



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Rapport En question n° 10

Contribuer à la politique par l'analyse de la recherche courante

Définir, mesurer et assurer la « réussite des étudiants » des collèges et universités de l'Ontario

Richard Dominic Wiggers, Christine Arnold
Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur
le 11 août 2011

Publié par:

Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge

Bureau 2402

Toronto (Ontario) M5E 1E5

Canada

Téléphone : 416 212-3893

Télécopieur : 416 212-3899

Courriel : www.heqco.ca

Citer cette publication dans le format suivant :

Wiggers, R. D. et Arnold, C. (2011). *Définir, mesurer et assurer la « réussite des étudiants » des collèges et universités de l'Ontario*. Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Introduction

Depuis sa création, le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) a réalisé et publié plus de 140 études – et en a financé des douzaines d'autres actuellement en cours – qui explorent une vaste gamme de tendances et de questions d'intérêts relatives au système d'enseignement postsecondaire de l'Ontario. À partir de recherches menées principalement par le COQES, le présent rapport En question :

- décrit comment la définition de la réussite des étudiants s'est élargie progressivement dans les collèges et universités de l'Ontario;
- résume certains des facteurs sous-jacents, propres aux établissements et à la population étudiante, qui ont également une incidence sur la plupart des mesures actuelles de la réussite des étudiants;
- présente des observations générales sur certains résultats récents ayant trait à la sensibilisation aux différents services aux étudiants et initiatives axées sur les cours et autres, conçus pour favoriser la réussite des étudiants, ainsi qu'à leur utilisation et à leur incidence;
- formule des recommandations au sujet de ce qui peut être mesuré – ainsi que sur la façon de le faire et des résultats à attendre – lorsqu'il s'agit d'initiatives et d'interventions conçues pour améliorer le taux de réussite des étudiants.

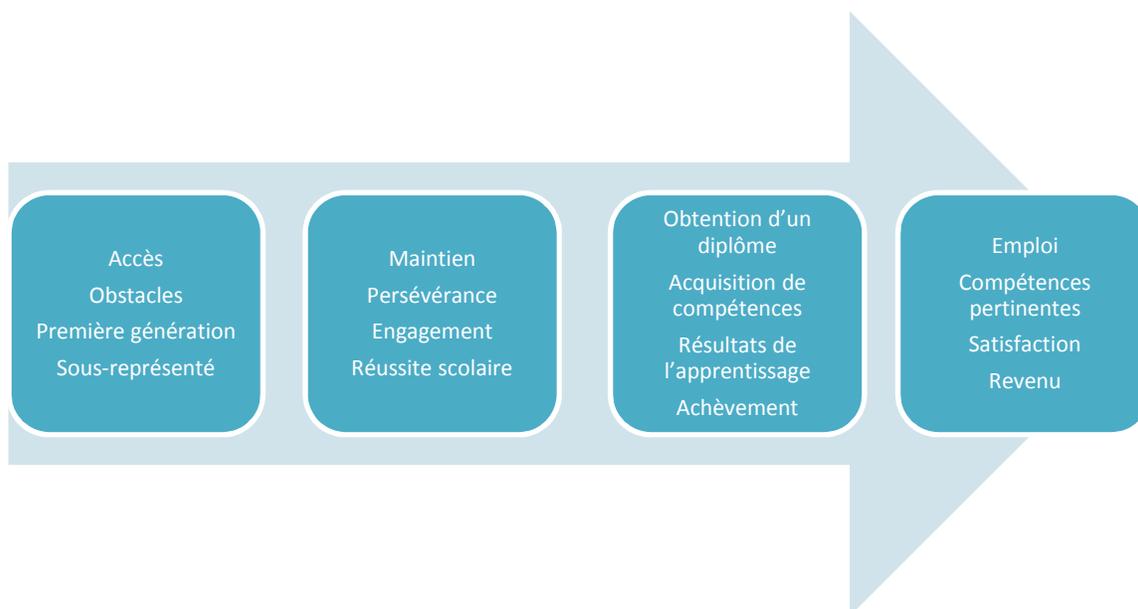
Certains lecteurs chercheront la « solution miracle » dans ce rapport. Ils voudront qu'on leur parle d'une pratique exemplaire qui s'est révélée efficace pour améliorer le rendement scolaire, le taux de maintien des effectifs ou l'engagement au sein d'un collège ou d'une université de l'Ontario, et qui puisse être reproduite ailleurs pour obtenir les mêmes résultats.

Ce rapport En question ne présente pas de solutions miracles. Comme nous l'expliquons dans les pages qui suivent, la portée et l'ampleur d'une intervention peuvent rendre difficiles la mesure, même l'anticipation, de répercussions considérables sur la réussite des étudiants, en particulier à court terme. Ce rapport contient toutefois des leçons générales susceptibles d'être applicables à un vaste éventail de services aux étudiants, d'interventions axées sur les cours et autres qui existent actuellement au sein des collèges et universités de l'Ontario.

Définition de la « réussite des étudiants »

Pendant de nombreuses décennies, tant les gouvernements que les collèges et universités de l'Ontario et de l'ensemble du Canada ont essayé d'élargir l'**accès** aux études postsecondaire (EPS) (Figure 1). Plus particulièrement, on croyait qu'un grand nombre d'obstacles – antécédents sociaux et familiaux, ressources financières, information au sujet des options, etc. – devaient être surmontés pour encourager une plus grande participation aux EPS, en particulier chez les membres de groupes habituellement sous-représentés (à faible revenu, immigrants de première génération, Autochtones, minorités visibles, habitants des régions rurales, etc.).

Figure 1 : Composantes de la réussite des étudiants



Comme il se devait, l'attention portée à l'accès aux collèges et universités s'est élargie afin d'inclure le ***maintien au sein des effectifs*** des étudiants après leur admission initiale au programme d'études choisi. Pourquoi en effet admettre un plus grand nombre d'étudiants aux EPS si nombre d'entre eux abandonnent avant d'avoir obtenu un grade pour ne jamais revenir (Figure 1)? Les gouvernements et les établissements postsecondaires ont par conséquent commencé à surveiller de plus près – et à réduire – les taux d'échec, d'arrêt et d'abandon au niveau des programmes, des établissements et du système.

Plus récemment, l'intérêt pour l'accès initial et le maintien des effectifs en début de parcours s'est tourné vers une conceptualisation encore plus vaste et plus globale de la réussite des étudiants. Les associations étudiantes, les établissements postsecondaires et les gouvernements déploient maintenant des efforts de plus en plus importants pour s'assurer qu'une expérience d'apprentissage de qualité est offerte aux étudiants tout au long de leurs EPS. Une expérience qui inclut un enseignement solide et efficace, des niveaux élevés d'engagement des étudiants, un apprentissage approfondi et l'acquisition de compétences à valeur ajoutée. Le but final de chaque étudiant étant l'obtention d'un titre de compétence postsecondaire, un emploi pertinent et un revenu raisonnable ainsi que des avantages indirects plus vastes liés à l'engagement civique, à une meilleure santé, etc.

Certains facteurs sous-jacents

Des recherches menées précédemment, notamment, par le COQES suggèrent que toute tentative de mesurer la réussite des étudiants – ou d'évaluer l'incidence des interventions au niveau des programmes, des établissements et du système – doivent

d'abord tenir compte d'une quantité de facteurs sous-jacents propres aux établissements et à la population étudiante. Ces facteurs sont utiles pour déterminer les résultats et les répercussions de l'intervention envisagée.

En premier lieu, la nature, la culture et les politiques du programme ou de l'établissement doivent être définies, examinées et, si possible, contrôlées avant que l'on puisse tenter de mesurer la réussite des étudiants ou l'incidence de toute intervention. Si la réussite est mesurée en termes de résultats d'apprentissage, d'acquisition de compétences ou de taux de maintien des effectifs et d'obtention d'un diplôme par exemple, il faut peut-être également tenir compte des réalités sous-jacentes suivantes :

- **Sélectivité scolaire** : Des données provenant des collèges et universités de l'Ontario montrent un lien clair entre les exigences d'admission des établissements et les taux de maintien des effectifs. Les établissements qui exercent une sélection plus rigoureuse sur la base du dossier scolaire des étudiants qu'ils recrutent ont tendance à afficher des taux élevés d'achèvement des études et d'obtention de diplômes, tandis que ces taux peuvent être plus faibles dans le cas des collèges et universités qui favorisent l'accès des groupes traditionnellement sous-représentés¹.
- **Combinaison de programmes** : Même au sein des universités et collèges individuels, et souvent pour les raisons de sélectivité et d'attentes déjà mentionnées, les taux d'abandon et d'obtention d'un diplôme varient selon le type de programme. Une récente étude longitudinale qui ciblait des étudiants ontariens a suivi des demandes d'admission de l'école secondaire aux établissements postsecondaires et révélé que les taux d'attrition les plus faibles tendaient à être associés aux programmes de certificat de cycle supérieur et aux programmes privés de formation professionnelle, alors que les taux les plus élevés sont affichés par les programmes menant à un diplôme d'études appliquées. (Academica, 2010).
- **Politiques administratives** : Dans une recherche qu'elle mène actuellement à l'Université Brock, Felice Martinello se penche sur l'incidence des politiques administratives – relatives au retrait de cours, au remboursement des droits de scolarité et aux taux d'ajout et d'abandon, par exemple – sur la persévérance et la réussite générales des étudiants. Les données de 23 universités canadiennes, mises en correspondance avec l'Enquête auprès des jeunes en transition, montrent clairement qu'une politique de remboursement plus généreuse signifiait que les étudiants abandonnaient des cours plus tard durant le semestre et qu'ils étaient plus susceptibles de demeurer dans le système d'EPS et d'obtenir leur diplôme plus rapidement (Martinello, 2008).

