves touchant les données quantitatives, mentionnons le fait que, avec le temps, les expériences des élèves diffèrent. Les écarts doivent donc être interprétés avec prudence; par exemple, sans données longitudinales, on ne sait pas si les évaluations des élèves de 12 <sup>e</sup> année auraient été aussi positives lorsqu'ils étaient en 7 <sup>e</sup> année que les évaluations des élèves actuels de la 7 <sup>e</sup> année. Le rapport final comprend un exposé détaillé de la méthodologie.	Les élèves de la 7 <sup>e</sup> année présentent des taux de satisfaction supérieurs, participent davantage et déclarent plus souvent que le programme a eu un effet très positif pour eux. La plupart des répondants de toutes les cohortes encourageraient les élèves de 3 <sup>e</sup> année à entrer dans le programme, prennent des cours de préparation au collège et prévoient obtenir un diplôme après 4 ans d'études collégiales. En règle générale, les intervenants de l'école veulent que le programme soit étendu et non pas réduit.	Vers 1996, le programme a été remanié afin de limiter le nombre d'élèves entrant dans chaque cohorte et de concentrer les services (la « deuxième croisade »). De plus, le programme a été ciblé vers les arrondissements scolaires les plus défavorisés. On a également recommandé d'améliorer la collecte des données, d'insister sur les relations individuelle et de poursuivre le volet de bourses d'études.
VT	<b>Vermont Student Assistance Corporation (VSAC) Outreach</b>	Enquête annuelle auprès des finissants de l'école secondaire du Vermont. Comme de nombreux finissants n'ont pas répondu à l'enquête, les données peuvent donner lieu à un biais de non-réponses. On peut obtenir des renseignements sur la méthodologie et les marges d'erreur.	Les taux d'inscription ont augmenté depuis 20 ans; les finissants désireux de poursuivre leurs études sont de plus en plus sensibilisés au service de la VSAC.	La VSAC continue d'ajouter des services communautaires et de cibler des groupes particuliers d'élèves; des enquêtes ont démontré que les élèves veulent recevoir de l'information sur l'aide financière plus tôt, même si la plupart estiment que celle qu'ils ont reçue a été utile; près de la moitié auraient aimé davantage de consultation individualisée.
WA	<b>Washington GEAR UP Scholars Project</b>	En cours d'évaluation.		Grâce aux fonds GEAR UP, le programme s'étend à d'autres collectivités.
WI	<b>Early Identification Program</b>	N'a pas été évalué récemment.		
WI	<b>Minority Pre-College Scholarship Program</b>	En cours d'évaluation.		

Note : Pour de plus amples renseignements sur les évaluations de programme et les résultats, consulter l'annexe.

### 3.1 STRUCTURES ET SERVICES

Comme c'est souvent le cas pour les autres programmes d'intervention précoce, les programmes des États qui comportent des volets multiples semblent plus efficaces que ceux qui n'ont qu'un seul volet. On pourrait donner comme exemple de volets multiples de l'information sur les collèges et sur l'aide financière, conjuguées à du soutien scolaire. La California Postsecondary Education Commission (CPEC 1996) remarque ainsi qu'en Californie, un changement graduel s'est opéré, l'accent passant de la diffusion d'information vers de plus en plus de préparation scolaire par le tutorat et d'autres services. Il pourrait s'agir aussi de services de soutien combinés à des incitatifs financiers. À cet égard, le contexte dans lequel s'inscrivent d'autres initiatives de l'État (par ex. : les programmes d'aide financière) revêt un caractère particulièrement important; les bourses accordées par les programmes d'intervention précoce peuvent venir en complément d'autres programmes d'aide offerts par l'État ou, si l'État a de très bons programmes d'aide basée sur les besoins, ces programmes d'intervention précoce peuvent ne dispenser que des services de sensibilisation et d'enrichissement des matières.

Certains programmes axés principalement sur les services de soutien accordent aussi de petites bourses. Dans le cas du College Bound Program du New Jersey, les participants peuvent recevoir une petite bourse après avoir participé à des activités estivales. Le Washington Scholars Project reçoit des fonds GEAR UP qui obligent généralement les programmes à comporter à la fois un volet « sensibilisation » et un volet « aide financière ». Ainsi, les élèves participent à toutes sortes d'activités qui vont de la planification des études au mentorat, et ils reçoivent une bourse leur permettant de poursuivre des études pendant un maximum de quatre ans s'ils ont terminé le programme avec succès.

À l'inverse, certains programmes d'État qui offraient traditionnellement de l'aide financière y ont ajouté des services de soutien, après avoir découvert que des incitatifs financiers seuls

n'étaient pas suffisants pour aider les élèves défavorisés — les élèves et leurs parents doivent comprendre très tôt qu'il faut se préparer pour le collège et demander d'autres formes d'aide financière. La VSAC, par exemple, était à l'origine un organisme parapublic qui administrait des programmes d'aide financière aux étudiants, mais elle a vite compris que les services de soutien représentaient un complément important. Depuis plusieurs décennies déjà, la VSAC étend ses activités et améliore ses services dans la communauté, ciblant souvent des populations précises. En Oklahoma, l'OHLAP est fondé sur la garantie que le participant recevra une bourse d'études s'il respecte certaines exigences, parmi lesquelles figurent les cours préparatoires aux études collégiales. Même si les dispositions du programme ont toujours prévu la tenue d'activités de sensibilisation, celles-ci ne sont financées que depuis peu, soit depuis que l'État a décidé d'affecter une partie des fonds GEAR UP à des activités d'information dans le cadre de l'OHLAP.

**Le tutorat, le mentorat et l'enrichissement des matières** sont aussi des aspects importants de beaucoup de ces programmes. Certaines recherches concluent que le tutorat et le soutien scolaire peuvent améliorer les aptitudes aux études (même s'il se peut que ces services n'aient pas de conséquence mesurable sur la réussite scolaire), et notre examen montre un mouvement continu vers la généralisation de ces activités (NPEC 2001).

Dans plusieurs programmes, on tente de faire des liens avec les cours préparatoires aux études collégiales, soit en offrant des activités de tutorat, soit en exigeant des participants qu'ils prennent certains engagements en ce sens. Il arrive souvent que ces efforts soient liés à d'autres efforts plus larges de l'État en vue de

*Comme c'est souvent le cas pour les autres programmes d'intervention précoce, les programmes des États qui comportent des volets multiples semblent plus efficaces que ceux qui n'ont qu'un seul volet.*

réformer le contenu des programmes d'études. Pour être admissible au 21st Century Scholars Program, par exemple, les élèves doivent s'engager à suivre le programme d'études secondaires Core 40 de l'Indiana.

Pour les services de tutorat, on fait souvent appel à d'anciens participants, comme c'est le cas pour le PREP de la Géorgie, ou encore à des collégiens. Outre que ces mesures sont efficaces pour fournir les services et garder les élèves plus âgés actifs dans le programme, ces derniers ont ainsi l'occasion de servir de mentors auprès de participants plus jeunes. Toutefois, selon les évaluations, une formation et une supervision appropriées des tuteurs et des mentors sont essentielles; des changements apportés à certains programmes semblent indiquer que les tuteurs n'étaient pas suffisamment formés ou que les bénévoles n'apportaient leur aide que pour de courtes périodes, ce qui entraînait un roulement rapide et diminuait l'efficacité du programme. Dans le cadre du PREP de la Géorgie par contre, la formation permanente et la rémunération adéquate des tuteurs sont considérées comme un atout.

Il semble aussi que le suivi individuel et continu soit la méthode la plus efficace au chapitre de l'orientation et du tutorat. Un des pivots du programme AVID, qui encourage la réussite grâce au contenu rigoureux de son programme d'études, est un cours quotidien dispensé aux participants. Par ailleurs, l'enquête annuelle menée par la VSAC auprès des finissants de l'école secondaire montre que presque la moitié des élèves qui se dirigeaient vers le collège auraient préféré recevoir des conseils plus personnalisés.

Notre examen permet d'avancer que le nombre d'élèves bénéficiant du programme est fonction de la conception du programme — **un jeu d'équilibre s'opère entre l'étendue des services offerts et la taille du groupe de participants.** Ainsi, dans certains États, les programmes ne parviennent pas à atteindre d'importantes proportions de la population cible. Au New Jersey, un évaluateur indépendant du College Bound Program soutient que le programme devrait servir un plus grand nombre d'élèves, et que ce nombre pourrait être augmenté si, dans certains établissements, les services présentaient un meilleur rapport coût-efficacité. D'autre part, au Rhode Island, on a décidé de restructurer complètement la Children's Crusade, de plafonner le nombre d'élèves admissibles dans chaque cohorte et de cibler les plus nécessiteux, de manière à leur offrir des services plus étendus (on a jugé qu'il était impossible de respecter les engagements financiers et le niveau de service requis en visant des populations plus grandes); cette restructuration semble avoir eu des conséquences favorables sur la satisfaction des élèves et sur la façon dont les effets du programme sont perçus. En fin de compte, le compromis se fait entre le respect des engagements financiers et l'efficacité des activités. Certains programmes, tel le programme AVID de la Californie, parviennent à offrir des services étendus à long terme et à servir un groupe relativement large de participants. D'autres programmes, comme Get Ready! du Minnesota et le PREP de la Géorgie, ont tenté de trouver une solution en adoptant une approche étagée en vertu de laquelle un petit groupe particulier d'élèves reçoit des services intensifs tandis qu'un plus gros groupe est ciblé pour recevoir des services d'information.



## 3.2 CIBLAGE DES ÉLÈVES

Notre examen confirme la thèse selon laquelle le moment de l'intervention est important pour le succès du programme. La plupart des programmes ont d'abord ciblé les élèves de l'école intermédiaire ou même plus jeunes. Le CRP de la Californie a cherché à gérer la transition fondamentale entre l'école élémentaire et l'école intermédiaire, par exemple. Des programmes tels que l'OHLAP et le 21st Century Scholars démontrent que la promesse précoce d'une aide financière est importante si on veut assurer le cheminement de l'élève de l'école intermédiaire à l'école secondaire et jusqu'au collège. Fournir de l'information aux élèves du secondaire n'est pas suffisant — en fait l'enquête menée par la VSAC auprès des diplômés de l'école secondaire du Vermont montre qu'une proportion substantielle d'entre eux aurait aimé recevoir beaucoup plus tôt de l'information sur le collège.

De plus, de nombreux programmes tentent de rattacher le type de services offerts au niveau scolaire des participants. Par exemple, les services dispensés par la Rhode Island Children's Crusade se modifient à mesure que les participants changent de niveau. Dans les classes élémentaires, il s'agit surtout d'apprentissage de la lecture et de l'écriture et d'évaluations des points forts et des points faibles des élèves. À l'école intermédiaire, les conseillers surveillent la fréquentation scolaire, recommandent les élèves aux services de tutorat et les aident à développer leur confiance en soi et leurs aptitudes à communiquer. À l'école secondaire, les élèves reçoivent de l'information sur les collègues et l'aide financière, ils s'exercent à passer les examens d'admission et on les aide à choisir le collège et à s'y inscrire.

Une relation étroite entre le personnel chargé de l'application du programme et les participants semble être un facteur-clé, à la fois pendant l'année scolaire et lorsqu'elle se poursuit à l'école intermédiaire, puis au secondaire et au-delà. Un autre facteur qui contribue à assurer la réussite de nombreux programmes est l'ajout d'activités estivales aux services offerts pendant l'année scolaire. Un soutien qui se poursuit pendant plusieurs années est aussi un facteur important. Selon les conclusions de certaines évaluations de programme, dans quelques cas, on s'est consciemment efforcé d'ajouter des activités au secondaire pour appuyer les élèves jusqu'à l'obtention du diplôme. Dans d'autres, on souligne qu'à l'école secondaire, les élèves ont tendance à se détourner des activités si on ne fait pas d'efforts particuliers pour les rejoindre. Ainsi, l'évaluateur externe du College Bound Program du New Jersey recommande que les programmes destinés à l'école intermédiaire ne soient admissibles à une aide financière que si les participants reçoivent des services de consultation supplémentaires une fois à l'école secondaire. Dans le cas du CROP de la Floride, on a déployé des efforts concertés pour lutter contre la défection parmi les nouveaux élèves du secondaire. C'est ainsi que l'on a pu renverser cette tendance, de sorte qu'une plus forte proportion des élèves de la 9<sup>e</sup> année restent dans le programme.

*Notre examen confirme la thèse selon laquelle le moment de l'intervention est important pour le succès du programme. La plupart des programmes ont d'abord ciblé les élèves de l'école intermédiaire ou même plus jeunes.*

### 3.3 ADMINISTRATION ET APPLICATION DES PROGRAMMES

Pour ce qui touche l'administration et l'application des programmes, la **participation des établissements d'enseignement supérieur** peut être un atout. Dans nombre de cas, les collèges et universités accordent des fonds de contrepartie. Au CROP de la Floride, une partie

de ces fonds est souvent consacrée à des bourses de droits de scolarité. Ces établissements sont bien placés pour offrir des services comme l'information et l'aide financière et fournir des collégiens pour faire office de tuteurs. Néanmoins, certaines évaluations montrent que les collèges et universités doivent entretenir des rapports plus étroits avec les écoles élémentaires et secondaires que les participants fréquentent, surtout lorsque les services sont offerts dans ces écoles.

Dans le même ordre d'idée, certaines évaluations attestent de degrés inégaux de mise en œuvre des programmes ou de niveaux inégaux de services quand les programmes sont appliqués dans plusieurs établissements différents. Il apparaît donc important que l'organisme de surveillance évalue périodiquement l'administration et l'application du programme. De plus, certains proposent que les coordonnateurs de programmes des différents établissements se rencontrent pour mettre en commun leurs vastes expériences et en tirer des leçons.

D'une façon générale, il importe que les programmes d'intervention précoce **établissent des partenariats** non seulement avec d'autres établissements d'éducation et des organisations communautaires, mais aussi **coordonnent leurs efforts avec les autres initiatives mises en place dans l'État en matière d'enseignement supérieur**. Comme nous l'avons mentionné plus tôt, dans certains États, les programmes d'intervention précoce complètent les programmes d'aide financière fondés sur les besoins, et les efforts entrepris pour réformer le contenu des programmes d'études. De plus, il arrive qu'on agisse de concert avec des organisations communautaires pour trouver d'autres sources de financement, en particulier auprès de fondations privées, d'entreprises et du gouvernement fédéral. Quand l'Indiana a lancé par exemple son 21st Century Scholars Program, c'était avec l'aide de la fondation Lilly Endowment, qui s'est du même coup associée à l'État pour commander une étude sur les obstacles aux études postsecondaires et les stratégies pour les surmonter. Les services d'information sur les collèges du programme Get Ready! du Minnesota ont été élaborés avec l'aide financière d'American Express et de la McKnight Foundation. Enfin, plusieurs programmes — y compris le 21st Century Scholars et Get Ready! — sont mis en œuvre en étroite collaboration avec des bénévoles et du personnel d'AmeriCorps, qui fournissent des services de tutorat et de mentorat aux participants.

*Certaines évaluations montrent que les collèges et universités doivent entretenir des rapports plus étroits avec les écoles élémentaires et secondaires que les participants fréquentent, surtout lorsque les services sont offerts dans ces écoles.*

## CHAPITRE 4 — CONCLUSIONS

Parmi les nombreux programmes d'intervention précoce aux États-Unis, nous en avons choisi 17 établis dans 12 États « chefs de file ». Au fil de notre étude, nous avons examiné leurs caractéristiques sous trois éclairages — l'approche générale (offrent-ils les services de soutien, des incitatifs financiers, ou les deux?), la façon dont ils sont ciblés et, enfin, la supervision et l'administration du programme. Cette répartition des caractéristiques en catégories s'avère utile pour décrire les différentes options choisies dans l'ensemble des États-Unis. Nous avons aussi tenté d'utiliser les évaluations internes et les données sur les résultats de ces programmes pour discerner les pratiques établies les plus courantes. Par exemple, des aspects de certains programmes semblent encourager les élèves défavorisés à prendre en plus grand nombre le chemin des études collégiales. En général, nos conclusions confirment celles de recherches antérieures. Compte tenu des lacunes décelées dans les évaluations de programmes, il est difficile d'établir précisément l'efficacité des divers volets des programmes.

