



Sommaire

Rapport des impacts du
projet pilote *AVID C.-B.* sur
les études postsecondaires



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

Conseil d'administration de la SRSA

Richard A. Wagner
Associé principal, Norton Rose Fulbright S.E.N.C.R.L., s.r.l.

Maria David-Evans
Présidente sortante de l'IAPC et ancienne sous-ministre,
Gouvernement de l'Alberta

Robert Flynn
Professeur émérite, École de psychologie, Université
d'Ottawa

John Helliwell
Codirecteur, programme Interactions sociales, identité et
mieux-être, Institut canadien de recherches avancées

Suzanne Herbert
Ancienne sous-ministre, Gouvernement de l'Ontario

Guy Lacroix, Ph. D.
Professeur d'économie, Université Laval

Renée F. Lyons, Ph. D.
Présidente de la recherche sur les maladies chroniques
complexes et directrice scientifique de TD du Bridgepoint
Collaboratory for Research and Innovation, Université de
Toronto

Sharon Manson Singer
Ancienne présidente des Réseaux canadiens de recherche
en politiques publiques

Jim Mitchell
Partenaire fondateur de la firme d'experts-conseils en
politiques Sussex Circle

Président et chef de la direction de la SRSA

Jean-Pierre Voyer

Auteurs

Reuben Ford
Marc Frenette
Elizabeth Dunn
Claudia Nicholson
Shek-wai Hui
Isaac Kwakye
Sabina Dobrer

La Société de recherche sociale appliquée (SRSA)
est un organisme de recherche sans but lucratif, créé
dans le but précis d'élaborer, de mettre à l'essai sur
le terrain et d'évaluer rigoureusement de nouveaux
programmes. Notre mission, qui comporte deux volets,
consiste à aider les décideurs et les intervenants à
déterminer les politiques et programmes qui améliorent
le bien-être de tous les Canadiens, en se penchant
particulièrement sur les effets qu'ils auront sur les
personnes défavorisées, et à améliorer les normes
relatives aux éléments probants utilisées pour évaluer
ces politiques. Depuis sa création en décembre 1991,
la SRSA a réalisé plus de 200 projets et études pour
différents ministères fédéraux et provinciaux, des
municipalités ainsi que d'autres organismes publics
et sans but lucratif. La SRSA a des bureaux à Ottawa,
à Toronto et à Vancouver.

**Pour des renseignements sur les publications de
la SRSA, contacter :**

Société de recherche sociale appliquée
55, rue Murray, bureau 400
Ottawa (Ontario) K1N 5M3
613-237-4311 | 1-866-896-7732
info@srdc.org | www.srdc.org

Bureau de Vancouver
128, rue Pender Ouest, bureau 301
Vancouver (Colombie-Britannique) V6B 1R8
604-601-4070 | 604-601-4080

Bureau de Toronto
481, avenue University, bureau 705
Toronto (Ontario) M5G 2E9
416-593-0445

Publié en 2014 par la Société de recherche
sociale appliquée

Le projet pilote *AVID C.-B.*
[Rapport des impacts sur les études postsecondaires]

SOMMAIRE

Remerciements

Le projet pilote *Advancement Via Individual Determination* de la Colombie-Britannique (AVID C.-B.) est le fruit d'une collaboration réunissant un grand nombre d'individus et d'organisations. Tout d'abord, nous tenons à remercier la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire pour sa vision dans le cadre du développement d'une série de projets visant à tester des moyens d'améliorer l'accès aux études postsecondaires chez les jeunes Canadiens, et particulièrement pour avoir financé ce projet, la plus vaste enquête indépendante sur le programme AVID à ce jour.

Nous sommes reconnaissants du soutien que nous ont apporté de nombreux partenaires différents pour la conception et la prestation des initiatives ainsi que pour la collecte de données. Nous pensons notamment au ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, dont la coopération a permis la réalisation du projet, et au projet sur les transitions étudiantes (« Student Transitions Project ») du ministère de l'Enseignement supérieur de la Colombie-Britannique, lequel a fourni, aux fins d'analyse, des données sur les résultats d'études postsecondaires tirées de dossiers administratifs. Nous sommes également redevables au centre AVID de son soutien envers le projet. Le personnel AVID du conseil scolaire de Chilliwack a facilité le développement du projet en partageant sa grande expertise et sa vaste expérience. Nous apprécions sincèrement le travail acharné et le dévouement du personnel AVID des écoles participantes des 15 conseils scolaires de la Colombie-Britannique qui a consacré un temps considérable et fait preuve d'engagement pour répondre aux besoins de la recherche. Nous sommes également redevables aux participants du projet de leur aide continue qui nous a permis de comprendre leur vécu secondaire et postsecondaire.

Les versions préliminaires du rapport ont été enrichies des commentaires de Dennis Johnston et Rob Gira (du centre AVID), de Stan Watchorn (du conseil scolaire Fraser-Cascade), de Jocelyn Charron (anciennement de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire) ainsi que de Sandra Smith et d'Emilie Hillier (du ministère de l'Éducation de la C.-B.).

De plus, nous souhaitons remercier nos collègues de la SRSA et nos homologues travaillant auprès de nos partenaires, notamment POLLARA, Points West Transcription Services et Accurate Design et Communication inc. pour leur aide concernant la collecte des données, la transcription, la traduction, l'analyse et la production de rapports. Nous adressons des remerciements tout particuliers à Judith Hutchison, Sophie Hébert, Kelly Foley, Heather Smith Fowler, Leslie Wilson, Sheila Currie, Susanna Gurr et Saul Schwartz pour avoir jeté les bases de la recherche présentée ici.

Enfin, nous dédions ce volume à la mémoire de Doug Tattrie, dont la vie a pris fin prématurément en octobre 2013 pendant la rédaction de ce rapport. Doug a eu une influence déterminante lors de la conception rigoureuse adoptée pour le projet pilote AVID C.-B., puis a joué un rôle capital quant à ses résultats de recherche au cours des dix dernières années. Nous regrettons tous Doug, notre collègue, en particulier pour sa capacité à joindre l'utile, son expertise à concevoir des évaluations rigoureuses, à l'agréable, son enthousiasme envers le moindre détail à l'égard des initiatives. Ses contributions à la SRSA ont considérablement fait progresser notre compréhension du fonctionnement des programmes et des éléments qui contribuent à leur réussite ou à leur échec.

Les auteurs

Table des matières

Introduction	2
Mise en contexte	2
Qu'est-ce que le programme AVID?	3
Le projet pilote AVID C.-B. : une mise à l'essai du programme AVID	4
Les retombées de l'offre du programme AVID	7
Expérience scolaire des élèves	7
Les choix de cours des élèves et leur réussite	10
Engagement scolaire au secondaire	13
Autres impacts en 12 ^e année	14
Résultats sur l'éducation postsecondaire	15
Interprétation des résultats	21
Conclusion	26
Bibliographie	27

Introduction

Ce rapport présente les résultats du projet pilote AVID C.-B., qui a mis à l'essai une version du programme américain *Advancement Via Individual Determination* (AVID) mis en œuvre dans les écoles secondaires de la Colombie-Britannique depuis 2005. Le programme vise à améliorer l'accès aux études postsecondaires des élèves se situant « dans la moyenne » en améliorant leur accès aux cours plus rigoureux du secondaire et leur capacité à les terminer. Bien que le programme AVID soit implanté dans près de 4 500 écoles à travers le monde, il s'agit ici de sa première évaluation à grande échelle au moyen d'une rigoureuse méthodologie d'assignation aléatoire. L'objectif du projet était de déterminer si le fait d'offrir AVID au groupe visé (sélectionné et recruté en 8^e année) augmentait les chances que les membres de ce groupe cible s'inscrivent dans des cours plus rigoureux à l'école secondaire, améliorent leur réussite à l'école secondaire et entreprennent des études postsecondaires. Le présent rapport contient un résumé des résultats allant de la 9^e à la première année de l'éducation postsecondaire.

Mise en contexte

Le projet pilote AVID C.-B. met à l'essai une nouvelle façon de s'attaquer à l'un des défis importants du monde de l'éducation au Canada afin de répondre aux besoins de l'économie d'aujourd'hui, une économie basée sur le savoir, c'est-à-dire amener suffisamment de jeunes à poursuivre des études postsecondaires. Les études postsecondaires jouent un rôle grandissant dans la réussite sociale et économique. Pour les gouvernements fédéral et provinciaux, l'élargissement de l'accès aux études postsecondaires pour les jeunes du secondaire représente un but majeur; malgré tout, encore trop peu d'élèves amorcent cette transition. Selon Finnie et Mueller (2008), moins des deux tiers des élèves canadiens âgés de 15 ans en 2000 avaient entrepris des études postsecondaires à l'âge de 19 ans, et en Colombie-Britannique, seulement la moitié des élèves du secondaire avaient intégré le système postsecondaire de la province au cours de l'année suivant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires (ministère de l'Éducation de la C.-B., 2006).

Dans le but de trouver des moyens de favoriser l'accès aux études postsecondaires, le projet pilote AVID C.-B. a été lancé en 2003 dans le cadre d'un partenariat entre la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (la Fondation) et le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (le ministère). Il s'inscrit parmi plusieurs initiatives entreprises par la Fondation visant à cerner de nouvelles politiques et de nouveaux programmes susceptibles d'accroître la poursuite d'études postsecondaires chez les jeunes. Le projet a été conçu afin d'éprouver une méthode en particulier — une variante du programme AVID (progrès grâce à la détermination personnelle) — qui pourrait déjouer certains des obstacles auxquels se heurtent les élèves dans la poursuite de leurs études. Pour illustrer ce fait, sur douze élèves qui ne s'inscrivent pas à des études postsecondaires, un élève mentionne les faibles résultats comme principale raison (Foley, 2001). Le programme AVID consiste à favoriser l'accès aux études postsecondaires pour les élèves « dans la moyenne » en les aidant à s'attaquer à des cours plus rigoureux et à améliorer leur réussite scolaire. D'autres écueils, tels que des obstacles financiers et l'indécision quant à la carrière, font l'objet d'autres initiatives (Ford, Frenette, Nicholson, Kwakye, Hui, Hutchison, Dobrer, Smith Fowler et Hébert, 2012).



Les résultats ont déjà été publiés sur les impacts provisoires observés jusqu'à la fin de la 11^e année (Dunn, Smith Fowler, Tattrie, Nicholson, Schwartz, Hutchison, Kwakye, Ford et Dobrer, 2010). Les élèves du secondaire ayant bénéficié de l'offre d'AVID en Colombie-Britannique ont suivi des cours plus exigeants que leurs homologues n'ayant pas reçu cette offre. En 10^e, 11^e et 12^e année, ils obtenaient dans ces cours des notes équivalentes ou supérieures aux notes qu'ils auraient obtenues dans des cours plus faciles. Malgré plusieurs difficultés de mise en œuvre, les élèves ont été beaucoup plus exposés aux stratégies et techniques d'apprentissage préconisées par le programme AVID, y compris les séances de tutorat, la prise de notes et l'interrogation plus poussée, et les ont adoptées plus souvent. Ce rapport évalue si ces impacts provisoires sur l'expérience pédagogique et le parcours scolaire des élèves du secondaire ont des retombées sur leurs résultats scolaires au niveau postsecondaire.

Qu'est-ce que le programme AVID?

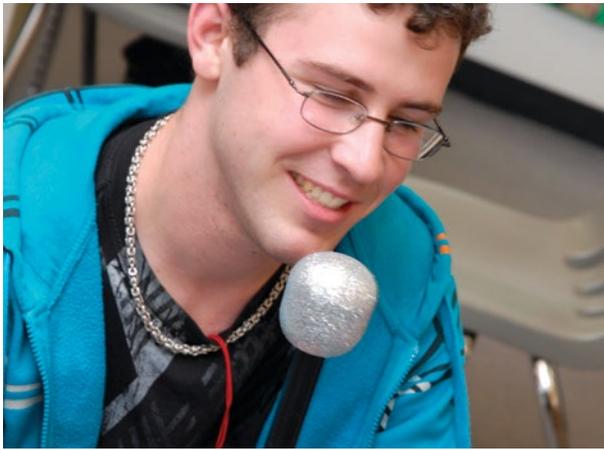
Le programme américain AVID vise à améliorer l'accès aux études postsecondaires des élèves « qui obtiennent des résultats scolaires moyens » (Dunn et al., 2008, p. 2). L'idée générale articulée par AVID consiste à transformer l'expérience au secondaire de ces élèves au potentiel inexploité et à les amener à réussir leurs études postsecondaires, en augmentant la rigueur de leurs travaux et en leur offrant, dans le contexte d'une classe facultative, plusieurs types de soutiens à l'apprentissage. Les élèves sélectionnés doivent s'engager à s'inscrire à temps plein à la classe facultative AVID (dans le cas du programme AVID C.-B., elle s'étend sur quatre années du secondaire) et aux cours les plus rigoureux de leur école. Le centre AVID, organisme américain sans but lucratif, élabore le programme d'études, forme les enseignants et certifie les sites quant à la prestation du programme. La classe facultative AVID est l'instrument essentiel de prestation de ces soutiens, souvent appelés stratégies ou techniques AVID. Elle est censée se tenir chaque jour du calendrier scolaire régulier et offrir un programme d'apprentissage en « aptitudes de survie scolaire ». Il faut souligner que le projet pilote AVID C.-B. est une variante du modèle original AVID. En effet, une offre de quatre ans en classe facultative aux élèves de 9^e année admissibles à l'AVID ne constitue pas le seul type de programme pouvant porter l'étiquette AVID. Certains programmes AVID commencent avant la 9^e année, et d'autres après. De plus en plus, on incite les éducateurs à implanter le programme AVID dans toute l'école; certains éléments de la classe facultative deviennent ainsi accessibles à tous les élèves de l'école. Ce projet perçoit AVID comme une offre de quatre ans en classe facultative AVID faite uniquement aux élèves admissibles à la classe.

Elle est divisée en trois volets principaux : le programme d'études, les séances de tutorat et les activités de motivation. Selon le programme d'études, les élèves apprennent comment étudier, survoler un texte, prendre des notes, travailler en équipe et gérer leur temps. Idéalement, les séances de tutorat sont données par des tuteurs qui effectuent au même moment des études postsecondaires. Les tuteurs sont formés pour poser aux élèves des questions habiles leur permettant de mieux comprendre les travaux à effectuer. Les heures de classes facultatives AVID se divisent comme suit : 40 % des heures sont consacrées au programme d'études, 40 % à des classes dirigées et 20 % à des activités de motivation. Dans cette dernière catégorie figurent des conférenciers, des activités de promotion du travail d'équipe ainsi que des visites de campus postsecondaires, visant à renforcer l'idée que les études postsecondaires sont accessibles.