¹ COQES, à partir des données du CDAUO sur les moyennes à l'école secondaire et le taux de maintien de l'effectif de la 2^e année.

- **Taille de l'établissement** : Des enquêtes nationales laissent croire que les perceptions qu'ont les étudiants de la mesure dans laquelle l'environnement de l'établissement postsecondaires qu'ils fréquentent les appuie témoignent souvent de la taille de l'établissement, les taux d'engagement les plus élevés étant plus susceptibles d'être constatés dans les établissements de petite taille (McElroy et Usher, 2010). Par ailleurs, les établissements de petite taille offrant moins de programmes peuvent avoir des taux d'abandon supérieurs aux autres, bien que les étudiants peuvent être allés dans un autre établissement pour suivre un programme d'études différent. Une autre étude réalisée par le COQES, à partir de la National Survey of Student Engagement (NSSE), a constaté que les niveaux d'engagement dépendent également de l'endroit où est situé l'établissement (milieu rural ou urbain), ainsi que de la taille des classes, de la combinaison de programmes, des caractéristiques de la population étudiante, etc. (Conway, Zhao et Montgomery, 2011).

Il faut également tenir compte d'un autre ensemble de facteurs – et idéalement les contrôler – lorsque l'on veut mesurer la réussite des étudiants, tant de façon générale que relativement à une intervention, il s'agit de la nature même de la population étudiante comme telle. De nombreuses études ont montré que l'âge, le sexe, la situation d'immigrant de première génération et la maturité scolaire contribuent tous à la probabilité de réussite une fois les étudiants admis à un programme d'EPS.

- **Âge** : Avec l'élimination de la 13^e année (CPO) en 2003 en Ontario, l'âge moyen d'entrée à l'université a diminué, particulièrement dans les universités ontariennes où les deux tiers des étudiants qui entrent en première année ont moins de 19 ans². Il y a lieu de croire que des étudiants plus jeunes sont plus susceptibles d'être incertains de leurs plans pour l'avenir et d'arrêter leurs études ou de changer de programme.
- **Sexe** : Les étudiantes sont plus susceptibles que les étudiants de terminer leurs EPS et de les terminer à temps. C'est pour cette raison qu'elles représentent jusqu'à 58 % des effectifs du premier cycle au sein des universités ontariennes et 63 % des diplômés³.
- **Compétences de base** : Un nombre grandissant de diplômés du secondaire admis dans les universités et collèges de l'Ontario ne possèdent pas les compétences de base en lecture et en mathématiques nécessaires pour réussir leurs EPS (Fisher et Hoth, 2010).
- **Engagement** : De nombreux intervenants déplorent que les étudiants d'une certaine génération soient de plus en plus dorlotés par des « parents hélicoptères » surprotecteurs et semblent moins capables ou intéressés à

² MTCU User Reports (November 1st count). L'âge correspond à l'âge à la fin de l'année civile d'inscription, COU-CUPA (CESPA), 2009.

³ Calculs du COQES fondés sur les données de Statistique Canada, du SIEP et relatives à la collation des grades.

prendre pour eux-mêmes des décisions financières ou scolaires. On commente également la tendance que l'on constate de plus en plus chez les étudiants de se concentrer sur des méthodes d'apprentissage de surface ou stratégiques, ne faisant que le strict minimum requis pour obtenir leur grade (McElroy et Usher, 2010).

- Ce ne sont là que certains des facteurs sous-jacents liés à la nature du programme ou de l'établissement et de la population étudiante qui doivent être pris en compte par toute tentative de calculer la réussite globale des étudiants ou d'évaluer l'incidence d'une intervention visant à favoriser la réussite des étudiants.

Choix d'interventions

Tous les collèges et universités de l'Ontario ont mis en place un agencement quelconque d'initiatives et d'interventions dans le but d'aider les étudiants à faire la transition vers leurs EPS et à améliorer leurs chances de réussite. Les portefeuilles services étudiants ou affaires étudiantes comprennent habituellement un ensemble commun de services :

- leadership étudiant et développement de la communauté;
- services de counseling, de santé et d'accessibilité;
- services de carrière;
- services axés sur l'aptitude aux études ou le développement des aptitudes à l'apprentissage (littératie, numératie et méthodes de recherche);
- services à une population étudiante diversifiée (Autochtones, immigrants de première génération, étudiants étrangers, femmes, adultes, en deuxième carrière et les lesbiennes, gais, bisexuels, transsexuels, qui se posent des questions sur leur orientation sexuelle et leurs alliés [LGBTQA], etc.).

Les programmes et services qui favorisent l'accès des étudiants constituent une importante composante administrative dans la plupart des collèges et universités. Une tendance similaire a vu le jour avec l'émergence de centres d'enseignement et d'apprentissage dans de nombreux collèges et universités de l'Ontario et d'initiatives parallèles conçues pour accroître l'engagement des étudiants et améliorer la réussite scolaire, en particulier au sein de programmes et cours spécifiques. Il en résulte que selon un certain nombre d'enquêtes effectuées sur les campus, les étudiants considèrent leur environnement comme étant généralement positif. Les initiatives offertes aux étudiants peuvent habituellement être catégorisées de la façon suivante :

- **Transitions de la première année :** Habituellement axées sur les entrants, ces initiatives comprennent normalement des programmes d'orientation et des cours de type « 101 » – habituellement facultatifs, donnant parfois droit à des crédits – qui leur offrent la possibilité de s'engager davantage (grâce au mentorat, à l'encadrement, etc.) et d'acquérir des compétences de base en écriture, gestion du temps, etc.;

- **Populations ciblées** : Il s'agit d'initiatives qui visent des sous-populations étudiantes dont les membres sont considérés comme étant le plus à risque selon les expériences les études antérieures (sous-populations autochtone, des personnes handicapées, dont l'anglais est la langue seconde, non traditionnelle, etc.);
- **Interventions en classe** : Elles visent habituellement des cours ou programmes d'études spécifiques dont le pourcentage d'étudiants qui obtiennent la note D, échouent le cours ou l'abandonnent (DEA) est particulièrement élevé;
- **Amélioration des compétences** : Normalement disponibles dans tous les programmes et toutes les années d'études, ces initiatives comportent une gamme de services dont l'aide scolaire, le counseling de carrière et personnel, l'amélioration des aptitudes à écrire, la préparation d'examen, etc.
- **Initiatives financières** : Un agencement d'initiatives de fonds de dotation, financées à même les droits de scolarité et gouvernementales ayant pour but de verser des subventions ou bourses d'études non remboursables aux étudiants ayant des besoins financiers.

Il y a déjà presque trois ans, le COQES a approuvé des fonds pour évaluer 16 pratiques innovatrices déjà en cours dans des collèges et universités de l'Ontario, et dix autres interventions ciblant des classes affichant des taux élevés de DEA. Une première série de rapports finals a été publiée par le COQES en 2010 et une autre série doit l'être au printemps ou à l'été. Les constatations les plus générales de ces interventions – en particulier en ce qui a trait à la sensibilisation des étudiants à l'existence de ces initiatives, à leur volonté de les utiliser et aux défis liés à l'évaluation de leur incidence sur la réussite des étudiants – sont résumées dans le présent rapport, qui contient également un sommaire de certaines des difficultés et défis que présente l'évaluation des répercussions de ces interventions, ainsi que des pratiques prometteuses qui peuvent orienter les futurs travaux de recherche.