Les caractéristiques et pratiques établies décrites dans le présent rapport peuvent être considérées comme des approches possibles dont on peut s'inspirer pour mettre sur pied des programmes d'intervention précoce. En fait, certains États ont emprunté aux programmes d'autres États pour concevoir les leurs, en les adaptant à leur cadre historique, économique et politique particulier. De la même manière, le gouvernement canadien, les gouvernements provinciaux ou d'autres organismes peuvent prendre modèle sur ces caractéristiques et ces pratiques établies s'ils décident de mettre en œuvre des programmes expérimentaux d'intervention précoce. Dans la conception des programmes, il faudrait alors, comme aux États-Unis, tenir compte du cadre économique, social et politique de chacune des provinces.

# BIBLIOGRAPHIE ET SOURCES CHOISIES

- Adelman, Clifford. 1999. *Answers in the Tool Box: Academic Intensity, Attendance Patterns, and Bachelor's Degree Attainment*. Washington (D.C.), U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, juin.
- AVID Centre, site Web : <http://www.avidonline.org>
- Berkner, Lutz, et Lisa CHAVEZ. 1997. *Access to Postsecondary Education for the 1992 High School Graduates*. NCES 98-105. Washington (D.C.), Government Printing Office, octobre.
- Brendese, Laura. 2001. « Catalog of Workforce Preparation Programs: A Chairman's Report, Assemblyman William Scarborough. » Préparé pour la New York State Assembly. Albany (New York), Legislative Commission on Skills Development and Career Education, mars.
- California Department of Education. Document numérique. <http://www.cde.ca.gov>
- California Postsecondary Education Commission (CPEC). 1996. *Progress Report on the Effectiveness of Collaborative Student Academic Development Programs*. Commission Report 96-11. CPEC, juin.
- California Student Aid Commission (CSAC). Document numérique. <http://www.csac.ca.gov/default.asp>
- Campbell, Lady. 2002. Wisconsin Department of Public Instruction. Courrier électronique à Christina Redmond, 26 février.
- Central Valley Cal-SOAP Consortium. Document numérique. <http://www.internetobjectives.com/soap>
- COE. Voir : Council for Opportunity in Education.
- Council for Opportunity in Education (COE). 2002. « What is TRIO? » Document numérique. [www.trioprograms.org](http://www.trioprograms.org)
- CPEC. Voir : California Postsecondary Education Commission.
- Dercole, Sandra. 2002. Education Program Coordinator. Wisconsin Department of Public Instruction. Courrier électronique à Christina Redmond, 22 janvier.
- Fair, Bryce. 2002. Associate Vice Chancellor for Scholarships and Grants. Oklahoma State Regents for Higher Education. Courrier électronique à Christina Redmond, 27 janvier, 11 février et 8 mars.
- Fenske, Robert H. et al. 1997. *Early Intervention Programs: Opening the Door to Higher Education*. ASHE-ERIC Higher Education Report 25, 6. Washington (D.C.), The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development.
- Florida Council for Education Policy Research and Improvement (autrefois Postsecondary Education Planning Commission, PEPC). Document numérique. <http://www.cepri.state.fl.us>
- Florida Gulf Coast University, College Reach Out Program (CROP). Document numérique. <http://studentservices.fgcu.edu/crop>
- Florida Postsecondary Education Planning Commission (PEPC). 2001. *College Reach-Out Program: 1998-99 Highlights*. vol. 3, Floride, PEPC, février.

- . 1999. *Access to Opportunity: Programs to Encourage Participation in Postsecondary Education*, octobre.
- Gaining Early Awareness and Readiness for Undergraduate Programs (GEAR UP). Document numérique. <http://www.ed.gov/offices/OPE/gearup>
- Georgia P-16 Initiative. Document numérique. <http://www.usg.edu/p16>
- Gillie, Scott. 2002. Executive Director. Indiana Career and Postsecondary Advancement Centre. Courrier électronique à Christina Redmond, 4 février.
- Gillie, Scott. 2001. « Postsecondary Encouragement Report. » Exposé non publié, Indiana Career and Postsecondary Advancement Centre (ICPAC), février.
- . 1999. *Indiana Postsecondary Encouragement: Progress and Possibility*. Indiana Career and Postsecondary Advancement Centre (ICPAC).
- Gira, Robert. 2002. Director of Program Development. AVID Centre. Courrier électronique à Christina Redmond, 14 mars et 10 avril.
- Guthrie, Larry F., et Jane L. David. 1994. « Advancement Via Individual Determination (AVID) Strategies for Dissemination. » Rapport au projet Avid, commandé par le California Department of Education. Août.
- Guthrie, Larry F., et Grace Pung Guthrie. 2000. « Longitudinal Research on AVID 1999–2000: Final Report. » Burlingame (Californie), Centre for Research, Evaluation and Training in Education (CREATE), juin.
- . 1999. « 1998 Evaluation of Statewide AVID Expansion. Final Report. » Burlingame (Californie), Centre for Research, Evaluation and Training in Education (CREATE), mars.
- Hayward, G.C., et al. 1997. *Higher Education Outreach Programs: A Synthesis of Evaluations*. Rapport commandé par le Outreach Task Force, Board of Regents, University of California. Policy Analysis for California Education (PACE), janvier.
- HECB. Voir Washington State Higher Education Coordinating Board.
- Horn Laura. 1998. *Confronting the Odds: Students at Risk and the Pipeline to Higher Education*. NCES 98-094. Washington (D.C.), Government Printing Office.
- Indiana Career and Postsecondary Advancement Center (ICPAC). Document numérique. <http://icpac.indiana.edu>
- Institute for Higher Education Policy 1994. « Statewide Early Intervention Programs: What Works. » *Policy Steps*. 6, 2 (automne): 1–2+.
- Jones, Sheila. 2002. Executive Director of the Georgia P-16 Programs. Board of Regents of the University System of Georgia. Courrier électronique à Christina Redmond, 6 février et 13 février.
- Mathematica Policy Research, Inc. 2002. « National Evaluation of Talent Search (TS): Update on Study. » Communication à la 18<sup>e</sup> conférence annuelle du Council on Opportunity in Education, San Antonio (Texas), février.
- . 1999. « The Impacts of Upward Bound: Final Report for Phase I of the National Evaluation. » Préparé sous mandat par le U.S. Department of Education, Office of the Under Secretary, Planning and Evaluation Service. Washington (D.C.), ED, avril.

- Mclain, John. 2002. Associate Director for GEAR UP. Washington Higher Education Coordinating Board. Courrier électronique à Christina Redmond, 1<sup>er</sup> mars et 11 mars. Conversation téléphonique avec Christina Redmond, 11 mars.
- Mehan, H., I. Villanueva, L. Hubbard, et A. Lintz. 1996. *Constructing school success*. Cambridge (Royaume-Uni), Cambridge University Press.
- MHESO. Voir : Minnesota Higher Education Services Office.
- Micelli, Heather. 2002. Data Manager. AVID Centre. Conversation téléphonique avec Christina Redmond, 26 avril.
- Minnesota Higher Education Services Office (MHESO). Document numérique. <http://www.mheso.state.mn.us>
- Minnesota Higher Education Services Office (MHESO). 2001. *Investing in Success: Access to Higher Education*. Rapport au gouverneur et à l'assemblée législative 2001.
- Mize, Dolores A. 2000. « GEAR UP: Supporting State Regents' K-16 Initiatives in Oklahoma. » Exposé lors d'une réunion de représentants d'État de l'enseignement supérieur, représentants d'université, agents des relations avec le gouvernement et agents de la fiscalité, Portland (Oregon), août.
- Moss, Pat. 2002. Co-Director, Office of Twenty-first Century Scholars, State Student Assistance Commission of Indiana. Courrier électronique à Christina Redmond, 30 janvier.
- NASSGAP. Voir : National Association of State Scholarship and Grant Programs.
- National Association of State Scholarship and Grant Programs (NASSGAP). 2000. *NASSGAP 30th Annual Survey Report, 1998-99 Academic Year*. Albany (New York), New York State Higher Education Services Corporation.
- NCES. Voir : U.S. Department of Education. National Centre for Education Statistics.
- New Jersey Commission on Higher Education, site Web : <http://www.state.nj.us/highereducation/index.htm>
- New Jersey Commission on Higher Education. 1997. « Commission Retools \$2.9 Million College Bound Grant Program. » Highlights. 2, 3 (décembre).
- New Jersey College Bound. Document numérique. <http://www.state.nj.us/highereducation/grant3.htm>
- New York State Education Department, Pre-Collegiate Preparation Programs Unit. Document numérique. <http://www.highered.nysed.gov/kiap/PCPPU/home.html>
- NPEC. Voir : U.S. Department of Education. National Centre for Education Statistics. National Postsecondary Education Cooperative.
- Oklahoma GEAR UP. Document numérique. <http://www.okhighered.org/gearup>
- Oklahoma Higher Learning Access Program (OHLAP). Document numérique. <http://www.okhighered.org/ohlap>
- Oklahoma State Regents for Higher Education. 2002. *Oklahoma Higher Learning Access Program (OHLAP): 2000-2001 Year-End Report*.
- . 1999. *Brain Gain 2010: Building Oklahoma Through Intellectual Power*. janvier.
- PACE. Voir : Hayward G. C. et al.
- PEPC. Voir Florida Postsecondary Education Planning Commission.

- Perna, Laura W., et W. Scott Swail. 2001. « Pre-College Outreach and Early Intervention. » *Thought & Action*. 17, 1 (été) : 99–110.
- . 1998. « Early intervention programs: How effective are they at increasing access to college? » Préparé pour l'assemblée annuelle de l'Association for the Study of Higher Education, Miami (Floride), 7 novembre.
- Rhode Island Children's Crusade. Document numérique. <http://www.childrenscrusade.org>
- Ruiz, Miriam. 2002. Get Ready! Program. Minnesota Higher Education Services Office (MHESO). Courrier électronique à Christina Redmond, 15 février et 21 février.
- San Diego Cal-SOAP Consortium, site Web. Document numérique. <http://www.sandiegocalsoap.com/aboutcalsoap/profile.html>
- Silver, Steve. 2000. *GEAR UP: A Capstone for Reform*. Tiré du site Web de GEAR UP : <http://www.ed.gov/offices/OPE/gearup/about.html>
- Spraggins, Paul. 2002. Department of Public Instruction. Wisconsin Educational Opportunity Programs and Office of Urban Education. Conversation téléphonique avec Christina Redmond, 15 février.
- St. John, Edward P., Glenda Droogsma Musoba, Ada B. Simmons, et Choong-Geun Chung. 2002. *Meeting the Access Challenge: Indiana's Twenty-First Century Scholars Program*. New Agenda Series, vol. 4, no 4. Indianapolis (Indiana), Lumina Foundation for Education.
- State Student Assistance Commission of Indiana (SSACI), Office of Twenty-First Century Scholars. Document numérique. <http://scholars.indiana.edu/contact.html>
- Stoehl, Carol F. 1997. *Evaluation of the New Jersey College Bound Program*. Commandité par le New Jersey Commission on Higher Education. Trenton (New Jersey), Commission on Higher Education, mai.
- Stone, Rebecca, Susan Lanspery, et Tom Leavitt (avec Susan Curnan et Larry Bailis). 2002. *Every Child Holds the Answer*. Rapport d'évaluation de la Rhode Island Children's Crusade. Waltham (Massachusetts), Centre for Youth and Communities, Brandeis University, janvier.
- Swail, Watson Scott. 2001. « Engaging a Nation: Expanding the Role of TRIO and Other Outreach Programs. » *Opportunity Outlook*. novembre.
- . 2000. « Preparing America's Disadvantaged for College: Programs that Increase College Opportunity. » In *Understanding the College Choice of Disadvantaged Students*, Alberto F. Cabrera et Steven M. La Nasa éd. New Directions for Institutional Research No. 107. San Francisco (Californie), Jossey-Bass Publishers: 85–101.
- Swanson, Mary Catherine. 2001. *AVID Yearbook 2001*. San Diego (Californie), AVID Centre.
- Trombetti, Larry. 2002. Rhode Island Children's Crusade. Conversation téléphonique avec Christina Redmond, 4 mars.
- University System of Georgia (USG), Board of Regents. Document numérique. <http://www.usg.edu>
- University System of Georgia (USG). Board of Regents. 2001. *FY2001 Accountability Report*. Atlanta (Géorgie), Office of Media and Publications, février.
- . 2000. *FY2001 Accountability Report*. Atlanta (Géorgie), Office of Media and Publications, février.

- USDE. Voir : U.S. Department of Education.
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION (USDE). 1997. *Biennial Evaluation Report: Fiscal Years: 1995–96*. Washington (D.C.), Government Printing Office.
- U.S. Department of Education. National Centre for Education Statistics (NCES). 2001. *The Condition of Education 2001*. NCES 2001-072. Washington (D.C.), Government Printing Office.
- . 2002. *Digest of Education Statistics 2001*. NCES 2002-130. Washington (D.C.), Government Printing Office, février.
- U.S. Department of Education. National Centre for Education Statistics. National Postsecondary Education Cooperative (NPEC). 2001. *Paving the Way to Postsecondary Education: K-12 Intervention Programs for Underrepresented Youth*. NCES 2001-205. Préparé par Patricia Gándara avec la collaboration de Deborah Bial. Washington (D.C.), GPO, septembre.
- USG. Voir : University System of Georgia (USG). Board of Regents.
- Vermont Student Assistance Corporation (VSAC). Document numérique. <http://www.vsac.org>
- Vermont Student Assistance Corporation (VSAC). 2000. *Vermont Senior Survey, Class of 1999. Part I: Planned Activities After High School*. VSAC et le Vermont Department of Education.
- VSAC. Voir : Vermont Student Assistance Corporation.
- Washington State Higher Education Coordinating Board (HECB). Document numérique. <http://www.hecb.wa.gov>
- Washington State Higher Education Coordinating Board (HECB). 2001. « Washington State Gaining Early Awareness and Readiness for Undergraduate Programs Annual Performance Report 2000–01. » Mai.
- Wisconsin Department of Public Instruction, Wisconsin Educational Opportunity Programs (WEOP). Document numérique. <http://www.dpi.state.wi.us/dpi/dlsis/weop/index.html>



# ANNEXE — DESCRIPTION DES PROGRAMMES D'INTERVENTION PRÉCOCE MIS EN ŒUVRE PAR LES ÉTATS

Sauf mention contraire, l'information sur les États « chefs de file » dans le domaine des programmes d'intervention précoce consignée dans cette section a été tirée des sites Web de chacun des programmes, de conversations téléphoniques avec différents agents et directeurs de programme et d'une correspondance par courriel avec différents bureaux administrant les programmes.

## Californie

On trouve en Californie divers programmes d'État d'intervention précoce ciblant différents groupes d'étudiants et offrant une variété de services.<sup>13</sup> La California Post-secondary Education Commission (CPEC) a noté certaines tendances générales qui ressortent de l'ensemble des programmes, notamment le fait qu'avec les années, les activités mettant l'accent sur la diffusion d'information et la motivation ont été remplacées par la promotion et l'amélioration de la préparation scolaire. On trouve dans les lignes qui suivent trois exemples de programmes d'intervention précoce de premier plan mis en œuvre dans l'État de la Californie : **Advancement Via Individual Determination (AVID)**, le **College Readiness Program (CRP)** et le **California Student Opportunity and Access Program (Cal-SOAP)**.