Les caractéristiques centrales d'AVID sont résumées dans les onze « Éléments fondamentaux », élaborés par le centre AVID et communiqués à tous les sites du projet. Les Éléments fondamentaux représentent un modèle général auquel tous les programmes AVID devraient se conformer. Ils sont brièvement décrits ci-après :

- **Ressources** : L'école (ou le district scolaire) doit trouver les ressources pour financer le programme, s'engager à mettre en œuvre les Éléments fondamentaux du programme AVID et participer au processus annuel de certification AVID.¹ L'engagement quant à la participation continue aux programmes de perfectionnement du personnel AVID est également indispensable. Au nombre du personnel formé devraient figurer un directeur de district, un administrateur de l'école, au moins un enseignant de la classe facultative AVID, un coordonnateur du programme AVID en poste à l'école, des enseignants d'autres disciplines et au moins un conseiller. Parmi ces employés responsables de la mise en œuvre du programme, ceux qui sont basés dans une école AVID forment *l'équipe de site AVID*.
- **Équipe de site de l'école** : L'équipe doit activement collaborer aux questions relatives à l'accès des élèves aux cours rigoureux de la filière préuniversitaire et à la réussite de ces derniers.
- **Sélection** : La sélection des élèves AVID doit être centrée sur les élèves obtenant des résultats moyens (dont l'un des indicateurs est une moyenne générale comprise entre 2 et 3,5), au potentiel scolaire inexploité et pouvant bénéficier du soutien du programme AVID pour améliorer leur rendement scolaire et se préparer aux études postsecondaires.
- **Mise en œuvre intégrale** : L'école doit s'engager à mettre en œuvre intégralement le programme AVID et, notamment, à créer une classe facultative AVID et s'inscrivant dans les horaires normaux de l'école.

¹ Depuis 1996, le centre AVID organise un processus de certification annuelle visant à reconnaître le niveau de mise en œuvre du programme AVID atteint par les sites participants. Pour utiliser le programme, l'appellation commerciale, la marque de commerce et le logo AVID, chaque site doit s'engager à participer au processus annuel de certification en ligne.



- **Rigueur** : Les élèves AVID doivent s'inscrire à des cours rigoureux qui leur permettront de satisfaire aux conditions d'admission aux études postsecondaires.
- **Données** : Les écoles ou les districts AVID doivent fournir les données relatives à la mise en œuvre du programme et aux progrès des élèves. Ces données seront contrôlées par l'intermédiaire du système de données AVID, dont les résultats seront analysés pour documenter le processus de certification AVID.
- **Participation** : Qu'ils soient élèves ou enseignants, les participants au programme AVID doivent choisir de participer sur une base volontaire.
- **Rédaction** : Dans la classe facultative AVID, l'enseignement doit reposer sur un programme de rédaction bien étoffé et adapté.
- **Questionnement** : Les questions doivent servir de base aux enseignements donnés dans la classe facultative AVID.
- **Collaboration** : La collaboration doit servir de base aux enseignements donnés dans la classe facultative AVID.
- **Tutorats** : Un nombre suffisant de tuteurs formés doit se trouver dans la classe facultative AVID afin de faciliter l'accès des élèves au programme d'études rigoureux.

L'importance d'inclure chaque Élément fondamental est soulignée dans le programme de perfectionnement professionnel géré par le centre AVID, dans les guides et manuels de mise en œuvre afférents, dans les ententes entre le ministère de l'Éducation de la C.-B. et les districts scolaires et dans le manuel d'exploitation du projet distribué aux sites participants. En principe, les Éléments fondamentaux forment un tout cohérent et ne devraient pas être adoptés à la pièce. Ils comprennent de nombreuses tâches n'étant pas reliées à l'enseignement : recruter et sélectionner les élèves; organiser des activités motivantes à l'intérieur et à l'extérieur de l'école; recruter

et former les tuteurs AVID et coordonner leurs activités; et s'assurer que les élèves AVID sont épaulés lorsqu'ils s'inscrivent à des cours rigoureux du secondaire, s'attaquent aux travaux dans ces classes et explorent les systèmes de demandes d'admission et d'aide financière au postsecondaire. Aux États-Unis, on se concentre généralement sur les demandes d'admission et les inscriptions à l'université. Le projet pilote AVID C.-B. vise à déterminer l'effet d'une offre AVID sur l'accès à l'éducation postsecondaire, mais considère aussi les résultats universitaires séparément, en cas de déplacement entre les différents types de programmes.

Le projet pilote AVID C.-B. : une mise à l'essai du programme AVID

Bien que le programme AVID ait été lancé en 1980 et qu'il soit maintenant implanté dans près de 4 500 écoles à travers le monde, le projet pilote AVID C.-B. en constitue la première évaluation à grande échelle réalisée au moyen d'une rigoureuse méthodologie d'assignation aléatoire. Cette approche a été privilégiée afin d'éviter les nombreux problèmes auxquels se heurtent les évaluations non expérimentales de programmes d'éducation, dont leur difficulté à distinguer les résultats découlant de la sélection des participants de ceux découlant du programme. Puisque la sélection des participants représente un élément essentiel du programme (l'un des 11 Éléments fondamentaux AVID), il serait très risqué de tirer des conclusions à partir des évaluations non aléatoires AVID. Le projet a financé la mise en œuvre et l'évaluation du programme AVID dans 18 sites pilotes de la Colombie-Britannique, pendant quatre ans, pour au plus deux cohortes consécutives d'élèves de la 9^e à la 12^e année.

Pour ce projet, on a recruté 1 522 élèves de 8^e année considérés comme admissibles à la classe AVID de 2005 et de 2006. Dans 14 de ces 18 sites, la Société de recherche sociale appliquée (SRSA) a réparti au hasard les élèves admissibles entre un groupe programme, un groupe témoin et une liste d'attente.² Ceux qui ont été assignés au groupe programme se sont fait offrir une place dans la classe facultative AVID; ceux qui ont été assignés au groupe témoin n'ont reçu aucune offre et, par conséquent, ont dû choisir un cours facultatif différent. Les élèves inscrits à la liste d'attente pouvaient se joindre à la classe si une place se libérait. Grâce à l'assignation aléatoire, les caractéristiques moyennes des groupes programme et témoin étaient identiques (tableau S1). Ainsi, toutes les différences ultérieures relevées entre les groupes seront attribuables à l'offre du programme, éliminant par le fait même d'autres explications (comme la sélection des élèves). Pendant six ans, la SRSA a recueilli, de sources multiples, des données sur les deux groupes afin de déterminer les impacts du programme sur les résultats

² Dans 4 des 18 sites, ce sont les enseignants sur place qui ont assigné les élèves admissibles au groupe programme ou à la liste d'attente. La SRSA a restreint la filiarisation de la mise en œuvre du programme à ces sites « d'étude de cas » de plus petite taille, sans en calculer les impacts. C'est pourquoi leurs résultats n'apparaissent pas dans le présent sommaire.

au secondaire et au postsecondaire. Au nombre de ces ressources figurent des enquêtes initiales auprès des parents et des élèves et des enquêtes auprès des élèves de 11^e et 12^e année et des élèves postsecondaires, des données administratives issues

notamment de dossiers scolaires au niveau provincial et de district, de dossiers d'inscription postsecondaires pour l'ensemble des collèges et universités de la Colombie-Britannique et de l'aide financière aux étudiants.

Encadré 1 Les hypothèses expliquant l'efficacité de l'AVID

Au début du projet pilote AVID C.-B., on a cerné quatre mécanismes théoriques différents selon lesquels la participation à la classe facultative AVID pouvait influencer la préparation des élèves à des études postsecondaires (Dunn et al., 2008). Ces quatre mécanismes ne sont pas mutuellement exclusifs.

- **AVID en tant que programme de rattrapage scolaire** : AVID suppose que les élèves qui obtiennent des résultats scolaires moyens et qui se portent volontaires au programme ne possèdent pas certaines aptitudes aux études qui leur permettraient d'être mieux préparés aux études postsecondaires. Puisque le programme d'études AVID prévoit l'enseignement d'aptitudes scolaires bien connues, la classe facultative pourrait s'avérer un moyen puissant pour influencer positivement les élèves.
- **AVID comme programme de « défiliarisation »** : Dans la mesure où l'on a recours à la « filiarisation » (suivi du parcours pédagogique), c'est-à-dire assigner différents cours à des élèves en fonction d'une évaluation de leurs capacités, la classe facultative AVID peut fournir un soutien scolaire permettant aux élèves AVID récemment inscrits à des cours plus avancés du secondaire de rattraper leurs camarades se destinant à des études universitaires. Puisque les élèves qui obtiennent des résultats moyens ne sont habituellement pas affectés à la filière préuniversitaire, le processus de « défiliarisation » (ou de « refiliarisation ») d'AVID pourrait influencer l'accès des élèves AVID aux études postsecondaires. Cette interprétation a été présentée dans le cadre d'une évaluation du programme AVID par Mehan, Villanueva, Hubbard et Lintz (1996). Mentionnons que la filiarisation est moins courante dans les écoles de la Colombie-Britannique que dans celles de la Californie, qui sont étudiées par Mehan et al.; par conséquent, AVID dispose d'une moins grande marge de manœuvre pour « défiliariser » les élèves.
- **AVID en tant que programme de mentorat** : Le programme AVID pourrait avoir une incidence positive sur les élèves qui obtiennent des résultats scolaires moyens en leur faisant découvrir les services de l'école par l'entremise d'un réseau de soutien actif, ce qui les aide à mieux coordonner leur cheminement à l'école secondaire. L'enseignant affecté à la classe facultative AVID peut jouer le rôle d'un mentor adulte pour les élèves. Par conséquent, un enseignant et une équipe de site AVID dévoués peuvent influencer la réussite des élèves.
- **AVID comme programme regroupant des pairs** : En raison de leur participation active à la classe facultative AVID, les élèves peuvent tisser des liens étroits non seulement avec l'enseignant de la classe, mais aussi avec leurs camarades participant au programme. Un groupe de pairs réunissant des élèves dont les expériences et les attentes en matière de réussite scolaire sont similaires pourrait se former. Le soutien mutuel et l'approbation offerts par le groupe de pairs pourraient avoir un effet positif sur la réussite des élèves AVID.

Les éléments probants appuyant les trois premiers mécanismes hypothétiques sont présentés dans le texte. Les effets des groupes de pairs ont été étudiés dans les données d'enquête recueillies pendant la 12^e année, mais aucun effet significatif n'a été constaté chez le groupe programme AVID.



Tableau S1 : Caractéristiques de référence pour l'échantillon d'impact, par groupe expérimental

Caractéristiques	% du groupe programme	% du groupe témoin	Différence (erreur type)
Garçon	47,64	44,97	2,67 (2,97)
Âge moyen (années)	13,86	13,87	-0,01 (0,02)
Autochtone	9,02	9,10	-0,07 (1,70)
Ayant l'anglais pour langue seconde	3,85	5,23	-1,38 (1,03)
Note moyenne comprise entre B et C	82,73	83,52	-0,79 (2,12)
Jamais absent(e)	12,15	13,19	-1,04 (1,94)
S'est absenté(e) 7 jours ou plus	24,28	24,81	-0,53 (2,52)
Faisait ses devoirs, souvent ou tout le temps	80,98	81,93	-0,95 (2,26)
Travaillait le moins possible	7,46	8,20	-0,74 (1,59)
Finissait ses devoirs à temps, souvent ou tout le temps	72,28	75,21	-2,93 (2,58)
Prenait des notes, souvent ou tout le temps	43,82	43,76	0,06 (2,88)
Étudiait à partir de ses notes, souvent ou tout le temps	42,84	43,75	-0,91 (2,92)
Prévoit obtenir un diplôme d'études secondaires	99,89	100,00	-0,11 (0,16)
Prévoit aller à l'université	67,99	74,03	-6,05** (2,96)
Prévoit aller au collège	22,88	19,09	3,80 (2,68)
Prévoit aller dans une école de formation professionnelle	6,63	4,42	2,20 (1,54)
Issu(e) d'une famille monoparentale	20,68	18,80	1,88 (2,37)
Revenu familial (\$)	69 540,18	70 218,47	-678,29 (2 490,22)
Dont la mère s'attend à ce qu'il ou elle poursuive des ÉPS	75,95	79,82	-3,87 (2,67)
Dont le père s'attend à ce qu'il ou elle poursuive des ÉPS	82,49	84,45	-1,96 (2,31)
Taille de l'échantillon	791	451	

Source: Enquête de référence menée auprès de parents et d'élèves dans le cadre du projet pilote AVID C.-B.

Remarques: Les tailles des échantillons peuvent varier selon les mesures individuelles en raison de données manquantes.

Il pourrait en résulter de légers écarts entre les sommes et les différences.

Les différences entre les résultats des groupes programme et témoin ont été soumises à un test bilatéral.

Les niveaux de signification statistique sont indiqués comme suit : * = 10 %; ** = 5 %; *** = 1 %.



Les retombées de l'offre du programme AVID

L'un des éléments fondamentaux AVID réside dans l'aspect volontaire de la participation au programme. Les élèves n'accepteront pas tous cette offre et parmi ceux qui l'acceptent, certains quitteront la classe avant le terme de quatre ans. L'objectif politique est de découvrir les approches qui changent les résultats postsecondaires des élèves dans la moyenne, et l'approche actuelle est d'offrir AVID comme programme volontaire dans les écoles secondaires; voilà pourquoi l'évaluation du programme a été conçue pour mesurer l'effet de l'offre d'une place dans la classe facultative AVID aux élèves admissibles. Tous les impacts expérimentaux inclus dans le présent rapport sont par conséquent des impacts de l'offre d'AVID C.-B. et *non* d'une participation au programme pendant quatre ans.