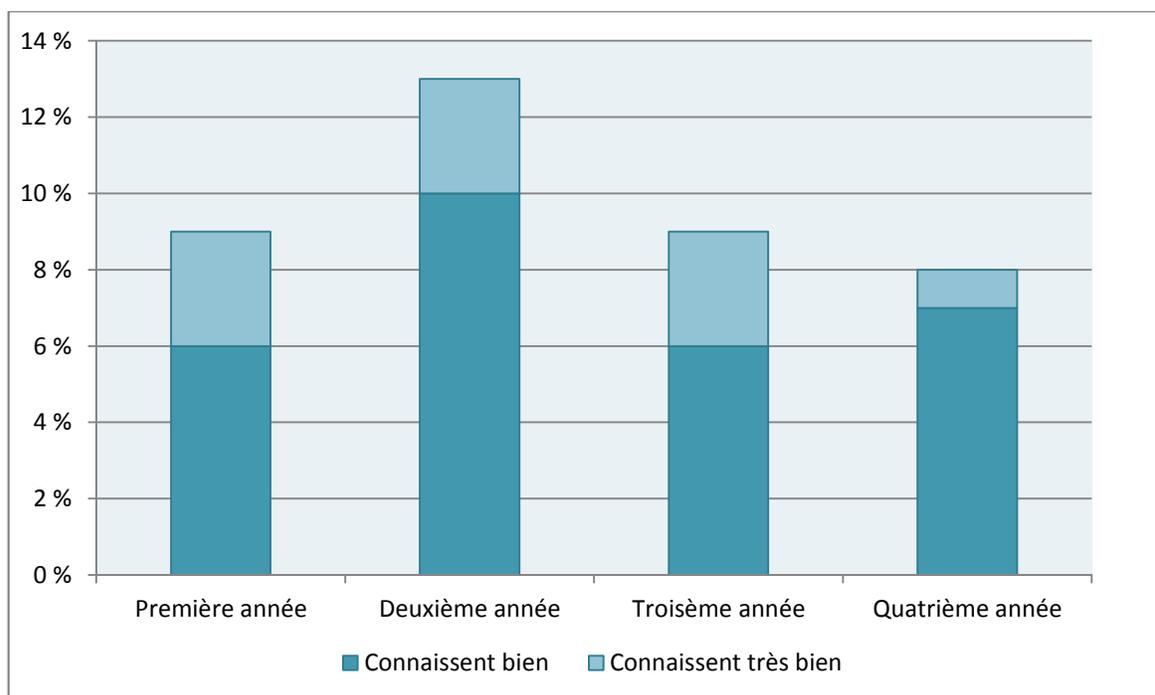
Sensibilisation des étudiants

Une des premières grandes observations découlant des évaluations déjà effectuées est qu'en dépit des efforts déployés par les établissements postsecondaires et du personnel dévoué qui ont conçu et mis en œuvre ces interventions, les étudiants susceptibles de bénéficier le plus de cette aide supplémentaire demeurent souvent mal informés.

Un premier exemple nous est fourni par le cours UNIV1011 de l'Université de Nipissing, un cours d'introduction ayant pour but d'aider les étudiants de première année à faire la transition vers les études postsecondaires. Ce cours à unité existe depuis plus d'une décennie à Nipissing et il offre aux étudiants de première année une formation d'appoint dans des domaines tels que les techniques d'étude, la pensée

critique, l'aptitude à la communication, la gestion du stress et du temps, la santé et le bien-être, et la planification de carrière. Toutefois, lorsque les étudiants de Nipissing ont répondu à une enquête durant l'hiver 2009, peu d'entre eux (10 %) savaient que le cours existait, et cela était particulièrement vrai de la cohorte de la première année qui était spécifiquement visée (Figure 2).

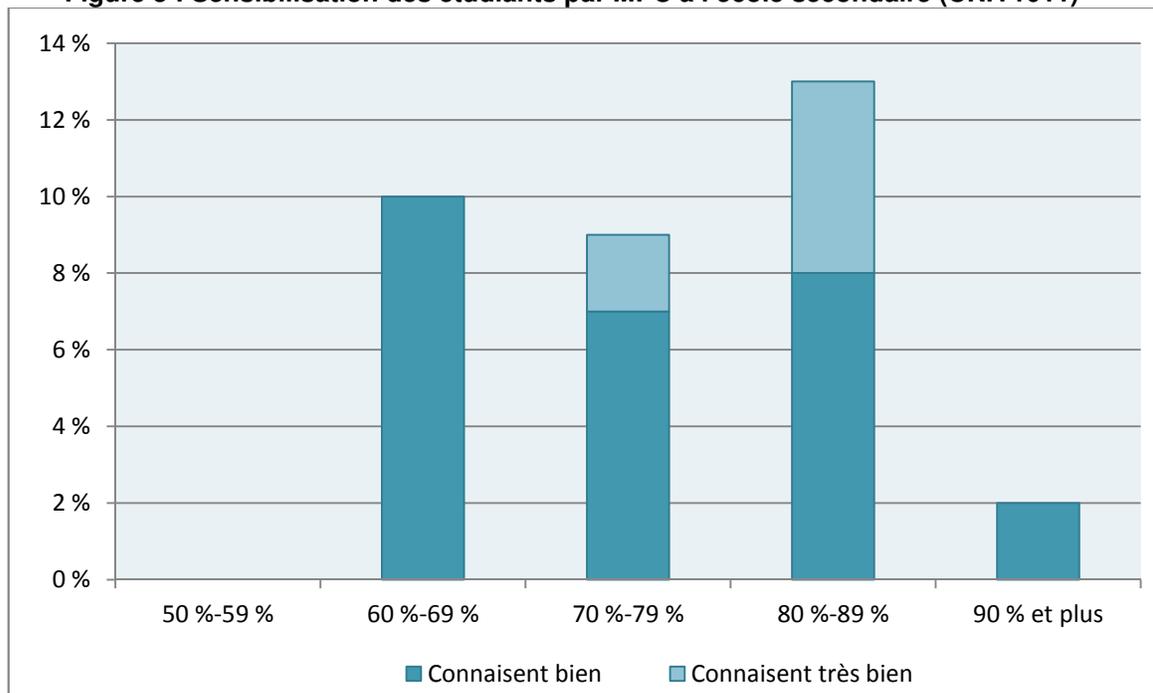
Figure 2 : Sensibilisation des étudiants (UNIV1011)



Source : Dunn, R. et A. Carfagnini (2010). *Transitions en première année : Évaluation du cours UNIV1011 de l'Université de Nipissing*, Toronto, COQES.

À l'instar d'autres cours enseignant des compétences générales offerts dans les collèges et universités, le cours UNIV1011 a été créé pour aider les étudiants qui risquent le plus d'avoir à relever des défis scolaires importants durant leur transition du secondaire à la première année d'EPS. Pourtant, les étudiants les plus susceptibles de déclarer « connaître très bien » l'existence du cours étaient ceux entrés à l'Université de Nipissing avec une moyenne pondérée cumulative (MPC) supérieure à 80 % au secondaire et qui étaient les moins à risque d'avoir besoin de suivre le cours (Figure 3).

Figure 3 : Sensibilisation des étudiants par MPC à l'école secondaire (UNIV1011)



Source : Dunn, R. et A. Carfagnini (2010). *Transitions en première année : Évaluation du cours UNIV1011 de l'Université de Nipissing*, Toronto, COQES.

Qui plus est, la source de cette information et le moment où les étudiants ont entendu parler du cours UNIV1011 étaient quelque peu surprenants. Ainsi, ils auraient dû recevoir de l'information sur le cours de leurs conseillers pédagogiques et de leur faculté au début de la première année, alors qu'il est encore possible de s'inscrire et de suivre le cours. Pourtant, peu d'étudiants de la première année en connaissaient l'existence à ce moment critique et ceux qui le connaissaient avaient souvent été informés par des prospectus de cours, des pairs ou des membres de la famille plutôt que par leur faculté ou leurs conseillers à l'université (Dunn et Carfagnini, 2010).

L'expérience de l'Université Brock a été plus encourageante en ce qui concerne la promotion de ses ateliers de développement des aptitudes d'apprentissage. En 2009, les deux tiers des répondants ont dit connaître l'existence des ateliers et l'année suivante, le nombre était passé à 70 %, à la suite d'améliorations apportées à la campagne de sensibilisation. Plus spécifiquement, de nombreux étudiants avaient entendu parler des ateliers par SmartStart, le programme estival d'orientation que la plupart des étudiants sont encouragés à suivre avant de s'inscrire. La sensibilisation accrue aux ateliers de développement des aptitudes d'apprentissage et le choix du moment ont pu être appuyés par une vaste campagne de renouvellement de l'image de l'Université lancée en 2010 et dans le cadre de laquelle l'établissement a reconçu son site Web, tandis que les Services de développement des aptitudes d'apprentissage ont mis en œuvre un nouveau système d'inscription en ligne ainsi