Les membres du conseil (Regents) de l'University of California administrent également une **subvention GEAR UP** (versée à l'exercice 1999). La subvention GEAR UP vise à développer et à soutenir la capacité organisationnelle des écoles intermédiaires à préparer tous leurs étudiants en vue de l'école secondaire et des études postsecondaires. Des bourses d'études sont offertes aux étudiants qui entrent au collège, en fonction de leur dossier scolaire et de leurs besoins. Grâce au programme, 250 élèves de 9<sup>e</sup> année bénéficient d'un compte en fiducie de 2 000 \$, qui servira au paiement de leurs droits de scolarité et autres dépenses liées aux études.

## Advancement Via Individual Determination (AVID)

L'objectif du programme AVID est de faire en sorte que tous les élèves, en particulier les élèves défavorisés, réussissent dans le cadre d'un programme d'études au contenu rigoureux et s'inscrivent dans un établissement accordant un grade universitaire de premier cycle. Le programme offre aux élèves des cours de préparation au collège et des services de soutien direct (préparation à l'admission au collège, aide aux études et tutorat, sensibilisation des parents et services de consultation). Les étudiants assistent à un

13. Voir CPEC 1996 pour un survol des programmes californiens. Les programmes mentionnés dans la présente section sont tous administrés conjointement par le Department of Education de la Californie. Toutefois, plusieurs autres programmes fonctionnent sur l'ensemble du territoire californien mais sont gérés par un réseau universitaire d'écoles publiques (CPEC 1996). En outre, il faut se rappeler que les taux d'obtention de diplômes, etc., consignés ici ne sont pas nécessairement comparables entre les divers programmes, car ils sont évalués de manières différentes. En outre, les méthodologies appliquées ne sont pas nécessairement comparables d'un rapport à un autre, et certaines études d'évaluation énumérées ci-dessous se rapportaient à un petit nombre de lieux de dispensation des programmes, ce qui limite quelque peu la validité des données. Malgré les difficultés méthodologiques – en particulier la difficulté de démontrer des relations de cause à effet – on peut inférer l'efficacité des programmes 1) dans la mesure où les objectifs fixés depuis le dernier rapport ont été atteints et 2) par une comparaison entre la proportion des participants et la proportion de diplômés dans l'ensemble de l'État qui fréquentent le collège.

cours AVID chaque jour tant à l'école intermédiaire qu'à l'école secondaire; au niveau secondaire, les élèves s'inscrivent à un cours AVID au choix avec crédit, où ils se rencontrent pendant une période chaque jour. Les étudiants doivent s'inscrire au programme AVID pendant au moins trois ans ou jusqu'à ce qu'ils terminent l'école secondaire. Deux périodes par semaine sont consacrées au soutien scolaire et à la préparation au collège (prise de note, gestion du temps, méthodes de recherche et stratégies de passage d'examens, y compris préparation des examens ACT et SAT). En outre, on fait appel à des étudiants du collégial pour qu'ils viennent offrir deux périodes de tutorat par semaine. Au cours de ces séances, les élèves, sous la supervision de leurs tuteurs, se posent des questions les uns aux autres, étudient en vue des examens et travaillent à leurs devoirs. Les élèves peuvent également choisir quel groupe ils veulent rejoindre (p. ex., mathématiques, anglais). Des activités de motivation et d'information sur les carrières et le collège ont lieu une fois par semaine (conférences sur les perspectives offertes par le collège et les choix de carrière, sorties éducatives dans des entreprises et conférences sur les campus au cours desquelles les élèves sont sensibilisés à ce que l'on attendra d'eux au collège). Il arrive également que d'anciens participants AVID viennent parler aux élèves actuels de leur expérience au collège et sur le marché du travail.

La démarche AVID est de nature coopérative; l'enseignant joue un rôle d'animateur et les élèves et les tuteurs collaborent ensemble. On insiste particulièrement sur deux types d'habiletés: l'écriture et la pensée critique. En outre, les élèves AVID sont tenus de consacrer au moins deux heures par soir à travailler sur les matières à l'étude.

Dans le cadre du programme, des partenariats et d'étroites relations de travail sont formés avec des établissements post-secondaires. Les partenariats fonctionnent à

de nombreux niveaux différents — les collèges offrant des tuteurs, des visites de leur campus et des conférenciers, et pour de nombreux collèges californiens, une collaboration avec les bureaux régionaux AVID — afin de soutenir les activités du programme.

**Admissibilité** — Le programme est ouvert aux élèves de l'école intermédiaire et secondaire (6<sup>e</sup> à 12<sup>e</sup> année) de première génération, à faible revenu, membres de minorités ethniques, qui enregistrent des résultats de moyens à élevés à des tests d'aptitude, mais dont les notes sont moyennes. Les élèves sont choisis par les coordonnateurs de programme, et leurs parents doivent signer un contrat par lequel ils acceptent de soutenir leur enfant dans ses efforts.

**Origine et taille** — Créé dans le comté de San Diego en 1980, le programme s'est étendu depuis sur plus de 800 lieux en Californie, sans compter son implantation dans 16 États américains (Swanson 2001). En 2002, le programme servait approximativement 65 000 élèves dans l'ensemble des États-Unis, dont 54 538 en Californie, comparativement à 25 600 en 1994–1995 (Micelli 2002).

**Financement** — En 1994–1995, l'État avait consacré 100 000 \$ au programme et les établissements d'enseignement 3,5 millions de dollars (CPEC 1996). En 1995, l'État accordait 2 millions de dollars pour une expansion du programme à l'échelle de l'ensemble de la Californie (Swanson 2001).

**Supervision et administration** — Le programme est administré par le AVID Center (une société sans but lucratif) et le California Department of Education. Ce dernier organisme supervise l'expansion du programme à l'échelle de l'État, tandis que le premier agit à titre de sous-traitant pour soutenir les onze bureaux régionaux.

**Évaluation et résultats** — Plusieurs études ont porté sur l'expérience AVID, en se basant principalement sur les activités en Californie.<sup>14</sup>

14. Parmi ces études, figurent celles qui sont énumérées sur le site Web du AVID Center (<http://www.avidonline.org>), et des rapports par Mehan et al. (1996), Guthrie et Guthrie (2000) et Guthrie et David (1994). Pour donner un exemple des méthodes employées dans le cadre de ces études, mentionnons que pour l'évaluation de 1996 (Mehan et al., cité dans NPEC 2001), on avait interrogé 248 des 1 053 élèves ayant participé au programme pendant trois ans et 146 des 288 élèves qui y avaient participé pendant un an ou moins dans huit écoles secondaires de San Diego entre 1990 et 1992. Malgré certains problèmes méthodologiques (p. ex., la petite taille de l'échantillon), l'évaluation fait ressortir un constat provisoire d'amélioration pour un coût relativement modeste de 625 \$ par étudiant par année.

On a constaté que les diplômés AVID présentaient un taux plus élevé d'accès au collège pour tous les élèves, et en particulier pour les élèves de couleur et les élèves issus de famille à faible statut socio-économique, ainsi que davantage de persévérance scolaire et moins de décrochage de l'école secondaire. Nous présentons dans les lignes qui suivent les faits saillants concernant ces constats.

Les diplômés AVID achèvent dans une proportion de 84 % l'ensemble des cours nécessaires à leur acceptation à un programme collégial de quatre ans (la moyenne de l'État de la Californie est de 34 %). Ce résultat est partiellement attribuable au fait que les élèves AVID sont moins enclins à abandonner l'école; le taux de décrochage parmi les participants au programme a chuté de 37 % de 1988 à 1992, alors que le taux d'ensemble pour l'État ne déclinait que de 14 %.

Une plus forte proportion de diplômés du programme AVID s'inscrivent dans un établissement postsecondaire californien comparativement à l'ensemble des élèves du comté de San Diego. Selon les données de 1994–1995, 98 % des diplômés AVID se sont inscrits dans un collège ou une université de la Californie, contre 55 % des élèves du comté de San Diego. Ces taux de fréquentation supérieurs sont particulièrement frappants lorsque l'on considère le taux d'inscription dans le secteur des universités d'État de la Californie et dans celui des établissements indépendants. De plus, en 1995, 91 % des diplômés AVID avaient suivi un cours de préparation au collège, alors que pour l'ensemble de l'État, la proportion en 1994 était de 32 % (CPEC 1996).

D'autres études ont également démontré que les diplômés AVID sont plus susceptibles de fréquenter un collège, en particulier un établissement offrant un programme de quatre ans, que les étudiants en général. Près de 80 % des diplômés AVID de 1996–1997 étaient inscrits dans un établissement offrant un programme de quatre ans en 1999, soit trois fois plus que la moyenne de l'État. De plus, au collège, les participants AVID présentent davantage de persévérance scolaire; en effet, plus de 80 % des diplômés AVID ont fréquenté le collège de façon permanente pendant les deux années suivant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires (Guthrie et Guthrie 2000).

En particulier, le programme AVID semble accroître l'inscription dans les collèges et universités des étudiants traditionnellement mal servis. Ainsi, les élèves d'origine afro-américaine qui participent au programme pendant trois ans s'inscrivent au collège dans des proportions sensiblement plus élevées que les moyennes nationales : 55 % des diplômés AVID d'origine afro-américaine s'inscrivent dans un collège universitaire offrant un programme de quatre ans, alors que la moyenne nationale est de 33 %. Parmi les élèves d'origine latino-américaine ayant participé au programme AVID, 43 % se sont inscrits dans un collège offrant un programme de quatre ans, dépassant la moyenne nationale de 29 % (Mehan et al. 1996).

Il semble également que le programme AVID réussisse à combattre l'effet négatif attribuable au revenu et au degré de scolarisation des parents. Les diplômés AVID issus de familles à faible revenu s'inscrivent au collège dans des proportions égales ou supérieures aux non-participants de familles à revenu plus élevé. Les diplômés AVID dont les parents n'ont pas poursuivi d'études postsecondaires présentent un taux d'inscription à un programme collégial de quatre ans plus élevé que les non-participants dont les parents ont fréquenté le collège.

### **College Readiness Program (CRP)**

Le College Readiness Program (CRP) vise à préparer aux études postsecondaires les élèves de l'école intermédiaire de première génération et à faible revenu, en leur offrant des cours de mathématique et d'anglais. La California State University (CSU) et le California Department of Education - subventionnent des regroupements de trois à cinq écoles intermédiaires collaborant avec les conseils scolaires locaux et les campus de la CSU. Dans le cadre du programme, on identifie des élèves offrant un rendement moyen qui atteignent le stade critique de la transition entre l'école élémentaire et l'école intermédiaire. Les élèves et leurs parents (le programme comprend un volet de soutien élèves / parents) reçoivent une variété de services, allant du tutorat en mathématiques et en anglais donné à de petits groupes par des étudiants de la CSU, à des visites de campus,

en passant par une aide financière et des ateliers d'information sur le collège, y compris aux parents.

**Admissibilité** — Les élèves de 6<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année doivent être recommandés par leurs enseignants et inclure des étudiants de première génération et à faible revenu, qui obtiennent la note de passage.

**Origine et taille** — Le programme, qui a été créé en 1986, servait environ 870 élèves en 1994–1995 (CPEC 1996).

**Financement** — En 1994–1995, l'État avait affecté au programme 420 265 \$, tandis que les établissements avaient versé 132 000 \$ (CPEC 1996).

**Supervision et administration** — Le CRP est administré conjointement par le bureau du chancelier de la California State University et par le California Department of Education. Les subventions sont versées aux regroupements d'écoles intermédiaires qui font la prestation des services dans le cadre du programme.

**Évaluation et résultats** — Le programme a permis d'accroître le nombre d'étudiants recommandés pour suivre un cheminement menant aux études postsecondaires, les résultats étant meilleurs en mathématiques qu'en anglais. En fait, le CRP a dépassé son objectif en augmentant de 30 % le nombre d'élèves de 8<sup>e</sup> année de première génération à faible revenu recommandés pour suivre le cours d'algèbre de 9<sup>e</sup> année; en 1993–1994, 70 % des élèves de 8<sup>e</sup> année participant au CRP recevaient une recommandation pour suivre des cours d'algèbre, comparativement à 47 % des élèves de 8<sup>e</sup> année se trouvant sur la liste d'attente pour participer au programme. En ce qui concerne l'anglais, les chiffres respectifs sont de 75 et 62 %. En outre, les coordonnateurs de l'école intermédiaire ont signalé que les participants aspiraient davantage à poursuivre des études postsecondaires (CPEC 1996; voir aussi PACE 1997).

Certaines évaluations du CRP ont relevé des différences quant au niveau de mise en œuvre du programme dans les écoles intermédiaires participantes (PACE 1997).

## **California Student Opportunity and Access Program (Cal-SOAP)**

Le California Student Opportunity and Access Program (Cal-SOAP) a pour objectif d'améliorer la diffusion de l'information sur les études postsecondaires et l'aide financière tout en accroissant le rendement scolaire des élèves à faible revenu de niveau élémentaire et secondaire. Chaque regroupement, formé d'écoles secondaires et postsecondaires et d'organisations communautaires, conçoit les services offerts en fonction des besoins locaux. Toutefois, les regroupements fournissent certains services courants (consultation, tutorat, sensibilisation des parents et ateliers d'information sur les études collégiales).

**Admissibilité** — Les participants au programme sont choisis en fonction de leurs besoins (faible revenu et première génération) et sur recommandation du coordonnateur du Cal-SOAP. Les élèves fréquentent principalement l'école intermédiaire et l'école secondaire (4<sup>e</sup> à 12<sup>e</sup> année).

**Origine et taille** — Le programme Cal-SOAP a été créé par l'assemblée législative de l'État en 1978. Aujourd'hui, des regroupements assurent le fonctionnement de 17 projets différents. Environ 45 000 élèves devaient participer à ces projets en 2001–2002.

**Financement** — Pour l'exercice 1994–1995, l'État a versé 650 000 \$ et les établissements 1,05 million de dollars (CPEC 1996). Le programme exige des fonds de contrepartie.

**Supervision et administration** — Le programme Cal-SOAP est administré par la California Student Aid Commission (CSAC). Des comités consultatifs et les conseils des regroupements locaux encadrent chacun des projets. Chaque année, des projets individuels sont subventionnés dans le cadre d'un concours organisé par l'État.

**Évaluation et résultats** — Depuis sa création, le nombre d'élèves servis et de projets en fonctionnement a augmenté. En 1994, dans les comtés desservis par le programme, le taux d'inscription au niveau postsecondaire des participants Cal-SOAP était plus élevé que celui de leurs confrères et consœurs, soit 71 % comparativement à 53 % (CPEC 1996).

## Floride

### College Reach Out Program (CROP)

Le College Reach Out Program (CROP) est un programme de subventions accordées par voie de concours, mis sur pied à l'échelle de l'État pour encourager les élèves défavorisés à poursuivre des études postsecondaires. Le CROP a été conçu à l'occasion d'une expérience pilote en 1983 puis a ensuite reçu des crédits de l'État. Après que des progrès aient été constatés au cours des années qui ont suivi, le gouvernement d'État a augmenté les crédits et confirmé le programme par une loi en 1989, tout en l'ouvrant aux établissements indépendants en 1990.

Le programme offre des activités d'enrichissement scolaire jusqu'à l'obtention du diplôme d'études secondaires. Les activités diffèrent selon le lieu où ils sont dispensés, et peuvent comprendre des services d'orientation et de consultation personnelle, du tutorat, des services à la communauté et une préparation aux tests normalisés. Par exemples, un programme d'été de six semaines est offert aux étudiants du niveau intermédiaire à la Florida Gulf Coast University, tandis que des élèves sélectionnés participent à un programme d'été d'une semaine, à l'occasion duquel ils habitent en résidence, assistent à des cours et travaillent à un projet. Les parents et les élèves doivent accepter de respecter les règles et les horaires établis. En fait, des réunions sont organisées régulièrement par le personnel à l'intention des parents afin de les sensibiliser aux études supérieures.

**Admissibilité** — Sont admissibles les élèves de la 6<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année qui répondent à certains critères d'ordre financier et scolaire (p. ex., élèves de première génération, bénéficiaires du repas du midi subventionné).

**Origine et taille** — Le CROP a été conçu sous forme d'expérience pilote en 1983. En 1998–1999, le programme servait 7 869 élèves (PEPC 2001).