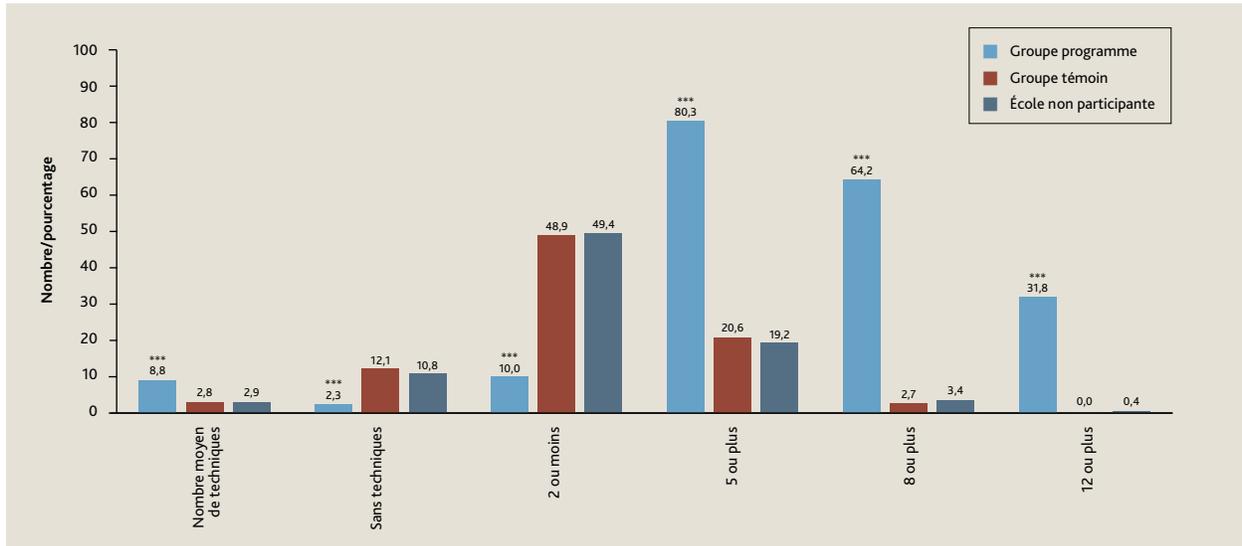
La plupart des impacts estimés dans le présent rapport sont une combinaison de l'expérience des élèves assignés au groupe programme et de celle des élèves du groupe témoin; c'est ce qu'on entend par l'impact de l'offre d'AVID C.-B. En fait, plus de 96 % des élèves du groupe programme ont accepté l'offre, et 86 % d'entre eux ont assisté à au moins 101 heures de classe facultative, bien que la moitié de tous les élèves participant au programme avait quitté la classe facultative à la fin de la 11^e année, et 10 % de plus à la fin de la 12^e année. Pour satisfaire les lecteurs intéressés par l'incidence sur les élèves longtemps exposés au programme, nous avons également calculé l'impact de l'offre sur les résultats postsecondaires de ceux qui persistaient dans le programme AVID pendant quatre ans.

EXPÉRIENCE SCOLAIRE DES ÉLÈVES

Les écoles de la province n'ont pas mis en œuvre toutes les caractéristiques du programme; la mise en œuvre n'était d'ailleurs pas toujours constante. Même si le programme a répondu aux exigences de certification prévues par le centre AVID pendant 80 % de la période de prestation du programme (sans pouvoir être certifié pour la première année de sa prestation), la SRSA a constaté que certaines caractéristiques du programme, notamment le tutorat et le calendrier, n'ont pas pu être mises à l'essai comme il se doit. Il en sera davantage question dans la section « Interprétation des résultats ». Il s'avère néanmoins que les membres du groupe programme ont été grandement exposés aux stratégies et techniques AVID. Dunn et al. (2010) ont fait un rapport sur l'enquête du projet menée auprès des élèves de 11^e année à propos de leur expérience des stratégies et techniques d'enseignement dans les 18 écoles participantes et dans 7 écoles non participantes.³ L'enquête a révélé que, dans les sites d'assignation aléatoire, les techniques associées au programme AVID étaient

³ Grâce à une technique d'appariement des coefficients de propension, les écoles non participantes ont été choisies pour ressembler autant que possible aux écoles participantes.

Figure S1 : Exposition fréquente aux 17 techniques ou stratégies AVID de la 9^e à la 11^e année (rappel d'enquête, 11^e année)



Source : Enquête, 11^e année.

Remarque : Des tests de signification statistique ont comparé l'expérience du groupe programme à celle du groupe témoin, et l'expérience du groupe témoin à celle des élèves d'écoles non participantes. Les niveaux de signification statistique sont indiqués comme suit : * = 10 %; ** = 5 %; *** = 1 %.

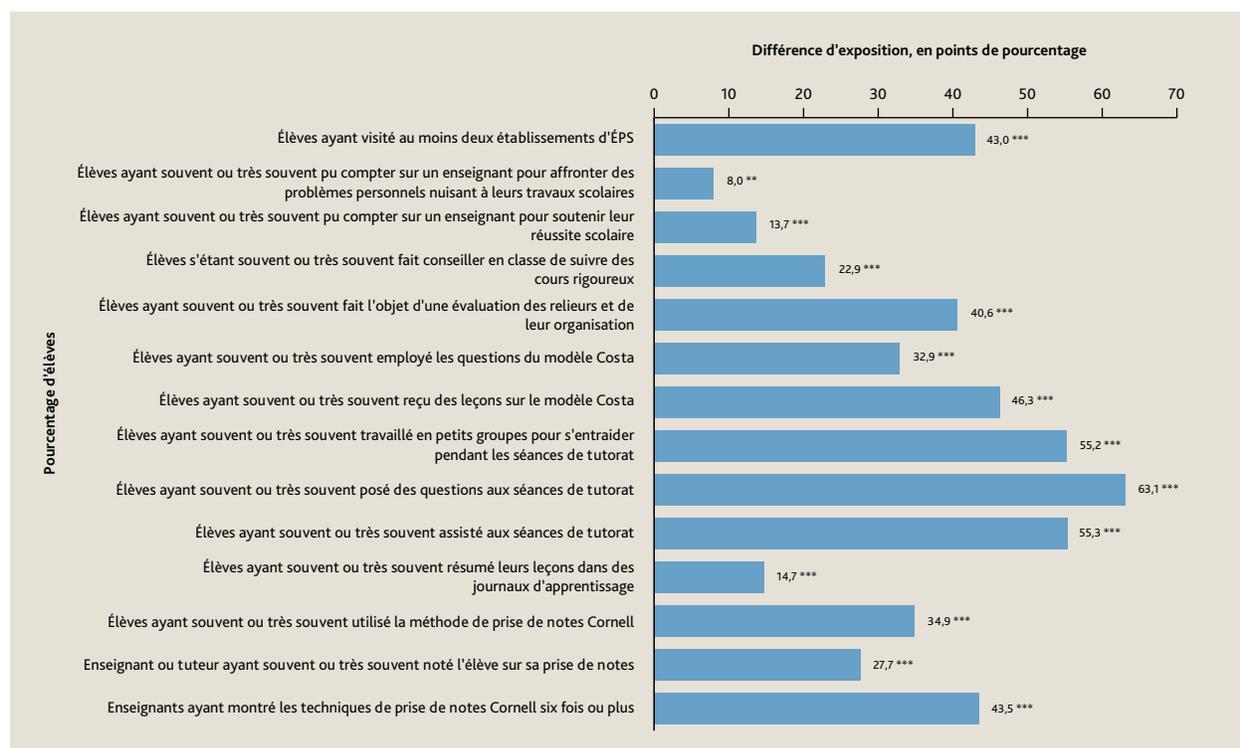
principalement appliquées par le groupe programme du projet. La figure S1 montre que 64 % des élèves du groupe programme ont signalé une exposition fréquente à au moins 8 des 17 techniques couramment associées à AVID.⁴

Moins de 3 % des élèves du groupe témoin ont rapporté une exposition semblable, résultant en une différence d'exposition découlant de l'offre d'AVID d'un peu plus de 61 points de pourcentage. En moyenne, les participants du groupe programme étaient fréquemment soumis à environ 9 techniques, tandis que l'exposition de leurs homologues du groupe témoin se limitait en moyenne à 3 techniques.

En ce qui a trait à l'expérience d'apprentissage, cette différence créée par l'offre d'AVID importe, car elle permet au programme de démontrer son impact éventuel, quel qu'il soit, sur les résultats scolaires actuels et futurs des élèves du groupe programme. La figure S2 illustre la différence engendrée par l'offre d'AVID, d'après les élèves de 11^e année, sur l'apprentissage et l'utilisation de plusieurs stratégies et techniques *spécifiques* liées à AVID. Toutes ces différences ont été obtenues par la soustraction de la proportion du groupe témoin ayant signalé une exposition à une technique à la proportion du groupe programme ayant signalé une exposition à la même technique.

4 À compter de la 9^e année, l'exposition aux 17 stratégies AVID est calculée et rapportée comme suit à la figure S.1 : (1) assister aux séances de tutorat souvent ou très souvent; (2) collaborer à des travaux en petits groupes souvent ou très souvent; (3) assister aux séances de tutorat souvent ou très souvent; (4) recevoir des leçons sur la méthode de prise de notes Cornell souvent ou très souvent; (5) recevoir des leçons sur le modèle Costa souvent ou très souvent; (6) poser des questions aux séances de tutorat souvent ou très souvent; (7) travailler en petits groupes pour s'entraider pendant les séances de tutorat souvent ou très souvent; (8) tenir un journal d'apprentissage souvent ou très souvent; (9) placer des notes dans un seul relieur souvent ou très souvent; (10) faire l'objet d'une évaluation des relieurs et de leur organisation souvent ou très souvent; (11) écouter des conférenciers souvent ou très souvent; (12) noter des dates importantes dans un calendrier ou un agenda souvent ou très souvent; (13) assister aux ateliers socratiques trois fois ou plus; (14) planifier concrètement des projets à long terme trois fois ou plus; (15) être témoin d'un enseignant qui conseille à la classe de suivre des cours exigeants trois fois ou plus; (16) visiter des établissements d'ÉPS trois fois ou plus; et (17) prendre part aux chaires philosophiques au moins une fois.

Figure S2 : Augmentation de l'exposition du groupe programme aux stratégies et techniques AVID



Source : Enquête, 11^e année.

Remarque : Des tests de signification statistique ont comparé l'expérience du groupe programme à celle du groupe témoin, et l'expérience du groupe témoin à celle des élèves d'écoles non participantes. Les niveaux de signification statistique sont indiqués comme suit : * = 10 %; ** = 5 %; *** = 1 %.

L'offre du programme a entraîné une importante augmentation de l'utilisation fréquente par les élèves du modèle Costa, de la méthode de prise de notes Cornell et des journaux d'apprentissage.⁵ Les élèves du groupe programme étaient beaucoup plus enclins à indiquer qu'ils pouvaient fréquemment compter sur un enseignant d'une autre discipline pour soutenir leur réussite scolaire et pour leur aider à affronter des problèmes personnels pouvant se répercuter sur leurs travaux scolaires. Ces différences fournissent certains résultats probants pour appuyer la mise en œuvre du premier et du troisième des quatre mécanismes hypothétiques (rattrapage scolaire et mentorat, encadré 1) expliquant l'incidence d'AVID sur l'expérience scolaire des élèves.

Le groupe témoin a aussi été mis en présence de certaines techniques AVID; toutefois, comme l'illustre la figure S1, cette exposition était, en grande partie, comparable à celle des élèves fréquentant les écoles non participantes. Puisque bien des techniques AVID sont reconnues à titre de « meilleures pratiques » pédagogiques, elles sont souvent utilisées à l'extérieur des programmes AVID. L'exposition similaire chez le groupe témoin AVID C.-B. et chez des élèves fréquentant des écoles non participantes démontre qu'elle est en grande partie attribuable à un recours existant, mais limité, aux techniques AVID dans les écoles secondaires de la province plutôt qu'à une propagation causée par le projet en tant que tel.

5 La méthode de prise de notes AVID est une adaptation de la méthode Cornell, plus sophistiquée, en vertu de laquelle les élèves, pendant des exposés, prennent des notes détaillées dans la marge de droite, plutôt large, et développent leurs idées et questions sur ces notes dans la marge de gauche. Les niveaux de questions de Costa sont fondamentaux dans le cadre du programme AVID, davantage pendant les questionnements que les exposés. Les élèves AVID devraient pouvoir distinguer les interrogations plus poussées des interrogations moins poussées. Le programme d'études AVID comprend le modèle de fonctionnement intellectuel Costa en trois parties. Dans les questions du premier niveau, l'élève doit recueillir et rassembler des renseignements que l'on retrouve de manière explicite dans un texte; au deuxième niveau, l'élève doit déduire ou analyser ce qui est implicite dans un texte; au troisième niveau, l'élève doit évaluer et utiliser l'information, puis élaborer des réponses à partir de ses propres connaissances ou de son expérience personnelle. Les journaux d'apprentissage sont une forme de journalisation dont le but est d'aider l'élève à analyser le travail fait en classe. Dans les journaux d'apprentissage, les élèves écrivent des réponses à des questions telles que : « *Qu'est-ce que j'ai appris aujourd'hui? Quelles sont mes interrogations sur ce que j'ai appris aujourd'hui? Quels liens puis-je faire avec ce que j'ai appris ou pensé par le passé?* ».

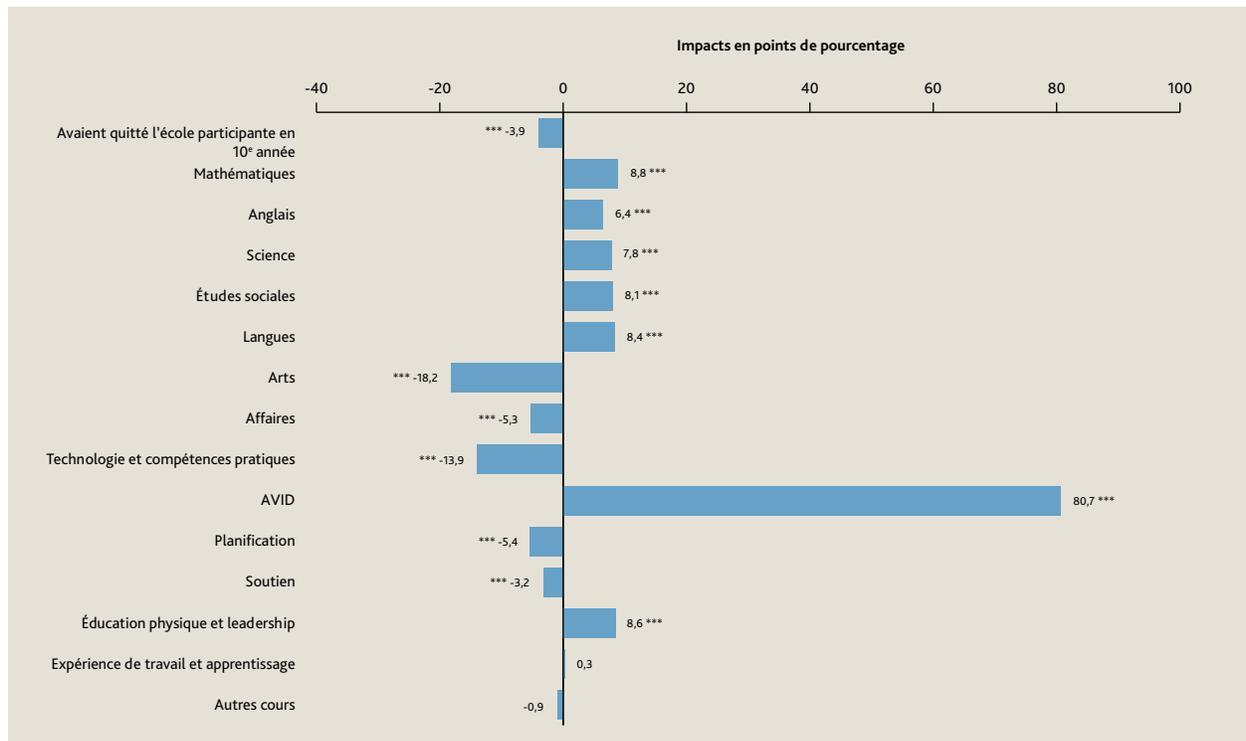
LES CHOIX DE COURS DES ÉLÈVES ET LEUR RÉUSSITE

L'offre du programme a entraîné des changements appréciables dans les cours suivis, les examens subis et les notes obtenues par les élèves. Le modèle du programme avait anticipé de tels changements : les élèves ont bel et bien choisi des cours plus rigoureux. À leurs débuts dans ces cours, les élèves ont connu de moins bonnes notes. Mais dès la 11^e année, ils avaient retrouvé des notes équivalentes à celles de leurs homologues du groupe témoin qui eux, suivaient des cours moins rigoureux. L'offre du programme a aussi incité un plus grand nombre d'élèves à rester à l'école où AVID était proposé.