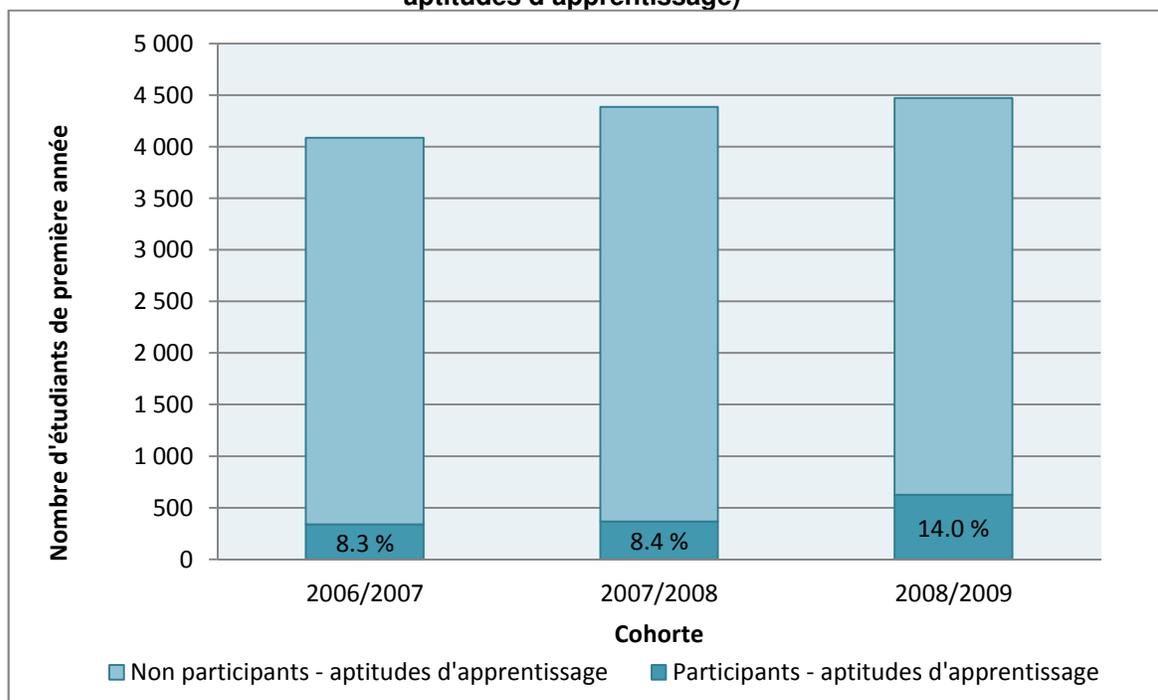
qu'un lien plus navigable à partir de la page d'accueil de l'Université et installé des affiches additionnelles sur le campus (Learning Skills Services et HESA, 2011).

Utilisation par les étudiants

Même lorsque les interventions laissent présager des répercussions et des avantages positifs, et que la plupart des étudiants semblent être au courant de leur existence, ils peuvent choisir de ne pas se prévaloir des possibilités offertes. Cette section discute des constatations de quatre projets récemment réalisés par le COQES et qui examinent l'utilisation par les étudiants des possibilités de mentorat et de counseling parallèles au programme.

Le premier exemple, démontrant que la sensibilisation n'est pas toujours synonyme d'utilisation, nous est donné par les ateliers de développement des aptitudes d'apprentissage. Comme nous l'avons décrit précédemment, la sensibilisation aux ateliers de l'Université Brock a généralement été efficace et elle a eu lieu en temps utile. La participation était cependant limitée jusqu'à très récemment, alors qu'elle est passée d'un peu plus de 8 % à plus de 14 % dans la population de la première année (Figure 4).

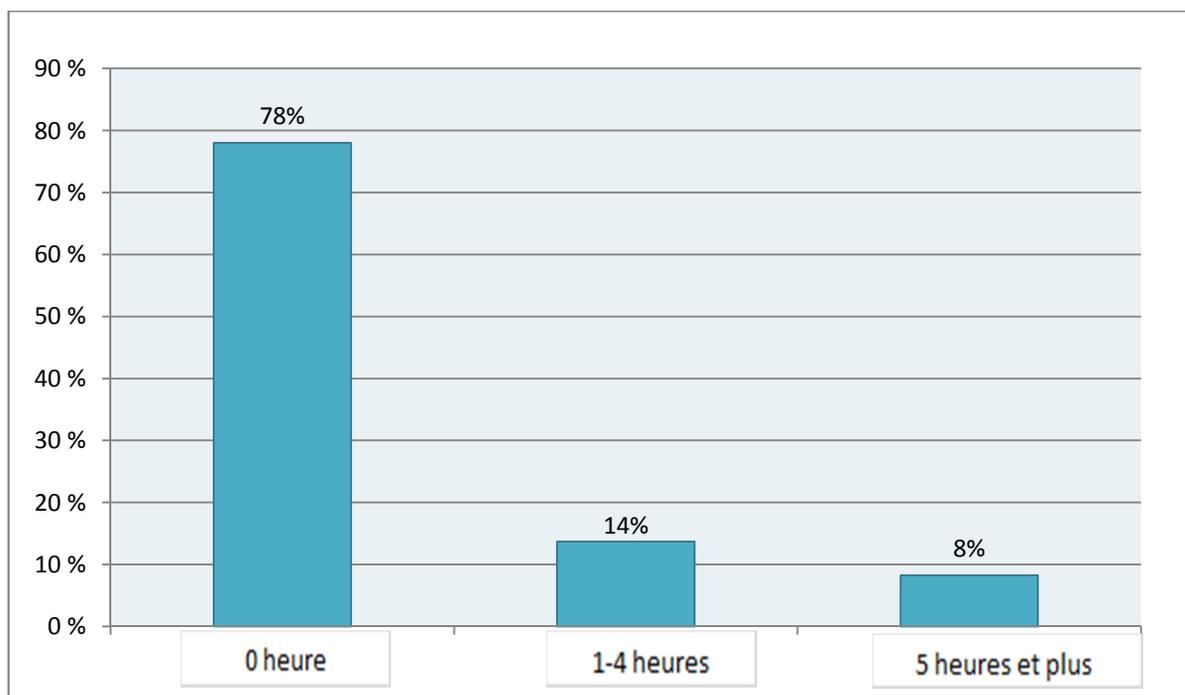
Figure 4 : Participation des étudiants de première année (Services de développement des aptitudes d'apprentissage)



Source : Learning Skills Services et HESA (2011). *Évaluation de l'impact des Services de développement des aptitudes d'apprentissage sur la réussite scolaire des étudiants de l'Université Brock*, Toronto, COQES.

Un autre exemple nous vient du programme Peer-Assisted Study Sessions (PASS) de l'Université Carleton. Ces occasions de mentorat supplémentaire visant les cours dont les taux de DEA sont élevés semblent avoir une incidence positive évidente sur le rendement des étudiants dans les cours où elles sont offertes, pourtant peu d'étudiants en ont profité. Bien sûr, les étudiants ne croient pas tous avoir besoin de cette instruction parallèle au programme, mais seulement 8 % d'entre eux ont participé à cinq heures ou plus de PASS en deux semestres (Figure 5) (Miles, C.A., D. Polovina-Vukovic, D. Litteljohn et A. Marini, 2010).

Figure 5 : Participation des étudiants et niveau d'assiduité (PASS)



Source : Miles, C.A., et coll. (2010) *L'efficacité du programme Peer-Assisted Study Sessions (PASS) dans l'amélioration de la réussite étudiante à l'Université Carleton*, Toronto, COQES.

Le troisième exemple est celui des groupes d'étude assistée de l'Université Queen's qui ressemblent beaucoup au programme PASS de Carleton. À la suite de leur analyse de cette intervention, les chercheurs ont déterminé que les taux de participation variaient de 6,7 à 8,8 % dans les trois cours ciblés (deux cours de biologie de première année et un de psychologie). Il vaut également la peine de souligner que dans le cadre de cette intervention, comme dans de nombreuses autres, les étudiantes (11,1 %) étaient deux fois plus susceptibles que les étudiants (6,2 %) de demander une aide additionnelle (Massey, à venir).

Par ailleurs le programme Partners du Collège Niagara et de l'Université Brock démontre que même des programmes d'intervention obligatoires peuvent ne pas être

utilisés par les étudiants. Ce programme offre aux jeunes qui font une demande d'admission mais qui ne satisfont pas aux normes de Brock, la possibilité de faire une année d'études et de mentorat à Niagara. Ils peuvent obtenir des crédits transférables et on s'attend à ce qu'ils aient au moins quatre séances avec un conseiller pédagogique au cours de l'année. Toutefois, le nombre moyen de visites au bureau d'un conseiller pédagogique n'était que de 2,5, le nombre d'ateliers offerts aux étudiants du programme Partners a été réduit en raison des faibles taux de participation (Wilson, McCaughan et Han, 2011).⁴

Il convient de noter que, dans l'ensemble, même si l'on conçoit une intervention pour aider les étudiants à réussir leurs études, il est possible qu'ils n'y participent pas.