**Financement** — Le programme continue d'être financé par le Florida Department of Education, par l'entremise de l'Office of Postsecondary Education Coordination. Toutefois, le programme exige que des fonds de contrepartie soient versés de la part des établissements et des autres sources de financement extérieures. En 1998–1999, l'État a engagé 2,48 millions de dollars, les établissements 2,52 millions de dollars et des donateurs externes 537 000 \$. Le coût moyen du programme par étudiant est de 713 \$ (toutes sources confondues) et de 316 \$ (pour la portion versée sous forme de subvention gouvernementale) (PEPC 2001).

**Supervision et administration** — Le programme est financé par le Department of Education et évalué par la Florida Postsecondary Commission (PEPC). Il est administré par les établissements d'enseignement postsecondaire et des regroupements, qui soumettent les projets à un conseil consultatif et fournissent les fonds de contrepartie.

**Évaluation et résultats** — On a déployé e plus en plus d'efforts pour évaluer les résultats du programme, si bien que la Florida Postsecondary Education Planning Commission produit un rapport d'évaluation annuel. Dans l'édition 1998–1999 de ce rapport, on comparait la cohorte CROP de 7 869 participants (inscrits dans l'un des 41 projets CROP) à un échantillon aléatoire de 10 000 étudiants des écoles publiques (de la 6<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année), stratifié en fonction de la race et du revenu (PEPC 2001).

Le rapport révèle que les non-Blancs représentent 87 % des participants au programme. Un pourcentage de 61 % des participants sont de sexe féminin; 82 % des nouveaux participants sont d'éventuels collégiens de la première génération; 85 % proviennent d'une famille à faible revenu (selon les critères fédéraux).<sup>15</sup> En outre, pour la première fois, les élèves de 9<sup>e</sup> année formaient la plus forte proportion de participants. Auparavant, les taux d'abandon étaient

15. Les critères d'admissibilité sont devenus plus rigoureux en 1995–1996, afin de cibler davantage les étudiants défavorisés sur le plan financier et scolaire; voir NPEC 2001.

élevés parmi les nouveaux élèves de l'école secondaire, de sorte que l'on a déployé des efforts pour renverser cette tendance. Les taux de rétention au sein du programme sont également élevés, puisque 73 % de tous les élèves admissibles sont retournés dans un projet CROP en 1998–1999, ce qui reflète une tendance à la hausse.

Les participants au CROP réussissent mieux que leurs confrères et consœurs. Une proportion de 82 % d'entre eux (de la 6<sup>e</sup> à la 11<sup>e</sup> année) étaient promus à l'année scolaire suivante, tandis que 87 % des élèves de 12<sup>e</sup> année décrochaient leur diplôme, comparativement à 72 % et à 71 %, respectivement, dans l'échantillon aléatoire. En règle générale, les participants obtiennent de meilleurs résultats aux tests normalisés (FCAT) que leurs confrères et consœurs de l'échantillon aléatoire (même s'ils n'atteignent pas les moyennes de l'ensemble de l'État). Si on les compare à l'ensemble des élèves ayant subi ces examens, ils obtiennent des résultats inférieurs au Florida College Placement Test (FCAT), comme on pouvait s'y attendre. Une proportion de 72 % des diplômés CROP de l'école secondaire ont entrepris des études avancées en 1998–1999 (57 % pour l'obtention de crédits), comparativement à 44 % dans l'échantillon aléatoire (33 % pour l'obtention de crédits).

Les programmes les plus fructueux partagent un certain nombre de facteurs qui contribuent à leur réussite, comme en font foi des rapports narratifs et des comptes rendus de visite.<sup>16</sup> Ces documents montrent que la participation aux activités d'enrichissement des matières s'accroît lorsque le roulement est réduit chez les tuteurs et les mentors. Les parents sont un facteur essentiel pour la réussite du programme. Le maintien de contacts avec des étudiants plus âgés grâce à des partenariats avec des programmes de services à la communauté, le versement de bourses d'études et la participation des diplômés CROP aux programmes d'été de préparation au collège se sont avérés très efficaces. Non seulement ces activités d'enrichissement

estivales sont importantes pour les participants du moment, mais elles offrent également des emplois de mentors et de conseillers aux anciens participants CROP. On a fait valoir que la communication entre les projets est essentielle pour aider et suivre les élèves qui passent d'un territoire de programme à un autre. L'aide financière apportée aux diplômés CROP se traduit également par un haut taux de réussite. Ainsi, un nombre grandissant d'établissements postsecondaires versent une portion de leurs fonds de contrepartie requis sous forme de bourses de droits de scolarité à l'intention des participants au CROP. Toutefois, comme ces bourses ne sont pas accordées à tous les participants, les efforts de sensibilisation touchant le soutien financier apporté par le gouvernement d'État et le gouvernement fédéral demeurent importants.

## Géorgie

L'État de la Géorgie a mis sur pied la Pre-School Post-Secondary Education Initiative (du niveau préscolaire à la 16<sup>e</sup> année), qui vise à réduire les problèmes systémiques inhérents à l'enseignement public et à accroître la préparation scolaire des élèves se trouvant en situation de risque. À l'heure actuelle, cette initiative comprend trois volets parallèles : ajustement des attentes, contenu et évaluation; perfectionnement des enseignants; programmes supplémentaires à l'intention des élèves à risque ou doués.

## Post-Secondary Readiness Enrichment Program (PREP)

Dans le cadre de cette initiative, le Post-Secondary Readiness Enrichment Program (PREP) a été mis sur pied en juin 1996 afin de mieux préparer les élèves de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année présentant des risques de décrochage. Le programme avait pour objectif : 1) de combler le fossé entre les minorités et la majorité et entre les élèves à revenu élevé et les élèves à revenu faible en matière de préparation aux études avancées; 2) de sensi-

16. Outre les données objectives collectées par le personnel du programme, les directeurs de projet CROP diffusent des comptes rendus détaillés de leurs activités de programme, y compris leurs points forts et leurs points faibles.

biliser les parents en matière de préparation au collège; 3) d'améliorer la réussite au collège des élèves issus des milieux pauvres et minoritaires. Dans le cadre du PREP, on offre des activités d'enrichissement des matières (tutorat/mentorat, préparation scolaire, exploration des carrières, développement du leadership, résolution des conflits, service communautaire et acquisition de compétences techniques).

Dans le cadre d'un des volets du programme d'enrichissement, par exemple, des étudiants du collégial offrent des services de mentorat aux élèves PREP. Parmi les principales activités de ce volet, mentionnons la formation des tuteurs, la prestation des services à l'occasion de séances individuelles et en petits groupes et la récente mise en place d'activités par lesquelles des élèves PREP de 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année offrent des services de tuteurs débutants. Un autre volet, mis en œuvre en 1997 et financé par un don anonyme, met l'accent sur le service communautaire et fonctionne principalement grâce à des programmes d'été; et depuis, le nombre de participants augmente chaque été. Le programme de base est réservé à un groupe d'étudiants choisis, tandis que les activités comme la visite de campus universitaires s'adressent à un plus grand groupe d'élèves de l'école intermédiaire.

Jusqu'à cette année, le programme était coordonné par le bureau du University System of Georgia (USG) et supervisé par un directeur de projet. Toutefois, les présidents de campus ont récemment décidé par vote de confier le programme aux établissements d'enseignement, de sorte que tous les fonds ont été répartis également entre les divers campus. À l'heure actuelle, 29 établissements du USG sur 34 participent au PREP.

**Admissibilité** — Les élèves de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année sont sélectionnés par les enseignants et les conseillers, en consultation avec les coordonnateurs PREP. Ils sont choisis d'après leur « profil de risque », évalué selon différents critères, tels que le retard scolaire d'un an, le risque d'échouer sur le plan scolaire, avoir une faible estime de soi, habiter dans un

quartier dur ou dans un environnement familial dysfonctionnel, ou être issus d'une famille à faible statut socio-économique. Les parents doivent consentir à la participation de leur enfant.

**Origine et taille** — Le programme a été mis sur pied en juin 1996. Pendant l'année financière 2001, plus de 3 000 élèves ont participé au programme d'été, tandis que pendant l'année 2000, 15 000 élèves des niveaux intermédiaire et secondaire participaient au programme permanent.

**Financement** — Pour l'exercice 2001, l'État a affecté 3 millions de dollars au programme, tandis que le financement de sources privées atteignait 550 000 \$.

**Supervision et administration** — Le conseil d'administration du USG évalue le programme, tandis que chacun des campus en assume l'administration. Les établissements du USG collaborent avec les collèges techniques, les arrondissements scolaires, les entreprises et les organisations sans but lucratif.

**Évaluation et résultats** — Selon le rapport d'activités de l'exercice 2001 du conseil d'administration du USG, environ 30 400 élèves de l'école intermédiaire ont participé aux programmes d'enrichissement scolaire PREP depuis sa création. Depuis que le volet de services communautaires a été financé en 1997, le nombre de participants n'a cessé de croître; ainsi, 3 200 élèves PREP et 289 tuteurs collégiens ont participé à 89 projets de service dans le cadre du programme d'été 2001. Voici les principaux résultats : les collégiens-tuteurs se sont montrés grandement satisfaits de leur expérience de soutien, les organisations et agences ont estimé que les étudiants fournissaient l'aide nécessaire et les fournisseurs de service ont pu étendre le programme à l'année scolaire régulière. Les programmes continuent leur expansion, à mesure que davantage de liens de collaboration sont noués entre les 29 établissements du USG qui coordonnent chacun des programmes PREP, les collèges techniques, les arrondissements scolaires, les entreprises et les organisations sans but lucratif (USG 2001).

Une évaluation externe du programme a été réalisée en 2000, à la suite de laquelle on a procédé à des remaniements en plusieurs endroits. Ainsi, on a déployé des efforts importants au cours de l'exercice 2001 pour cibler les élèves de l'école secondaire, car les résultats de l'évaluation indiquaient que cette population présentait le plus fort taux d'inactivité au sein du programme.

En outre, les auteurs de l'évaluation ont dressé une liste des pratiques établies visant à guider les efforts de remaniement du programme.<sup>17</sup> Ces pratiques établies allaient de la coordination du programme à sa conception, en passant par le recours aux partenaires et aux nombreuses activités de mentorat et de formation des tuteurs.

Les auteurs de l'évaluation ont relevé qu'il était utile que la coordination du PREP soit assumée par des membres expérimentés du corps enseignant et des administrateurs des établissements d'enseignement. En ce qui concerne le volet de tutorat / mentorat, les évaluateurs ont souligné les activités permanentes de formation des tuteurs, le temps suffisant accordé aux séances de tutorat individuel et en petits groupes, la supervision des tuteurs par l'enseignant coordonnateur de l'école et le fait de rémunérer suffisamment le travail de tutorat pour en faire un emploi concurrentiel. La relation entre les étudiants du collégial et les élèves PREP continue de plaire aux deux groupes. Environ 750 collégiens ont agi à titre de tuteurs ou de mentors pendant l'année en cours.

Les évaluateurs ont également souligné certains points forts du programme. Par exemple, le contenu pédagogique offert en été est bien adapté à la diversité des élèves. Certains projets comprennent même un volet d'enrichissement des matières qui fait le lien entre le contenu offert pendant l'année scolaire et le programme d'été. On a recours à des partenaires de l'entreprise privée dans le cadre d'activités de prospection des carrières, et l'on organise des séances pour sensibiliser les élèves à l'importance du service communautaire.

## Indiana

Dans l'État de l'Indiana, les initiatives d'intervention précoce sont nées du constat, établi au début des années 1980, selon lequel l'État accusait un retard par rapport aux autres États quant au nombre de diplômés du collégial, ce qui avait un effet négatif sur l'économie. Le gouvernement de l'État a donc décidé de mettre en œuvre une offensive concertée visant à s'attaquer à ces problèmes, comprenant des services, des bourses d'études, une analyse des attitudes à l'égard des études postsecondaires et un partenariat État-fondation. Afin d'aborder le problème de façon systématique, l'État s'est associé avec la fondation Lilly Endowment pour commander une étude sur les raisons sous-tendant les choix que font les jeunes relativement aux études postsecondaires et sur les obstacles freinant l'accès à ces études. Parmi ses principales conclusions, l'étude rapporte un manque d'information et de ressources financières, la séparation du système entre les cheminements professionnel et préparatoire à l'université et la difficulté de se rendre admissible aux études postsecondaires. À la suite de ces constatations, l'État a décidé de concentrer ses efforts sur trois grandes stratégies : 1) une campagne massive d'information et de sensibilisation, 2) la réforme du programme d'études secondaires (connue sous le nom de Core 40) assortie d'une incitation aux élèves à prendre des cours préparatoires au collège et 3) la réduction des obstacles financiers par l'allocation de subventions d'État et de bourses d'études (NPEC 2001).

Dans le cadre de ces stratégies, l'assemblée législative de l'Indiana créait en 1986 l'**Indiana Career and Postsecondary Advancement Centre (ICPAC)**. Sous la supervision de l'Indiana Commission for Higher Education, l'ICPAC a pour mission d'informer, d'encourager et de soutenir le peuple de l'Indiana en matière d'études et de développement professionnel. À l'heure actuelle, l'ICPAC fait parvenir de l'information dans ces domaines à plus de 300 000 ménages ayant

17. Cette liste des meilleures pratiques PREP a été dressée d'après une comparaison avec d'autres programmes de préparation au collège dans l'ensemble des États-Unis et différents résultats de recherche. La méthodologie utilisée n'est pas décrite.



un enfant à l'école de la 7<sup>e</sup> année à la dernière année du niveau secondaire.<sup>18</sup> Le centre administre un service téléphonique tout en fournissant des ressources sur son site Web. En outre, l'ICPAC participe à des initiatives d'intervention précoce, dont la pièce maîtresse est le 21st Century Scholars Program.

### **21st Century Scholars Program**

Dans le cadre de ce programme, on promet aux « instruits du XXI<sup>e</sup> siècle » admissibles et performants une bourse d'études pouvant équivaloir à quatre années de droits de scolarité dans une université ou un collège participant de l'Indiana (après prise en compte des autres montants d'aide reçus). Si l'étudiant s'inscrit dans un établissement privé, l'État lui accorde un montant comparable à ce qui serait nécessaire dans un établissement public. Le programme s'adresse aux élèves des 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années jugés admissibles en fonction de leur revenu; ils doivent s'inscrire au programme et s'engager à se tenir loin de l'alcool, des drogues et du crime, à terminer l'école secondaire avec une moyenne pondérée cumulative de 2,0, à suivre le programme Core 40 et à faire une demande d'admission et d'aide financière pour aller au collège lorsqu'ils en seront à leur dernière année du secondaire. Le programme comprend également un volet complet de services de soutien, notamment des activités de sensibilisation des parents, un volet de services communautaires et un volet d'apprentissage du service communautaire, grâce au programme Prudential Youth Leadership, qui le subventionne largement. Le personnel d'AmeriCorps offre des services de tutorat et de mentorat aux étudiants et fait le suivi de leur progression à l'école secondaire (NPEC 2001). Parmi les autres services de soutien, mentionnons les ateliers, l'orientation professionnelle, les visites de campus, les activités sociales et culturelles et le publipostage. Ces services ont été étendus au cours des dernières années grâce aux fonds provenant du programme GEAR UP.

Seize centres de services régionaux fournissent la plupart de ces services; chacun compte de 6 à 12 employés (y compris un coordonnateur à plein temps) en plus des bénévoles d'AmeriCorps (St. John 2002).

**Admissibilité** — Les élèves doivent résider dans l'État de l'Indiana, être en 7<sup>e</sup> et en 8<sup>e</sup> année et bénéficier du repas du midi subventionné, tout en s'engageant de la manière décrite ci-dessus.

**Origine et taille** — Le programme a été mis sur pied en 1990 dans le cadre du NEISP. En 1998, 8 403 élèves y étaient inscrits (Gillie 1999).