Dans cette section, les résultats nous éclairent sur les décisions des élèves ayant bénéficié de l'offre AVID. Par exemple, en 9^e année, les élèves du groupe programme ont opté pour la classe facultative AVID plutôt que pour d'autres cours facultatifs, comme les beaux-arts et les cours de compétences pratiques. En effet, l'inscription des

élèves du groupe programme a diminué de 18 points de pourcentage aux cours de beaux-arts, et de 14 points de pourcentage aux cours de compétences pratiques (figure S3). Parallèlement, en 10^e année (non illustré), les élèves à qui on a offert AVID se sont inscrits davantage à tous les types de cours, sauf un, correspondant à la définition de « rigoureux » formulée dans le cadre du projet, soit les cours qui constituent des exigences ou des prérequis pour l'admission aux programmes de premier cycle à l'Université de la Colombie-Britannique (UBC). Grâce à l'offre AVID, la demande pour l'un des plus rigoureux cours de mathématiques, Principes de mathématiques 10, a crû par neuf points de pourcentage.⁶ On a aussi observé un impact positif sur la proportion d'élèves ayant suivi entre quatre et huit cours rigoureux (figure S4). En 11^e année, le nombre croissant d'inscriptions à la classe facultative AVID, en raison de l'offre du programme, supplantait l'éducation physique et le leadership, les programmes de soutien et, plus marginalement, les secteurs d'activité professionnelle (figure S5).

Figure S3 : Impacts sur les cours terminés en 9^e année

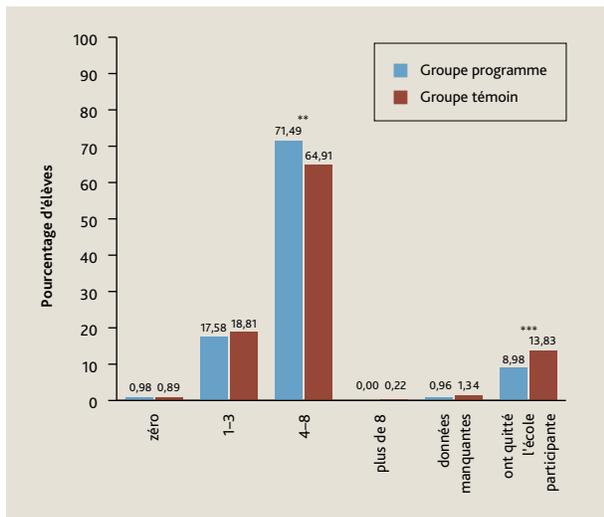


Source : Données du district scolaire.

Remarque : Des tests de signification statistique ont permis de comparer les crédits de cours du groupe programme aux crédits de cours rapportés par le groupe témoin. Les niveaux de signification statistique sont indiqués comme suit : * = 10 %; ** = 5 %; *** = 1 %.

6 Le programme d'études de la C.-B. a changé depuis la fin du projet. Par exemple, l'offre de cours de mathématiques était différente pour les cohortes qui ont suivi.

Figure S4 : Nombre de conditions d'admission à l'UBC ou de cours prérequis suivis en 10^e année

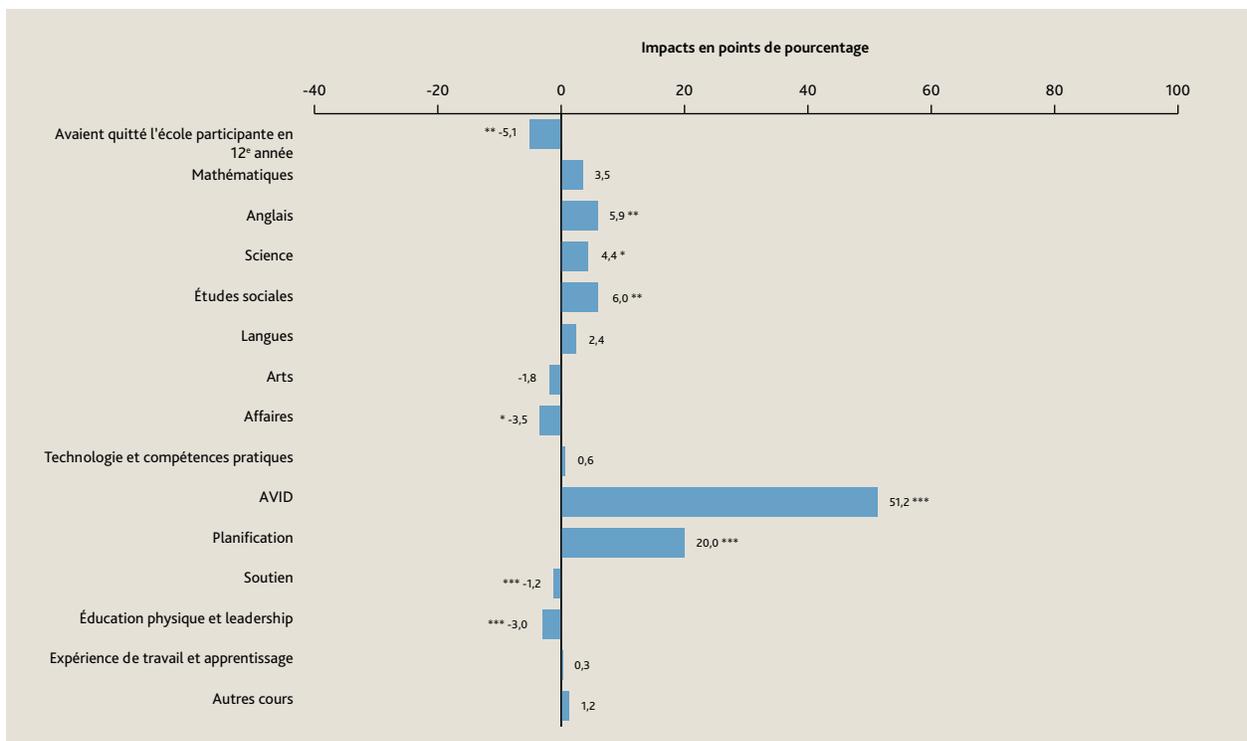


Source : Données du district scolaire.

Remarque : Des tests de signification statistique ont permis de comparer les crédits de cours du groupe programme aux crédits de cours du groupe témoin. Les niveaux de signification statistique sont indiqués comme suit : * = 10 %; ** = 5 %; *** = 1 %.



Figure S5 : Impacts sur les cours complétés en 11^e année

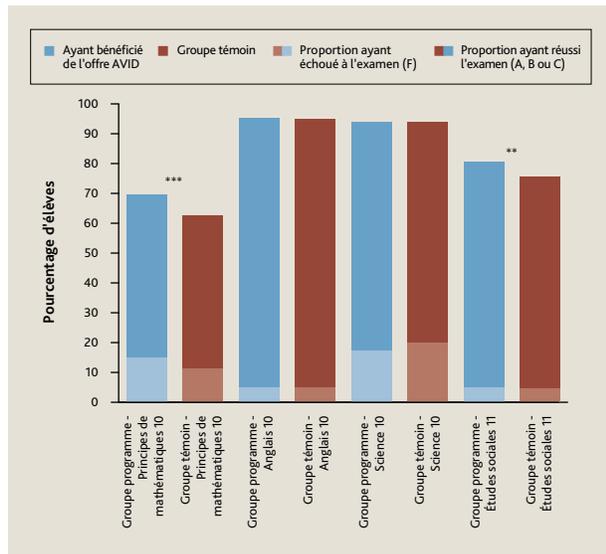


Source : Données du district scolaire.

Remarque : Des tests de signification statistique ont permis de comparer les crédits de cours du groupe programme aux crédits de cours du groupe témoin. Les niveaux de signification statistique sont indiqués comme suit : * = 10 %; ** = 5 %; *** = 1 %.

Dans les données recueillies concernant les examens provinciaux (figure S6), on a également pu constater l'effet positif initial sur le choix de cours rigoureux des élèves. À la fin de la 11^e année, il était plus probable que les élèves du groupe programme aient suivi les cours Principes de mathématiques 10 et Études sociales 11 – deux cours provinciaux figurant parmi les conditions d'admission de l'UBC. Cette constatation concorde avec l'hypothèse de la « défiliarisation » selon laquelle AVID pourrait accroître l'accès aux études postsecondaires (encadré 1).

Figure S6 : Participation aux examens provinciaux en 10^e et 11^e année : Proportions d'échecs et de réussites

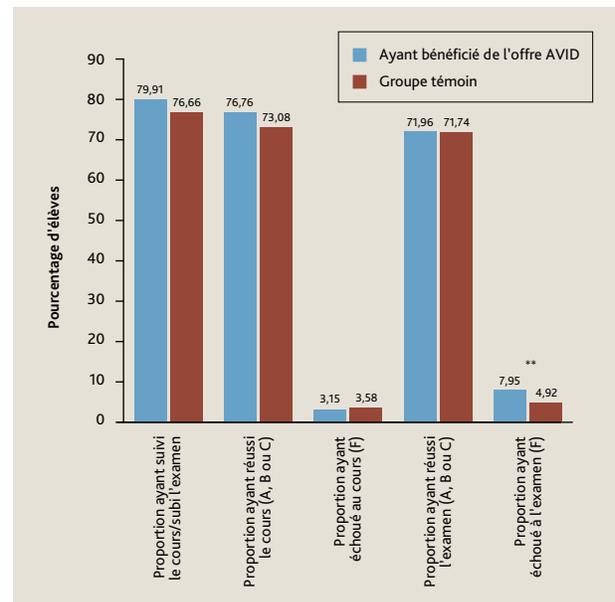


Source : Données du ministère de l'Éducation de la C.-B.

Remarque : Des tests de signification statistique ont permis de comparer la participation à l'examen du groupe programme à celle du groupe témoin. Les niveaux de signification statistique sont indiqués comme suit : * = 10 %; ** = 5 %; *** = 1 %.

L'offre d'AVID a fait croître de manière significative, soit de 63 % à 70 %, la proportion des élèves qui ont suivi le cours rigoureux Principes de mathématiques 10. Conséquemment, elle a réduit la proportion des élèves qui ont suivi les cours Rudiments des mathématiques 10 (de 21 % à 18 %) et Applications des mathématiques 10 (de 16 % à 9 %) (Dunn et al., 2010). Tous ces cours sont soumis à des examens provinciaux. Comme les élèves sont beaucoup plus nombreux à avoir suivi le cours Principes de mathématiques 10, il va de soi qu'ils sont aussi plus nombreux à y avoir échoué, mais cette proportion est peu significative. En effet, la proportion d'élèves qui ont réussi le cours (un résultat scolaire qui tient compte de leur note d'examen et de leur travail en classe) est passée, elle, de 59 % à 67 %. Par ailleurs, il n'y avait pas de différences significatives dans les proportions d'élèves ayant subi les examens des cours Anglais 10, Science 10 ou Anglais 12. Le cours Anglais 12 fait partie des conditions d'admission de l'UBC. Unique résultat significatif : les membres du groupe programme étaient, par 3 points de pourcentage, plus susceptibles d'échouer à l'examen d'Anglais 12 (figure S7).

Figure S7 : Impacts de l'offre d'AVID sur le cours Anglais 12



Source : Données du ministère de l'Éducation de la C.-B.

Remarque : Des tests de signification statistique ont permis de comparer la participation à l'examen du groupe programme à celle du groupe témoin. Les niveaux de signification statistique sont indiqués comme suit : * = 10 %; ** = 5 %; *** = 1 %.

ENGAGEMENT SCOLAIRE AU SECONDAIRE

Même s'ils ne montraient aucune amélioration globale dans leurs résultats scolaires et leurs notes d'examens, et ce, jusqu'en 12^e année, certains élèves étaient moins enclins à décrocher de l'école grâce à l'offre d'AVID

(figure S8). En effet, l'offre du programme AVID a réduit de 11 % à 5 % la proportion de décrochage chez les garçons. Il s'agit d'une constatation importante : l'offre a réduit de moitié leur taux de décrochage scolaire. Malgré cela, il est étonnant de constater que le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires (non illustré) n'a pas été influencé.

Encadré 2 Un fléchissement de la mise en œuvre?

Au cours de recherches précédentes sur la mise en œuvre d'AVID (citées dans Dunn et al., 2008), les enseignants ont relevé un soi-disant « fléchissement de la mise en œuvre » auquel pouvaient faire face les élèves AVID. Lorsque les élèves changent leur méthode d'apprentissage et choisissent un programme d'études plus rigoureux, ils peuvent d'abord obtenir de moins bons résultats scolaires et ressentir de la frustration. Ils auront alors besoin d'un peu plus d'encouragement, de temps et d'encadrement avant de voir une amélioration. Dans le contexte d'un « fléchissement », les notes faiblissent au début, ce qui provoque des inquiétudes (possiblement vaines) chez les élèves, les parents et le personnel et les porte à croire que le programme ne fonctionne pas. Le projet pilote a analysé les notes des participants et a découvert les éléments probants d'un tel fléchissement en 9^e et en 10^e année, mais en 11^e année, la situation semblait se redresser.

Au début, donc en 9^e année, le groupe programme obtenait des notes légèrement inférieures à celles du groupe témoin. Comme l'indique le rapport Dunn et al. (2010), ils étaient beaucoup plus nombreux à recevoir des C (81 % par rapport à 73 %) et à ne pas obtenir de A (37 % par rapport à 29 %). Mais ces écarts s'étaient dissipés en 11^e année, ce qui laisse entrevoir une amélioration du « fléchissement »; les élèves AVID obtenaient des notes équivalentes ou supérieures à celles des élèves du groupe témoin alors qu'ils s'attaquaient à des travaux plus rigoureux.