Incidence sur la réussite des étudiants

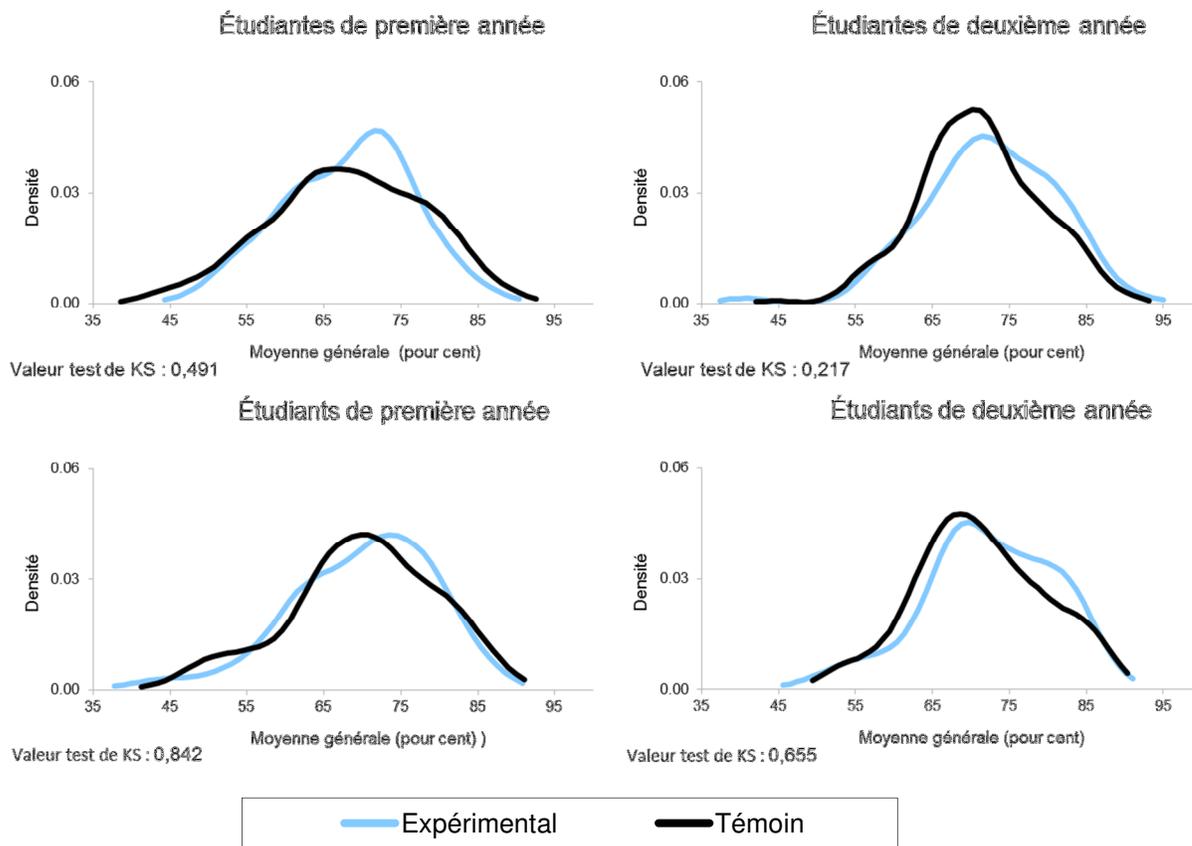
Selon l'expérience de récents projets financés par le COQES, il est habituellement préférable pour évaluer les services aux étudiants ou les interventions axées sur les cours de ne pas s'attendre à des améliorations claires ou significatives du rendement des étudiants en ce qui concerne, par exemple, les notes générales, le maintien des effectifs, etc. Puisque la plupart des interventions correspondent à quelques heures seulement d'ateliers, de séances de mentorat, d'interaction avec un membre du corps professoral, mentor, etc., tout résultat éventuel risque d'être marginal ou indirect au mieux, si seulement il est possible de le mesurer. Encore une fois, voici maintenant trois exemples récemment publiés.

L'évaluation des compétences en rédaction (Writing Proficiency Assessment [WPA]) du Collège universitaire Huron illustre le défi que posent la mesure et l'interprétation de l'incidence d'une intervention. Il convient d'abord de souligner que bien que tous les étudiants doivent subir la WPA – un résumé de 1 200 mots d'une lecture et une dissertation critique – durant la première année du premier cycle et une autre fois durant l'année où ils obtiennent leur diplôme, les étudiants qui ont accepté de participer à l'étude n'ont pas tous subi les deux évaluations de la WPA; les 21 qui l'ont fait forment un échantillon de taille relativement petite. On constate en examinant les résultats de ceux qui se sont prêtés aux deux évaluations que bien qu'il y ait eu une augmentation de toutes les notes partielles à l'évaluation des compétences en rédaction de résumé (argument, organisation, détails et clarté), les notes obtenues à la composante rédaction de dissertation (thèse, soutien, conclusion et cohérence) révèlent peu d'améliorations importantes après quatre années de cours axés sur la dissertation. Dans ce cas, il est possible que l'échantillon ait été trop petit ou que la méthode ou l'instrument d'évaluation (WPA) ait besoin d'être perfectionné. (Hyland, Howell et Zhang, 2010).

⁴ Une initiative similaire de counseling obligatoire à l'Université Lakehead semble avoir été accueillie de manière plus positive par les étudiants y ayant participé, voir Browne, S. et H. Doyle (2010). *Avantages d'un programme d'expérience en première année pour les étudiantes et étudiants sous-représentés : Évaluation préliminaire du programme Gateway*, Toronto, COQES.

Une autre intervention, *Opportunity Knocks*, n'a eu qu'une incidence marginale sur la réussite des étudiants. À l'instar d'un projet similaire de concept expérimental mis en œuvre dans trois collèges ontariens et financés par la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, cette intervention a été conçue dans le but d'évaluer l'efficacité des bourses supplémentaires accordées en fonction du mérite à des étudiants de première et de deuxième année de l'Université de Toronto, à Scarborough. Des participants ont été choisis au hasard pour former le groupe expérimental et le groupe de témoin. Des bourses ont été offertes aux étudiants du groupe expérimental qui obtiendraient des notes de 70 % ou plus. À la fin de ce projet de concept expérimental, considéré comme l'une des méthodes d'évaluation d'interventions les plus précises et fiables, on a conclu que l'incidence des incitatifs financiers sur les notes des étudiants se situait près du zéro et qu'elle était même légèrement négative durant le semestre d'hiver (Figure 6) (Angrist, Chambers, Oreopoulos et Williams, 2010).

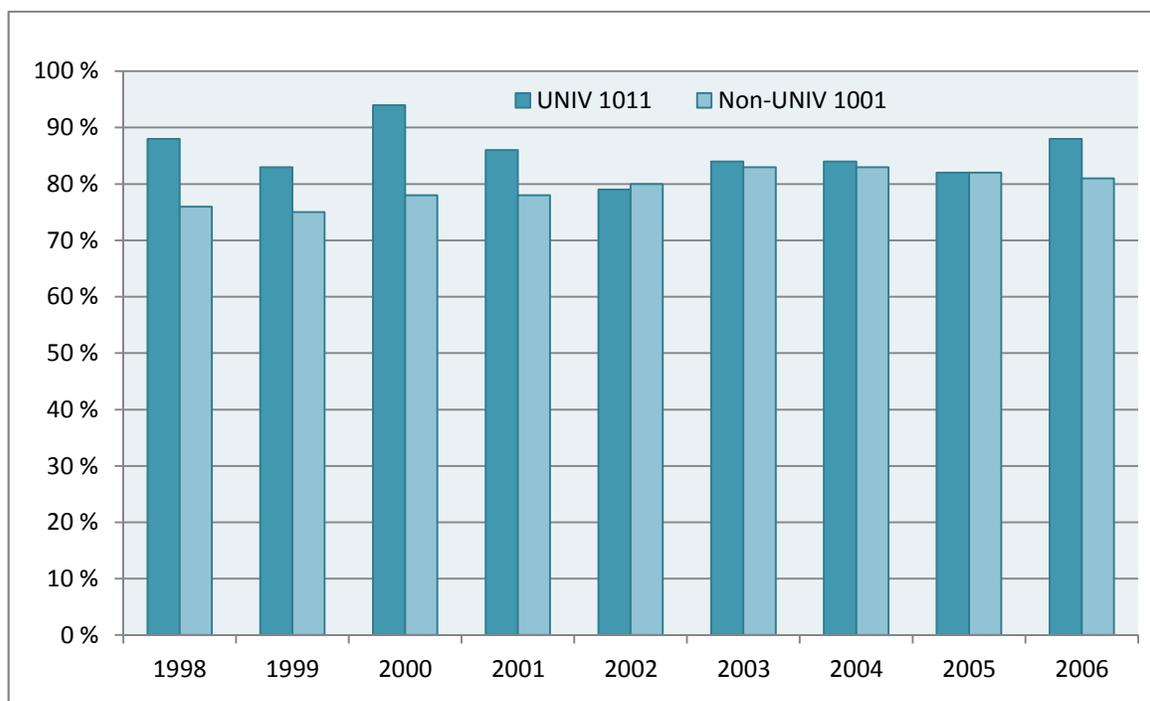
Figure 6 : Moyenne générale annuelle – groupe expérimental et groupe témoin (*Opportunity Knocks*)



Source : Angrist et coll. (2010). *Projet de bourse de mérite supplémentaire « Occasion à saisir » : Évaluation aléatoire d'une aide basée sur le mérite allouée à des étudiants recevant une aide basée sur le besoin*, Toronto, COQES.