**Financement** — Les crédits versés par l'État au programme représentent environ 2,5 millions de dollars par année, 300 000 \$ étant affectés aux frais administratifs, le reste allant aux dépenses de programme. En outre, l'État affecte aux bourses d'études un budget annuel d'environ 7 millions de dollars. L'État engage des fonds tous les deux ans. Outre ce financement (qui a atteint environ 8 millions de dollars au total pour l'exercice 1998–1999), une variété de sources sont mises à contribution. Ainsi, le programme a reçu une **subvention** de 25 millions de dollars pour cinq ans de la part du **GEAR UP**, laquelle a été consentie par l'entremise de la State Student Assistance Commission of Indiana (durant l'exercice 1999) pour soutenir le volet des bourses d'études ainsi que le volet des services communautaires. Le financement fourni par AmeriCorps (qui en est à sa huitième année) était de 379 733 \$ pour l'exercice 2001–2002.

**Supervision et administration** — La State Student Assistance Commission of Indiana (SSACI) supervise le programme. Celui-ci est administré principalement par le bureau de la SSACI responsable du 21st Century Scholars Program.

**Évaluation et résultats** — Depuis 1990, plus de 50 000 élèves ont prononcé l'engagement des « instruits du 21<sup>e</sup> siècle ». La première cohorte de participants est entrée au collège à l'automne 1995 (Gillie 1999). Le premier

18. L'information provenant de l'ICPAC se classe maintenant au 2<sup>e</sup> rang des dix meilleures sources d'information sur les collèges en Indiana (Gillie 1999).

groupe de bénéficiaires de 1990 comportait les caractéristiques suivantes : 5 757 élèves ont signé l'engagement; 2 621 (46 %) ont respecté les conditions de la bourse d'études; de ce nombre, 1 421 élèves (54 %) ont utilisé leur bourse pour faire la première année de leurs études collégiales; 1 246 (88 %) sont retournés au collège la deuxième année. Les données concernant la deuxième cohorte à entrer au collège sont semblables, mais avec un plus grand nombre d'étudiants inscrits au départ (6 347); 45 % de ce nombre ont respecté les conditions de la bourse et parmi ces derniers, environ 65 % sont entrés au collège (NPEC 2001).

Compte tenu des circonstances originales de ses efforts d'intervention précoce, l'État les évalue en comparant les résultats d'un certain nombre d'indicateurs à ceux d'autres États et du pays dans son ensemble. Les constats qui suivent sont ceux de l'action combinée des programmes offerts par l'État de l'Indiana, et non pas seulement de celle du 21st Century Scholars Program. Plusieurs publications de l'ICPAC décrivent les effets positifs des programmes d'encouragement aux études postsecondaires menés dans l'État de l'Indiana (Gillie 1999 et 2001). Parmi ces effets positifs, mentionnons une hausse du taux de fréquentation des collèges en Indiana, en particulier pour les étudiants issus des minorités depuis 1991, et une hausse du nombre d'élèves de l'école secondaire optant pour les cours de préparation au collège.

Ainsi, la proportion d'étudiants de 19 ans au collège est passée de 29 % en 1986 à 41 % en 1996 (une hausse de 42 %, comparative-ment à une augmentation de 26 % pour l'ensemble du pays pendant la même période). Le taux de promotion de l'école secondaire au collège a atteint 61 % en 1998 par rapport à 38 % en 1986, une hausse de 61 %. En outre, de 1986 à 1998, l'État de l'Indiana est passé du 40<sup>e</sup> au 17<sup>e</sup> rang au pays pour le taux réel de fréquentation d'un collège. Dans l'ensemble de la population de

l'Indiana (et non pas seulement chez les étudiants défavorisés sur les plans scolaire et économique), l'intérêt pour les cours préparatoires et pour les tests d'admission au collège semble s'être accru avec le temps. De 1991 à 1998, le nombre d'étudiants s'étant prévalus d'une équivalence de cours a plus que doublé, tandis que l'intérêt pour le programme Core 40 et pour le diplôme de mention académique (Academic Honors Diploma) a également grandi au fil du temps.

On a récemment mené une évaluation externe du programme (St. John et al. 2002), au moyen d'analyses statistiques de données tirées de l'enquête annuelle de l'ICPAC auprès des élèves de 9<sup>e</sup> année et des dossiers individuels fournis par la SSACI et l'Indiana Commission for Higher Education. On s'est servi de modèles de régression afin de vérifier si les participants au 21st Century Scholars Program fréquentaient davantage le collège que les non-participants, en neutralisant l'effet des antécédents de l'étudiant, de la préparation scolaire et des autres caractéristiques connues pour influencer l'inscription.<sup>19</sup> Les données utilisées concernaient la cohorte censée obtenir son diplôme d'études secondaires en 1999. L'étude a permis de constater que les participants fréquentaient davantage un collège public offrant des programmes de quatre ans ou un collège public avec programmes de deux ans que les non-participants, et qu'il était également vraisemblablement plus probable qu'ils s'inscrivent dans un collège privé de l'Indiana ou dans un établissement d'un autre État. En outre, la réception d'une bourse aux « instruits » présentait une corrélation positive avec le taux de persévérance au cours de la première année dans un collège public de l'Indiana, compte tenu des autres facteurs; toutefois, cet effet était virtuellement le même que ce qu'on a pu mesurer pour les étudiants ayant reçu une aide financière autre qu'une bourse aux « instruits ».

19. On trouvera, dans le rapport, une description détaillée de la méthodologie.

## Minnesota

### Get Ready!

Le programme Get Ready! a été créé à la suite d'une étude, réalisée en 1994, qui avait démontré que les élèves et leurs parents doivent être informés précocement au sujet des études postsecondaires. Get Ready! offre des services d'orientation, d'information et de soutien scolaire aux élèves de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année surtout, dont les parents sont afro-américains, à faible revenu ou sans scolarité postsecondaire. Dans le cadre du programme, on intervient auprès des enfants et des familles issus de groupes sous-représentés au collège, afin de leur fournir les outils et les expériences qui les motiveront et les prépareront à terminer l'école secondaire et à poursuivre des études postsecondaires. On leur offre également des activités de fixation des objectifs et de sensibilisation aux carrières et on leur fournit de l'information sur les possibilités d'études secondaires et le financement des études. Bien que le programme soit principalement financé par une subvention fédérale GEAR UP (voir ci-dessous), on n'offre pas de bourse d'études aux participants — le programme a reçu une exemption du gouvernement fédéral qui lui permet de concentrer exclusivement ses efforts sur des services de sensibilisation, sans fournir une aide financière, tel qu'il est stipulé en vertu du programme GEAR UP.

Le programme se subdivise en deux cheminement — le volet de base et le volet élargi — afin de pouvoir rejoindre un plus grand éventail d'élèves. Dans le cadre du volet de base, des agents de liaison en éducation fournissent conseils et renseignements aux enfants participants et à leurs parents. Chaque mois, ces intervenants rencontrent les élèves individuellement ou en petits groupes, de même que leurs parents, afin de communiquer le contenu du programme. Les étudiants participent également à certaines activités (salon des carrières, soirées d'information sur les études avancées, sorties éducatives sur les carrières et visites de collèges). Dans le cadre du volet élargi, on offre à des groupes plus

importants d'élèves de l'école élémentaire et intermédiaire, qui ne répondent pas nécessairement aux critères d'admissibilité du volet de base, des exposés sur la planification en vue des études postsecondaires et des présentations dramatiques sur la préparation à l'université.

**Admissibilité** — Les élèves de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année issus des minorités, d'une famille à faible revenu, qui sont de la « première génération », qui fréquentent une école désignée « Title I » sont admissibles au volet des « services de base » du programme.

**Origine et taille** — Le programme a été mis sur pied en 1995–1996. En 2000–2001, 1 000 élèves de l'école élémentaire ont participé au programme de base; dans le cadre du programme élargi, 7 500 élèves assistaient à des exposés de planification des études avancées, tandis que 35 000 assistaient à des présentations dramatiques sur la préparation aux études postsecondaires (MHESO 2001).

**Financement** — À l'origine, l'ensemble du programme était financé par le NEISP; mais aujourd'hui, il est financé principalement par la **subvention GEAR UP**, accordée au Minnesota Higher Education Services Office depuis l'année financière 1999, et par certains crédits d'État. Pour l'exercice 2001, 1,7 million de dollars provenaient de la subvention fédérale GEAR UP, tandis que l'État accordait 280 000 \$. Les activités de sensibilisation au collège ont été financées par American Express et la McKnight Foundation (ce dernier financement étant maintenant épuisé). De plus, à l'été 2000, le Services Office recevait une subvention AmeriCorps-Youth Works, qui servira à recruter des membres pour compléter le personnel chargé des activités de sensibilisation précoce de Get Ready! (MHESO 2001).

**Supervision et administration** — Le Minnesota Higher Education Services Office supervise et administre le programme.

**Évaluation et résultats** — Selon un rapport réalisé par le Minnesota Higher Education Services Office (2001), le programme Get Ready! a augmenté sa clientèle au cours des

cinq dernières années et est parvenu à informer adéquatement les élèves sur la préparation au collège et la fixation d'objectifs à cet égard. Le nombre d'élèves desservis par le programme de base est passé de 166 en 1995–1996 à plus de 1 000 prévus pour 2000–2001, tandis que le nombre d'élèves atteints par les exposés de planification est passé de 661 en 1995–1996 à 7 500 prévus pour 2000–2001. Selon l'évaluation de fin d'exercice 1998–1999, réalisée par le personnel de Get Ready!, le programme a aidé les élèves à comprendre l'importance d'aller au collège, l'importance d'atteindre un objectif et les différentes options de financement des études avancées.<sup>20</sup> Le programme a permis aux étudiants d'en apprendre davantage sur les carrières, les a motivés à fréquenter l'école chaque jour, à faire de leur mieux à l'école et à se préparer pour l'avenir. Parmi les enseignants interviewés, 91 % ont affirmé que tous les élèves peuvent bénéficier d'une participation à Get Ready! (MHESO 2001).

Les élèves ayant participé au programme ont expliqué que Get Ready! avait modifié leur perception de la préparation aux études avancées et de la fixation des objectifs de carrière. Une proportion de 96 % des participants ont affirmé que le programme les avait beaucoup aidés à comprendre l'importance d'aller au collège, 86 % se sont dits motivés à faire mieux à l'école, 95 % ont indiqué que le programme leur a enseigné l'importance de réaliser leurs objectifs, tandis que 94 % des élèves ont indiqué avoir été informés sur différents cheminements professionnels.

Plusieurs nouvelles initiatives sont en cours, y compris une intervention à l'école intermédiaire, des efforts pour mieux impliquer les parents et l'élaboration d'une base de données complète.

## **New Jersey**

Outre les différents programmes d'intervention précoce offerts par l'État du New Jersey qui ciblent la clientèle urbaine et minoritaire, comme le **College Bound Grant Program** (voir ci-dessous), la New Jersey Commission on Higher Education a reçu une **subvention GEAR UP** à l'exercice 1999. Certains des établissements servant de lieu de dispensation d'un programme local College Bound participent également au programme GEAR UP du New Jersey. Dans le cadre de ce dernier programme, on recrute et on aide des élèves de dix écoles intermédiaires et sept écoles secondaires dans les villes de Camden, Jersey City, Newark et Trenton. Le programme GEAR UP du New Jersey offre les activités suivantes : programme d'été de six semaines, enseignement scolaire, tutorat après l'école, visites de campus, aide pour faire une demande d'inscription collégiale et une demande d'aide financière, mentorat, leçons individualisées et sorties éducatives.

### **New Jersey College Bound Grant Program**

Le New Jersey College Bound Grant Program, qui cible des jeunes des milieux urbains et (ou) minoritaires de la 6<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, offre des activités d'enrichissement des matières et de consultation, en particulier en mathématiques, en sciences et en technologie. Bien que chaque lieu de dispensation du programme diffère considérablement d'un autre, mentionnons parmi les services offerts : sessions d'été, orientation / mentorat, tutorat, implication des parents et prospection des carrières. Il se peut également que les élèves reçoivent une petite bourse d'études à l'achèvement du programme d'été.

Les subventions sont accordées par concours aux collèges et universités de l'ensemble de l'État (à l'heure actuelle 12), qui conçoivent et mettent en œuvre leur propre programme. Voilà pourquoi les modalités des

20. Le taux de réponse est faible; 65 réponses ont été reçues pour l'évaluation de fin d'exercice des élèves Get Ready!, tandis que l'évaluation Get Ready! des éducateurs recevait 20 réponses.

programmes varient d'un bout à l'autre de l'État, notamment le niveau scolaire ciblé, les critères d'admissibilité et les services fournis.

**Admissibilité** — Les programmes ciblent généralement les élèves de la 6<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, issus de minorités historiquement sous-représentées et habitant 30 arrondissements scolaires du New Jersey qui ont été identifiés dans une loi de 1990 comme présentant des « besoins spéciaux ». Les critères particuliers diffèrent selon le programme local.

**Origine et taille** — Le programme a été mis sur pied en 1986. Pour l'exercice 1998, le programme desservait 2 279 élèves sur l'ensemble du territoire de l'État (Stoehl 1997).

**Financement** — Pour l'exercice 1998, l'État a affecté 2,8 millions de dollars au programme, les établissements ont versé 2 millions de dollars, tandis que 54 500 \$ provenaient d'autres sources externes (Stoehl 1997).

**Supervision et administration** — La New Jersey Commission on Higher Education est responsable du processus d'attribution des subventions et supervise les programmes financés, lesquels sont administrés directement par les collèges et les universités recevant les subventions.

**Évaluation et résultats** — Bien que les établissements d'enseignement aient réalisé leurs propres évaluations des programmes qu'elles appliquent, celles-ci ne sont pas uniformes ni comparables entre elles ou dans le temps. Ce n'est qu'en 1997 que l'on a procédé à une évaluation globale du programme College Bound, soit après plus de 10 ans de fonctionnement (Stoehl 1997). On a alors constaté que, en général, le programme semble apporter des bénéfices aux élèves servis et aux collectivités où il est mis en oeuvre. Toutefois, plusieurs recommandations visant à améliorer le programme ont également été formulées. En réponse à ces recommandations, la New Jersey Commission on Higher Education a remanié le programme dans les années qui ont suivi. Ainsi, les

directeurs de programme College Bound ont formé une association qui se réunit périodiquement pour échanger connaissances et expériences (NJCHE 1997).

L'évaluation a permis d'établir, notamment, qu'il fallait améliorer la collecte des données, qu'il fallait faire correspondre les exigences touchant les dossiers scolaires et le diplôme d'études secondaires avec les exigences des établissements, qu'il fallait redéfinir les critères d'inclusion des élèves de l'école intermédiaire et concentrer davantage d'énergie sur les mathématiques et les sciences. Plus particulièrement, l'évaluation a relevé qu'il faudrait procéder à des collectes de données sur les participants afin de mieux évaluer l'efficacité du programme en matière de persévérance scolaire, d'obtention du diplôme et d'inscription au collège. Afin d'accroître l'efficacité du programme, l'évaluation a également fait valoir que l'on pourrait augmenter le nombre de participants, si plusieurs de ces mesures étaient prises et si certains des programmes locaux offraient un meilleur rapport coût-efficacité. On a également recommandé que le processus d'attribution des subventions soit transparent et concurrentiel et que tous les établissements postsecondaires du New Jersey puissent y participer. Enfin, l'étude recommandait la mise sur pied d'un groupe consultatif pour encadrer l'évolution du programme.

En ce qui concerne la structure réelle du programme, l'évaluation suggérait que les volets pédagogiques de chaque expérience soient rendus conformes aux normes de l'État pour l'obtention du diplôme d'études secondaires et aux propres exigences d'admission de l'établissement hôte. En outre, on a fait valoir que le counselling touchant le processus d'admission et la demande d'aide financière était un élément essentiel du programme. Le rapport recommandait une meilleure coopération des programmes College Bound avec les écoles d'où viennent les participants, notamment sur le plan pédagogique. En outre, on a recommandé de

focaliser davantage sur les mathématiques, les sciences et la technologie. Enfin, on a suggéré de n'accepter de financer des programmes à l'école intermédiaire que dans la mesure où ils garantissent que les participants continueront de recevoir des services d'orientation pendant l'école secondaire.