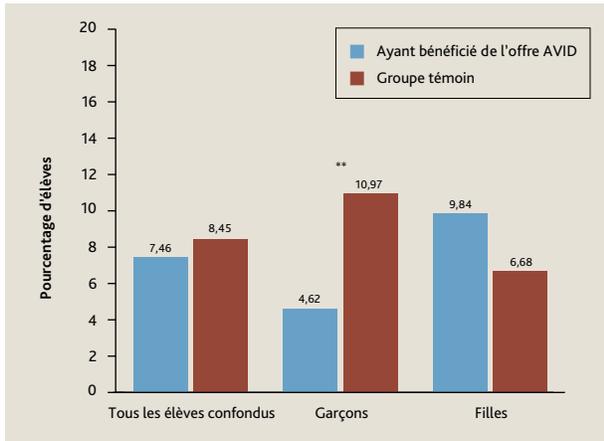
Le « fléchissement » a fait diminuer les notes initiales, mais n'a pas entraîné un plus grand nombre d'échecs. En général, les notes des élèves du groupe programme indiquaient qu'un nombre inférieur d'entre eux échouaient à leurs cours.

- En 9^e année, 80 % des membres du groupe programme n'ont pas mérité de F (note d'échec), comparativement à 74 % des membres du groupe témoin.
- En 11^e année, c'est 60 % du groupe programme qui n'a pas reçu de F, comparativement à 53 % du groupe témoin.

Soulignons l'importance des preuves d'un rétablissement du « fléchissement », de concert avec des preuves attestant que ce fléchissement n'était pas suffisamment sérieux pour entraîner l'obtention de F par un plus grand nombre d'élèves. La tendance des impacts sur les notes illustre le caractère plutôt éphémère des difficultés éprouvées par les élèves du groupe programme lorsqu'ils abordaient des travaux plus rigoureux.



Figure S8 : Impacts de l'offre d'AVID sur le décrochage au secondaire



Source : Enquête de suivi menée après 66 mois.

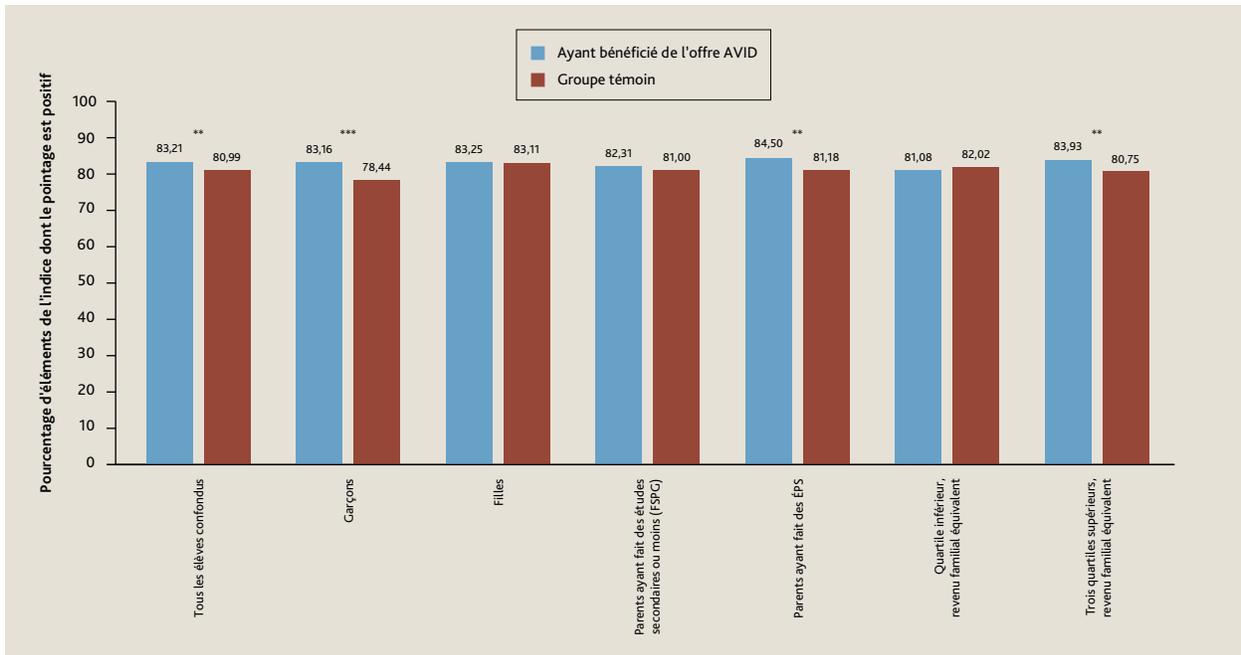
Remarque : Des tests de signification statistique ont permis de comparer l'expérience rapportée par le groupe programme à celle rapportée par le groupe témoin. Les niveaux de signification statistique sont indiqués comme suit : * = 10 %; ** = 5 %; *** = 1 %.

L'enquête menée auprès de la clientèle de 12^e année reprenait des questions utilisées dans l'Enquête auprès des jeunes en transition de Statistique Canada pour mesurer l'engagement des élèves au secondaire, notamment grâce à la création d'un indice. L'identification à la vie étudiante a été mesurée par le pourcentage de tous les éléments pertinents auxquels les élèves s'identifient positivement, comme la bonne entente avec les enseignants, l'intérêt à apprendre en classe et l'importance de l'école. La figure S9 indique que l'offre d'AVID a fait progresser l'identification à la vie étudiante dans le groupe programme par un léger bond de 2,2 points de pourcentage sur cette échelle. L'incidence a été plus importante chez les garçons (4,7 points de pourcentage), de même que parmi les élèves dont les parents avaient fait des études postsecondaires (3,3 points de pourcentage) ou ceux qui étaient dans les trois quartiles supérieurs de la répartition des revenus de la famille au moment de l'enquête de référence menée auprès des parents à la 8^e année (3,2 points de pourcentage).

AUTRES IMPACTS EN 12^e ANNÉE⁷

À la suite de l'offre d'AVID, les élèves de 12^e année se sont dits mieux informés sur leurs possibilités de carrière. En fait, lorsqu'on leur a présenté l'énoncé « Je n'ai pas eu

Figure S9 : Indice de l'impact sur l'engagement scolaire au secondaire : pointage d'identification à la vie étudiante



Source : Enquête de suivi menée après 66 mois.

Remarque : Des tests de signification statistique ont permis de comparer la participation à l'examen du groupe programme à celle du groupe témoin. Les niveaux de signification statistique sont indiqués comme suit : * = 10 %; ** = 5 %; *** = 1 %.

7 Les tableaux ne sont pas présentés ici, mais on peut les trouver dans le rapport principal, Ford et al. (2014).



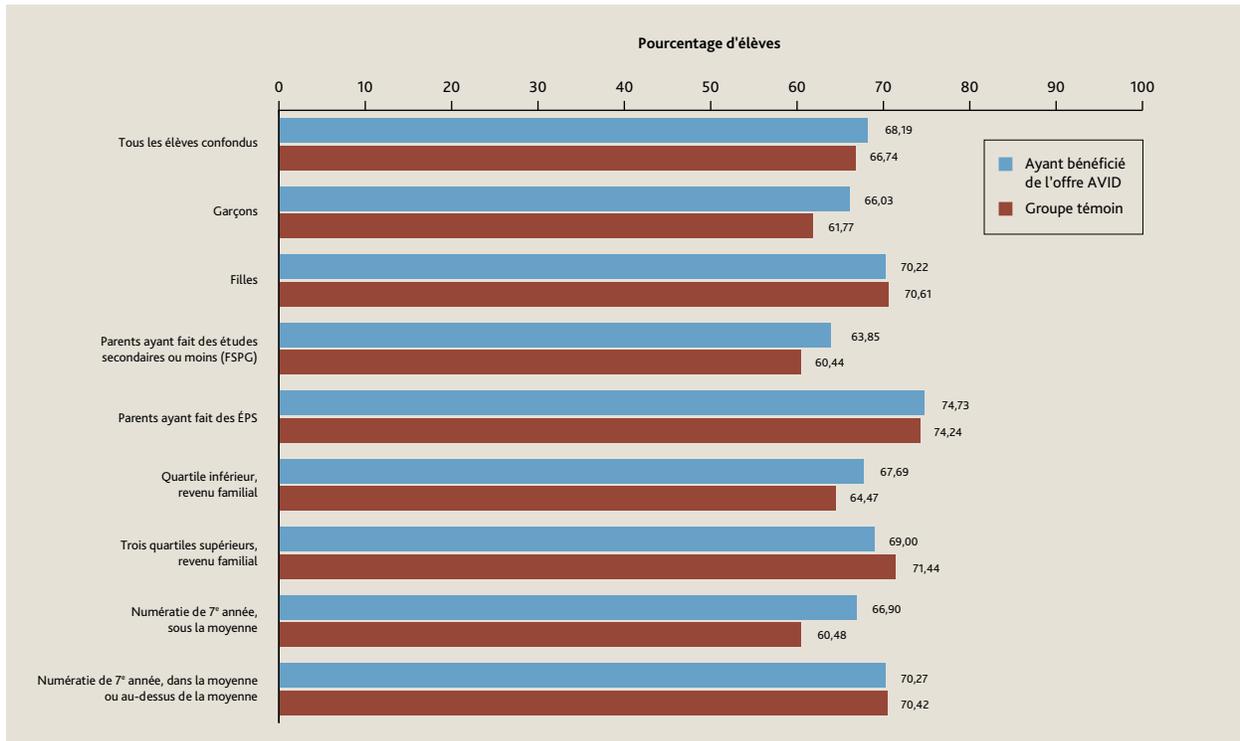
assez d'information sur mes possibilités de carrière pour prendre les bonnes décisions au sujet de mon éducation quand j'étais au secondaire », 31 % du groupe témoin étaient d'accord ou fortement d'accord comparativement à 25 % du groupe programme. La différence est particulièrement importante chez les filles (36 % par rapport à 24 %, respectivement), mais pas chez les garçons. Il est intéressant de constater que les garçons ont vu grandir leur identification à la vie étudiante et diminuer leur taux de décrochage, tandis que les filles ont accordé plus d'importance aux notions de l'éducation au choix de carrière.

Par ailleurs, l'offre d'AVID a considérablement fait augmenter, soit de 61 à 70 points de pourcentage, la proportion d'élèves ayant déclaré connaître l'aide financière aux étudiants. L'impact a été particulièrement important chez les garçons (de 54 % à 68 %). D'autres sous-groupes ont également signalé une augmentation de leur connaissance à ce sujet, notamment ceux dont les parents avaient fait des études postsecondaires (de 59 % à 70 %) et ceux qui étaient dans les trois quartiles supérieurs de la répartition des revenus de la famille au moment de l'enquête de référence (de 60 % à 69 %).

RÉSULTATS SUR L'ÉDUCATION POSTSECONDAIRE

Le principal résultat d'intérêt dans le projet pilote AVID C.-B. est le suivant : dans quelle mesure l'offre d'un programme AVID de quatre ans aux élèves de 9^e année se situant « dans la moyenne » a-t-elle influencé leur taux d'inscription aux études postsecondaires cinq ans plus tard? Jusqu'ici, l'analyse a démontré qu'offrir AVID à ces élèves de la Colombie-Britannique a eu des effets modestes durant leur passage à l'école secondaire. D'une part, on observe une augmentation de la proportion d'élèves qui se sont impliqués à l'école et qui ont acquis une connaissance suffisante de leurs possibilités de carrière et de l'aide financière aux étudiants. D'autre part, parce que le programme concentre ses efforts sur la préparation aux études collégiales et sur l'amélioration des notes, on peut s'étonner des résultats qui se limitent à l'augmentation de la proportion d'élèves qui ont choisi et réussi les cours rigoureux Mathématiques de 10^e année et Études sociales de 11^e année. En 12^e année, grâce à leur participation au programme, les élèves n'étaient que légèrement en meilleure position pour leur admission à l'université (l'objectif ultime d'AVID) ou à tout autre établissement postsecondaire.

Figure S10 : Impacts sur les demandes d'admission aux ÉPS (tous types confondus)



Source : Enquête de suivi menée après 66 mois.

Remarque : Des tests de signification statistique ont permis de comparer la participation à l'examen du groupe programme à celle du groupe témoin. Les niveaux de signification statistique sont indiqués comme suit : * = 10 % ; ** = 5 % ; *** = 1 %.

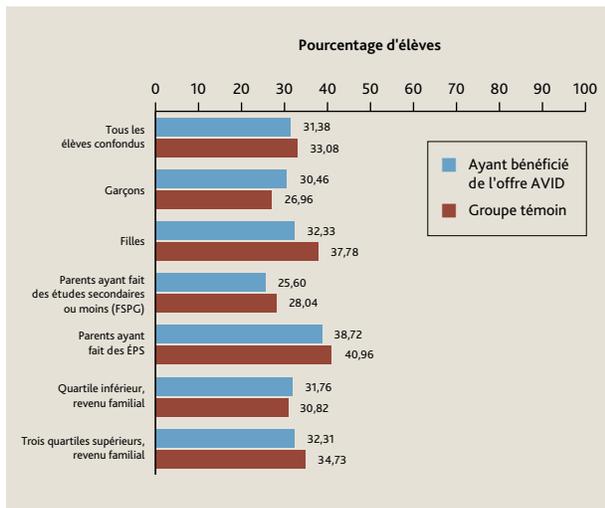
La participation au programme ne s'est pas traduite par une augmentation de la proportion d'élèves ayant fait une demande d'admission à un programme postsecondaire ou s'étant inscrits à un établissement postsecondaire (figures S10, S11a-d, S12 et S13a-d). Aucun impact n'a pu être constaté sur l'inscription à des études postsecondaires, tous types d'établissements postsecondaires confondus ou par programme d'études postsecondaires spécifique. L'offre d'AVID n'a pas augmenté les effectifs universitaires (ce qui constitue le principal objectif postsecondaire là où le programme est mis en œuvre aux États-Unis) et ce résultat est valable pour pratiquement tous les sous-groupes étudiés. On observe cependant une grande différence dans les inscriptions chez le sous-groupe ayant une note faible au test de numérotie de la 7^e année (appelé « évaluation des habiletés de base » ou EHB), mais cette différence n'est pas statistiquement significative.⁸ En général, l'offre d'AVID n'a pas entraîné d'amélioration du côté des demandes d'admission et des inscriptions aux études postsecondaires. Certes, il y a lieu de s'étonner, compte tenu de l'objectif du programme. Toutefois, ce

n'est pas aussi étonnant lorsqu'on observe les résultats antérieurs sur les retombées au deuxième cycle du secondaire.

Les taux de demande d'admission à l'aide financière aux étudiants ont effectivement augmenté à la suite de l'offre d'AVID, mais pas suffisamment pour devenir statistiquement significatifs (figure S14). Cette constatation mérite quelques précisions. Tout d'abord, puisque le programme AVID C.-B. n'a pas entraîné une augmentation des taux de demandes d'admission aux études postsecondaires, on ne pouvait s'attendre à ce que les demandes d'aide financière aux étudiants augmentent à la suite du programme. Notons que le programme a quand même eu des retombées considérables sur la sensibilisation des élèves à l'aide financière aux étudiants. Ainsi, en comparant les proportions similaires des groupes programme et témoin ayant présenté une demande d'admission à un établissement postsecondaire, on pouvait s'attendre à ce que le taux de demandes d'aide financière soit considérablement plus élevé chez les élèves du groupe programme. Or, cette différence ne s'est pas concrétisée.

⁸ L'impact illustré à la figure S12 (de 3 points de pourcentage) se rapporte aux élèves dont le résultat est inférieur à la note moyenne sur l'évaluation de la numérotie. L'impact sur les élèves dont le résultat se situait en dessous du 25^e percentile était plus grand, soit de 13 points de pourcentage (non illustré), ce qui n'est tout de même pas statistiquement significatif. La taille de l'échantillon est trop petite pour exclure la possibilité que ce résultat découle du hasard.

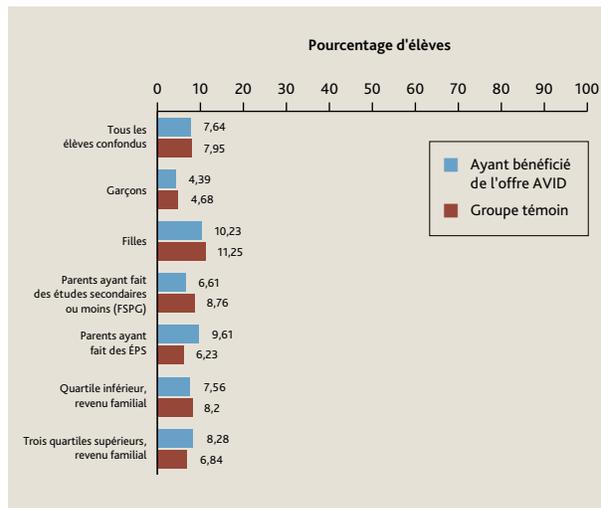
Figure S11a : Impacts sur les demandes d'admission à l'université



Source : Enquête de suivi menée après 66 mois.

Remarque : Des tests de signification statistique ont permis de comparer la participation à l'examen du groupe programme à celle du groupe témoin. Les niveaux de signification statistique sont indiqués comme suit : * = 10 %; ** = 5 %; *** = 1 %.

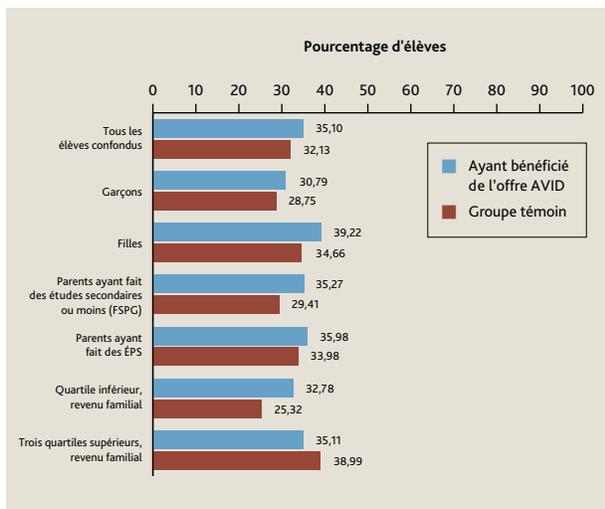
Figure S11c : Impacts sur les demandes d'admission aux écoles de formation professionnelle



Source : Enquête de suivi menée après 66 mois.

Remarque : Des tests de signification statistique ont permis de comparer la participation à l'examen du groupe programme à celle du groupe témoin. Les niveaux de signification statistique sont indiqués comme suit : * = 10 %; ** = 5 %; *** = 1 %.

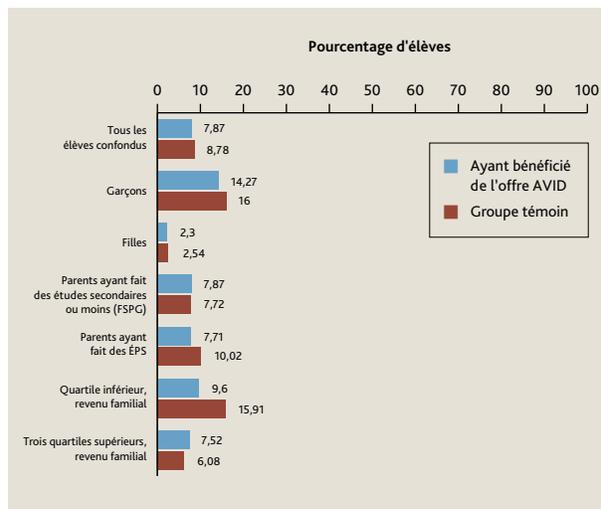
Figure S11b : Impacts sur les demandes d'admission aux collèges communautaires



Source : Enquête de suivi menée après 66 mois.

Remarque : Des tests de signification statistique ont permis de comparer la participation à l'examen du groupe programme à celle du groupe témoin. Les niveaux de signification statistique sont indiqués comme suit : * = 10 %; ** = 5 %; *** = 1 %.

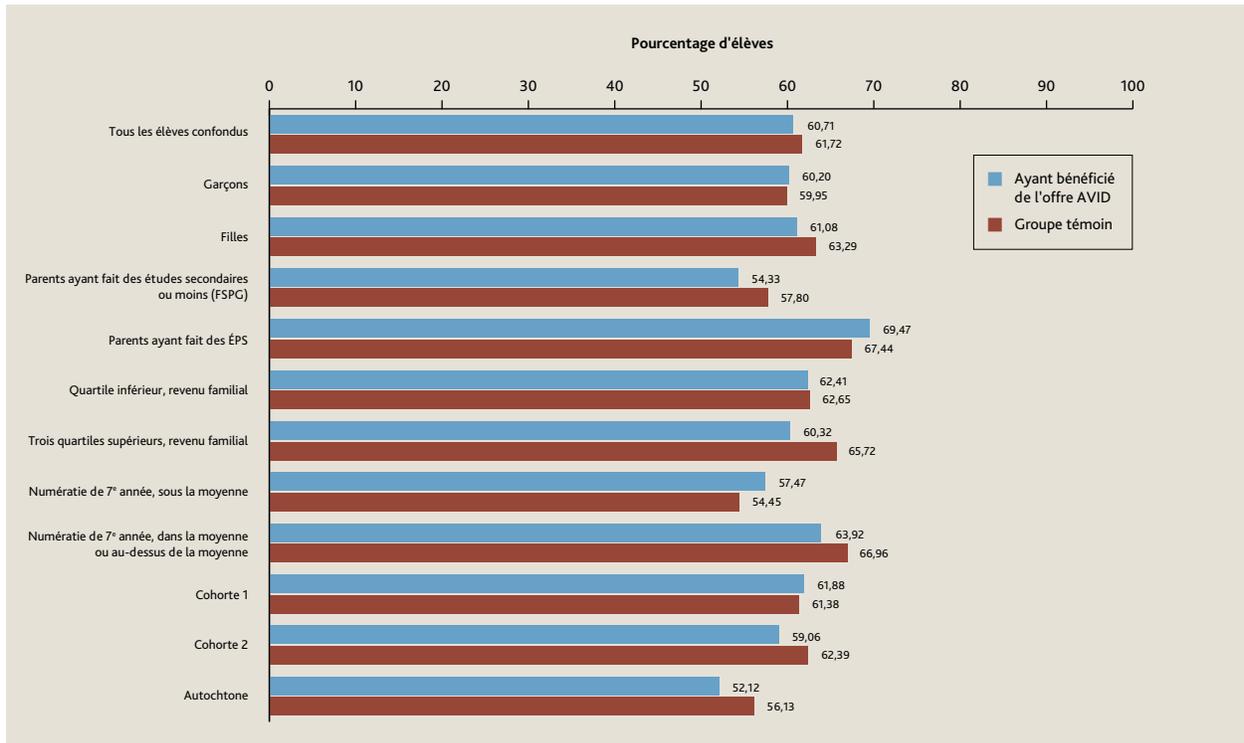
Figure S11d : Impacts sur les demandes pour devenir un apprenti



Source : Enquête de suivi menée après 66 mois.

Remarque : Des tests de signification statistique ont permis de comparer la participation à l'examen du groupe programme à celle du groupe témoin. Les niveaux de signification statistique sont indiqués comme suit : * = 10 %; ** = 5 %; *** = 1 %.

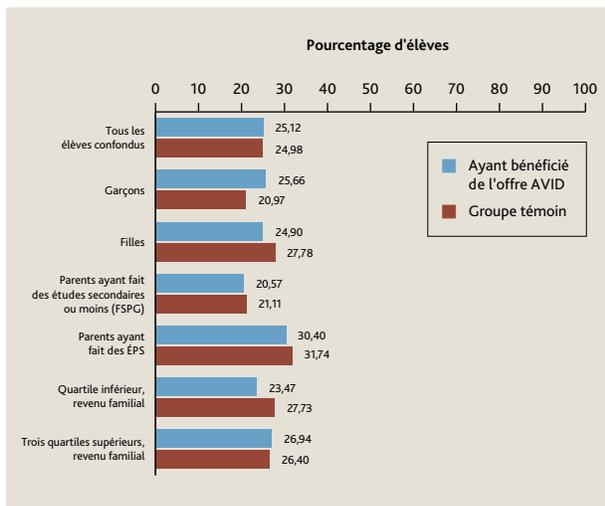
Figure S12 : Impacts sur l'inscription aux ÉPS



Sources : Enquête de suivi menée après 66 mois et dossiers d'étudiants jumelés entre l'école secondaire et l'établissement postsecondaire fréquentés.

Remarque : Des tests de signification statistique ont permis de comparer la participation à l'examen du groupe programme à celle du groupe témoin. Les niveaux de signification statistique sont indiqués comme suit : * = 10 %; ** = 5 %; *** = 1 %.

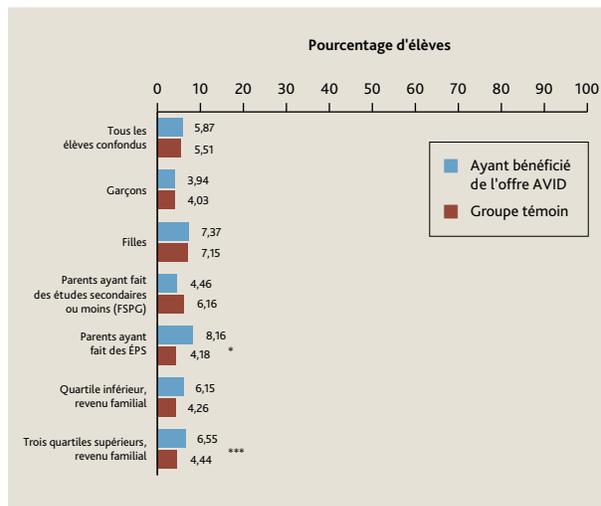
Figure S13a : Impacts sur l'inscription à l'université



Sources : Enquête de suivi menée après 66 mois et dossiers d'étudiants jumelés entre l'école secondaire et l'établissement postsecondaire fréquentés.

Remarque : Des tests de signification statistique ont permis de comparer la participation à l'examen du groupe programme à celle du groupe témoin. Les niveaux de signification statistique sont indiqués comme suit : * = 10 %; ** = 5 %; *** = 1 %.

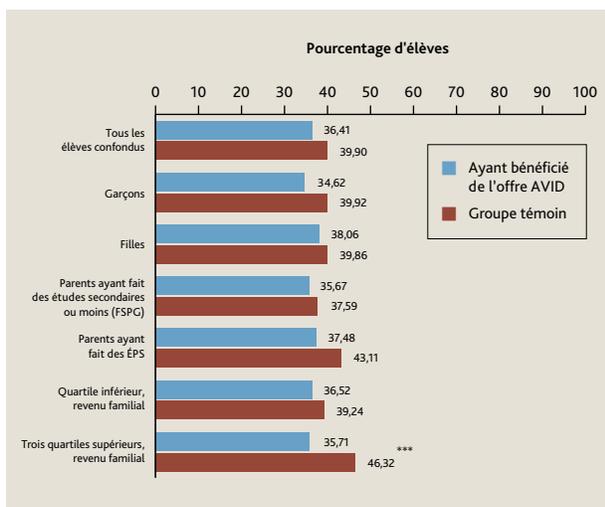
Figure S13c : Impacts sur l'inscription à un collège privé ou à une école de formation professionnelle



Sources : Enquête de suivi menée après 66 mois et dossiers d'étudiants jumelés entre l'école secondaire et l'établissement postsecondaire fréquentés.

Remarque : Des tests de signification statistique ont permis de comparer la participation à l'examen du groupe programme à celle du groupe témoin. Les niveaux de signification statistique sont indiqués comme suit : * = 10 %; ** = 5 %; *** = 1 %.

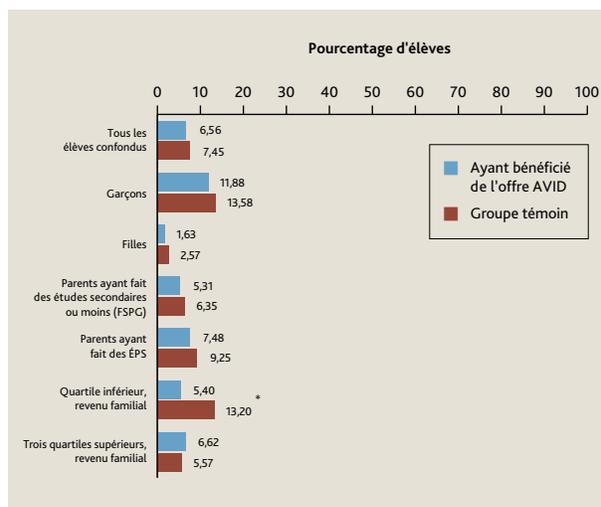
Figure S13b : Impacts sur l'inscription au collège



Sources : Enquête de suivi menée après 66 mois et dossiers d'étudiants jumelés entre l'école secondaire et l'établissement postsecondaire fréquentés.

Remarque : Des tests de signification statistique ont permis de comparer la participation à l'examen du groupe programme à celle du groupe témoin. Les niveaux de signification statistique sont indiqués comme suit : * = 10 %; ** = 5 %; *** = 1 %.

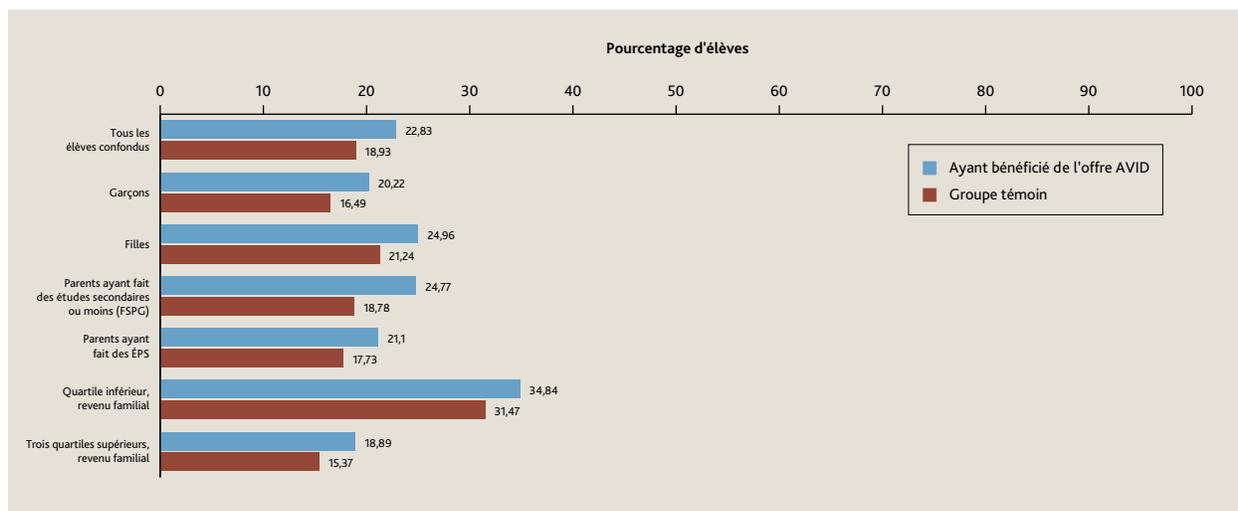
Figure S13d : Impacts sur l'inscription aux programmes d'apprentissage



Sources : Enquête de suivi menée après 66 mois et dossiers d'étudiants jumelés entre l'école secondaire et l'établissement postsecondaire fréquentés.

Remarque : Des tests de signification statistique ont permis de comparer la participation à l'examen du groupe programme à celle du groupe témoin. Les niveaux de signification statistique sont indiqués comme suit : * = 10 %; ** = 5 %; *** = 1 %.

Figure S14 : Impacts sur les demandes d'aide financière aux étudiants



Sources : Enquête de suivi menée après 66 mois et données sur l'aide financière aux étudiants.

Remarque : Des tests de signification statistique ont permis de comparer la participation à l'examen du groupe programme à celle du groupe témoin. Les niveaux de signification statistique sont indiqués comme suit : * = 10 %; ** = 5 %; *** = 1 %.



Interprétation des résultats

Les résultats d'AVID C.-B. se font attendre depuis un certain temps déjà, car ils constituent les premiers résultats expérimentaux sur la mise en œuvre à grande échelle du programme AVID. On peut s'interroger sur le fait que le programme n'a pas eu les impacts escomptés, notamment en ce qui a trait aux principaux objectifs d'AVID, d'autant plus que de nombreuses études antérieures (non expérimentales) sur le programme AVID (par exemple, Mehan et al., 1996; Freedman, 1998; Slavin et Fashola, 1998) avaient conclu que le programme AVID entraînait une augmentation des inscriptions aux études postsecondaires chez les élèves se situant « dans la moyenne ».

Avant de tirer des conclusions sur l'efficacité du programme AVID, il est important d'analyser avec un sens critique ces résultats à la lumière d'autres explications possibles. Examinons tour à tour les hypothèses ci-dessous. Quoique certaines d'entre elles puissent être facilement rejetées, d'autres sont à considérer.

- **Des impacts statistiquement significatifs ne sont pas détectés parce que le test effectué était de trop petite échelle pour produire des estimations suffisamment précises. Cette situation pourrait s'appliquer lorsque les résultats moyens du groupe programme semblent différer des résultats moyens du groupe témoin, mais la taille de l'échantillon est trop petite pour éliminer la possibilité que le hasard soit à l'origine des différences observées.**

Cette explication peut être rejetée sans trop de difficulté. S'il est vrai que les tailles d'échantillon sont petites lors des analyses de sous-groupes, la plupart des différences tirées du parcours secondaire sont en fait négatives (quoique statistiquement non significatives); ainsi, il s'avère peu probable de trouver des effets positifs par une simple expérience à grande échelle. D'autres impacts, statistiquement non significatifs pour leur part, ne sont que légèrement positifs. Il faut cependant noter une exception : l'effet sur l'inscription aux études postsecondaires pour le quartile inférieur de la répartition du test de numératie (évaluation des habiletés de base) en 7^e année, constitue un important impact positif, tout en étant statistiquement non significatif.

- **L'attrition des effectifs scolaires de la classe AVID conduit à une exposition au programme inférieure à l'exposition requise, ce qui empêche le programme AVID d'avoir un impact sur les résultats d'apprentissage des élèves.**

L'attrition des effectifs scolaires des classes AVID C.-B. n'était pas négligeable. Environ la moitié (51,3 %) des élèves AVID C.-B. avait quitté la classe à la fin de la 11^e année et 12,6 % supplémentaires l'avaient quittée en 12^e année. Le choix d'une autre classe facultative en était la raison la plus fréquente, suivie d'un changement d'école. On est en droit d'avancer que le programme aurait pu changer les résultats pour un plus grand nombre d'élèves s'ils étaient restés plus longtemps dans ces cours. Cependant, l'initiative évaluée par le projet se rapporte à l'*offre* du programme AVID. Par conséquent, les impacts présentés ici représentent l'effet de « l'intention de traiter » le groupe visé, c'est-à-dire les élèves admissibles au programme, qui ont été sélectionnés parce qu'ils répondaient aux critères de sélection du programme. N'oublions pas que le programme AVID est volontaire (c'est en fait une exigence des 11 Éléments fondamentaux du programme). Puisque plus de 96 % des élèves admissibles assignés au groupe programme ont assisté à au moins une classe (Dunn et al., 2008) et que plus de 80 % d'entre eux ont obtenu tous leurs crédits pour au moins 9 cours AVID (figure S3), il est difficile de déduire un traitement sur l'effet traité (et d'estimer l'impact du programme sur ceux qui ont suivi le programme) en éliminant les non-participants. Puisqu'en général, l'introduction du programme AVID a pour but d'améliorer les résultats d'un groupe visé, sans toutefois être imposé aux élèves admissibles, c'est l'effet de *l'intention de traiter* qui devient le critère le plus pertinent, car il permet d'évaluer la valeur du programme AVID comme une solution politique à la réussite et au dépassement du groupe visé. En d'autres termes, les décideurs mobiliseront des ressources parce que le programme peut améliorer les résultats de l'ensemble du groupe visé (celui qui est évalué ici), et non parce qu'il peut améliorer seulement les résultats des membres du groupe visé qui sont en mesure d'assister à ces cours pendant quatre ans. Le projet a néanmoins estimé l'impact sur ce groupe prétendu à une exposition prolongée au programme (encadré 3). Conclusion : chez ces élèves, l'incidence sur les inscriptions aux études postsecondaires après une exposition au programme de quatre années était non significative (ou négative par rapport aux programmes d'apprentissage).

- **Les estimations des impacts sont à la baisse en raison d'une « propagation » ou d'une « contamination » – la prestation du programme au groupe témoin a conduit à une amélioration imprévue des résultats de ce groupe – ou en raison de l'amélioration**

inattendue des résultats des membres du groupe témoin, laquelle s'explique par leur réaction envers leur assignation.

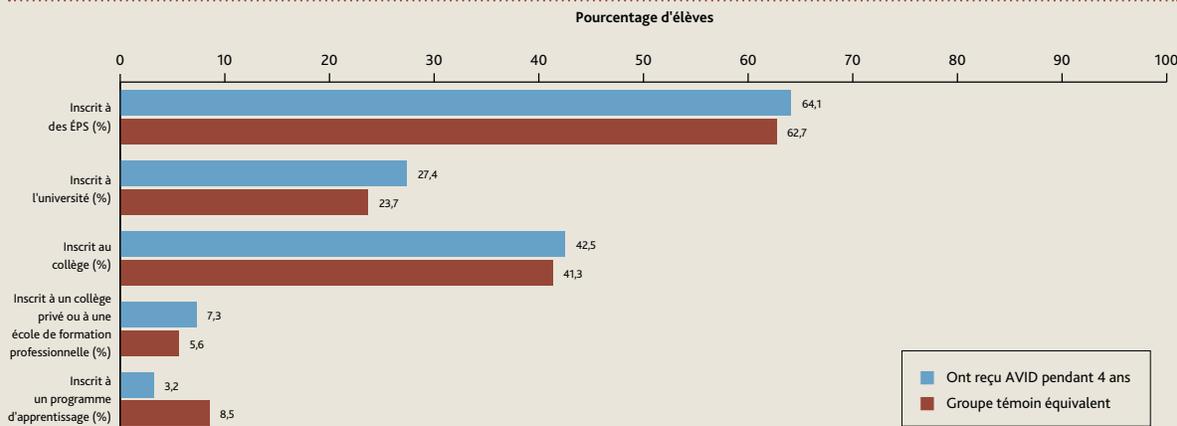
Il est possible que certaines techniques AVID éprouvées par les élèves participants se soient propagées chez les élèves non participants d'une même école participante. Cependant, si l'on se fie aux rapports portant sur trois différents groupes d'élèves et leur expérience de diverses stratégies d'enseignement en lien avec le programme, peu de preuves attestent d'une telle propagation. Ce constat est évoqué dans les figures S1 et S2. Les élèves du groupe témoin étaient aussi enclins à éprouver des techniques associées au programme que leurs homologues d'écoles non participantes, ce qui tend à démontrer que dans une certaine mesure, on emploie ces stratégies dans les écoles britanno-colombiennes.

Cette utilisation n'est toutefois pas comparable à celle du groupe programme des écoles participantes. On a également observé que les homologues d'écoles non participantes étaient plus susceptibles de poursuivre des études postsecondaires que les élèves des groupes programme et témoin. De fait, ce constat réfute l'idée que le groupe témoin était plus enclin à poursuivre des études postsecondaires parce qu'il a bénéficié des stratégies AVID. La même preuve entraîne plus ou moins le rejet de l'hypothèse voulant que le groupe témoin puisse avoir réagi positivement (fait des efforts supplémentaires de son propre gré) en réponse à son sentiment d'injustice, celui d'avoir été assigné au hasard à un groupe ne recevant pas l'offre du programme.

Encadré 3 AVID C.-B. : Impacts sur les élèves ayant une forte exposition aux activités AVID

Dans l'analyse principale, on estime les retombées de l'offre AVID C.-B. aux élèves « qui obtiennent des résultats scolaires moyens », car c'est ce qui constitue l'estimation la plus réaliste des impacts moyens d'un programme volontaire. En effet, c'est à cette étape que l'on considère les conséquences des réactions réalistes des participants, comme l'attrition des effectifs scolaires, le non-respect des directives, de même que les activités substitutives ou compensatoires qu'un participant pourrait entreprendre (comme ne pas assister à une autre classe facultative). L'analyse principale n'évalue toutefois pas directement la pleine exposition au traitement désigné chez les élèves qui en bénéficient. Pour pallier ce manque, la SRSA a donc entrepris d'analyser des élèves ayant bénéficié d'une forte exposition à AVID C.-B., puis a comparé leurs résultats à ceux des membres du groupe témoin tout en tenant compte de leur propension à être grandement exposés au programme. Cette autre analyse tente de trouver des réponses différentes de la politique dont il est question dans le rapport principal. Elle n'a tenu compte que d'un sous-groupe de l'ensemble du groupe que le programme vise à aider, c'est-à-dire uniquement ceux qui respectent leur engagement à long terme et reçoivent volontairement AVID pendant les quatre années du programme. De plus, elle a recours à une technique sophistiquée d'appariement des coefficients de propension qui nécessite l'acceptation de plus d'hypothèses que n'en exige la principale analyse expérimentale. On les retrouve dans un compte rendu détaillé du rapport principal. Si ces hypothèses s'avèrent fondées, il n'en demeure pas moins que les résultats laissent entrevoir qu'une exposition plus complète conduit à une amplification modérée des résultats observés dans le rapport principal. Une forte exposition au programme ne se traduit pas par une augmentation significative des inscriptions aux études postsecondaires, comme l'illustre la figure. En fait, une forte exposition au programme augmente modérément les attentes des élèves envers cette inscription et leurs connaissances relatives à l'aide financière aux étudiants, et les incite à varier les types de programmes d'études postsecondaires pour lesquels ils présentent une demande d'admission (car les élèves sont plus nombreux à présenter des demandes à un programme collégial qu'à un programme d'apprentissage). Ces résultats ne contredisent pas les conclusions de l'analyse principale.

Impacts sur l'inscription aux ÉPS chez les sous-groupes à forte exposition





■ **Les faibles niveaux de fidélité au modèle AVID C.-B. dans la mise en œuvre du programme des écoles participantes.**

Dans de nombreuses écoles, la mise en œuvre du programme se situait peut-être à des niveaux trop faibles en termes de fidélité au modèle AVID C.-B. Le rapport principal (Ford et al., 2014) résume la façon dont les pointages de fidélité au programme ont été générés pour les cohortes de classe AVID de chaque école participante. Ces pointages étaient légèrement différents d'une cohorte à l'autre. Au moyen de ces pointages, on a établi des sous-groupes dérivés des cohortes, selon qu'elles bénéficient d'une programmation très fidèle ou peu fidèle au modèle original. L'analyse d'impacts effectuée ensuite a démontré que les effets ne varient pas entre les écoles selon leur pointage de fidélité. Toujours en fonction de ces critères, on n'a constaté aucun impact dans les écoles

où la mise en œuvre était hautement fidèle au programme AVID (le taux d'inscription aux études postsecondaires était de 63,6 % chez le groupe programme par rapport à 66,1 % chez le groupe témoin). De la même manière, on n'a constaté aucun impact dans les écoles où la mise en œuvre était peu fidèle au programme AVID (le taux d'inscription aux études postsecondaires était de 57,5 % pour le groupe programme par rapport à 56,6 % pour le groupe témoin). En d'autres termes, d'après les pointages de fidélité observés dans l'étude, les impacts n'ont pas varié en fonction du degré de respect des écoles envers le concept original du programme.

Malgré ce fait, il est possible qu'aucune école ne soit parvenue à mettre en œuvre le programme AVID C.-B. de manière à atteindre le seuil nécessaire à la production d'impacts. Soulignons toutefois que les écoles AVID C.-B. disposaient de bonnes ressources grâce à la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire qui a déboursé les frais de démarrage et de mise en œuvre du programme. Les recherches sur la mise en œuvre qui ont été menées pendant la durée du projet démontrent (Dunn et al., 2008; 2010) que les éducateurs étaient impliqués et très soucieux de la bonne mise en œuvre du programme. D'ailleurs, dans l'ensemble, le soutien et la formation liés au projet étaient de haut niveau. Ces conditions, c'est-à-dire un personnel motivé ayant les ressources et la formation nécessaires, constituaient le contexte idéal pour que les plus grands efforts soient déployés à la mise en place d'un programme répondant à tous les critères. Il est possible que la structure des écoles de la Colombie-Britannique fasse obstacle à une mise en œuvre hautement fidèle; il serait alors très difficile de respecter le seuil obligatoire de conformité aux critères AVID. Il est possible, en fait, qu'il soit difficile de réunir les conditions idéales à un programme hautement fidèle, *en général*. Dans un tel cas, les autres écoles AVID, où la mise en œuvre est moins rigoureusement analysée, pourraient également avoir de la difficulté à respecter le concept original du programme, ce qui les empêcherait de produire un effet sur les résultats postsecondaires, bien que cette hypothèse soit très difficile à évaluer. Puisque cette explication demeure plausible, il convient de souligner l'importance (quoique potentielle et non testée) de viser le plus haut niveau de fidélité lors de la mise en œuvre d'AVID. Voilà, semble-t-il, une précaution que les écoles participantes devraient suivre pour atteindre les seuils obligatoires qui leur permettraient d'influencer les études postsecondaires des élèves visés.

■ **Une mauvaise sélection des élèves admissibles à recevoir le programme.**

On pourrait faire valoir que la sélection des élèves admissibles à recevoir le programme était problématique. Cette question a fait l'objet d'une longue réflexion à la phase de développement du projet, comme l'évoquent Dunn et al. (2008, chapitre 4). Une approche normalisée pour la sélection des élèves admissibles a été développée pour la Colombie-Britannique, avec la participation du centre AVID. Il n'en demeure pas moins plausible que les élèves répondant au critère de se situer « dans la moyenne » dans les écoles secondaires de la Colombie-Britannique peuvent différer, et par plusieurs caractéristiques, de leurs homologues des villes étasuniennes issus de milieux à faible revenu (en général). En fait, le taux d'inscription aux études postsecondaires observé chez les élèves répondant aux critères d'admissibilité d'AVID C.-B. est assez élevé, même chez ceux qui n'ont pas bénéficié de l'offre du programme (environ 62 %). Et puisque, sur dix élèves ayant bénéficié de l'offre d'AVID, six poursuivront, de toute façon, des études postsecondaires, on est en droit de se demander si l'offre d'AVID a vraiment le pouvoir d'augmenter les inscriptions aux études postsecondaires. Notons cependant que l'objectif du programme (du moins aux États-Unis) est d'augmenter les taux de participation à un programme collégial ou universitaire de quatre ans. Environ 25 % des élèves qui répondent aux critères d'admissibilité pour AVID C.-B. ont fréquenté l'université, ce qui laisse encore place à l'amélioration; une amélioration qui n'a pas été observée.

■ **Les groupes programme et témoin sont peut-être différents à certains égards, différences qui n'ont pas été observées, mais qui ont influencé la probabilité de fréquenter l'université ou de poursuivre des ÉPS.**

En fait, les membres des groupes programme et témoin étaient généralement identiques sur tous les plans. Une seule caractéristique les distinguait : les membres du groupe témoin étaient plus susceptibles d'aspirer à des études universitaires (tableau S1). Bien que l'analyse d'impacts présentée ici rende compte de ces différences au moyen d'un ajustement par régression, il est parfaitement acceptable, quoique peu probable, de penser que les groupes programme et témoin étaient différents d'une autre manière, importante, mais non observée.

■ **Accepter AVID a pu avoir pour conséquence de remplacer ou de reporter d'importantes possibilités d'apprentissage qui influencent elles aussi les résultats postsecondaires.**

Il a déjà été démontré que l'offre d'AVID amène les élèves à suivre des cours plus difficiles. En revanche, force est d'admettre que la participation à la classe AVID se fait au détriment d'une autre classe facultative. La figure S3 montre que l'offre d'AVID réduit de manière significative la présence aux cours suivants de la 9^e année : arts, affaires, technologie et compétences pratiques et planification appliquée. De la même manière, il semble que le bénéfice net d'offrir AVID (au lieu d'une classe facultative par trimestre au secondaire) sur les résultats postsecondaires est pratiquement nul. Il est alors possible (à moins que le groupe de pairs ne change ce résultat) que la perte d'une autre classe facultative puisse avoir des effets négatifs qui ne peuvent être compensés par les effets positifs du programme.



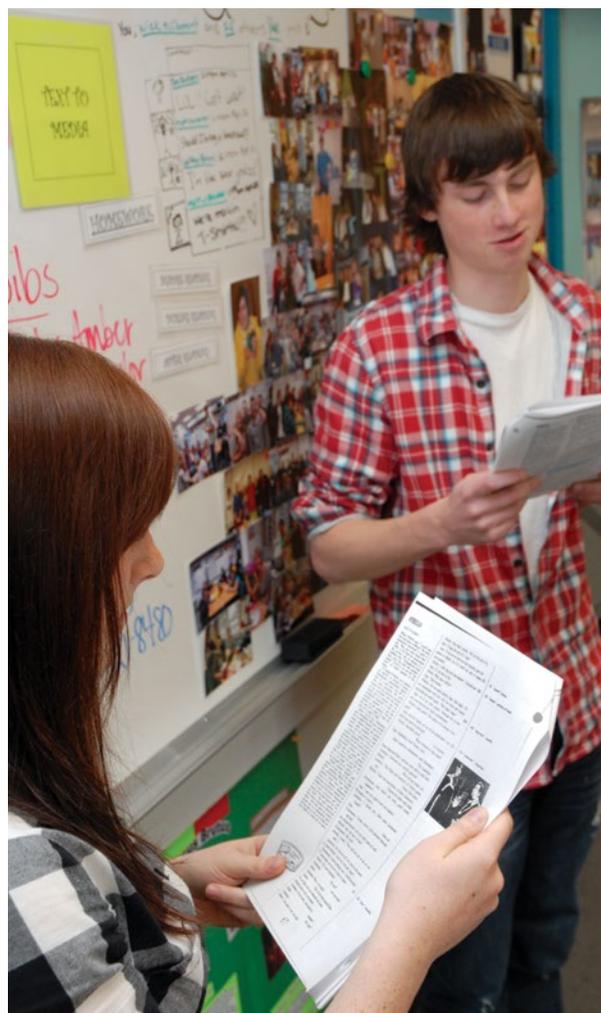
■ **L'offre d'AVID arrive possiblement trop tard pour se montrer efficace.**

Le fléchissement de la mise en œuvre du programme a déjà été documenté. En effet, au début de leur 9^e année, les élèves AVID ont vu leurs résultats scolaires décliner dans l'ensemble de leurs cours parce qu'ils devaient composer avec une charge de travail plus rigoureuse. La hausse soudaine de la difficulté des cours et le changement dans les techniques d'apprentissage peuvent avoir été trop difficiles à gérer. Autrement dit, il est possible qu'il faille plus de quatre ans pour maîtriser véritablement les nouvelles techniques et devenir un apprenant efficace au terme de l'école secondaire (juste au moment où les choix de cours et les résultats scolaires représentent des facteurs déterminants pour l'inscription aux études postsecondaires). Fournir aux élèves des outils AVID avant leur entrée à l'école secondaire (comme l'espère le centre AVID avec l'introduction du programme AVID pour le primaire) ciblerait peut-être un moment plus favorable au développement de techniques d'apprentissage efficaces, lesquelles pourront s'améliorer progressivement par la suite. Les écoles primaires de certains états ont déjà adopté un programme AVID à l'échelle de leur établissement. Ce concept n'a pas été testé en Colombie-Britannique.

■ **Il est possible que le programme AVID n'offre aucun avantage supplémentaire aux élèves de la Colombie-Britannique dits « dans la moyenne » par rapport à ce qui s'offre déjà dans le système scolaire.**

Si, dans le but de favoriser leur réussite, le système scolaire offre déjà aux élèves dans la moyenne un soutien aussi efficace que celui offert par AVID, il pourrait être nécessaire d'ajuster le groupe visé par le programme, au moins pour les mises en œuvre effectuées en Colombie-Britannique. Dans le rapport, on trouve des preuves très modestes qui suggèrent que les élèves légèrement inférieurs à ceux se situant dans la moyenne (donc, sous la moyenne) pourraient bénéficier davantage du programme. Si cette explication était corroborée, les écoles prévoyant offrir AVID devront alors déterminer si les programmes existants et les ressources en place apportent déjà une aide suffisante au groupe d'élèves visé.

Le fait que certaines explications ne puissent pas être totalement exclues soulève des opportunités d'apprentissage et de développement en lien avec le programme. En ce sens, on peut tirer des leçons en disséquant la riche quantité de données produites par l'étude et en réfléchissant sur les raisons qui justifient le peu ou l'absence d'impacts en lien avec les principaux résultats d'intérêt de l'offre d'AVID.





Conclusion

L'offre du programme AVID a eu de nombreuses retombées positives chez les élèves de la Colombie-Britannique, notamment un meilleur engagement au secondaire, la réduction du taux de décrochage scolaire chez les garçons, une connaissance accrue des possibilités de carrière et la familiarisation avec l'aide financière aux étudiants. Le programme a aussi eu une incidence positive sur le choix de cours rigoureux, quoique cet impact fut de courte durée. Le programme n'a pas eu d'impact positif sur les notes au secondaire ni sur les résultats aux examens provinciaux de 12^e année. En outre, on n'a constaté aucun impact sur l'obtention du diplôme d'études secondaires. Par conséquent, les élèves n'ont pas été en meilleure position pour leur admission à des programmes d'études postsecondaires ou universitaires. Ce sont peut-être ces raisons qui ont empêché le programme AVID C.-B. de se traduire par une augmentation des taux d'admission et d'inscription à l'université ou à d'autres établissements postsecondaires.

Nous avons déjà exploré plusieurs hypothèses pouvant expliquer ces résultats. Certaines d'entre elles s'appliquent à la conception du projet pilote AVID C.-B., tandis que d'autres portent sur des caractéristiques du modèle de prestation du programme, notamment la sélection des élèves admissibles. Grâce aux éléments probants dont nous disposons, nous pouvons rejeter plusieurs de ces explications, mais nous ne pouvons en écarter d'autres aussi facilement. Les résultats soulèvent des doutes considérables quant à la pertinence d'offrir le programme AVID aux élèves de la Colombie-Britannique se situant « dans la moyenne » dans le but d'améliorer leur taux d'inscription aux études universitaires ou postsecondaires. La réflexion entourant ces hypothèses débouche cependant sur plusieurs recommandations concernant la prestation des programmes, lesquelles pourraient s'avérer utiles : considérer les conditions en place et les mécanismes de soutien existants avant de décider de la mise en œuvre du programme puis de son encadrement, cibler un groupe différent pour le programme, introduire les techniques d'apprentissage AVID beaucoup plus tôt dans le cheminement scolaire et promouvoir une exécution hautement fidèle du programme.



Bibliographie

Ministère de l'Éducation de la C.-B. (2006). *Student Transitions to BC Public Post-secondary Institutions 2001/02–2003/04*. Consulté en ligne le 12 juin 2010 à <http://www.bced.gov.bc.ca/reports/pdfs/postsectrans/prov.pdf>

Dunn, E., Ford, R., Kwakye, I., Hutchison, J., Hébert, S., Foley, K. et Wilson, L. *Rapport de mise en œuvre préliminaire du projet pilote AVID C.-B.* Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Dunn, E., Smith Fowler, H., Tattrie, D., Nicholson, C., Schwartz, S., Hutchison, J., Kwakye, I., Ford, R. et Dobrer, S. (2010). *Projet pilote AVID C.-B. : Rapport sur les impacts intermédiaires*. Ottawa : Société de recherche sociale appliquée.

Finnie, R. et Mueller, R. E. (2008). The backgrounds of Canadian youth and access to post-secondary education: new evidence from the Youth in Transition Survey. Tiré de : Finnie, R., Mueller, R. E., Sweetman, A. et Usher, A. *Who Goes? Who Stays? What Matters?: Accessing and Persisting in Post-secondary Education in Canada*. P. 79 à 107. Montréal et Kingston : McGill-Queen's University Press.

Foley, K. (2001). *Pourquoi arrêter après l'école secondaire? Analyse descriptive des raisons les plus importantes ayant motivé les diplômés de l'école secondaire à ne pas poursuivre d'études postsecondaires*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Ford, R., Frenette, M., Dunn, E., Nicholson, C., Hui, S.-W., Kwakye, I. et Dobrer, S. (2014). *Projet pilote AVID C.-B. : Rapport des impacts du projet pilote sur les études postsecondaires*. Ottawa : Société de recherche sociale appliquée.

Freedman, J. (1998). *Wall of Fame: One Teacher, One Class, and the Power to Save Schools and Transform Lives*. San Diego : AVID Academic Press.

Ford, R., Frenette, M., Nicholson, C., Kwakye, I., Hui, T. S.-W., Hutchison, J., Dobrer, S., Smith Fowler, H. et Hébert, S. (2012). *Un avenir à découvrir (UAD) – Rapport des impacts du projet pilote sur les études postsecondaires*. Ottawa : Société de recherche sociale appliquée.

Johnston, D., Nickel P., Popp, J. et Marcus, M. (2010). *Validation of the AVID Certification Self Study (CSS): A Measure of AVID Secondary Program Implementation Fidelity AVID Center paper*. San Diego : AVID Center.

Mehan, H., Villanueva, I., Hubbard, L. et Lintz, A. (1996). *Constructing School Success: The Consequences of Untracking Low-Achieving Students*. New York : Cambridge University Press.

Slavin, R. E. et Fashola, O. S. (1998). *Show Me the Evidence!: Proven and Promising Programs for America's Schools*. Thousand Oaks, Californie : Corwin Press, Inc.