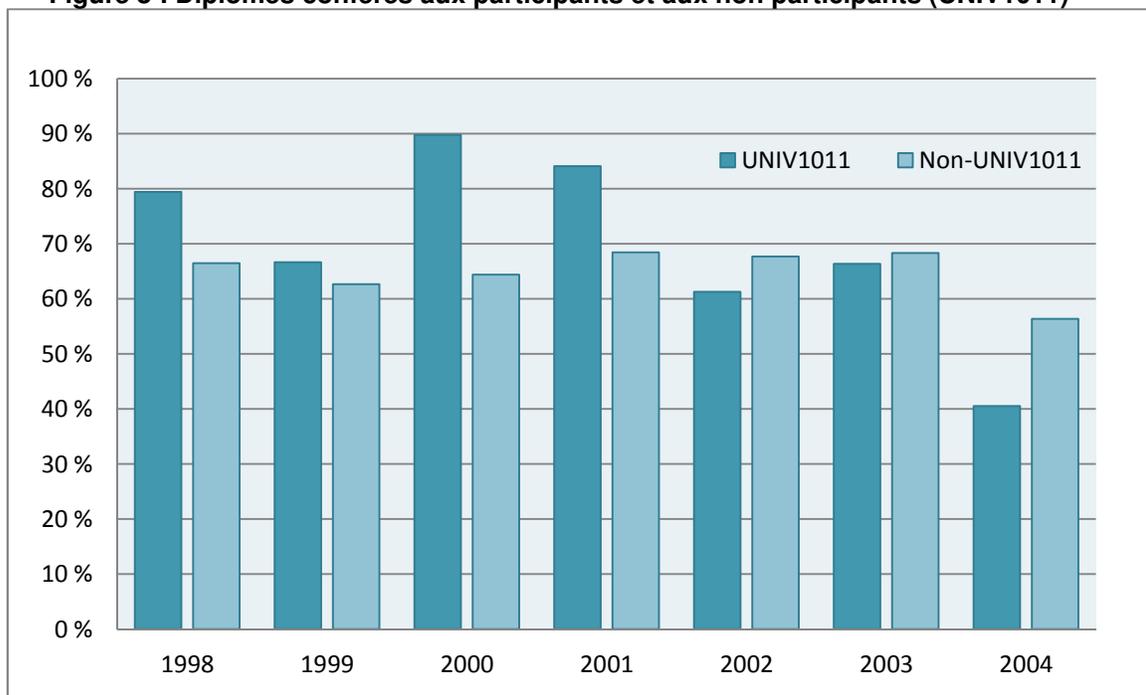
Dans le cas du cours UNIV1011 de l'Université de Nipissing – une intervention substantielle reposant sur un cours semestriel à unités – certaines cohortes d'étudiants ayant terminé le cours affichaient des taux de maintien et d'obtention de diplôme similaires et mêmes inférieurs à ceux de la population étudiante générale du premier cycle (Figures 7 et 8). Puisque la MPC sous-jacente et d'autres caractéristiques des étudiants ayant terminé UNIV1011 étaient similaires à celles des étudiants n'ayant pas suivi le cours, doit-on penser que l'intervention a réellement eu une incidence négative certaines années sur le rendement scolaire des étudiants? Cela est peu probable. Il est possible que l'échantillon de participants de chacune des années ait été trop petit pour permettre des mesures exactes ou que certains étudiants qui semblaient avoir abandonné aient changé d'établissements postsecondaires pour terminer leurs études.

Figure 7 : Taux de maintien des participants et des non participants (UNIV1011) années 1 et 2



Source : Dunn, R., et A. Carfagnini (2010). *Transitions en première année : Évaluation du cours UNIV1011 de l'Université de Nipissing*, Toronto, COQES

Figure 8 : Diplômes conférés aux participants et aux non participants (UNIV1011)



Source : Dunn, R., et A. Carfagnini (2010). *Transitions en première année : Évaluation du cours UNIV1011 de l'Université de Nipissing*, Toronto, COQES

La recherche semble indiquer que la plupart des interventions axées sur les services aux étudiants et les cours sont en réalité difficiles à évaluer. Si les participants se montrent très enthousiastes quant au contenu, à la prestation et à la valeur globale des interventions individuelles dans le cadre d'évaluations effectuées durant les cours ou à la suite d'ateliers, d'entrevues ou d'enquêtes, il existe rarement une méthode facile et crédible capable de mesurer quantitativement l'incidence positive sur l'engagement et le rendement scolaire des étudiants ou leur maintien au sein des effectifs.

Il est possible qu'en plus d'avoir une portée limitée, les incidences se chevauchent. La plupart des établissements mènent plusieurs interventions différentes axées sur les cours et les services aux étudiants – y compris certaines interventions ciblant des populations « à risque » spécifiques, les étudiants de première année, etc. – ce qui rend encore plus difficile la mesure de l'incidence de toute intervention individuelle. Il n'est peut-être pas possible de mesurer l'incidence de l'intervention la plus spécialisée ou ciblée sur l'amélioration des compétences en rédaction, les habitudes d'étude ou le rendement scolaire dans un cours unique ou encore le taux de maintien d'une seule année. Dans l'hypothèse la plus optimiste, il peut n'être possible que de mesurer les répercussions les plus générales sur d'autres aspects tels que la confiance en soi et l'engagement accrus, les notes générales et, éventuellement, l'obtention d'un diplôme.

Défis en matière de modèle de recherche et de mesure

Même lorsqu'il semble possible de mesurer l'incidence, d'autres défis peuvent se poser. La Figure 9 montre un bref sommaire des méthodes et modèles de recherche utilisés dans plusieurs des groupes de projets de recherche du COQES sur lesquels ce rapport En question est fondé. Le concept le plus commun utilise une combinaison de méthodes (23 des 27 projets examinés), agençant à la fois recherche qualitative et quantitative, tandis que neuf reposaient uniquement sur la recherche qualitative et cinq, sur la recherche quantitative. Pour ce qui est des instruments de recherche, les données administratives sur les étudiants (25 sur 37) et les enquêtes (26 sur 37) sont le plus souvent utilisées.

Figure 9. Méthodes et modèles de recherche des projets du COQES, 2005-2011

Données sur les étudiants	Évaluation des compétences	Enquête ou questionnaire	Groupes de discussion	Entrevues	Consultations Visites sur place	Expérience en laboratoire	Méthodes mixtes	Quantitative	Qualitative
Recherche sur les services aux étudiants									
11	4	10	9	7	---	---	14	2	---
Mise en oeuvre d'améliorations de l'engagement : recherche de la NSSE									
9	1	10	3	1	---	---	4	6	---
Autres recherches du COQES									
5	---	6	3	4	3	3	5	1	5

Certains des défis particuliers rencontrés ont trait au biais d'échantillonnage, au concept expérimental ainsi qu'aux processus d'enquête, de groupes de discussion et d'examen déontologique.

Échantillonnage

Le biais d'échantillonnage est une difficulté souvent rencontrée dans le cadre de recherches ciblant des populations étudiantes. Dans certains cas, le taux de réponse est si faible qu'il est difficile d'inférer autre chose que des observations générales. Lorsque des chercheurs de l'Université Ryerson ont examiné les expériences dans le cadre de trois programmes différents, ils ont eu de la difficulté à recruter des participants pour une étude qualitative qui nécessitait une entrevue en profondeur (de une à deux heures). Dans un cas, celui du programme Road to Ryerson, seulement trois participants, d'abord recrutés à l'école secondaire et alors inscrits à l'université, ont accepté d'être interviewés. Le deuxième programme, le *Tri-Mentoring Program*, conçu pour aider des étudiants du premier cycle à Ryerson provenant de plusieurs

groupes de population sous-représentés (immigrants de première génération, à faible revenu et de milieux diversifiés), comportait trois différentes étapes et types de mentorat. Si 1 700 étudiants étaient inscrits au programme durant l'année 2007-2008, seulement 71 participants ayant différents rôles dans le programme ont été interviewés, dont 13 mentorés et 24 mentors. Entre-temps, presque tous les étudiants d'une cohorte spécifique ont participé à un troisième programme : *Bridges to Ryerson* (Vetere, Abramovitch, Malik et Guan, 2011).

Des défis semblables ont dû être relevés lorsqu'il s'est agi d'évaluer le tests d'évaluation des compétences en rédaction (WPA) du Collège universitaire Huron. L'équipe de recherche a été en mesure de recruter 29 participants sur une population de 174 finissants, mais ces volontaires n'étaient pas représentatifs de la population des finissants du point de vue du genre, du pays d'origine ou du programme d'études, et seulement 21 ont été capables de fournir toutes les données requises pour l'évaluation⁵.