Même si l'on ne dispose pas de données détaillées sur les résultats du programme dans son ensemble, il existe certains renseignements utiles à cet égard. Par exemple, le nombre d'élèves servis par les programmes College Bound est passé de 874 en 1987 à 2 279 pour l'exercice 1998. Cette même année, le total des frais par participant variait de 1 512 \$ à 4 326 \$.

Certaines données connues rendent compte des progrès accomplis. Par exemple, dans les arrondissements avec besoins spéciaux du New Jersey, le taux de décrochage entre l'école intermédiaire et l'école secondaire approche les 50 %, alors qu'il semble beaucoup plus bas chez les participants à College Bound (dans la mesure où on peut l'établir). Sur l'un des lieux d'application du programme (College of New Jersey), des données de 1996 permettent d'affirmer que, des 129 élèves qui ont participé au programme, 98 % ont terminé le programme d'été et 90 % ont achevé le programme permanent pendant l'année scolaire. Une proportion de 75 % des participants ont suivi les cours préparatoires en mathématiques et en sciences. Parmi les 21 diplômés de la classe de 1996, tous se sont inscrits au collège. Toutefois, l'évaluateur a noté que ce programme accuse les coûts les plus élevés par élève, principalement en raison de sa nature résidentielle.

### **New York**

La Pre-Collegiate Preparation Programs Unit du New York State Education Department offre des services de programmation et de soutien aux jeunes à risque dans plus de 500 écoles élémentaires, intermédiaires et secondaires de l'État de New York. Parmi les programmes administrés par cette section, mentionnons le **Liberty Partnerships Program**

et le **Science and Technology Entry Program (STEP)**, qui sont décrits ci-dessous. En outre, la New York State Higher Education Services Corporation (HESC) a reçu une **subvention GEAR UP** en 1999; dans le cadre du programme College for Me, des subventions serviront, à compter de septembre 2000, à alimenter les aspirations postsecondaires de 4 000 élèves à risque de la 8<sup>e</sup> année.

### **Liberty Partnerships Program**

Dans le cadre du Liberty Partnerships Program, un soutien financier et technique est apporté pour la préparation et la mise en œuvre de programmes de douze mois, visant à améliorer les capacités de jeunes élèves à risque de la 5<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année afin de les aider à obtenir leur diplôme d'études secondaires, à poursuivre des études postsecondaires et à entrer sur le marché du travail. Le programme 1) identifie les élèves présentant un risque de décrocher de l'école et 2) offre des services pour poursuivre ces objectifs. Dans le cadre d'un processus de sélection par concours, des fonds publics de l'État sont attribués à différents lieux de dispensation, où l'on a formé des partenariats entre les écoles, les parents, les organisations communautaires et les entreprises. Les subventions sont versées à ces collèges et universités ou à des regroupements chargés d'administrer chacun des programmes. Les programmes visent à la fois les élèves et les parents pendant l'année scolaire et l'été, en offrant par exemple des activités d'enseignement, d'orientation professionnelle, d'évaluation des compétences, de tutorat et de mentorat. En outre, on offre un service de garde, du transport et des cours d'anglais langue seconde.

**Admissibilité** — Les élèves de la 5<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année qui présentent un grand risque de décrocher de l'école.

**Origine et taille** — Le programme a été mis sur pied en 1988. En 1998–1999, il desservait 12 672 élèves. En 2000–2001, 57 programmes étaient financés dans l'ensemble de l'État.

**Financement** — Le programme est entièrement financé par l'État. En 2000, celui-ci y a affecté 11,5 millions de dollars.

**Supervision et administration** — La Pre-Collegiate Preparation Unit du New York Education Department supervise le programme et consent les subventions aux collèges et universités ou aux regroupements chargés d'administrer les programmes régionaux qui coordonnent les activités de différentes organisations locales.

**Évaluation et résultats** — Entre 1993–1994 et 1998–1999, le nombre d'élèves desservis par le Liberty Partnerships Program a augmenté. En 1998–1999, on comptait 12 672 participants, dont 2 236 étaient en 12<sup>e</sup> année. De ce nombre, 1 561 ont obtenu leur diplôme d'études secondaires (70 %) et 1 149 (74 %) des diplômés ont été acceptés au collège (Brendese 2001).<sup>21</sup>

### **Science and Technology Entry Program (STEP)**

Dans le cadre du Science and Technology Entry Program (STEP), des subventions sont accordées par concours à des établissements d'enseignement postsecondaire, chargés d'administrer des projets dans les écoles et les arrondissements. Le programme vise à favoriser l'admission au collège d'élèves issus de groupes historiquement sous-représentés et à améliorer leur taux de fréquentation dans les champs d'études se rapportant aux mathématiques, aux sciences, aux technologies et aux sciences de la santé. Dans le cadre du programme, des activités d'enrichissement des matières sont proposées à l'année longue (année scolaire et période d'été), comme l'enseignement des matières de base et la préparation aux examens officiels, de même que des services d'orientation professionnelle, d'aide pour l'admission au collège et de formation en recherche. De plus, les programmes offrent des blocs de tutorat à l'école et un programme d'enrichissement le samedi (enseignement scolaire, informatique, sorties éducatives et ateliers).

**Admissibilité** — Le programme s'adresse aux élèves de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année fréquentant un établissement ou au moins 20 % de la clientèle sont issus d'une famille à faible revenu ou membres d'une minorité de couleur.

**Origine et taille** — Le programme a été mis sur pied en 1986. En 1999–2000, le programme desservait 5 347 élèves répartis dans plus de 40 initiatives financées.

**Financement** — Ce programme est financé entièrement par l'État. En 2000, celui-ci a versé 6 millions de dollars. Le coût moyen par étudiant s'élève à 761 \$.

**Supervision et administration** — La Pre-Collegiate Preparation Unit du New York Education Department supervise le programme et accorde des subventions par concours aux établissements d'enseignement postsecondaire chargés d'administrer les initiatives particulières.

**Évaluation et résultats** — De 1986 à 1996, 56 441 élèves ont bénéficié du STEP. En 1999–2000, 5 347 élèves étaient inscrits au programme. En 1999–2000, 89 % des élèves de la 12<sup>e</sup> année inscrits au programme ont obtenu leur diplôme d'études secondaires, alors que la presque totalité de ce groupe (95 %) se sont inscrits au collège. Une proportion de 67 % des diplômés STEP poursuivaient des études collégiales en mathématiques, en sciences ou en technologie (Brendese 2001).<sup>22</sup>

### **Oklahoma**

L'organisme Oklahoma State Regents for Higher Education a mis sur pied un plan d'action ambitieux, appelé Brain Gain 2010, afin de hausser le pourcentage d'étudiants de l'État fréquentant et terminant le collège (Oklahoma State Regents for Higher Education 1999). Le plan comprend différentes stratégies d'intervention (enrichissement du contenu de base du programme secondaire, meilleure préparation aux examens, et insistance sur le lien entre la

21. Aucune évaluation en bonne et due forme n'a été publiée.

22. Aucune évaluation en bonne et due forme n'a été publiée.

préparation des élèves et le rendement au collège). La plupart des aspects du plan nécessitent la collaboration entre divers niveaux d'intervenants en éducation de l'Oklahoma.

Le principal programme d'intervention précoce en Oklahoma, l'**Oklahoma Higher Learning Access Program (OHLAP)** (voir plus bas), était déjà bien établi quand l'État a reçu sa première subvention GEAR UP (voir ci-dessous); voilà pourquoi l'État a décidé de concevoir son programme GEAR UP de manière à l'intégrer intimement à son programme OHLAP. Les deux programmes se complètent étroitement, le programme GEAR UP faisant la promotion de l'OHLAP, tandis que les étudiants de l'OHLAP se rendent admissibles à la bourse d'études GEAR UP, connue sous le nom de OHLAP-Plus. En fait, l'Oklahoma a été l'un des seuls États à pouvoir administrer les bourses d'études GEAR UP pendant l'exercice 1999 — c.-à-d. l'année de l'entrée en vigueur du programme GEAR UP. Voilà pourquoi nous décrivons le programme GEAR UP de l'Oklahoma de façon séparée.<sup>23</sup>

### **Oklahoma Higher Learning Access Program (OHLAP)**

Dans le cadre de ce programme, les étudiants de l'Oklahoma peuvent obtenir une aide financière pour leurs études dans une université de l'Oklahoma si le revenu de leur famille est de 50 000 \$ ou moins. Les droits de scolarité sont acquittés en entier pendant une période allant jusqu'à cinq ans, si l'étudiant fréquente un collège public de l'État qui offre un programme de deux ou de quatre ans. Un montant équivalent peut également être accordé pour les droits de scolarité d'un collège privé accrédité de l'Oklahoma. Les étudiants s'inscrivent au programme quand ils sont en 8<sup>e</sup>, 9<sup>e</sup> ou 10<sup>e</sup> année. Ils doivent respecter certaines exigences à l'école secondaire, notamment suivre un contenu de base de 17 cours en obtenant une moyenne pondérée cumulative de 2,5 ou plus, faire

preuve d'assiduité en classe et ne pas s'attirer d'ennuis. Il était prévu que le programme offre des services de soutien, comme la sensibilisation au collège, mais ces services étaient très limités jusqu'à récemment; et ce n'est que dernièrement que la situation a changé, lorsque la subvention GEAR UP a permis de les offrir conjointement avec l'OHLAP (voir ci-dessous).

**Admissibilité** — Sont admissibles les élèves de la 8<sup>e</sup>, 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année dont le revenu familial est de 50 000 \$ ou moins et qui répondent à certaines exigences scolaires (voir ci-dessus).

**Origine et taille** — Le programme a été mis sur pied en 1992. En 2000–2001, 9 468 élèves (toutes années confondues) y étaient inscrits.

**Financement** — L'État finance entièrement l'OHLAP. Pour l'exercice 2000–2001, l'Oklahoma a versé 1,9 million de dollars. On prévoit que les coûts vont augmenter pour atteindre 4,1 millions de dollars en 2002–2003, 7,9 millions en 2003–2004, 11,8 millions en 2004–2005 et 15,7 millions en 2005–2006.

**Supervision et administration** — Le programme est supervisé et administré entièrement par l'organisme Oklahoma State Regents of Higher Education.

**Évaluation et résultats** — Afin de mesurer de façon continue la portée de son programme et la réussite de ses participants d'année en année, une évaluation de fin d'exercice est réalisée tous les ans. Les lignes qui suivent présentent les données et constats tirés du plus récent *OHLAP Year-End Report (2000–01)* (Oklahoma State Regents for Higher Education 2002).

### **Inscriptions**

Les inscriptions au programme ont augmenté de façon graduelle, en raison principalement de la hausse du plafond de revenu familial et des efforts de promotion rendus possibles grâce à l'apport du programme GEAR UP. En 2000–2001, le nombre total d'inscriptions était de 9 468, soit plus du double de celles de l'année scolaire précédente (3 509) (Mize 2001).

23. Pour les autres États, les subventions GEAR UP sont mentionnées dans la description détaillée des programmes, si le programme en question bénéficie d'un financement par l'entremise de GEAR UP. Sinon, le fait que l'État ait reçu une subvention GEAR UP est noté, mais ne fait pas l'objet d'une description séparée, la mise en œuvre du programme correspondant étant trop récente pour avoir produit des résultats.



Parmi la promotion des finissants de l'école secondaire de l'année 2001, 1 442 élèves étaient inscrits à l'OHLAP et 884 avaient terminé le programme (61 %). Il s'agit d'une hausse par rapport à la proportion de 40 % enregistrée en 1996. De plus, en 2000–2001, 1 689 élèves ont bénéficié d'une bourse d'études, comparativement à 463 en 1996–1997.<sup>24</sup>

### *Données démographiques*

Une forte proportion des participants sont de sexe féminin et non-Blancs. La moyenne pondérée des participants et les notes aux examens ACT des participants sont supérieures à celles qu'obtient l'ensemble de la population étudiante de l'État. Une proportion de 63 % des diplômés OHLAP de l'école secondaire était de sexe féminin en 2001, comparativement à 50 % de tous les finissants des écoles secondaires de l'Oklahoma. La répartition raciale et ethnique est très semblable entre les deux groupes, avec 40 % des diplômés OHLAP de 2001 qui sont des non-Blancs. La moyenne pondérée cumulative des participants est plus élevée que celle de l'ensemble des finissants de l'Oklahoma; en 2000, les résultats étaient de 3,47 et 2,99, respectivement. En outre, les participants OHLAP ont enregistré, aux examens ACT, des notes moyennes plus élevées que les moyennes nationales et de l'État.<sup>25</sup>

### *Taux de fréquentation collégiale et réussite au collège*

Les diplômés OHLAP de l'école secondaire s'inscrivent au collège immédiatement après l'obtention de leur diplôme dans une proportion plus élevée que le font l'ensemble des diplômés de l'Oklahoma — 80 % (2000) comparativement à 55 % (1999). De plus, les participants OHLAP inscrits au collège semblent faire moins appel à du rattrapage pédagogique, obtiennent une MCP et un taux de persévérance supérieurs (bien que ce dernier chute avec le temps) à ceux de l'ensemble des étudiants.

Bien que les chiffres soient préliminaires, le taux d'achèvement des études collégiales des anciens participants OHLAP semble être élevé. Une proportion de 47 % de la promotion OHLAP de 1996 a obtenu un baccalauréat et (ou) un diplôme connexe dans les cinq ans; ce taux est d'environ 33 % pour l'ensemble des étudiants qui s'inscrivent au collège pour la première fois.

### **Programme GEAR UP de l'Oklahoma**

L'organisation Oklahoma State Regents for Higher Education a reçu en 1999 une **subvention GEAR UP**. Dans cet État, le programme GEAR UP comporte plusieurs volets, notamment une initiative d'intervention précoce, dans le cadre de laquelle des fonds sont versés aux écoles locales afin de favoriser les efforts de développement du potentiel et d'aide technique, de même que des partenariats visant à améliorer les services de préparation au collège. Le programme comporte aussi un volet de sensibilisation publique, dans le cadre duquel les élèves, les parents, les intervenants de l'école et le public en général sont appelés à travailler ensemble à la planification en vue des études postsecondaires. Un autre volet, de préparation au collège, capitalise sur la mise en œuvre de l'Educational Planning and Assessment System (EPAS) pour la préparation aux examens (en collaboration avec ACT Inc.). En outre, GEAR UP fournit également une bourse d'études complémentaire à l'intention des élèves qui s'inscrivent et terminent le programme OHLAP, bourse appelée **OHLAP-Plus**. Grâce à cette bourse, les élèves admissibles (c.-à-d. ceux qui reçoivent une bourse fédérale Pell mais dont certains besoins ne sont pas comblés) voient le montant de leur bourse OHLAP ordinaire doubler.<sup>26</sup>

**Admissibilité** — Le programme GEAR UP général s'adresse aux élèves de la 5<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Pour avoir droit à la bourse OHLAP-Plus, les élèves doivent déjà recevoir une bourse OHLAP ordinaire et une bourse

24. Les chiffres diffèrent entre le nombre de diplômés et le nombre de bénéficiaires d'une bourse d'études, puisque les étudiants ont trois ans pour s'inscrire au collège et recevoir une bourse.

25. Les résultats de l'OHLAP se fondent sur les notes les plus élevées, les autres résultats sont tirés des notes les plus récentes.

26. Compte tenu de la croissance de l'OHLAP, les bourses OHLAP-Plus seront réservées à compter de l'automne 2002 aux boursiers OHLAP / Pell, dont la contribution familiale attendue est de 1 000 \$ ou moins.

Pell sans que leurs besoins soient entièrement comblés. En outre, l'élève doit s'inscrire au collège dans les trois ans suivant l'obtention de son diplôme d'études secondaires et conserver de bonnes notes.

**Origine et taille** — Le programme GEAR UP a été mis sur pied en 1999. Près de 800 élèves ont bénéficié de la bourse complémentaire OHLAP-Plus, tandis que les activités de sensibilisation et de soutien atteignent un nombre beaucoup plus grand d'élèves et de parents de l'Oklahoma.

**Financement** — La bourse d'études OHLAP-Plus GEAR UP accapare environ la moitié de la subvention GEAR UP de 20,5 millions de dollars (sur cinq ans).

**Supervision et administration** — L'organisme Oklahoma State Regents of Higher Education supervise la totalité du programme. On a confié à cinq coordonnateurs régionaux la tâche d'aider les arrondissements scolaires dans la mise en œuvre du programme.

**Évaluation et résultats** — En 2000–2001, plus des deux tiers (68 %) des élèves OHLAP ont reçu la bourse OHLAP-Plus. Les participants OHLAP admissibles à une bourse Pell et fréquentant un établissement à coût élevé étaient plus susceptibles de recevoir cette bourse complémentaire que les autres (Oklahoma State Regents of Higher Education 2002).

## Rhode Island

### Rhode Island Children's Crusade for Higher Education

Le programme Rhode Island Children's Crusade for Higher Education vise à inciter les élèves issus d'une famille à faible revenu à demeurer à l'école et à se préparer en vue des études avancées. Il s'agit là d'un exemple de programme d'intervention précoce administré par une organisation sans but lucratif dans le cadre d'un partenariat public-privé. Le Programme cible les élèves de l'école élémentaire, à compter de la 3<sup>e</sup> année. On demande aux participants d'éviter les drogues, la maternité ou la paternité précoce et toute infraction au code criminel. Dans le cadre du programme, on offre à tous les

élèves admissibles un soutien à long terme (de la 3<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année), de même que des bourses d'études, afin d'inciter les sujets à risque élevé à demeurer à l'école. Pour administrer les bourses, le programme s'est associé au Rhode Island Higher Education Assistance Authority. La première cohorte d'élèves de 3<sup>e</sup> année se sont inscrits au programme en 1991 et ont obtenu leur diplôme d'études secondaires en 2001.

Le type de soutien à long terme diffère selon le niveau scolaire (élémentaire, intermédiaire et secondaire). À l'élémentaire, les élèves participent à un certain nombre d'activités de lecture et d'écriture, à l'école et après l'école. Des membres de Crusade AmeriCorps affectés à leur école leur prodiguent une aide en classe, organisent des services communautaires et d'autres activités tout en remémorant aux participants leur engagement et les perspectives qu'offrent les études collégiales. Lorsque les élèves atteignent la 6<sup>e</sup> année, les membres d'AmeriCorps évaluent leurs points forts et leurs points faibles en vue de les préparer pour l'école intermédiaire.

À l'école intermédiaire, des conseillers aident et encouragent les participants à bien travailler à l'école et à se préparer en vue du collège. Ces conseillers contrôlent les présences et les notes des élèves et leur proposent des périodes de tutorat et d'autres activités de soutien scolaire. À ce niveau, on leur offre également d'autres programmes visant à renforcer leur estime de soi et leurs aptitudes à la communication et à la socialisation.

À l'école secondaire, les conseillers diffusent de l'information, font l'aiguillage des participants vers les programmes (tutorat, préparation aux examens d'admission, visites des campus et ateliers sur les perspectives de carrière) et les conseillent dans le choix des cours de préparation au collège. À la fin de l'école intermédiaire et de l'école secondaire, les conseillers aident les participants et leur famille à choisir les établissements d'enseignement qui leur conviennent et à faire leurs demandes d'admission et d'aide financière.

**Admissibilité** — Sont admissibles au programme les élèves de 3<sup>e</sup> année fréquentant une école désignée. Les participants doivent

prononcer un engagement solennel (voir ci-dessus). Chaque année, une nouvelle classe est intégrée au programme.

**Origine et taille** — Le programme a été mis sur pied en 1989. Chaque année, 500 étudiants (maximum) sont intégrés au programme alors qu'ils sont en 3<sup>e</sup> année.<sup>27</sup> En 2000–2001, 17 000 élèves de la 3<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année participaient au programme.

**Financement** — Les fonds du programme, qui étaient auparavant accordés dans le cadre du NEISP, proviennent maintenant du GEAR UP.<sup>28</sup> On estime que les crédits fédéraux affectés au programme atteignent 2,1 millions de dollars, les crédits de l'État, 1,7 million de dollars, tandis que 1,6 million de dollars proviennent d'autres sources privées.

**Supervision et administration** — C'est le Rhode Island Office of Higher Education qui supervise le programme. Celui-ci est administré par la Rhode Island Children's Crusade et la Rhode Island Education Assistance Authority.

**Évaluation et résultats** — Entre novembre 2000 et décembre 2001, une équipe de chercheurs du Centre for Youth and Communities de Brandeis University réalisait un rapport d'évaluation financé par la Nellie Mae Foundation et la Rhode Island Foundation. Pour recueillir les données nécessaires, on a passé en revue les documents du programme (y compris les évaluations précédentes), on a réalisé des interviews avec des membres du personnel, des membres du CA et des représentants du système scolaire, on a mené des sondages auprès du personnel des écoles et d'environ 2 000 participants (taux de réponse de 25 % dans ce dernier cas), on a

obtenu des données auprès des Management Information Services (MIS) et de l'information de la part des écoles du Rhode Island (SALT) et on a procédé à une exploration de la documentation sur les programmes d'accès au collège.<sup>29</sup> L'information, les renseignements, les recommandations et les pratiques établies présentés dans les lignes qui suivent sont tirés du rapport final d'évaluation (Stone et al. 2002).

Dans ce rapport, on s'attarde à deux périodes distinctes du programme Crusade — de 1989 à 1994 (la « première croisade »), et de 1994 à aujourd'hui (la « deuxième croisade »). De 1994 à 1996, le programme a été redéfini et remanié sous la nouvelle gestion de l'actuelle directrice exécutive, Mary Harrison. Afin de « sauver » le programme, qui avait promis d'en faire « trop avec presque rien dans le compte de banque », on a décidé d'en changer le cadre relativement à trois grands aspects : 1) le nombre d'enfants inscrits annuellement en 3<sup>e</sup> année a été limité à 500; 2) on a ciblé les arrondissements scolaires les plus défavorisés financièrement (c.-à-d. les écoles présentant les plus forts pourcentages d'étudiants admissibles au programme des repas du midi subventionnés); 3) le programme offre dorénavant des services enrichis et ciblés qui sont adaptés aux besoins scolaires changeants des élèves dans leur progression depuis l'école élémentaire jusqu'à la fin de l'école secondaire, en passant par l'école intermédiaire.<sup>30</sup> Par exemple, le programme offrait 34 heures d'activités par année aux élèves de la 7<sup>e</sup> année, c'est-à-dire presque quatre fois plus qu'aux élèves de la 12<sup>e</sup> et de la 9<sup>e</sup> année (soit respectivement 9,5 et 9,6 heures par année).

27. Le nombre réel de participants s'inscrivant chaque année varie de 50 à 200 élèves, parce que l'on tente de recruter et de servir des classes entières d'élèves.

28. Le Rhode Island Office of Higher Education a reçu une subvention GEAR UP en 1999. La subvention sert également à soutenir la croissance de la College Access Alliance of Rhode Island, une nouvelle organisation qui sera appelée à coordonner, dans l'État, les activités des différents programmes d'accès aux études collégiales.

29. Les données obtenues des MIS proviennent d'échantillons aléatoires de 200 participants des arrondissements-cibles pour chacune des trois cohortes (7<sup>e</sup>, 9<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année). Comme ces données comportent des limites, les évaluateurs ont fait le suivi d'une liste conjointe de variables visant à « combler les trous » du mieux possible. L'utilité des données SALT est limitée pour les besoins de cette évaluation.

30. Avant la réorganisation finale réalisée en 1996, le programme servait un nombre beaucoup plus grand d'élèves. En 1991, par exemple, environ 2 800 élèves de la 3<sup>e</sup> année s'étaient inscrits au programme et par la suite, le nombre d'inscriptions annuelles dépassaient les 3 300 jusqu'à l'année scolaire 1995–1996. Alors que l'on procédait à la réorganisation, le programme Crusade recevait une bourse du NEISP en 1995–1996 et une subvention GEAR UP pour l'exercice 1999, ce qui a contribué à dynamiser les éléments de programme et à améliorer sa réputation aux yeux des bailleurs de fonds du gouvernement, de l'État et du secteur privé. En fait, le programme Crusade fait partie des douze modèles dont s'est inspiré le GEAR UP.

Pour évaluer le « nouveau » programme, on a sondé les fournisseurs de services dans 17 écoles élémentaires et 36 écoles intermédiaires et secondaires. Ceux-ci ont répondu que le programme était bénéfique pour leur école et que, même si certaines critiques pouvaient être formulées, dans l'ensemble ils voulaient que le programme soit étendu et non pas réduit. L'une des principales réserves des fournisseurs de services concernait la participation des bénévoles d'AmeriCorps. Comme ces bénévoles, qui sont recrutés temporairement, doivent être formés adéquatement selon des normes élevées, cela impose une charge administrative assez lourde pour les conseillers des écoles responsables de cette formation. En outre, les conseillers sont chargés des contacts de « première ligne », et de l'évaluation et du soutien des participants — un défi de taille, en particulier à l'école intermédiaire, où les participants sont davantage dispersés dans l'ensemble des écoles. On a pris des mesures pour corriger ce problème, notamment en engageant huit conseillers additionnels pour l'année scolaire 2001–2002 et deux personnes supplémentaires dans les services informatiques, à qui l'on confiera le gros de la collecte des données.

L'évaluation a porté sur trois cohortes de participants : les élèves commençant la 12<sup>e</sup>, la 9<sup>e</sup> et la 7<sup>e</sup> année au début de l'année scolaire 2000–2001.<sup>31</sup> Selon les réponses obtenues dans le cadre du sondage auprès des participants, presque tous les élèves étaient dans l'année scolaire correspondant à leur âge, tandis que la majorité des participants des trois cohortes étaient de sexe féminin. Le taux de participation des élèves issus des minorités allait de 63 % en 12<sup>e</sup> année, à 67 % en 9<sup>e</sup> année et à 79 % en 7<sup>e</sup> année (on constate une évolution vers une plus forte représentation des minorités dans les cohortes plus récentes, en raison surtout d'une hausse de la représentation latino-américaine). Entre un tiers et la moitié de tous les participants viennent d'une

famille où l'anglais n'est pas la langue principale, tandis que le groupe dans son ensemble est assez mobile, en particulier la cohorte de la 7<sup>e</sup> année où 37 % des sujets ont déménagé deux fois au cours des quatre dernières années.

L'évaluation a démontré que les répondants de la 7<sup>e</sup> année — c'est-à-dire la première cohorte de la 2<sup>e</sup> croisade et donc le groupe de participants ayant fait l'expérience du cadre remanié depuis le plus longtemps — étaient plus enclins à se dire actifs au sein du programme, à s'en montrer satisfaits et à affirmer qu'ils encourageraient les élèves de la 3<sup>e</sup> année à s'y inscrire, comparativement à leurs confrères et consœurs de la 9<sup>e</sup> et la 12<sup>e</sup> année. Ainsi, lorsqu'on a demandé aux élèves d'évaluer leur degré de participation au programme, seulement 17 % des élèves de la 12<sup>e</sup> année et 16 % des répondants de la 9<sup>e</sup> se sont décrits comme très actifs, comparativement à 44 % des répondants de la 7<sup>e</sup> année. De même, lorsqu'on leur a demandé s'ils étaient satisfaits, près de la moitié (46 %) des répondants de la 7<sup>e</sup> année se sont déclarés « très satisfaits », soit plus du double que le pourcentage des répondants de la 9<sup>e</sup> et de la 12<sup>e</sup> année qui donnent la même réponse. Quoiqu'il en soit, la majorité des répondants de toutes les cohortes ont dit qu'ils recommanderaient aux élèves de la 3<sup>e</sup> année de s'inscrire au programme (95 % chez les élèves de la 7<sup>e</sup> année, 86 % chez ceux de la 9<sup>e</sup> et 81 % chez les répondants de la 12<sup>e</sup> année).

En ce qui concerne la fréquentation du collège, 89 % des élèves de la 12<sup>e</sup> année se sont soumis au test SAT, tandis que 89 % d'entre eux ont indiqué avoir fait une demande dans un ou plusieurs collèges offrant des programmes de deux ou de quatre ans. Une proportion de 70 % des élèves de 12<sup>e</sup> année et de 53 % des élèves de 9<sup>e</sup> année obtiennent des notes A et B, et la plupart indiquent qu'ils ont suivi des cours de préparation au collège. Chez les élèves de

31. Il existe certaines réserves concernant les données quantitatives. Les services offerts aux élèves changent avec le temps et les expériences qu'ils vivent sont différentes. Voilà pourquoi, l'étude a dû varier ses méthodes de collecte de données afin d'évaluer le programme de façon adéquate. Les écarts signalés ci-dessous doivent être interprétés avec prudence. Par exemple, sans données longitudinales, on ne sait pas si les évaluations faites par les élèves de 12<sup>e</sup> année auraient été aussi favorables lorsqu'ils étaient en 7<sup>e</sup> année comparativement aux évaluations des actuels élèves de la 7<sup>e</sup> année. On reportera le lecteur au rapport final pour une analyse détaillée des problèmes méthodologiques.

12<sup>e</sup> année, 89 % prévoient terminer un programme collégial de quatre ans, tandis que cette proportion est de 83 % chez les élèves de la 9<sup>e</sup> année.

On a également demandé aux élèves quels étaient les effets du programme sur la réussite scolaire (avoir de bonnes notes à l'école, obtenir le diplôme d'études secondaires), sur la planification en vue du collège (la probabilité d'y aller, les demandes de bourse d'études) et les compétences d'ordre général (confiance en soi, leadership, esprit d'équipe et prise de décisions).<sup>32</sup> Environ 82 % des élèves de la 7<sup>e</sup> année ont dit que le programme avait eu un effet très positif sur leur performance scolaire, comparativement à environ 58 % des élèves de la 9<sup>e</sup> année et à 38 % des répondants de la 12<sup>e</sup> année. De même, 84 % des répondants de la 7<sup>e</sup> année ont déclaré qu'il était probable qu'ils aillent au collège, comparativement à 65 % des répondants de la 9<sup>e</sup> année et à 46 % des élèves de la 12<sup>e</sup> année. Encore une fois, davantage de répondants de la 7<sup>e</sup> année ont indiqué que le programme avait eu un effet très positif comparativement aux élèves de la 9<sup>e</sup> et la 12<sup>e</sup> année. Trois répondants de la 7<sup>e</sup> année sur quatre ont indiqué que le programme avait eu une incidence favorable sur leur confiance en soi, comparativement à 54 % et à 37 % des répondants de la 9<sup>e</sup> et la 12<sup>e</sup> année, respectivement.

En outre, on a demandé aux répondants quels étaient les facteurs qui avaient influencé leur degré de participation au programme. Les élèves de la 7<sup>e</sup> et de la 9<sup>e</sup> année se sont entendus pour dire que c'est la possibilité d'obtenir une bourse d'études qui les avait le plus influencé (environ 95 %), tandis que les répondants de la 12<sup>e</sup> année ont indiqué que la plus grande influence était venue des encouragements de leur famille, la possibilité d'obtenir une bourse d'études suivant de peu ce facteur (83 % et 81 %, respectivement).

Voici certaines des recommandations contenues dans le rapport d'évaluation : continuer de limiter le nombre d'inscriptions

et de cibler l'intervention; apporter davantage d'attention individuelle, continuer à promettre une bourse d'études; modifier la formulation de l'engagement afin de favoriser la réalisation de soi et éliminer l'exigence d'une preuve de conformité pour l'admissibilité à la bourse d'études; continuer d'améliorer la collecte des données.

## Vermont

### Vermont Student Assistance Corporation (VSAC)

La Vermont Student Assistance Corporation (VSAC) est une organisation sans but lucratif quasi-publique, mise sur pied par l'assemblée législative de l'État en 1965. La VSAC offre une aide financière (notamment des bourses fondées sur les besoins, des prêts et des bourses d'études), des services d'orientation professionnelle et scolaire et de l'information générale sur la formation et les études avancées. En 1969, la VSAC reconnaissait qu'outre une aide financière, des services de soutien étaient nécessaires, ce qui a mené à la création des **Outreach Programs** conçus pour aider tous les citoyens du Vermont à poursuivre des études au-delà de l'école secondaire. Au fil des années, les Outreach Programs se sont étendus non seulement pour offrir de l'aide à tous les citoyens, mais également pour cibler des adultes et des élèves désavantagés sur les plans économique ou scolaire, grâce à des crédits fédéraux soutenant des aspects spécifiques de ces activités communautaires. Ces programmes d'intervention sont pilotés par l'État, mais le financement vient principalement du gouvernement fédéral.

Sous la bannière des Outreach Programs, la VSAC offre des services d'éducation, d'information sur les carrières et d'orientation dans de nombreuses régions. Ces programmes offrent des services aux élèves, aux familles et aux adultes désireux de poursuivre des études avancées ou de planifier leur carrière. Par exemple, des services de préparation aux études postsecondaires sont offerts

32. Selon une échelle à cinq degrés allant de très positif à très négatif.

aux élèves de la 6<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année et à leur famille. On offre également des services de planification en vue du collège aux parents de jeunes enfants et aux élèves de l'école intermédiaire et à leur famille. Les collégiens de première génération à faible revenu reçoivent une aide spéciale par l'entremise des programmes TRIO et GEAR UP. Une bibliothèque prête plus de 2 100 livres, vidéos, périodiques, cassettes et logiciels afin d'éclairer les décisions concernant l'aide financière, le collège et la carrière.

Les Outreach Programs offrent également des services de développement professionnel aux adultes et de la formation aux conseillers scolaires et à d'autres intervenants. Les services aux adultes de consultation et d'information sur les carrières, les études et l'aide financière sont prodigués par rendez-vous individuels ou par ateliers. Dans le cadre de l'initiative Vermont School-to-Work, on offre aux élèves et aux intervenants de l'ensemble de l'État de l'information sur le développement professionnel, en l'intégrant à la matière au programme ou à l'occasion d'ateliers spéciaux. Des salons des carrières régionaux sont également organisés avec la collaboration des écoles et des entreprises.

La VSAC a reçu une subvention GEAR UP en 1999 afin d'offrir, aux élèves et aux écoles du Vermont dans le besoin, des activités d'intervention précoce, un milieu scolaire amélioré, des périodes de mentorat, des services de soutien et des bourses d'études. Un don de la Nellie Mae Education Foundation s'est ajouté depuis à cette subvention pour créer le Academic Enhancement Program (conçu par le Vermont Department of Education et comprenant des activités de tutorat à l'intention des élèves de l'école intermédiaire) afin d'éviter que les difficultés scolaires éprouvées par de nombreux bénéficiaires du GEAR UP les empêchent de profiter pleinement des ressources et services de ce programme.

**Admissibilité** — Tous les résidents de l'État du Vermont, en particulier les élèves de première génération à faible revenu et leur famille (selon le service concerné).

**Origine et taille** — La VSAC a été mise sur pied en 1965. En 1999, la VSAC entretenait des contacts avec 8 049 élèves de l'école intermédiaire, 19 359 élèves de l'école secondaire et 16 075 adultes.

**Financement** — Le financement provient principalement du gouvernement fédéral et de fondations privées.

**Supervision et administration** — La VSAC et l'assemblée législative du Vermont supervisent les programmes, tandis que la VSAC les administre.

**Évaluation et résultats** — La VSAC a réalisé une enquête auprès de tous les finissants de l'école secondaire du Vermont depuis 1978, la promotion la plus récemment sondée étant celle de 1999.<sup>33</sup> L'enquête a permis d'établir qu'il y a une hausse du nombre d'élèves désireux de poursuivre des études postsecondaires et des taux élevés de fréquentation collégiale. En outre, les diplômés ont eu l'occasion d'exprimer leurs opinions sur l'efficacité des Outreach Programs (VSAC 2000).

Le pourcentage de tous les finissants qui prévoyaient poursuivre leurs études dans les six mois suivant l'obtention de leur diplôme (taux d'aspiration) et le pourcentage de ceux qui poursuivent réellement leurs études (taux de poursuite) a grimpé d'environ 20 points entre 1978 et 1998. En 1998, 73 % des finissants prévoyaient poursuivre leurs études, alors que 65 % l'ont réellement fait. En outre, 79 % des élèves Outreach achevant leur école secondaire en 1998 ont poursuivi leurs études.

Une proportion de 52 % des finissants prévoyant poursuivre leurs études ont indiqué qu'ils avaient reçu de l'information sur les études postsecondaires pour la première fois alors qu'ils étaient en 10<sup>e</sup>, 11<sup>e</sup> ou 12<sup>e</sup> année. Une proportion de 63 % estimaient qu'il leur aurait été utile de recevoir cette information

33. Plus de 5 600 finissants de l'école secondaire ont répondu au sondage (84 %); comme certains finissants n'ont pas participé, un biais de non-réponse peut exister. On prévoit procéder à une analyse des non-répondants pour la promotion de 2000, comme cela a été fait pour les années antérieures. On obtiendra une description plus détaillée de la méthodologie et des marges d'erreur en consultant le Vermont Senior Survey Report.

plus tôt (avant la 10<sup>e</sup> année). Parmi les finissants désireux d'entrer sur le marché du travail, 19 % ont indiqué qu'ils n'avaient pas reçu d'information sur les études postsecondaires. Une proportion de 92 % des finissants désireux de poursuivre leurs études ont indiqué que les renseignements qu'ils avaient reçus étaient très ou assez utiles, même si 48 % auraient apprécié davantage de consultations individualisées.

Les chiffres démontrent que les finissants désireux de poursuivre des études postsecondaires sont sensibilisés à la VSAC à un âge plus précoce; en 1999, 16 % avaient entendu parler de la VSAC avant l'école secondaire, comparativement à 6 % en 1998. Seulement 7 % des finissants désireux de poursuivre des études en 1999 n'avaient jamais entendu parler de la VSAC, alors que chez les finissants qui prévoyaient aller sur le marché du travail, 21 % n'en avaient jamais entendu parler.

## Washington

Le gouverneur de l'État du Washington a reçu une subvention GEAR UP durant l'exercice 1999, laquelle est administrée par le Washington State Higher Education Coordinating Board, en partenariat avec l'University of Washington (UW) et diverses organisations locales. La subvention GEAR UP comprend deux volets :

- le **GEAR UP Scholars Project**<sup>34</sup> (voir ci-dessous), qui a été mis sur pied en 1994 grâce à des fonds du NEISP, et qui est maintenant partiellement financé par l'entremise de GEAR UP;
- le **State and Partnership Coordination Project**, qui offre une variété de services pour soutenir les efforts des programmes GEAR UP locaux : jusqu'à 1 000 participants, administrateurs et partenaires de GEAR UP participent au programme d'été annuel d'une semaine à l'University of Washington; les élèves sont sensibilisés à la vie sur le campus; le contenu des programmes est modifié afin d'améliorer l'enseignement et le rendement scolaire, de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année; on diffuse des

publications sur la planification en vue du collègue; on organise des activités de développement professionnel; on recrute des partenaires communautaires de l'UW — des assistants de premier et de deuxième cycle qui fournissent une aide tout au long de l'année aux élèves, parents et professionnels du GEAR UP.

## GEAR UP Scholars Project

Dans le cadre du GEAR UP Scholars Project, on offre un soutien à long terme tout au long de l'année aux élèves afin de les motiver et de les préparer à s'inscrire dans un établissement d'enseignement postsecondaire. Tous les participants qui réussissent recevront une bourse, pour une période de un à quatre ans, afin d'étudier dans un établissement de l'État de Washington. Les « instruits » du GEAR UP participent à plus de 150 heures d'activités par année (qualification pédagogique, tutorat, consultation, sensibilisation et mentorat). Dans le cadre d'un volet de parrainage, on encourage les parents ou les parrains à participer à des activités à raison de 40 heures par année minimum. En outre, 320 élèves de la 10<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année sélectionnés à titre d'ambassadeurs du GEAR UP Scholars Project assument des responsabilités de leadership et de soutien dans le cadre du programme (HECB 2001).

**Admissibilité** — La plupart des participants de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année sont désignés « prioritaires » s'ils ont droit au repas du midi subventionné ou s'ils viennent d'une famille à faible revenu. Les autres sont des parents adolescents, ont une connaissance limitée de l'anglais, sont de première génération ou ont au moins une année de retard en mathématiques ou en lecture. Les participants fréquentent les écoles et habitent les collectivités partenaires qui démontrent les besoins les plus importants.

**Origine et taille** — Le programme, qui a été mis sur pied en 1994, est appliqué dans cinq anciens sites de dispensation du NEISP et dans sept collectivités nouvellement désignées. En tout, 1 200 élèves de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année de l'école intermédiaire ou

34. Il ne faut pas confondre le GEAR UP Scholars Project avec le Washington Scholars Program. Ce dernier n'est pas un programme d'intervention précoce, mais plutôt un programme de bourses d'études fondées sur le mérite pour les étudiants présentant un excellent dossier scolaire.

secondaire bénéficient du programme (jusqu'à 150 dans chaque collectivité).

**Financement** — Le financement fédéral atteint 15,5 millions de dollars sur cinq ans tant pour le Scholars Project que pour le State and Partnership Coordination Project (par l'entremise d'une subvention GEAR UP octroyée en 1999). Ces fonds sont égalés par des crédits d'État à hauteur de 15,8 millions de dollars (sur cinq ans).

**Supervision et administration** — Le Washington Higher Education Coordinating Board (HECB) supervise et administre le programme au nom du gouverneur, et des subventions secondaires sont versées à l'University of Washington et aux sept organisations locales qui administrent les projets locaux du Scholars Projects dans douze collectivités.

**Évaluation et résultats** — Le programme fait actuellement l'objet d'une évaluation.

## Wisconsin

La section chargée des **Wisconsin Education Opportunity Programs (WEOP)** du Wisconsin Department of Public Instruction cherche à identifier les élèves prometteurs afin de les encourager à poursuivre des études avancées. Cet objectif est atteint grâce à des programmes d'aide appliqués dans l'ensemble de l'État, des activités d'orientation scolaire, la fixation d'objectifs pédagogiques, l'acheminement de demandes d'admission aux programmes de préparation au collège et la recherche d'information sur les collèges. L'aide provient des programmes énumérés ci-dessous (parmi les différents programmes administrés par les WEOP). Certains de ces programmes ont été mis en oeuvre dans le cadre du NEISP et sont maintenant financés par l'entremise du GEAR UP; le Wisconsin Department of Public Instruction a reçu une **subvention GEAR UP** durant l'exercice 1999. Les WEOP comptent sept bureaux régionaux : Ashland, Eau Claire, Green Bay, Madison, Milwaukee, Racine et Wausau.

## Early Identification Program (EIP)

Dans le cadre du Early Identification Program (EIP), on offre aux élèves défavorisés sur les plans économique et scolaire l'information et les compétences nécessaires pour achever leurs études secondaires et être admis au collège. Le programme se concentre sur l'enrichissement des matières et l'orientation scolaire, l'acquisition des compétences, le développement professionnel et la préparation et la création d'occasions pour développer des talents et des capacités qui, autrement, passeraient inaperçus. De plus, on diffuse de l'information sur l'aide financière et on aide les élèves à faire une demande d'admission au collège. On confie aux conseillers WEOP la tâche d'aider à un stade précoce les élèves ayant des difficultés scolaires. On amène également les parents à discuter assez tôt des aspirations de leurs enfants sur le plan scolaire et professionnel. L'EIP aide donc les élèves de couleur et issus de milieux financièrement défavorisés pendant quatre à cinq ans; en outre, un soutien additionnel leur est prodigué tout au long de l'école secondaire.

Les participants à l'EIP qui obtiennent leur diplôme d'études secondaires bénéficient d'une attention spéciale pour l'attribution de la bourse d'État du **Talent Incentive Program (TIP)**. Ces bourses s'adressent aux étudiants désavantagés et (ou) dont les ressources financières sont limitées. Par l'entremise des WEOP, de 600 \$ à 1 800 \$ sont versés sous forme de bourses TIP à des étudiants qui entreprennent des études postsecondaires pour la première fois. En 2000–2001, 68 % des étudiants ayant reçu cette bourse étaient des enfants à la charge de leurs parents, la bourse moyenne atteignait 1 324 \$ et environ 78 % des boursiers étaient issus des minorités.

**Admissibilité** — Élèves de la 6<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année (dans une école désignée) de tous les niveaux de rendement scolaire (groupe à fort potentiel : moyenne cumulative pondérée de 4,0 à 3,0, groupe marginal : MCP de 2,99 à 2,0 et un groupe à l'essai : dont la MCP est inférieure à 2,0 mais qui présente du potentiel). C'est dans



le groupe marginal et le groupe à l'essai que l'on trouve la majorité des élèves sélectionnés par les conseillers d'orientation.

**Origine et taille** — Environ 4 000 élèves participent à l'EIP, qui a été mis sur pied en 1982.

**Financement** — Le programme reçoit principalement des crédits de l'État en plus d'un soutien de sources privées. Des crédits lui sont également accordés par l'entremise des programmes fédéraux GEAR UP et Talent Search.

**Supervision et administration** — Le Wisconsin Department of Public Instruction supervise et administre le programme.

**Évaluation et résultats** — Selon le Wisconsin Department of Public Instruction, une évaluation a été réalisée dans le passé, mais les données sont maintenant périmées et offrent un portrait infidèle du succès remporté par le programme.

### **Minority Pre-college Scholarship Program**

Dans le cadre du Minority Pre-college Scholarship Program, on finance des élèves de la 6<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année issus des minorités pour qu'ils participent à des cours de préparation au collège sur des campus postsecondaires sur l'ensemble du territoire de l'État, afin de les amener à considérer des études collégiales. La bourse ainsi accordée paie les frais de cours, les livres, les fournitures, le logement et les repas. Ces programmes de

préparation aux études postsecondaires visent à améliorer les aptitudes aux études, la confiance en soi, la capacité de relever de nouveaux défis et à enseigner comment réussir au collège et dans sa carrière.

**Admissibilité** — Pour être admissibles, les élèves issus des minorités de la 6<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année doivent être tout d'abord acceptés dans l'un des programmes de préparation aux études postsecondaires du Wisconsin.

**Origine et taille** — Ce programme, mis sur pied en 1985, subventionne environ 6 600 élèves par année. C'est ainsi que 40 000 élèves ont été sensibilisés aux études supérieures depuis la création du programme.

**Financement** — Pour l'exercice 2000–2001, on estime que l'État a affecté au programme 2 millions de dollars, le gouvernement fédéral (par l'entremise du GEAR UP), 100 000 \$ et les établissements, 1 million de dollars.

**Supervision et administration** — Le Wisconsin Department of Public Instruction supervise et administre le programme. Les programmes de préparation au collège sont donnés sur place dans les établissements d'enseignement postsecondaire.

**Évaluation et résultats** — Le programme est en cours d'évaluation à l'University of Wisconsin. À l'heure actuelle, le bureau d'État à Milwaukee est le seul lieu de dispensation des Wisconsin Education Opportunity Programs qui a procédé à une évaluation de programme.

1000, rue Sherbrooke Ouest  
Bureau 800, Montréal, Québec H3A 3R2  
[www.boursesmillenaire.ca](http://www.boursesmillenaire.ca)

T : 1.877.786.3999 (sans frais)  
F : 514.985.5987  
C : [boursesmillenaire@bm-ms.org](mailto:boursesmillenaire@bm-ms.org)