Il est possible que le nombre global de participants à d'autres études soit plus élevé, mais que l'échantillon ne soit toujours pas représentatif de la population générale. L'étude de l'Université York sur les étudiants adultes ayant immigré récemment a tenté de recueillir des données auprès des étudiants de cinq établissements postsecondaires différents, par l'intermédiaire d'affiches, d'annonces dans les journaux et d'initiatives de recrutement en classe. Si l'échantillon combiné (426 répondants de 24 ans et plus) était assez important pour procéder à certaines analyses statistiques, un faible taux de réponse de l'un des établissements signifie qu'il faut être très prudents dans la généralisation des résultats. Il est également possible que les résultats ne représentent pas la plus vaste population des étudiants adultes ayant immigré récemment du point de vue de l'origine ethnique (Lum et Grabke, à venir).

Concept expérimental

Comme nous l'avons mentionné précédemment, lorsque les étudiants sont invités à participer à un service ou à programme, ou à une intervention qui fait l'objet d'un examen ou d'une évaluation, des doutes existent souvent quant à la comparabilité des volontaires et de l'ensemble de la population. Pour éliminer la possibilité d'un biais d'auto-sélection, le COQES a financé au moins trois projets de recherche expérimentale, dont *Opportunity Knocks*.

Ce type d'évaluation nécessite la création de groupes témoin et expérimental similaires par la sélection aléatoire de membres de la population ciblée. On applique alors un « traitement » distinct au groupe expérimental et l'effet est mesuré indépendamment de toutes les variables externes. Cependant, de telles conditions sont rarement, sinon

⁵ La plupart des autres étaient vraisemblablement des étudiants transférés du campus principal ou des étudiants étrangers qui n'avaient pas eu la possibilité de subir la WPA initiale. Voir See Hyland, T. A., Howell, G. et Zhang (2010). *Efficacité de l'évaluation des compétences en rédaction (WPA) dans l'amélioration des compétences en rédaction des étudiants et étudiantes du Huron University College*, Toronto, COQES.

jamais, réalisées tout particulièrement dans un contexte collégial ou universitaire, si les étudiants font effectivement l'objet d'« expériences ». Il est également à peu près impossible de tenir compte de toutes les variables intervenantes susceptibles d'influer sur le résultat de « l'expérience ». La sélection aléatoire des étudiants des groupes témoin et expérimental soulève également souvent de sérieuses préoccupations déontologiques, lorsque le groupe témoin se voit refuser des avantages éventuels.

Si on le met en application, un concept expérimental doit pouvoir tenir compte de l'attrition subséquente possible des étudiants participants, ainsi que de la participation à des niveaux variés d'intensité des étudiants (Conway, 2010).

Enquêtes

Les enquêtes comptent parmi les instruments d'évaluation les plus fréquemment utilisés auprès de la population étudiante. Chez les étudiants de niveau postsecondaire, elles obtiennent habituellement un taux de réponse variant de 20 à 50 %. Toutefois, en raison de la lassitude croissante face aux enquêtes qui découle du nombre grandissant d'instruments administrés pour différentes raisons, même ces ratios sont optimistes (Conway, 2010). De nombreux établissements qui administrent maintenant en ligne les évaluations de cours et d'enseignants ont vu leurs taux de réponses chuté sous le 10 %.

Comme nous l'avons vu en détail dans la section précédente, le premier défi est d'obtenir un échantillon qui soit largement représentatif de l'ensemble de la population étudiante et qui permette de généraliser les résultats. L'administration des enquêtes en classe peut souvent générer des taux de réponses supérieurs. Dans le cas de l'évaluation du cours UNIV1011 de l'Université de Nipissing, il s'établissait juste au-dessus de 61 % dans les 13 classes où la version papier de l'enquête a été administrée. Les chercheurs du programme Partners Niagara/Brocks avait entre-temps prévu administrer l'enquête en classe vers la fin du semestre, mais le cours ayant été annulé à la dernière minute, la version électronique de l'enquête a été diffusée et un taux de réponse inférieur à celui de l'année précédente a été obtenu. Il faut également tenir compte de la méfiance des étudiants à l'égard de la collecte de données, y compris la crainte que leurs réponses soient liées à leurs notes dans un cours, même lorsque l'anonymat est garanti.

L'établissement de liens longitudinaux entre les enquêtes peut également se révéler utile. L'Université de Guelph a pu obtenir d'importants éclaircissements sur « l'écart de déception » entre les attentes initiales et le vécu des étudiants de première année en administrant une enquête au moment de l'admission (*Beginning College Survey of Student Engagement* ou BCSSE) et une autre à la fin de la première année (de la *National Survey of Student Engagement* ou NSSE). De la même façon, l'évaluation de son *Discovery Project* par l'Université Queen's a lié entre elles une enquête personnalisée et la *Classroom survey of Student Engagement* (CLASSE) afin de mesurer l'amélioration de l'interaction étudiant-professeur dans les cours de psychologie de première année (un effort semblable pour mettre en corrélation la CLASSE et la NSSE a moins bien réussi) (Conway, 2010).

Enfin, l'importance de la formulation même de l'enquête a été confirmée lorsque l'Université Brock a essayé d'évaluer dans quelle mesure les étudiants connaissaient les ateliers de développement des aptitudes d'apprentissage et leur satisfaction par rapport à ceux-ci. Les résultats de deux enquêtes administrées en 2009 et 2010 ont changé de façon dramatique lorsque la terminologie la plus habituelle pour les « services de tutorat » de l'Université a été utilisée. En 2009, un étudiant sur quatre connaissait les séances de tutorat individuelles, tandis qu'en 2010, 63 % des étudiants connaissaient le service, sans rendez-vous, de développement des aptitudes d'apprentissage des Learning Commons.

Une autre solution est de se fier aux instruments d'enquête existants pour évaluer les interventions. Chris Conway de l'Université Queen's a été le chercheur principal pour un groupe de dix interventions axées sur les cours, financées par le COQES. Son rapport final conclut que la NSSE « n'est clairement pas assez sensible pour détecter la portée et l'intensité des interventions » et que la CLASSE – en réalité une version de la NSSE adaptée à l'analyse de cours spécifiques – « est un instrument extrêmement utile pour évaluer des interventions axées sur un cours et assez sensible pour détecter de nombreux effets expérimentaux clés » (Conway, 2010).

Groupes de discussion

Les chercheurs comptent sur les groupes de discussion pour de nombreuses raisons. Tout particulièrement parce que les incohérences et les tendances décelées dans les données quantitatives peuvent souvent être expliquées ou mieux comprises en utilisant des données qualitatives complémentaires. Cela explique pourquoi un nombre élevé de projets de recherche financés par le COQES utilisent une approche méthodologique mixte (Figure 9). Par contre, lorsque la majeure partie de l'évaluation d'une intervention provient d'entrevues ou de groupes de discussion, il peut souvent se révéler difficile de vérifier les constatations ou de formuler des constatations se prêtant à la généralisation. Les groupes de discussion peuvent également être dispendieux et il peut être difficile de trouver des endroits sur les campus pour ce type de recherche.

Comme dans le cas des enquêtes, les faibles taux de participation aux groupes de discussion constituent un problème courant et peuvent compromettre l'intégrité du projet de recherche s'ils ne sont pas traités correctement. En général, les groupes de discussion devraient être formés de 6 à 12 personnes, soit un nombre suffisant pour permettre l'expression de multiples points de vue diversifiés, mais assez restreint pour que tous les participants puissent se faire entendre (Krueger, 1994). On organise fréquemment les groupes de discussion en série; il faut souvent de multiples groupes composés de participants similaires pour déceler des tendances. Dans l'ensemble, ils devraient réunir des personnes qui se ressemblent mais qui ont des opinions diversifiées sur une question centrale. Le chercheur doit pouvoir demeurer objectif et, si cela est impossible, quelqu'un d'autre devrait animer la séance.

Des incitations financières ont fréquemment été utilisées pour accroître la participation dans les exemples présentés tout au long de ce rapport. Elles n'ont toutefois pas

garanti une participation adéquate et ont souvent soulevé des préoccupations de la part de différents panels sur l'éthique de la recherche. Il semble que généralement même des certificats-cadeaux et des incitatifs monétaires n'aient pas été efficaces pour accroître une participation généralement faible aux groupes de discussion.

L'éthique en recherche

Enfin, les normes des trois conseils n'étant pas appliquées de façon uniforme, il peut être difficile de s'y retrouver. Des études ciblant plusieurs établissements nécessiteront souvent l'application des normes à l'ensemble des établissements, ce qui occasionnera des échéanciers, exigences et temps d'exécution différents. Ces difficultés peuvent occasionner des délais dans l'exécution des projets, ne laissant que peu de temps pour la collecte de données, et occasionnant ainsi plusieurs des problèmes discutés précédemment. La durée et la complexité de ces processus ne sont fréquemment pas prises en compte lorsque le calendrier du projet de recherche est établi.

Conclusions

Il est approprié que les gouvernements et les établissements d'enseignement postsecondaire aient élargi leurs champs d'intérêt, d'abord axés sur les obstacles à l'accès et la persévérance des étudiants de première et de deuxième années ainsi que leur maintien au sein des effectifs, de manière à inclure le concept beaucoup plus global de réussite des étudiants. Les collèges et universités de l'Ontario ont augmenté leurs efforts et leurs investissements au cours des dernières années – souvent en consultation ou en collaboration avec les associations étudiantes, les membres du corps professoral, les centres d'enseignement et d'apprentissage ainsi que le personnel des services aux étudiants, afin de promouvoir l'engagement étudiant, d'améliorer la qualité générale de l'environnement d'enseignement et d'apprentissage ainsi que les résultats des étudiants et, de façon générale, leur réussite, tant au sein des établissements d'EPS que par la suite.

Les recherches menées par le COQES ont montré que certains défis demeurent.

- **Sensibilisation** : En dépit des efforts déployés par les établissements et les gouvernements, de nombreux étudiants qui ont vraiment besoin de savoir quelles formes d'aide et d'interventions leur sont disponibles ne **sont pas adéquatement** informés de l'importance et de la valeur de ces possibilités.
- **Utilisation** : Dans le cadre des interventions à participation volontaire conçues pour encourager la réussite, les étudiants qui demandent de l'aide sont souvent ceux qui **ne sont pas le plus à risque**.
- **Incidence** : Il est probable que **peu de solutions miracles, sinon aucune**, puissent améliorer clairement le rendement des étudiants dans les cours individuels ou les programmes. La portée et l'ampleur d'une intervention peuvent rendre difficile la mesure des répercussions importantes sur la réussite

étudiante, tout particulièrement à court terme, lorsque l'isolement des effets d'une innovation s'est révélé ardu pour les chercheurs. Les améliorations résulteront vraisemblablement de la culmination d'autres facteurs, dont l'intervention, les autres formes de soutien reçu, etc.

- **Mesure :** Si les participants accueillent généralement favorablement les interventions lorsqu'ils participent à une entrevue ou répondent à une enquête, il existe rarement une méthode facile et crédible pour **mesurer une incidence significative** sur l'engagement étudiant, le rendement scolaire ou le taux de maintien.

Les projets de recherche financés par le COQES progressent vers leur phase finale et, si nous n'avons pas de solution miracle, nous avons essayé de cerner au moins quelques pratiques exemplaires. Certains établissements ont adapté leurs interventions en fonction des résultats des évaluations; c'est le cas notamment de l'Université Brock qui a mis en œuvre sa stratégie de publicité et de promotion ainsi que du Collège Niagara et de son programme Partners. D'autres ont mis en place des méthodes améliorées d'évaluation des répercussions dans le futur. Une étude du Collège Cambrian ciblant 15 collèges a introduit une méthode de tenue de dossiers détaillés sur l'utilisation des services de santé mentale par les étudiants. L'Université Brock tient des dossiers similaires, sur l'utilisation de ses ateliers de développement des aptitudes d'apprentissage, qui peuvent être liés aux dossiers administratifs. L'évaluation d'un groupe d'interventions universitaires a désigné CLASSE comme un instrument standard pour mesurer les niveaux d'engagement des étudiants dans le cadre d'initiatives axées sur un cours et plusieurs autres projets de recherche ont lié avec succès de multiples enquêtes.

Les suggestions suivantes sont également incluses (Figure 10) :

Figure 10 : Défis liés à la réussite des étudiants et solutions possibles

Défi	Solutions
Sensibilisation	Services de soutien centralisés/situés au même endroit
	Centraliser et simplifier l'information (manuel, site Web, etc.)
	Rendre l'information disponible tôt, peut-être même avant l'inscription
	Améliorer la diffusion de l'information par l'intermédiaire du corps professoral, des associations étudiantes, etc.
Utilisation	Déployer des efforts plus dynamiques pour cibler les étudiants et leur rappeler
	Envisager des interventions obligatoires pour les étudiants en probation, etc.
	Reconnaître que même les étudiants qui ne sont pas « à risque » peuvent et devraient profiter des avantages
	Engagement du corps professoral à encourager la participation des étudiants
Incidence	La portée de la plupart des interventions est trop limitée pour que l'on s'attende à une incidence
	La plupart des évaluations sont de portée trop limitée pour mesurer les répercussions à long terme
	Les répercussions claires et évidentes ne se prêtent peut-être simplement pas aux mesures
	Il faut reconnaître que les interventions font souvent double emploi
Mesure	Faire l'essai des enquêtes et/ou utiliser des instruments existants et éprouvés
	Élaborer un système de suivi de la participation individuelle des étudiants aux interventions
	Lier les données sur la participation et les réponses aux enquêtes aux données administratives sur les étudiants
	Suivi longitudinal jusqu'à l'obtention d'un diplôme (cinq ans et plus)
	Résultats en matière d'apprentissage au niveau du cours, du programme et de l'établissement

Dans la mesure du possible, le COQES continuera de chercher de nouvelles façons de travailler avec les établissements d'enseignement postsecondaire de l'Ontario dans le but d'évaluer adéquatement et d'améliorer les interventions ayant pour but de favoriser la réussite des étudiants. Entre-temps, nous aimerions féliciter les personnes dévouées – y compris dans de nombreux cas, les associations étudiantes – qui dans les collèges et universités de l'Ontario ont consacré beaucoup d'efforts et de réflexion au fil des ans à la création, au maintien, à l'évaluation et à l'amélioration de ces initiatives.

Bibliographie

ACADEMICA GROUP INC. (2010). *Cheminements des membres des groupes sous-représentés : de la présentation d'une demande d'admission à un établissement postsecondaire à l'entrée sur le marché du travail*, Toronto, Conseil ontario de la qualité de l'enseignement supérieur.

ANGRIST, J., T. CHAMBERS, P. OREOPOULOUS et T. WILLIAMS (2010). *Projet de bourse de mérite supplémentaire « Occasion à saisir » : Évaluation aléatoire d'une aide basée sur le mérite allouée à des étudiants recevant une aide basée sur le besoin*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

CONWAY, C. (2010). *Améliorer la participation étudiante au moyen d'interventions ciblées*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

CONWAY, C., H. ZHAO et S. MONTGOMERY (2011). *Rapport sur le projet de données nationales de la NSSE*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

DUNN, R., et A. CARFAGNINI (2010). *Transitions en première année : Évaluation du cours UNIV1011 de l'Université de Nipissing*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

FISHER, R., et W. HOTH (2010). *La littératie au palier collégial : Inventaire des pratiques en vigueur dans les collèges ontarien*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

HYLAND, T. A., G. HOWELL et Z. ZHANG (2010). *Efficacité de l'évaluation des compétences en rédaction (WPA) dans l'amélioration des compétences en rédaction des étudiants et étudiantes du Huron University College*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

KRUEGER, R. A. (1994). *Focus Groups: A practical guide for applied research*, (2^e éd.), Thousand Oaks, CA, Sage.

LEARNING SKILLS SERVICES, BROCK UNIVERSITY et THE HIGHER EDUCATION STRATEGY ASSOCIATES (2011). *Évaluation de l'impact des Services de développement des aptitudes d'apprentissage sur la réussite scolaire des étudiants de l'Université Brock*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

LUM, L., et S. GRABKE (à venir). *Academic Engagement of Recent Immigrant Adult Students (RIAS) in Postsecondary Education: A Case Study of Toronto Colleges and Universities*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

MARTINELLO, F. (2008). *Student Transitions and Adjustments in Canadian Post-Secondary Education*.

MESA Project Research Paper 2008-7, Toronto (Ontario), Canadian Education Project.

MASSEY, J. (à venir). *Assessment of Innovative Academic Initiatives: Queen's Supported Learning Groups Pilot Program*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

MCELROY, L., et A. USHER (2010, 26 octobre). *Mesure des différences liées aux difficultés et aux notes entre les universités canadiennes*, communication présentée à la conférence de 2010 de l'ACPRI, Ottawa, (Ontario).

MILES, C.A., D. POLOVINA-VUKOVIC, D. LITTELJOHN, D. et A. MARINI (2010). *L'efficacité du programme Peer-Assisted Study Sessions (PASS) dans l'amélioration de la réussite étudiante à l'Université Carleton*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

VETERE, H. L., R. ABRAMOVITCH, S. MALIK et J. GUAN (2010). *Accès, participation, persévérance et réussite des groupes sous-représentés à l'Université Ryerson, sous l'angle des programmes Bridges to Ryerson, Tri-Mentoring et Road to Ryerson*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

WILSON, S., K. MCCAUGHAN et S. HAN (2011). *Alternative Itinéraires menant à l'université : Regard sur l'aide pédagogique offerte dans le cadre du programme Partners Niagara/Brock*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario