



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario



Les possibilités quant aux voies d'accès des élèves hors normes aux études postsecondaires en Ontario : examen des programmes « à double reconnaissance de crédit » et « L'école au collège »

Bureau des partenariats communautaires (CPO) et projets
spéciaux de recherche et d'évaluation des activités
d'enseignement et services aux étudiants, Collège
George Brown

Publié par le

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402
Toronto (Ont.), Canada, M5E 1E5

Téléphone: 416 212-3893
Télécopieur: 416 212-3899
Site Web : www.heqco.ca
Courriel: info@heqco.ca

Citer ce document comme suit:

Bureau des partenariats communautaires (CPO) et projets spéciaux de recherche et d'évaluation des activités d'enseignement et services aux étudiants, Collège George Brown (2014), *Les possibilités quant aux voies d'accès des élèves hors normes aux études postsecondaires en Ontario : examen des programmes « à double reconnaissance de crédit » et « L'école au collège »*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.



Les opinions exprimées dans le présent rapport de recherche sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue ni les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou des autres organismes ou organisations ayant offert leur soutien, financier ou autre, dans le cadre de ce projet. © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2014

Table des matières

Résumé	4
1. Introduction	6
2. Examen de la documentation	7
<i>Examen des programmes à DRC et l'ÉAC</i>	7
<i>Préparation scolaire</i>	8
<i>Motivation</i>	8
<i>Rayonnement, transition et maintien aux études</i>	8
3. Méthode et collecte de données	9
4. Constatations	10
<i>Données démographiques</i>	10
<i>Préparation scolaire : Rendement préalable au programme (M1)</i>	12
<i>Après le programme (M2)</i>	15
<i>Motivation</i>	16
<i>Objectif ayant trait aux études</i>	17
<i>Obstacles aux études</i>	17
<i>Activités actuelles</i>	18
<i>Transition vers les EPS</i>	18
<i>Raisons de présenter une demande d'admission aux EPS</i>	19
<i>Études postsecondaires</i>	20
<i>Faire des EPS ou travailler</i>	21
<i>Différences entre les programmes à DRC et l'ÉAC</i>	23
5. Discussion	24
<i>Élèves participant aux programmes à DRC ou l'ÉAC</i>	24
<i>Rayonnement et transition</i>	24
<i>Résultats des programmes à DRC ou l'ÉAC chez les élèves</i>	25
<i>Motivation</i>	26
<i>Efficacité des programmes</i>	26
6. Limites	26
7. Conclusions et recommandations	27
Bibliographie	28

Vous trouverez dans le www.heqco.ca une annexe (disponible en anglais seulement).

Liste des tableaux

Tableau 1 : Marge d'erreur : M1-M4	10
Tableau 2 : Renseignements démographiques : Sondage au M1 ($n^{\text{bre}} = 113$)	11
Tableau 3 : Renseignements sur les programmes : Sondage au M1 ($n^{\text{bre}} = 113$)	12
Tableau 4 : Antécédents scolaires : Sondage au M1 ($n^{\text{bre}} = 113$)	13
Tableau 5 : Notes disponibles au secondaire ($n^{\text{bre}} = 161$)	14
Tableau 6 : Appui : Sondage au M1 ($n^{\text{bre}} = 113$)	14
Tableau 7 : Liens relatifs au programme : Sondage au M1 ($n^{\text{bre}} = 113$)	15
Tableau 8 : Résultats prévus : M1 ($n^{\text{bre}} = 113$) et M4 ($n^{\text{bre}} = 84$)	15
Tableau 9 : Aptitudes acquises : Sondage au M2 ($n^{\text{bre}} = 134$)	16
Tableau 10 : Aspirations et motivations : Sondage au M1 ($n^{\text{bre}} = 113$)	16
Tableau 11 : Motivation : M2 ($n^{\text{bre}} = 134$), M3 ($n^{\text{bre}} = 47$) et M4 ($n^{\text{bre}} = 84$)	17
Tableau 12 : Objectifs ayant trait aux études au M1 ($n^{\text{bre}} = 113$) et au M4 ($n^{\text{bre}} = 77$)	17
Tableau 13 : Obstacles à l'objectif ayant trait aux études : M1 ($n^{\text{bre}} = 113$); M2 ($n^{\text{bre}} = 134$)	18
Tableau 14 : Obstacles aux études : M3 ($n^{\text{bre}} = 46$) et M4 ($n^{\text{bre}} = 84$)	18
Tableau 15 : Engagement : M4 ($n^{\text{bre}} = 82$)	18
Tableau 16 : Recherche de renseignements : M4 ($n^{\text{bre}} = 74$)	19
Tableau 17 : Depuis quand les élèves savent qu'ils feront des EPS : M4 ($n^{\text{bre}} = 74$)	19
Tableau 18 : Raisons de présenter une demande d'admission : M3 ($n^{\text{bre}} = 18$) et M4 ($n^{\text{bre}} = 48$)	20
Tableau 19 : Activité courante : M3 ($n^{\text{bre}} = 45$) et M4 ($n^{\text{bre}} = 82$)	20
Tableau 20 : A présenté une demande d'admission au collège ou à l'université : M4 ($n^{\text{bre}} = 82$)	20
Tableau 21 : Attentes : M4 ($n^{\text{bre}} = 83$)	21
Tableau 22 : Engagement envers les objectifs scolaires : M4 ($n^{\text{bre}} = 76$)	21
Tableau 23 : Changements aux obstacles : M4 ($n^{\text{bre}} = 76$)	21
Tableau 24 : Obstacles au M1 selon les activités courantes au M4 ($n^{\text{bre}} = 30$)	22
Tableau 25 : Notes selon les activités courantes : M4 ($n^{\text{bre}} = 72$)	22
Tableau 26 : Effet des programmes à DRC ou l'ÉAC dans le choix des EPS selon les activités courantes au M4 ($n^{\text{bre}} = 80$)	23
Tableau 27 : Notes moyennes des élèves, avant et pendant la tenue du programme ($n^{\text{bre}} = 138$ [à DRC]; $n^{\text{bre}} = 24$ [l'ÉAC])	23
Tableau 28 : Activité courante : M4 ($n^{\text{bre}} = 71$ (à DRC); $n^{\text{bre}} = 10$ [l'ÉAC])	23
Tableau 29 : Le programme à DRC ou l'ÉAC a-t-il influé sur votre choix de faire des EPS? Sondage au M4 ($n^{\text{bre}} = 71$ [à DRC]; $n^{\text{bre}} = 10$ [l'ÉAC])	24
Tableau 30 : Période où les élèves ont su qu'ils feraient des études postsecondaires : M4 ($n^{\text{bre}} = 82$)	25
Tableau 31 : Résultats chez les élèves : M4 ($n^{\text{bre}} = 82$)	26

Résumé

Les programmes « à double reconnaissance de crédit » (DRC) et « L'école au collège » (ÉAC) sont des programmes à inscription double et à double reconnaissance de crédits qui traitent de l'accès des obstacles par la création de nouvelles voies d'accès aux études postsecondaires pour les élèves hors normes. Ces programmes permettent aux élèves encore en 11^e ou en 12^e année de suivre un cours ou plus dans un collège local pour obtenir à la fois des crédits en vue de l'obtention de leur diplôme d'études secondaires **ainsi que** des crédits de niveau collégial provenant du collège où les cours sont donnés. Bien que de tels programmes aient été offerts à l'étranger depuis plus de trois décennies, les recherches et données concluantes à l'appui de leur efficacité demeurent restreintes.

Le présent projet examine les résultats de l'enseignement aux élèves ayant pris part aux programmes à DRC et l'ÉAC au collège George Brown à l'hiver 2012. Il permet d'évaluer l'effet des stratégies de rayonnement, de transition et de maintien aux études conçues pour attirer les élèves vers ces programmes et d'étudier sous tous leurs aspects si la motivation et la préparation scolaire sont liées aux résultats chez les élèves. Les programmes en question ont été évalués à l'aide d'un modèle longitudinal permettant de sonder les participants aux programmes à quatre moments : 1) le début des programmes; 2) la fin des programmes; 3) six mois après l'achèvement; 4) un an après l'achèvement. Le projet permet d'étudier sous tous ses aspects les obstacles de même que les types de rayonnement et de liens qui favorisent le plus l'accès aux études postsecondaires.

Au total, 281 élèves de niveau secondaire ont pris part en 2012 aux programmes à DRC ou à l'ÉAC. Il y avait 257 élèves inscrits au programme à DRC et 24 élèves inscrits au programme l'ÉAC. Parmi ceux-ci, 84 % étaient en 11^e ou en 12^e année, et 16 % tentaient d'obtenir des crédits supplémentaires de niveau secondaire lorsqu'ils se sont inscrits aux programmes. Le nombre moyen de réponses à chacun des quatre sondages s'établissait à 94 ($n^{\text{bre}} = 113$ au Moment 1, $n^{\text{bre}} = 134$ au Moment 2, $n^{\text{bre}} = 47$ au Moment 3; $n^{\text{bre}} = 83$ au Moment 4). Au départ, un bon nombre de ces élèves obtenaient de piètres résultats à l'école, une situation attribuable selon la moitié d'entre eux aux obstacles à leurs objectifs scolaires. Au M4, 61 % des participants aux programmes étaient inscrits à des études postsecondaires ou cherchaient à en faire, 34 % travaillaient et 5 % étaient encore au niveau secondaire. Comparativement à la population globale des élèves de niveau secondaire en Ontario (King et al., 2009), les élèves des programmes à DRC ou l'ÉAC au CGB étaient 23 % plus nombreux à s'investir dans des études collégiales ou un stage et 6 % moins nombreux à être sur le marché du travail. Les élèves qui ne faisaient pas d'études postsecondaires au Moment 4 déclaraient à 90 % avoir prévu présenter une demande au cours de l'année suivante. Chez les élèves qui travaillaient au Moment 4, l'obstacle aux études postsecondaires le plus fréquemment mentionné était les faibles notes, ce qui est compatible avec le fait que ces derniers avaient des notes inférieures à celles des élèves admis au collège ou à l'université. Bien que les notes aient constitué un obstacle d'envergure aux études postsecondaires, il convient de souligner que les élèves inscrits au programme l'ÉAC affichaient, à l'issue de celui-ci, une moyenne des notes de 23 % supérieure à celle en début du programme; chez les élèves du programme à DRC, pareille progression s'établissait à 9 %. Voilà qui porte à croire que le programme à DRC a comporté des effets positifs, mais que le programme l'ÉAC a comporté des retombées particulièrement importantes dans l'accroissement des notes au niveau secondaire.

Les élèves ont affirmé qu'ils avaient le plus souvent recours aux enseignants et aux conseillers en orientation pour obtenir des renseignements sur l'accès aux études postsecondaires. De plus, chez un grand nombre d'élèves, la « préparation à l'emploi ou à une profession » et la « progression professionnelle » formaient les principales raisons pour s'investir dans des études postsecondaires.

Les élèves étaient d'avis à 92 % que les programmes à DRC ou l'ÉAC avaient répondu à leurs attentes un an après l'achèvement de ceux-ci. Ils insistaient sur les bienfaits de l'apprentissage par l'expérience de même que la valeur de l'apprentissage du monde collégial sans le risque ni la pression en lien avec l'engagement dans un concept inconnu. Il n'y avait pas de lien statistiquement significatif entre, d'une part, la motivation et

l'engagement déclarés par l'élève et, d'autre part, le rendement scolaire. En règle générale, la motivation s'est accrue et elle est demeurée élevée tout au long du programme et un an après l'achèvement. De plus, le rendement scolaire était relativement élevé dans les programmes à DRC ou l'ÉAC. Enfin, la majorité des élèves ayant participé aux programmes à DRC (85 %) et l'ÉAC (100 %) étaient d'avis que ces programmes avaient influé sur leur décision de faire ou non des études postsecondaires et qu'ils étaient prêts, grâce à ces programmes, à présenter une demande d'admission à des études postsecondaires et à faire celles-ci (à 90 %).

Parmi les limites de cette recherche, il y a le biais de sélection, car les élèves sont passés par un processus de sélection pour participer au programme. De plus, les taux de réponse ont varié d'une prise de contact à l'autre en raison du caractère transitoire de la population à l'étude. Il en a résulté des tailles d'échantillon inégales, de sorte que certains tests statistiques prévus n'étaient plus pertinents.

Dans l'ensemble, les résultats de la présente étude corroborent les constatations tirées de la documentation et appuient les recommandations préalables quant aux stratégies de rayonnement et de transition des programmes à DRC ou l'ÉAC. À titre d'exemple, des études semblables ont également permis de constater une corrélation positive entre le programme à DRC et des résultats positifs chez les participants aux programmes, comme une MPC supérieure de même que la probabilité accrue de faire des études collégiales et de demeurer aux études (Karp et Hughes, 2008; Whitaker, 2011).

Peut-être sera-t-il utile à l'avenir d'approfondir les recherches traitant des taux de persévérance en lien avec les études postsecondaires des élèves ayant participé aux programmes à DRC ou l'ÉAC afin d'évaluer les pleines retombées de ces programmes. Il serait également utile de mesurer, à l'échelle du système, l'efficacité des programmes à DRC ou l'ÉAC dans les collèges de l'Ontario.

1. Introduction

Le bureau des partenariats communautaires (CPO) au collège George Brown (CGB) conçoit et exécute plusieurs initiatives financées par le gouvernement et qui traitent de l'accès et des obstacles aux études postsecondaires par la création de nouvelles voies d'accès pour les élèves hors normes. Deux de ces initiatives sont le programme « à double reconnaissance de crédit » (à DRC) et le programme « L'école au collège » (l'ÉAC). Ces programmes permettent aux élèves de niveau secondaire de suivre un cours ou plus à un collège local et d'obtenir à la fois des crédits en vue de l'obtention de leur diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO) ainsi que des crédits de niveau collégial provenant du CGB.

Le modèle du programme l'ÉAC a été conçu en guise de voie d'accès intensive destiné aux décrocheurs pour leur permettre d'obtenir des crédits de niveau secondaire et de niveau collégial au moyen des mêmes cours. Le programme à DRC a pour objet d'aider les élèves de niveau secondaire à obtenir leur DESO et à réussir leur transition vers des programmes de niveau collégial ou de stage. Les élèves ont également l'occasion d'explorer différentes carrières. Ces deux programmes comportent d'importantes différences. L'ÉAC est un programme à plein temps, comportant des séances de cours en matinée à l'établissement d'accueil, puis un enseignement coopératif en après-midi avec les employeurs. Bien qu'ils aient le statut d'élèves de niveau secondaire, les participants au programme l'ÉAC sont en complète immersion dans la vie collégiale. Pour leur part, les élèves du programme à DRC n'ont qu'à assister, habituellement une fois par semaine, au cours postsecondaire particulier de niveau collégial auquel ils sont inscrits. Le programme l'ÉAC cherche à mobiliser les élèves qui ont décroché et risquent de ne pas obtenir leur diplôme, tandis que le programme à DRC cible des élèves qui peuvent être à risque, nécessitent des occasions d'apprentissage à l'extérieur de l'école secondaire et tireront parti d'un cheminement relatif au collège ou à un stage. Les élèves du programme l'ÉAC ont tendance à avoir moins de crédits de niveau secondaire que ceux du programme à DRC en début de parcours. Le point de mire global de chaque programme est également différent. Le programme l'ÉAC est conçu en vue d'une accumulation maximale de crédits pour rapprocher le plus possible les élèves de l'obtention de leur diplôme, tandis que le programme à DRC a pour objet de donner aux élèves un avant-goût de la vie collégiale.

Pour participer au programme à DRC, les élèves doivent être inscrits à l'école secondaire en 11^e ou en 12^e année. Cependant, les élèves ayant décroché sans obtenir leur DESO peuvent s'inscrire au programme l'ÉAC, après quoi ils seront inscrits à l'école secondaire. En ce qui concerne le programme l'ÉAC, les élèves doivent remplir un formulaire de demande puis passer en entrevue afin d'être choisis, tandis que les élèves qui prennent part au programme à DRC font l'objet d'une recommandation par leurs enseignants, conseillers en orientation, directeurs ou équipes de réussite. Les programmes durent une session, suivant le même calendrier que les écoles secondaires en Ontario (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013). Seuls les collèges communautaires offrent ces programmes, lesquels sont financés conjointement par le ministère de l'Éducation de l'Ontario ainsi que le ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario.

L'examen préliminaire des données recueillies par le CPO au CGB relativement aux programmes à DRC ou l'ÉAC montre que les élèves qui y participent sont de diverses origines ethniques, que ces derniers perçoivent les contraintes financières comme un obstacle à la poursuite d'études postsecondaires, et qu'ils sont personnellement motivés à faire des études postsecondaires mais ont besoin d'aide quant à leurs objectifs scolaires (Pipitone et Segedin, 2011). Les pédagogues conviennent du fait que les élèves doivent être motivés et être prêts sur le plan scolaire s'ils souhaitent réussir leur transition vers les études postsecondaires au moyen des programmes à DRC ou l'ÉAC.

Dans l'ensemble, le présent projet examine les résultats scolaires des élèves ayant pris part aux programmes à DRC ou l'ÉAC au CGB à l'hiver 2012. Il permet d'évaluer l'effet des stratégies de rayonnement, de transition et de maintien aux études conçues pour attirer les élèves vers ces programmes et d'étudier sous tous leurs aspects si la motivation et la préparation scolaire sont liées aux résultats chez les élèves. Le projet s'est amorcé par un examen de la documentation, lequel a permis d'orienter la mise au point des

quatre sondages que les participants aux programmes ont passés au début du programme, à la fin du programme, six mois suivant l'achèvement et un an suivant l'achèvement.

2. Examen de la documentation

Examen des programmes à DRC et l'ÉAC

Les programmes à DRC existent au Canada depuis près de 15 ans et en Ontario depuis près de dix ans (bulletin IGECT, 2006). Au début de 2011, plus de 10 000 élèves étaient inscrits à plus de 400 cours à DRC dans 24 collèges en Ontario. En ce qui concerne le programme « L'école au collège » (ÉAC), il a été mis au point en 2008 par le ministère de l'Éducation de l'Ontario. En 2010, 21 programmes l'ÉAC se déroulaient en Ontario, et 892 élèves y étaient inscrits (bulletin IJECT, 2011). Au cours des premières années de mise en œuvre des programmes à DRC, il y avait peu de coordination et de soutien entre le gouvernement et les systèmes d'enseignement secondaire et postsecondaire pour garantir la prestation et l'évaluation efficaces de telles voies d'accès (Watt-Malcolm, 2011). Par conséquent, afin d'améliorer la coordination des objectifs dans le cadre de ces programmes, les programmes à DRC et l'ÉAC ont été intégrés à la grande Initiative de jonction écoles-collèges-milieu de travail (IGECT), laquelle est désormais enracinée dans la stratégie du ministère de l'Éducation de l'Ontario appelée Réussite des élèves/Apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans. Celle-ci, qui fournit aux élèves les outils pour obtenir leur diplôme d'études secondaires et concrétiser leurs objectifs d'études postsecondaires, porte sur la tenue d'un système de soutien coordonné qui favorise l'essor de possibilités scolaires novatrices et souples à l'intention des élèves (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008).

Les recherches relatives aux programmes à DRC ont porté en majorité sur le contexte américain. Toutefois, les programmes à DRC du Canada font depuis peu l'objet d'un nombre croissant de recherches. Aux États-Unis, de tels programmes sont offerts depuis plus de trois décennies. Si certains États américains n'ont instauré que récemment ces programmes dans leurs administrations, d'autres comme l'État de New York et la Floride en assurent la prestation depuis plus de 20 ans à titre de stratégie pour accroître les taux de diplomation des collèges et donner de la vigueur à la population active (Hoffman, 2005). Or, malgré la popularité croissante dont font l'objet les programmes à DRC et leurs équivalents aux États-Unis, il y a encore peu de recherches et de données concluantes qui en révèlent l'efficacité, notamment en ce qui touche l'élargissement de l'accès des élèves aux études postsecondaires et l'obtention subséquente du diplôme (High School Leadership Summit, 2004; National High School Center, 2007).

En règle générale, les études antérieures sur les programmes à DRC étaient de nature descriptive, axées sur les comportements et opinions des élèves. Produit par le ministère de l'Éducation, le *Rapport de données sur les élèves des programmes à double reconnaissance de crédit : Année scolaire 2009-2010* présente des données sur le nombre croissant d'élèves qui prennent part aux programmes à DRC en Ontario et, parallèlement, répertorie les taux d'achèvement, les taux de réussite et les leçons tirées. De façon similaire, les études faites aux collèges Humber et Fleming permettent d'analyser la mesure dans laquelle les programmes à DRC influent sur les connaissances des élèves, leur prise de connaissance des options professionnelles, leurs décisions de poursuivre des études postsecondaires ainsi que leurs taux de confiance (Harrison, 2011; Fleming Data Research, 2011). Une récente étude de cas a révélé que le cours à DRC donné au Collège St. Lawrence était considéré comme une réussite par les élèves, les parents et le personnel (Whitaker, 2011). En outre, l'examen fait par le Collège George Brown de son programme l'ÉAC en 2011 a fait état d'un taux de maintien aux études de 92 %, d'un taux d'obtention des crédits de 85 %, ainsi que d'un fort pourcentage d'élèves disant envisager davantage l'inscription à un programme d'études postsecondaires par suite de leur participation au programme l'ÉAC (Pipitone et Segedin, 2011). De telles études révèlent diverses données pertinentes, mais l'information sur les parcours scolaires et postsecondaires des élèves participant de même que les résultats de leur transition font défaut.

Aux États-Unis, les études relatives à l'équivalent des programmes à DRC se penchent encore sur leur efficacité (Clark, 2001; Bragg, 2001; Karp et Hughes, 2008). Une étude des auteurs Karp et Hughes (2008) tente de déterminer avec certitude les retombées de ces programmes par le suivi des élèves qui y participent à New York et en Floride, du niveau secondaire au niveau collégial. Ces auteurs ont également eu accès à l'information relative aux notes secondaires et aux relevés des collèges des participants, après quoi ils ont examiné puis comparé les données des étudiants ayant suivi des cours à DRC avec ceux qui ne l'avaient pas fait. De plus, l'étude a permis de neutraliser les caractéristiques préalables des élèves (notes et contexte socioéconomique) au cours de leur participation aux cours à DRC. Les constatations portent à croire que les élèves ayant pris part aux cours à DRC affichent de meilleurs résultats que ceux qui ne l'ont pas fait, notamment une MPC supérieure, de même qu'une probabilité accrue de poursuivre des études collégiales ou de persévérer une fois amorcées les études collégiales à plein temps. En ce qui touche les données du Canada, il ressort d'une étude récente à propos d'élèves ayant participé au programme à DRC au collège Fleming que ces derniers, malgré leur statut à risque, révélaient des taux de réussite scolaire semblables à ceux des élèves qui ne l'avaient pas fait (Philpott-Skilton, 2013).

Préparation scolaire

La préparation scolaire préalable à la fréquentation d'un établissement d'enseignement postsecondaire joue un rôle crucial en matière d'accès. Elle est fortement en corrélation avec la persévérance et la réussite de l'élève, une fois ce dernier admis. Les élèves issus de groupes sous-représentés ont souvent une préparation scolaire insuffisante par rapport au programme de niveau collégial, de sorte qu'ils nécessitent un rattrapage scolaire et des soutiens contextualisés pour réussir en milieu postsecondaire. Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (2008) a constaté que le décrochage et l'achèvement à retardement (dans la discontinuité) des études secondaires sont également des facteurs qui dissuadent les élèves de faire des études postsecondaires : les décrocheurs qui retournent à l'école secondaire pour passer ensuite à des études postsecondaires jugent davantage difficile de faire un retour aux études afin d'obtenir leur diplôme que les élèves ayant terminé leurs études secondaires de façon continue.

Motivation

La motivation à l'égard des études supérieures ou l'aspiration vers celles-ci figure parmi les autres facteurs importants qui influent sur la participation aux études postsecondaires. Il ressort d'études sur les jeunes décrocheurs que le manque de motivation influe, plus que tout autre facteur, sur la décision prise par ces derniers de ne pas faire d'études postsecondaires (Berger et al., 2007). La motivation est souvent difficile à cerner (Winn, 2002) et elle peut se rapporter à d'autres facteurs, dont le revenu des parents. D'ailleurs, des études montrent que les particuliers issus de familles à faible revenu sont plus susceptibles de déclarer leur absence de motivation envers les études postsecondaires.

Rayonnement, transition et maintien aux études

Pour que les stratégies de recrutement, de transition et de maintien aux études destinées aux élèves sous-représentés soient concluantes, elles doivent s'amorcer au niveau secondaire, de préférence au cours des premières années, afin que ces étudiants perçoivent qu'il est possible de faire des études postsecondaires. Puisque la préparation aux études postsecondaires s'amorce à l'étape des choix de cours cruciaux au début des études secondaires, le rayonnement et la mobilisation précoces jouent un rôle essentiel pour faire en sorte que les élèves prennent conscience de leur potentiel, soient au courant des possibilités qui s'offrent à eux au niveau postsecondaire, et comprennent les étapes à suivre pour y parvenir. Ces étapes précoces en guise d'introduction permettront aux élèves de bien connaître le nouveau milieu et de s'y sentir à l'aise (Engle, 2007). L'attention prêtée à l'information et à la création d'une capacité de diffusion de l'information cruciale aux conseillers en orientation de même qu'aux enseignants du secondaire est importante, de telle sorte que les systèmes dans lesquels ces jeunes gens sont scolarisés puissent permettre un appui et un épanouissement quant à leurs futures aspirations scolaires.

La mobilisation précoce et le contact significatif auprès de tous les élèves au point de jonction crucial de la transition entre les niveaux secondaire et postsecondaire peuvent comporter des retombées sur la volonté des élèves de continuer leurs études et de s'investir dans l'établissement à cette fin et leur déroulement. Des études ont révélé que les plus fortes proportions d'élèves qui abandonnent leurs études postsecondaires sont susceptibles de le faire au cours de la première session (Thayer, 2000), d'où l'importance d'adopter des stratégies de maintien aux études. Le fait d'aider les élèves à trouver leur place et de maintenir les inscriptions aux études postsecondaires dépend du soutien et de l'intervention à titre personnalisé, et ce, dès le début du processus de transition afin d'orienter et d'intégrer les élèves. Autrement, ceux-ci auront tendance à se buter aux obstacles que sont l'isolement et le manque de préparation.

3. Méthode et collecte de données

Le présent projet traite des résultats de l'enseignement chez les élèves ayant pris part, à l'hiver 2012, aux programmes à DRC ou l'ÉAC au collège George Brown. Il se penche sur l'effet des stratégies de rayonnement, de transition et de maintien aux études conçues pour attirer les élèves vers les programmes, et il permet d'examiner si la motivation et la préparation scolaire sont en lien avec les résultats chez les élèves.

Quatre questionnaires ont été conçus en fonction de l'examen de la documentation. Les participants aux programmes à DRC ou l'ÉAC y ont répondu à quatre moments particuliers : un mois après le début du programme (Moment 1 ou M1), à l'achèvement du programme (Moment 2 ou M2), six mois après l'achèvement du programme (Moment 3 ou M3), et un an après l'achèvement du programme (Moment 4 ou M4). L'échantillon est issu de la même population à chaque moment, mais étant donné le caractère transitoire de cette population, seuls 12 élèves ont répondu à tous les questionnaires. Ceux-ci étaient composés de questions ouvertes et fermées à choix multiples, dont certaines questions modifiées provenant de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) conçue par Statistique Canada. L'EJET visait « (...) à examiner les transitions importantes dans la vie des jeunes, en particulier en ce qui a trait aux études, à la formation et au travail » (Statistique Canada, 2007). Elle donne également un aperçu des perspectives, attitudes et comportements des jeunes relativement aux études, ce qui la rend pertinente dans le cadre de notre projet.

Les sondages ont permis d'évaluer la mobilisation rétrospective et la satisfaction envers les programmes, les difficultés vécues et les réussites concrétisées par les élèves, leurs aspirations et motivations continues, et s'ils ont ou non poursuivi leurs études en s'inscrivant à des programmes de niveau postsecondaire. La base de données du CPO sur les élèves a servi à examiner les données démographiques, la présence, les notes de même que les taux d'achèvement des élèves, puis d'en faire le suivi.

Les participants provenaient des programmes à DRC ou l'ÉAC dont la prestation était assurée par le CPO au collège George Brown. L'échantillon était constitué de participants qui avaient fourni un numéro de téléphone de même que le consentement à communiquer avec eux au M1 ($n^{bre} = 281$ au M1; $n^{bre} = 250$ au M2, M3 et M4). Les sondages des M1 et M2 ont eu lieu en classe, tandis que ceux des M3 et M4 se sont déroulés au téléphone. La prise de contact avec les élèves aux M3 et M4 s'est révélée difficile, puisqu'il s'était écoulé de six mois à un an depuis l'achèvement du programme. Il convient de souligner que le taux de participation n'est pas complet pour toutes les questions du sondage, car certains élèves ont choisi de ne pas répondre à toutes les questions. Consultez l'annexe A pour obtenir la version intégrale des sondages.

Tableau 1 : Marge d'erreur : M1-M4

	Population	Réponses	Marge d'erreur* (+/-)
<i>Sondage au Moment 1</i>	281	113	7,1 %
<i>Sondage au Moment 2</i>	250	134	5,8 %
<i>Sondage au Moment 3</i>	250	47	12,9 %
<i>Sondage au Moment 4</i>	250	83	8,8 %

*La marge d'erreur est calculée à l'aide du calculateur de marge d'erreur provenant du American Research Group.

La taille des échantillons a varié considérablement. Au départ, nous avions prévu communiquer, aux fins des questionnaires, seulement avec les élèves ayant déjà mené à bien un sondage (p. ex., nous aurions pris contact, pour le sondage au M3, seulement avec les élèves ayant mené à bien les sondages aux M1 et M2). Cependant, la taille des échantillons était si restreinte que nous avons élargi le cercle pour y englober les élèves n'ayant pas mené à bien les sondages précédents. La taille restreinte des échantillons résulte de l'échantillonnage d'une population très transitoire (p. ex, de nombreux élèves ont changé de numéro de téléphone et d'adresse courriel, une fois terminées leurs études secondaires), ainsi que des absences des élèves au cours des sondages réalisés en classe. Par conséquent, nous n'avons pu exécuter toutes les analyses statistiques prévues au départ.

4. Constatations

Données démographiques

Les élèves sondés au M1 étaient à 53,6 % des hommes et à 46,4 % des femmes. Les élèves inscrits aux programmes à DRC ou l'ÉAC habitaient pour la plupart chez leurs parents au M1. Au total, 79 % vivaient chez leurs parents sans payer de loyer, tandis que 14 % habitaient chez leurs parents et payaient un loyer complet ou partiel. De plus, 62 % des élèves ne travaillaient pas à ce moment-là, tandis que 37 % travaillaient à temps partiel et 1 % à plein temps. En outre, 41 % des élèves décrivaient leur situation financière comme étant peu ou très précaire, dont 3 % des élèves qui vivaient quotidiennement au jour le jour (voir le tableau 2). Les participants étaient à 84,5 % des citoyens canadiens, à 10 % des immigrants admis, et ils faisaient partie à 5,5 % d'une autre catégorie (statut de réfugié, ou aucune précision fournie). Environ 10,2 % d'entre eux se considéraient comme des personnes handicapées : 7 % ont déclaré avoir un trouble d'apprentissage, pendant que 1,8 % ont déclaré des difficultés de lecture et 1,8 %, une incapacité physique.

Tableau 2 : Renseignements démographiques : Sondage au M1 (n^{bre} = 113)

Programme		
	à DRC	91,5 %
	l'ÉAC	8,5 %
Sexe		
	<i>Hommes</i>	53,6 %
	<i>Femmes</i>	46,4 %
Ménage		
	<i>Vit seul</i>	6 %
	<i>Vit avec un parent</i>	36 %
	<i>Vit avec les deux parents</i>	50 %
	<i>Autre (p. ex., avec tuteur légal, ménage instable)</i>	8 %
Situation financière du logement		
	<i>Vit à la maison sans payer de loyer</i>	77 %
	<i>Vit à la maison et paie un loyer partiel</i>	10 %
	<i>Vit à la maison et paie un loyer complet</i>	4 %
	<i>Vit seul et paie un loger selon le marché</i>	3 %
	<i>Vit seul et ne paie pas un loyer selon le marché</i>	2 %
	<i>Autre (maison de chambres, etc.)</i>	4 %
Situation d'emploi		
	<i>Ne travaille pas</i>	62 %
	<i>Employé à temps partiel</i>	37 %
	<i>Employé à plein temps</i>	1 %
Situation financière		
	<i>S'inquiète rarement de sa situation financière</i>	29 %
	<i>S'inquiète un peu de sa situation financière</i>	31 %
	<i>Un peu précaire, mais je sais que ça va s'améliorer</i>	23 %
	<i>Très précaire, je dois vraiment surveiller chaque dépense</i>	12 %
	<i>Vit quotidiennement au jour le jour</i>	3 %
Situation de citoyenneté		
	<i>Citoyen canadien</i>	84,5 %
	<i>Immigrant admis</i>	10 %
	<i>Autre</i>	5,5 %
Programme		
	à DRC	91,5 %
	l'ÉAC	8,5 %
État de personne handicapée		
	<i>Sans incapacité</i>	89,8 %
	<i>Avec incapacité</i>	10,2 %
	<i>Trouble d'apprentissage</i>	7 %
	<i>Difficultés de lecture</i>	1,8 %
	<i>Incapacité physique</i>	1,8 %
	<i>Dépendance</i>	1 %
	<i>Autre</i>	1 %

Préparation scolaire : Rendement préalable au programme (M1)

Avant de faire leurs débuts dans le programme à DRC ou l'ÉAC, 78 % des participants ont assisté à leurs cours toute l'année sans interruption. Au début du programme à DRC ou l'ÉAC, 93 % des élèves ont affirmé se sentir prêts en vue du programme (voir le tableau 3).

Tableau 3 : Renseignements sur les programmes : Sondage au M1 (n^{bre} = 113)

Participation aux études de niveau secondaire	
<i>Toute l'année (sans interruption)</i>	78 %
<i>Retiré pendant plus d'un an</i>	5 %
<i>Retiré pendant plus de six mois</i>	6 %
<i>Retiré pendant plus de trois mois</i>	5 %
<i>Retiré pendant moins de trois mois</i>	6 %
Préparation en vue du programme à DRC ou l'ÉAC	
<i>Oui, je me sens prêt en vue du programme</i>	93 %
<i>Non, je ne me sens pas prêt en vue du programme</i>	7 %

Au M1, 84 % des élèves du programme à DRC ou l'ÉAC étaient en 11^e ou en 12^e année, pendant que 16 % obtenaient des crédits supplémentaires ou consacraient une année supplémentaire aux études de niveau secondaire. Les étudiants avaient, à 40 %, un plan d'enseignement individualisé (PEI), lequel consiste en un plan qui montre en détail le programme d'enseignement spécial dont l'élève a besoin. Les élèves considérés officiellement comme exceptionnels, de même que ceux pour qui la direction de l'école a déterminé la nécessité d'une évaluation en fonction d'attentes modifiées ou qui nécessitent fréquemment des accommodements ont besoin d'un PEI. (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004). Les étudiants étaient, à 17 %, inscrits à des cours d'ALS à l'école. De plus, 64 % des élèves étaient de première génération : ni un ni l'autre de leurs parents n'étaient titulaires d'un diplôme d'études collégiales ou d'un grade universitaire. Le plus haut niveau de scolarisation le plus répandu chez les mères et les pères étaient un diplôme d'études secondaires (à 36 %) (Tableau 4).

Tableau 4 : Antécédents scolaires : Sondage au M1 (n^{bre} = 113)

Niveau actuel de scolarisation	
11 ^e année	9 %
12 ^e année	75 %
<i>Autre (p. ex., crédits supplémentaires, année supplémentaire)</i>	16 %
Ont un plan d'enseignement individualisé au secondaire	
<i>Oui</i>	40 %
<i>Non</i>	60 %
Inscrit à des cours d'ALS	
<i>Oui</i>	17 %
<i>Non</i>	83 %
Élève de première génération	
<i>Oui</i>	64 %
<i>Non</i>	36 %
Niveau le plus élevé de scolarisation chez la mère	
<i>Diplôme d'études secondaires</i>	36 %
<i>Des études postsecondaires</i>	20 %
<i>Diplôme d'études collégiales, certificat d'une école de métiers ou de formation professionnelle, ou apprenti inscrit</i>	18 %
<i>Grade de premier cycle universitaire</i>	12 %
<i>Grade de cycle supérieur (maîtrise ou doctorat)</i>	5 %
<i>Autre (p. ex., pas de DESO, jamais fréquenté l'école, incertain)</i>	9 %
Niveau le plus élevé de scolarisation chez le père	
<i>Diplôme d'études secondaires</i>	36 %
<i>Des études postsecondaires</i>	13 %
<i>Diplôme d'études collégiales, certificat d'une école de métiers ou de formation professionnelle, ou apprenti inscrit</i>	18 %
<i>Grade de premier cycle universitaire</i>	12 %
<i>Grade de cycle supérieur (maîtrise ou doctorat)</i>	5 %
<i>Autre (p. ex., pas de DESO, jamais fréquenté l'école, incertain)</i>	16 %

Le conseil scolaire du district de Toronto (DTSB) a fourni les moyennes des notes obtenues par les participants aux cours d'anglais, de math, de sciences et de civisme depuis la 9^e année du secondaire, lesquelles s'ajoutent à la note moyenne des cours suivis durant la première moitié de l'année scolaire 2011-2012, tout juste avant la participation aux programmes à DRC ou l'ÉAC. Les notes ont été classées dans les catégories faibles, moyennes et fortes au moyen du système de classement des notes du CGB (tableau 5).

Comme le montre le tableau 5 ci-après, le rendement antérieur des participants dans les matières principales (anglais, math, sciences et civisme) était relativement faible au secondaire. Cette situation était particulièrement avérée en math où, en moyenne, les participants avaient une note de 56 sur 100. Il n'est donc pas étonnant qu'une forte proportion de participants aux programmes à DRC ou l'ÉAC (46,6 %) ait déclaré avoir un rendement insatisfaisant à l'école secondaire durant la première moitié de l'année scolaire 2011-2012, tout juste avant le programme à DRC ou l'ÉAC, leurs notes allant de 0 à 62. En raison des données manquantes, toutes les notes n'ont pu être intégrées.

Bien qu'environ la moitié de la population ait affiché un rendement insatisfaisant au cours des mois précédant le programme, 93 % des participants ont déclaré se sentir prêts en vue du programme à DRC ou l'ÉAC (voir le tableau 3). Il se peut que cet état d'esprit soit attribuable à la population ciblée par les recruteurs des programmes à DRC ou l'ÉAC. D'une part, pour être admis au programme l'ÉAC, les élèves potentiels doivent passer par une entrevue et montrer qu'ils sont prêts à aller chercher des crédits en vue de l'obtention de leur

diplôme. D'autre part, ce sont les conseillers en orientation, les enseignants ou les administrateurs qui doivent choisir les élèves dont la participation est jugée appropriée au programme à DRC.

Tableau 5 : Notes disponibles au secondaire (n^{bre} = 161)

Notes moyennes aux cours d'anglais, de math, de sciences et de civisme suivis au secondaire avant le programme à DRC ou l'ÉAC	
<i>Note moyenne en anglais</i>	62 %
<i>Note moyenne en math</i>	56 %
<i>Note moyenne en sciences</i>	60 %
<i>Note moyenne en civisme</i>	63 %
Moyenne des notes moyennes durant la première moitié de l'année scolaire 2011-2012 précédant le programme à DRC ou l'ÉAC	63 %
<i>% de participants ayant des notes faibles, moyennes et fortes</i>	
<i>Faibles (0-62)</i>	46,6 %
<i>Moyennes (63-72)</i>	17,4 %
<i>Fortes (73-100)</i>	36,0 %

En ce qui concerne le niveau d'appui obtenu actuellement des parents et des pairs au M1, 57 % des élèves ont déclaré que le niveau d'appui reçu de leurs parents était solide, tandis que 35 % ont déclaré obtenir un appui solide de leurs pairs. Les élèves ont déclaré, à 71 %, que l'accès aux ressources financières les aiderait à réussir dans un programme de niveau postsecondaire à l'avenir. Ils ont également déclaré, à 68 %, que l'appui et la confiance de la famille influent sur la réussite dans leurs études postsecondaires (voir le tableau 6).

Tableau 6 : Appui : Sondage au M1 (n^{bre} = 113)

Niveau d'appui	
<i>Pairs (solide/dans une certaine mesure)</i>	35 %/42 %
<i>Parents (solide/dans une certaine mesure)</i>	57 %/26 %
Trois principaux appuis qui faciliteront la réussite dans un programme de niveau postsecondaire à l'avenir	
<i>Ressources financières</i>	71 %
<i>Appui et confiance de la famille</i>	68 %
<i>Soutien ou appui des pairs</i>	22 %
<i>Soutien ou appui des enseignants</i>	45 %
<i>Bonne santé</i>	40 %
<i>Appuis d'ordre moral ou spirituel</i>	22 %

*Le total peut correspondre à plus de 100 % en raison des multiples réponses.

Dans le sondage au M1, la majorité des élèves participant aux programmes à DRC ou l'ÉAC en avaient appris sur celui-ci par l'intermédiaire des liens dans l'établissement (à 95 %). Parmi ces liens, les élèves avaient eu recours pour la plupart aux conseillers en orientation (à 63 %) ainsi qu'aux administrateurs ou aux enseignants du secondaire (à 50 %) (voir le tableau 7).

Les liens personnels ont constitué la deuxième catégorie la plus souvent évoquée chez les élèves. Parmi ces liens, c'est aux amis et connaissances que les élèves s'en remettaient le plus souvent pour en apprendre au sujet du programme (à 80 %). En ce qui touche les liens médiatiques, Internet était le plus fréquemment consulté (46 % des élèves ont déclaré avoir consulté Internet).

Tableau 7 : Liens relatifs au programme : Sondage au M1 (n^{bre} = 113)

Liens dans l'établissement (95 %)	
<i>Conseiller en orientation à l'école secondaire</i>	63 %
<i>Administrateur ou enseignant à l'école secondaire</i>	50 %
<i>Formateur/professeur au niveau collégial</i>	2 %
<i>Personnel au niveau collégial</i>	1 %
<i>Travailleur auprès des jeunes</i>	1 %
<i>Agent de libération conditionnelle</i>	0 %
<i>Autre (p. ex., enseignant au programme coopératif)</i>	12 %
Liens personnels (39 %)	
<i>Ami ou connaissance</i>	80 %
<i>Voisin</i>	0 %
<i>Parent ou tuteur</i>	9 %
<i>Membre de la parenté (cousin, tante, oncle, etc.)</i>	7 %
<i>Autre</i>	5 %
Liens médiatiques (31 %)	
<i>Internet</i>	46 %
<i>Dépliant ou prospectus</i>	37 %
<i>Vidéo promotionnelle</i>	9 %
<i>Autre (p. ex., site Web du CGB, enseignant)</i>	17 %

Les participants devaient, au M1 de même qu'ultérieurement au M4, indiquer ce qu'ils espéraient concrétiser après avoir achevé leur programme. Les réponses les plus fréquentes demeuraient les mêmes dans les deux cas, notamment « améliorer la planification, de mon avenir et concevoir des stratégies personnelles pour ce que je souhaite concrétiser » (à 76 %, au M1, et à 89 % au M4) et « me donner l'occasion d'acquérir de nouvelles aptitudes » (à 70 % au M1, et à 94 % au M4) (tableau 8).

Tableau 8 : Résultats prévus : M1 (n^{bre} = 113) et M4 (n^{bre} = 84)

Résultats prévus après avoir achevé le programme	M1	M4
<i>Me donner l'occasion d'acquérir de nouvelles aptitudes</i>	70 %	94 %
<i>Améliorer la planification de mon avenir et concevoir des stratégies personnelles pour ce que je souhaite concrétiser</i>	76 %	89 %
<i>Faciliter mes liens avec d'autres ressources où je peux obtenir des conseils généraux</i>	36 %	87 %
<i>Me sentir mieux (estime de soi accrue)</i>	32 %	76 %
<i>M'aider dans mes travaux scolaires</i>	49 %	79 %
<i>Améliorer ma capacité de me concentrer à une tâche ou de mener le travail à bien</i>	39 %	78 %
<i>Faciliter mes liens avec les ressources pouvant m'apporter une aide financière</i>	30 %	50 %
<i>Accroître ma confiance face aux prochaines étapes</i>	52 %	82 %

Après le programme (M2)

Dans l'ensemble, les élèves sondés au M2 étaient en majorité satisfaits des cours suivis durant le programme à DRC ou l'ÉAC; au total, 73 % des élèves étaient très satisfaits, tandis que 24 % des élèves étaient plutôt satisfaits. Globalement, 95 % des élèves ont évalué comme bonne ou très bonne la méthode d'enseignement employée par leurs formateurs.

Bien que les cours suivis par les élèves aient été variés, ces derniers ont déclaré pour la plupart que les cours étaient très ou plutôt utiles relativement à l'acquisition d'une vaste gamme d'aptitudes, notamment la rédaction, la lecture, l'expression orale, la pensée critique, la solution efficace de problèmes et la hausse de la confiance en soi (voir le tableau 9).

Tableau 9 : Aptitudes acquises : Sondage au M2 (n^{bre} = 134)

Aptitudes acquises durant le programme	Très/plutôt utile
Rédaction	71 %
Lecture	72 %
Expression orale	73 %
Informatique	56 %
Technologie	66 %
Pensée critique	95 %
Résolution efficace de problèmes	91 %
Travail efficace avec autrui	86 %
Autoapprentissage/amélioration de la méthode d'étude	97 %
Hausse de la confiance en soi	95 %
Gestion efficace du temps	87 %

Motivation

Au M1, les participants ont fait état de diverses sources de motivation internes et externes. Presque tous les participants disaient être d'avis que le programme à DRC ou l'ÉAC faciliterait la concrétisation de leurs objectifs personnels ou de perfectionnement, ce qui constituait une source de motivation interne. Sur le plan externe, la motivation la plus évoquée quant à la participation était de percevoir que le programme faciliterait la planification d'une carrière (à 78 %) ou la concrétisation des objectifs scolaires (70 %).

Tableau 10 : Aspirations et motivations : Sondage au M1 (n^{bre} = 113)

Motivations internes/personnelles	
<i>J'estime que le programme m'aidera à atteindre mes objectifs de perfectionnement personnels</i>	93 %
<i>Mon enseignant m'a convaincu d'y participer</i>	57 %
<i>Mes parents m'ont convaincu d'y participer</i>	28 %
<i>Autres (p. ex., prép. au collège, besoin de crédits, expér. de travail/postsec.)</i>	28 %
<i>J'ai suivi mes amis, qui y participaient aussi</i>	18 %
Motivations externes	
<i>J'estime que le programme m'aidera à planifier ma carrière</i>	78 %
<i>J'estime que le programme m'aidera à atteindre mes objectifs scolaires</i>	70 %
<i>J'estime que le programme m'aidera à acquérir des aptitudes professionnelles particulières</i>	46 %
<i>J'estime que le programme m'aidera à décrocher un emploi</i>	30 %
<i>J'avais besoin de quelques autres crédits pour obtenir mon DESO</i>	23 %
<i>Autres (p. ex., crédits suppl., occasion superbe, expérience collégiale)</i>	10 %
<i>Je n'avais pas le choix : c'est un prérequis du programme où je suis inscrit</i>	5 %

Les participants devaient préciser en quoi leur motivation à faire des études postsecondaires avait changé aux M2, M3 et M4. À la fin du programme (M2), les participants étaient à 51 % davantage motivés à faire des études postsecondaires. Le sentiment de motivation a semblé demeurer stable au fil du temps, après

l'achèvement du programme. Aux M3 et M4, de nombreux participants ont souligné que leur motivation à faire des études postsecondaires demeurerait inchangée depuis le moment précédent où ils avaient été sondés. Leur nombre s'est accru d'un moment à l'autre.

Tableau 11 : Motivation : M2 (n^{bre} = 134), M3 (n^{bre} = 47) et M4 (n^{bre} = 84)

Niveau actuel de motivation	M2	M3	M4
<i>Ma motivation à faire des études postsecondaires s'est accrue</i>	51 %	38 %	42 %
<i>Ma motivation à suivre un programme de niveau postsecondaire est la même</i>	48 %	54 %	57 %
<i>Ma motivation à suivre un programme de niveau postsecondaire a diminué</i>	2 %	6 %	1 %

Objectif ayant trait aux études

Les participants devaient également préciser, à chaque moment, leurs objectifs ayant trait aux études. Au M1, l'objectif le plus souvent déclaré était l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (à 35 %), puis l'obtention d'un grade de cycle supérieur (à 31 %) et d'un grade de premier cycle (à 23 %). Au M4, l'objectif le plus répandu demeurerait l'obtention d'un diplôme d'études (à 49 %), puis l'obtention d'un grade de premier cycle (à 28 %) et d'un grade de cycle supérieur (à 13 %).

Tableau 12 : Objectifs ayant trait aux études au M1 (n^{bre} = 113) et au M4 (n^{bre} = 77)

Objectifs ayant trait aux études	M1	M4
<i>Diplôme d'études secondaires</i>	6 %	5 %
<i>Diplôme d'études collégiales, certificat d'une école de métiers ou de formation professionnelle, ou apprenti inscrit</i>	35 %	49 %
<i>Grade de premier cycle universitaire</i>	23 %	28 %
<i>Grade de cycle supérieur (maîtrise ou doctorat)</i>	31 %	13 %
<i>Ne sais pas</i>	6 %	3 %

Obstacles aux études

Aux M1 et M2, les participants devaient préciser les obstacles auxquels ils font face dans la poursuite d'études postsecondaires. Les résultats ont été classés de nouveau par catégorie selon six grands secteurs (tableau 13).

Entre ces deux moments, le nombre de participants déclarant n'avoir aucun obstacle aux études a augmenté de 16 %, pendant que chaque autre catégorie d'obstacles a régressé. Il est possible que ces résultats soient attribuables aux différents échantillons de l'un et de l'autre des moments, plutôt qu'à une baisse concrète du pourcentage de participants faisant face à des obstacles. Dans les deux sondages, les raisons financières et scolaires sont évoquées en tant que principaux obstacles. En guise de comparaison, un pourcentage moindre d'élèves a également fait mention du manque de connaissance des programmes et du manque de motivation en tant qu'obstacles à la concrétisation de leurs objectifs ayant trait aux études.

Tableau 13 : Obstacles à l'objectif ayant trait aux études : M1 (n^{bre} = 113); M2 (n^{bre} = 134)

Obstacles	Obstacles à l'objectif ayant trait aux études	M1 n ^{bre} = 113	M2 n ^{bre} = 134
	<i>Aucun</i>	32 %	48 %
Financiers	<i>Les études collégiales ou universitaires coûtent trop cher</i>	34 %	32 %
	<i>J'ai besoin de travailler et de toucher un salaire actuellement</i>	39 %	20 %
Scolaires	<i>Mes notes trop faibles m'empêchent d'être admis dans un programme</i>	24 %	17 %
Personnels	<i>Je manque d'intérêt ou de motivation.</i>	10 %	5 %
	<i>L'école est trop loin, et je souhaite demeurer près de la maison.</i>	1 %	3 %
	<i>Je dois prendre soin de mes enfants et je n'ai pas le temps d'aller à l'école.</i>	4 %	1 %
	<i>Ma santé physique ou mentale constitue un obstacle.</i>	6 %	5 %
Connaissances	<i>Je n'en connais pas assez sur les programmes</i>	11 %	7 %
Autres	<i>Autres</i>	5 %	6 %

Aux M3 et M4, les participants devaient préciser si leurs opinions quant aux obstacles à la concrétisation de leurs objectifs ayant trait aux études avaient changé. Au M4, le pourcentage de répondants faisant état d'une diminution ou de l'absence d'obstacles les empêchant d'atteindre leurs objectifs était supérieur à celui du M3. En outre, un nombre accru de répondants faisaient état de nouveaux obstacles.

Tableau 14 : Obstacles aux études : M3 (n^{bre} = 46) et M4 (n^{bre} = 84)

Obstacles aux études	M3	M4
<i>Non, rien n'a changé depuis le dernier sondage</i>	78 %	44 %
<i>Oui, de nouveaux obstacles se sont ajoutés aux obstacles précédents</i>	11 %	14 %
<i>Oui, certains obstacles demeurent, mais la situation s'est améliorée</i>	0 %	23 %
<i>Oui, rien ne m'empêche désormais de concrétiser mes objectifs</i>	11 %	20 %

Activités actuelles

Transition vers les EPS

Dans le sondage au M4, les participants devaient déclarer dans quelle mesure ils s'estimaient engagés à concrétiser leurs objectifs ayant trait aux études. Les participants se sentaient à 80 % très engagés, à 17 % plutôt engagés et à 3 % peu engagés.

Tableau 15 : Engagement : M4 (n^{bre} = 82)

Engagement envers les objectifs ayant trait aux études	
<i>Très engagés</i>	80 %
<i>Plutôt engagés</i>	17 %
<i>Peu engagés</i>	3 %

Les participants qui avaient présenté une demande pour faire des études postsecondaires, ou qui prévoient le faire, avaient essentiellement tiré leurs connaissances du programme auquel ils s'intéressaient à partir de livres ou de sites Web (à 45 %), auprès des enseignants ou conseillers en orientation (à 18 %), à l'école secondaire (à 16 %), auprès de la famille ou des amis (à 11 %), dans leurs propres domaines d'intérêt (à 5 %), dans le recrutement scolaire (à 4 %) et auprès des parents (à 1 %).

Tableau 16 : Recherche de renseignements : M4 (n^{bre} = 74)

Sources d'apprentissage sur le programme des EPS	
<i>Livres/sites Web</i>	45 %
<i>Enseignants/conseillers en orientation</i>	18 %
<i>École secondaire</i>	16 %
<i>Famille/amis</i>	11 %
<i>Propres domaines d'intérêt</i>	5 %
<i>Recrutement scolaire</i>	4 %
<i>Parents</i>	1 %

Les participants devaient également préciser depuis combien de temps ils savaient qu'ils feraient des études postsecondaires. Ils ont indiqué pour la plupart le savoir depuis un, deux ou trois ans (à 23 %, à 20 % et à 26 %, respectivement), pendant que 27 % affirmaient le savoir depuis quatre ans ou plus.

Tableau 17 : Depuis quand les élèves savent qu'ils feront des EPS : M4 (n^{bre} =74)

Depuis combien de temps le saviez-vous?	
<i>1 an</i>	23 %
<i>2 ans</i>	20 %
<i>3 ans</i>	26 %
<i>4 ans</i>	16 %
<i>5 ans</i>	2 %
<i>Plus de 5 ans</i>	9 %
<i>Incertains</i>	2 %

Raisons de présenter une demande d'admission aux EPS

On a présenté une liste de raisons pour présenter une demande d'admission aux études postsecondaires aux participants; ces derniers devaient indiquer s'ils jugeaient ces raisons importantes, minimales ou insignifiantes. Au M3, la « préparation à l'emploi ou à une carrière » était, aux yeux du plus fort pourcentage d'élèves (89 %), la raison la plus importante de présenter une demande d'admission aux études postsecondaires. Au M4, les raisons les plus importantes étaient l'« amélioration des possibilités d'avancement professionnel » et la « poursuite d'un intérêt » (toutes deux à 84 %). Au chapitre des raisons, les différences les plus marquées entre le M3 et le M4 étaient en lien avec les énoncés « impossible de trouver l'emploi voulu ou que j'aime » (une raison importante pour les répondants à 22 % au M3 et à 40 % au M4) et « les encouragements des autres » (une raison importante pour les répondants à 34 % au M3 et à 55 % au M4).

Tableau 18 : Raisons de présenter une demande d'admission : M3 (n^{bre} = 18) et M4 (n^{bre} = 48)

	Importante		Minime		Insignifiante	
	M3	M4	M3	M4	M3	M4
<i>Préparation à l'emploi ou à une carrière</i>	89 %	80 %	0 %	16 %	11 %	4 %
<i>Impossible de trouver l'emploi voulu ou que j'aime</i>	22 %	40 %	39 %	27 %	39 %	34 %
<i>Amélioration des possibilités d'avancement professionnel</i>	72 %	84 %	28 %	16 %	0 %	0 %
<i>Possibilité d'augmenter son salaire</i>	67 %	71 %	17 %	25 %	17 %	4 %
<i>Obtenir un diplôme</i>	84 %	80 %	17 %	18 %	0 %	2 %
<i>Les encouragements des autres</i>	34 %	55 %	50 %	39 %	17 %	6 %
<i>Se préparer en vue d'EPS poussées</i>	78 %	79 %	17 %	19 %	6 %	2 %
<i>Poursuite d'un intérêt</i>	89 %	84 %	11 %	16 %	0 %	0 %

Études postsecondaires

Les élèves devraient préciser les activités auxquelles ils s'adonnaient aux M3 et M4. Au M3, les participants étaient répartis de façon relativement équitable entre les études de niveau collégial, les études de niveau secondaire et l'emploi (à 35 %, à 31 % et à 28 %, respectivement). Au M4, les participants faisaient en majorité des études de niveau collégial (à 49 %), puis ils occupaient un emploi (à 34 %), ils faisaient des études universitaires (à 12 %), et ils faisaient des études de niveau secondaire (à 5 %).

Tableau 19 : Activité courante : M3 (n^{bre} = 45) et M4 (n^{bre} = 82)

Après le programme à DRC ou l'ÉAC	M3	M4
<i>Travail ou recherche d'un emploi</i>	28 %	34 %
<i>Études de niveau secondaire</i>	31 %	5 %
<i>Études de niveau collégial visées ou en cours</i>	35 %	49 %
<i>Études de niveau universitaire visées ou en cours</i>	4 %	12 %

Parmi les élèves qui n'avaient pas présenté une demande d'admission aux études postsecondaires, seuls 9 % ont déclaré ne pas prévoir présenter une demande d'admission au cours de la prochaine année.

Tableau 20 : A présenté une demande d'admission au collège ou à l'université : M4 (n^{bre} = 82)

<i>Oui</i>		62 %
<i>Non</i>		38 %
<i>Je prévois présenter une demande l'an prochain</i>	90 %	
<i>Je ne prévois pas présenter une demande l'an prochain</i>	9 %	

Les participants étaient d'avis à 92 % que le programme a répondu à leurs attentes, et à 85 % que celui-ci a fait la différence dans leur décision de faire des études postsecondaires. De plus, 90 % d'entre eux souscrivent à l'idée que les programmes à DRC ou l'ÉAC ont favorisé leur préparation à présenter une demande d'admission aux études postsecondaires.

Tableau 21 : Attentes : M4 (n^{bre} = 83)

Le programme a répondu à mes attentes	M4
<i>Oui</i>	92 %
<i>En quelque sorte</i>	3 %
<i>Non</i>	5 %
A fait la différence dans le choix des EPS	
<i>Oui</i>	85 %
<i>Non</i>	15 %
A favorisé ma préparation à présenter une demande d'admission aux EPS	
<i>Oui</i>	90 %
<i>Non</i>	10 %

Faire des EPS ou travailler

Au M4, 84 % des élèves faisant des études postsecondaires se sentaient très engagés envers leurs objectifs scolaires, comparativement à 72 % des élèves qui travaillaient. Toutefois, cette différence ne s'est pas révélée statistiquement significative au moyen du test de distribution du χ^2 relativement à l'indépendance, où $\chi^2(4, n^{\text{bre}} = 83) = 5,05, p = ,28$.

Tableau 22 : Engagement envers les objectifs scolaires : M4 (n^{bre} = 76)

	Travailler (n ^{bre} = 28)	Faire des EPS (n ^{bre} = 48)
<i>Très engagés</i>	72 %	84 %
<i>Plutôt engagés</i>	20 %	16 %
<i>Peu engagés</i>	8 %	0 %

Au M4, il n'y avait pas de différence considérable relativement à la motivation, aux objectifs scolaires ou à la perception de la possibilité de faire des études postsecondaires entre les élèves qui travaillaient et ceux qui faisaient des études postsecondaires. Toutefois, les élèves faisant des EPS étaient en pourcentage plus nombreux que ceux qui travaillaient à déclarer ne faire face à aucun obstacle, sinon en nombre moindre.

Tableau 23 : Changements aux obstacles : M4 (n^{bre} = 76)

	Travailler (n ^{bre} = 28)	Faire des EPS (n ^{bre} = 48)
<i>Rien ne m'empêche actuellement d'atteindre mes objectifs</i>	12 %	26 %
<i>Oui, certains obstacles demeurent, mais la situation s'est améliorée</i>	32 %	16 %
<i>Oui, il y a davantage d'obstacles</i>	20 %	10 %
<i>Aucun changement</i>	36 %	48 %

Après mise en correspondance avec le M1, 63 % des répondants au M4 cherchaient à faire des études postsecondaires ou y étaient inscrits, comparativement à 37 % chez ceux qui travaillaient. Au total, 53 % des

élèves faisant des études postsecondaires au M4 ne déclaraient aucun obstacle aux EPS contre 18 % des étudiants qui travaillaient.

Les obstacles financiers aux études postsecondaires demeuraient le premier élément cité par les répondants au M4. Près du tiers des répondants évoquaient le *besoin de travailler pour toucher un salaire* à titre d'obstacle, peu importe s'ils travaillaient ou cherchaient à faire des EPS. Les étudiants qui travaillaient étaient un peu plus nombreux en pourcentage à souscrire à l'idée selon laquelle le coût des études collégiales ou universitaires était trop élevé que ceux cherchant à faire des EPS ou investis dans celles-ci (à 18 % et à 11 %, respectivement; tableau 24).

De plus, les élèves qui travaillaient étaient 11 % plus nombreux à déclarer que leurs notes constituaient un obstacle aux études postsecondaires que ceux cherchant à faire des EPS ou investis dans celles-ci. La perception selon laquelle les élèves qui travaillaient au M4 faisaient face à l'obstacle des faibles notes semble exacte. Les élèves qui travaillaient au M4 avaient, avant et durant le programme à DRC ou l'ÉAC, des notes inférieures à celles des étudiants faisant des études collégiales ou universitaires au même moment (tableau 25).

Tableau 24 : Obstacles au M1 selon les activités courantes au M4 (n^{bre} = 30)

M1		M4	
		Travailler (n ^{bre} = 11)	Faire des EPS (n ^{bre} = 19)
	Pas d'obstacle – Aucun empêchement	18 %	53 %
	Financiers		
	<i>Les études collégiales ou universitaires coûtent trop cher</i>	18 %	11 %
	<i>J'ai besoin de travailler et de toucher un salaire actuellement</i>	27 %	32 %
	Scolaires		
	<i>Mes notes empêchent mon admission à un programme</i>	27 %	16 %
	Autres		
	<i>Je manque d'intérêt ou de motivation.</i>	18 %	11 %
	<i>Ma santé physique ou mentale constitue un obstacle.</i>	9 %	5 %
	<i>Je n'en connais pas assez sur les programmes</i>	9 %	5 %

Tableau 25 : Notes selon les activités courantes : M4 (n^{bre} = 72)

	Note moyenne avant le programme à DRC ou l'ÉAC	Note moyenne après le programme à DRC ou l'ÉAC
<i>Travail</i>	55 %	65 %
<i>Études collégiales</i>	66 %	76 %
<i>Études universitaires</i>	79 %	83 %

Quant à savoir si les programmes à DRC ou l'ÉAC ont fait la différence chez les élèves ayant choisi de faire des études postsecondaires, ceux qui travaillaient au M4 étaient 15 % plus nombreux à déclarer que le programme avait fait une différence que les élèves faisant des études postsecondaires à ce moment-là. De plus, les étudiants qui travaillaient au M4 ont déclaré à 90 % qu'ils prévoyaient chercher à faire des études postsecondaires durant l'année suivante.

Tableau 26 : Effet des programmes à DRC ou l'ÉAC dans le choix des EPS selon les activités courantes au M4 (n^{bre} = 80)

	Travail	EPS
Oui	96 %	81 %
Non	4 %	19 %

Différences entre les programmes à DRC et l'ÉAC

Bien qu'ils soient semblables, les programmes à DRC et l'ÉAC présentent certaines différences. La structure et les participants diffèrent : dans le programme l'ÉAC, les élèves font une immersion complète dans la vie collégiale et l'attention est prêtée à l'accumulation de crédits de niveau supérieur, tandis que le programme à DRC a pour objet de donner aux élèves un avant-goût de la vie collégiale. Avant l'admission au programme, la note moyenne de la population totale des élèves du programme à DRC était supérieure de 16 % à celle de la population totale des élèves du programme l'ÉAC. Toutefois, cet écart semble s'être réduit à la fin des programmes, où la note moyenne n'était supérieure que de 3 % chez les participants du programme à DRC.

Tableau 27 : Notes moyennes des élèves, avant et pendant la tenue du programme (n^{bre} = 138 [à DRC]; n^{bre} = 24 [l'ÉAC])

Programme à DRC ou l'ÉAC	à DRC	l'ÉAC
Moyenne des notes avant la tenue du programme	65 %	49 %
Moyenne des notes obtenue pendant la tenue du programme	74 %	71 %

*Veuillez noter que la taille restreinte de l'échantillon du programme l'ÉAC correspond à la taille restreinte du groupe dans ce cours – 24 participants – comparativement au groupe de 250 élèves dans le cours à DRC.

Tableau 28 : Activité courante : M4 (n^{bre} = 71 [à DRC]; n^{bre} = 10 [l'ÉAC])

Après le programme à DRC ou l'ÉAC	à DRC	l'ÉAC
Travail ou recherche d'un emploi	28 %	50 %
Études de niveau secondaire	6 %	0 %
Études de niveau collégial visées ou en cours	52 %	50 %
Études de niveau universitaire visées ou en cours	14 %	0 %

La dernière différence importante avait trait à l'incidence du programme à DRC ou l'ÉAC sur la décision des participants de faire des études postsecondaires. Chez les élèves participant au programme l'ÉAC, tous ont affirmé que celui-ci avait fait la différence dans leur choix, contre 82 % dans le cas des élèves participant au programme à DRC. Parmi les élèves participant au programme à DRC, 18 % ont affirmé que le programme n'avait pas fait de différence quant à leur décision de faire des études postsecondaires. Il est permis d'avancer, compte tenu de certains commentaires formulés par les élèves du programme à DRC, que ces derniers avaient déjà pris leur décision à propos des études postsecondaires :

Non, j'ai toujours su que je voulais faire des études postsecondaires : j'y ai participé pour acquérir de l'expérience. (Élève du programme à DRC)

Non, je le savais depuis longtemps. (Élève du programme à DRC)

Non, je l'ai toujours su. (Élève du programme à DRC)

Tableau 29 : Le programme à DRC ou l'ÉAC a-t-il influé sur votre choix de faire des EPS? Sondage au M4 (n^{bre} = 71 [à DRC]; n^{bre} = 10 [l'ÉAC])

	à DRC	l'ÉAC
<i>Oui</i>	82 %	100 %
<i>Non</i>	18 %	0 %

5. Discussion

L'objectif de la présente recherche consistait à examiner l'efficacité des programmes à double reconnaissance de crédit (DRC) et l'École au collège (ÉAC) donnés au collège George Brown afin d'aider les élèves à passer aux études postsecondaires. Le projet a également permis de prêter attention aux obstacles de même qu'aux types de rayonnements et de liens qui favorisent le mieux l'accès aux études postsecondaires.

Élèves participant aux programmes à DRC ou l'ÉAC

Les programmes l'ÉAC et à DRC donnés au collège George Brown sont destinés essentiellement aux élèves qui sont « à risque de ne pas obtenir leur diplôme, de décrocher et de sous-performer » (bureau des partenariats communautaires [CPO], s.d.). Le profil des élèves préalable à leur inscription aux programmes à DRC ou l'ÉAC donnés au collège George Brown révèle que cet état de choses est effectivement avéré.

Les élèves des programmes à DRC ou l'ÉAC ont, à leur inscription, de faibles notes dans leurs études secondaires, leurs parents présentent un faible niveau de scolarité, et ils sont confrontés à des obstacles dans l'accès aux études postsecondaires. La MPC avant l'admission aux programmes à DRC ou l'ÉAC s'établissait à 63 %. Celle-ci correspond au niveau inférieur de la fourchette de la moyenne, d'après le système de notation en vigueur au collège George Brown. Les notes moyennes en math et en sciences (56 % et 60 %, respectivement) se situaient également dans la fourchette inférieure. En outre, les obstacles les plus fréquemment déclarés étaient d'ordre financier (le coût des études ainsi que le besoin de toucher un salaire actuellement) et scolaire (notes insuffisantes).

Rayonnement et transition

Les liens dans l'établissement (95 %), notamment auprès des conseillers en orientation et des administrateurs au niveau secondaire, étaient évoqués à titre de principale source d'information sur les programmes à DRC ou l'ÉAC. Chez ceux ayant cherché à faire des études postsecondaires, près de la moitié des participants aux programmes à DRC ou l'ÉAC ont recouru aux livres ou aux sites Web pour en apprendre sur les programmes qui les intéressaient, pendant que les enseignants ou conseillers en orientation ainsi que l'information fournie par les écoles secondaires étaient respectivement les deuxième et troisième sources les plus fréquemment citées. De plus, 70 % des élèves ayant obtenu un appui lors de la présentation de leur demande d'admission aux études postsecondaires l'ont reçu d'un enseignant ou d'un formateur. Cet élément met en lumière l'important rôle joué par les enseignants et les conseillers en orientation à titre de gardiens de l'information quant aux stratégies de transition comme les programmes à DRC ou l'ÉAC et les études postsecondaires. Le rôle joué par les établissements d'enseignement postsecondaire en tant que source d'information particulière au programme pour les élèves, les enseignants et les conseillers en orientation est tout aussi important.

Au M4, les élèves investis dans les études postsecondaires devaient indiquer combien de temps ils prévoient s'y consacrer. Habituellement, nombreux sont les élèves qui savent, durant leurs études secondaires ou avant d'amorcer celles-ci, qu'ils feront des études postsecondaires (Finnie, Childs et

Wismer, 2010). Toutefois, tel n'était le cas, avant la 9^e année, que d'un nombre beaucoup plus restreint d'élèves participant actuellement aux programmes à DRC ou l'ÉAC. Plus exactement, le pourcentage des participants au programme sachant, à la fin de leurs études secondaires ou après celles-ci, qu'ils feraient des études postsecondaires était plus élevé de 17,4 % chez les élèves des programmes à DRC ou l'ÉAC que dans la population sondée par les auteurs Finnie, Childs et Wismer (2010), lauréats d'une bourse d'accès de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (tableau 30). Par conséquent, il convient d'amplifier les efforts consentis aux premières stratégies de rayonnement qui mobilisent les élèves en 9^e année ou avant afin que ces derniers se mettent à songer à faire des études postsecondaires.

Tableau 30 : Période où les élèves ont su qu'ils feraient des études postsecondaires : M4 (n^{bre} = 82)

	L'ont toujours su, ou avant la 9 ^e année	9 ^e -10 ^e années	11 ^e -12 ^e années	À la fin des études secondaires ou après celles-ci
<i>Finnie, Childs et Wismer (2010).</i>	48,6 %	23,8 %	20,8 %	6,8 %
<i>À DRC ou l'ÉAC du CGB</i>	27,2 %	28,8 %	19,7 %	24,2 %

Résultats des programmes à DRC ou l'ÉAC chez les élèves

Au M4, 61 % des participants aux programmes étaient inscrits à des études postsecondaires ou cherchaient à en faire, 34 % travaillaient et 5 % étaient encore au niveau secondaire. Comparativement à la population globale dans les écoles secondaires de l'Ontario (King et al., 2008), les élèves participant aux programmes à DRC ou l'ÉAC donnés au CGB étaient 23 % de plus à s'investir dans une formation collégiale ou un stage et 6 % moins nombreux à être sur le marché du travail (tableau 31). Ces taux élevés d'investissement dans une formation collégiale ou un stage s'inscrivent dans la mission de l'Initiative de jonction écoles-collège-milieu de travail, laquelle a pour objet d'aider les élèves de niveau secondaire à obtenir leur diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO) et à réussir leur transition vers des programmes de niveau collégial et de stage. Les constatations de la présente étude mettent également en relief la nécessité d'accroître les efforts pour aider les élèves de niveau secondaire dans l'ensemble à faire la transition vers les études postsecondaires, car plus du tiers des élèves optent pour l'emploi plutôt que l'accès aux études supérieures. Un tel résultat s'explique peut-être en partie par la comparaison des réponses données par les élèves qui, au M4, s'investissent dans les EPS et travaillent. Les élèves qui travaillent faisaient état d'un nombre supérieur d'obstacles aux études postsecondaires. Chez ces derniers, les faibles notes étaient l'obstacle aux études postsecondaires le plus fréquemment évoqué, ce qui va de pair avec le fait que ces élèves ont des notes inférieures à celles des élèves qui s'investissent dans une formation collégiale ou universitaire. D'autres obstacles, comme le manque de motivation, le manque de connaissances à propos des programmes, la santé physique ou mentale de même que le coût des études supérieures, ont été mentionnés par davantage d'élèves sur le marché du travail que d'élèves aux EPS, quoique dans une moindre mesure. Il convient que le collège George Brown continue d'accorder la priorité à la prestation permanente aux élèves de conseils axés sur leurs préoccupations, notamment d'ordre scolaire. De plus, il importe de prêter une attention accrue à la mise à jour des enseignants et conseillers en orientation de niveau secondaire quant aux ressources et aux appuis disponibles au collège, car ces derniers peuvent à leur tour transmettre cette information à leurs élèves.

Tableau 31 : Résultats chez les élèves : M4 (n^{bre} = 82)

	École secondaire	Milieu de travail	Études collégiales / stage	Études universitaires
<i>King et al., 2008 (Données tirées du CDAUO et du SACO)*</i>	s.o.	40 %	26 %	34 %
À DRC ou l'ÉAC du CGB	5 %	34 %	49 %	12 %

*Fichiers des données provinciales sur les écoles secondaires allant de 2001-2002 à 2006-2007.

Motivation

En règle générale, la motivation est demeurée élevée tout au long du programme et un an après son achèvement. Nous n'avons pas constaté de corrélation entre la motivation et les résultats des élèves au M4 (qui travaillent ou cherchent à faire des EPS).

Efficacité des programmes

Les élèves étaient d'avis à 92 % que les programmes à DRC ou l'ÉAC avaient répondu à leurs attentes un an après l'achèvement de ceux-ci. Ils insistaient sur la notion de l'apprentissage par l'expérience. Les élèves ont discuté de l'apprentissage à propos du collège au moyen de l'expérience :

« Le programme m'a encouragé parce que j'ai acquis de l'expérience quant au fonctionnement au niveau collégial et à ce que je dois faire pour avoir de bonnes notes. J'ai tout appris sur la vie collégiale. » (Participant au programme à DRC, actuellement inscrit au collège).

Ce témoignage montre l'importance d'intégrer l'exposition à diverses expériences menant à l'apprentissage en lien avec les études postsecondaires. Les élèves ont également insisté sur la valeur de l'apprentissage du monde collégial sans le risque ni la pression en lien avec l'engagement dans un concept tout à fait étranger :

« Cette expérience m'a ouvert les yeux. La vie collégiale peut faire peur lorsqu'on est issu du niveau secondaire, mais grâce au programme à DRC, on peut en faire l'expérience sans la pression exercée par les frais de scolarité. » (Participant au programme à DRC, maintenant inscrit au collège).

Enfin, la majorité des élèves ayant participé aux programmes à DRC (85 %) et l'ÉAC (100 %) étaient d'avis que ces programmes avaient influé sur leur décision de faire ou non des études postsecondaires et qu'ils étaient prêts, grâce à ces programmes, à présenter une demande d'admission à des études postsecondaires et à faire celles-ci (90 %).

6. Limites

Il y a eu certaines limites relativement à la recherche et ses constatations. Nous avons difficilement accès à l'échantillon, lequel s'est révélé de nature très transitoire. Une fois leurs études secondaires terminées, de nombreux élèves ont déménagé et changé leur numéro de téléphone, de sorte qu'il était très difficile – voire impossible – de les joindre aux fins de la présente étude. Cette situation s'est ensuite traduite par la taille inégale des échantillons à différents moments du sondage, de même qu'un nombre restreint d'élèves ayant répondu à chacun des quatre questionnaires.

Afin d'être admis aux programmes à DRC ou l'ÉAC, les élèves doivent passer par un processus de sélection, ce qui pourrait être à l'origine du défaut de corrélation entre la motivation, l'engagement et le rendement

scolaire. Les élèves participant au programme à DRC sont choisis par les enseignants, tandis que ceux du programme l'ÉAC passent par un processus rigoureux où ils doivent présenter une demande et participer à une entrevue. En raison de ce processus de sélection, il est possible que l'effet de l'engagement et de la motivation soit amoindri, car les élèves dont l'engagement et la motivation sont faibles ne seront vraisemblablement pas admis à l'un ou l'autre des programmes.

7. Conclusions et recommandations

L'objectif de la présente recherche consistait à étudier les résultats scolaires des élèves ayant participé aux programmes à DRC ou l'ÉAC, à étudier l'effet des stratégies de rayonnement, de transition et de maintien aux études conçues pour attirer les élèves vers les programmes, et à chercher à savoir si la motivation et la préparation scolaire sont liées aux résultats des élèves.

Les constatations de la présente étude portent à croire que les programmes à DRC ou l'ÉAC constituent des stratégies efficaces pour aider les élèves à accéder aux études postsecondaires et faciliter leur transition vers celles-ci, accumuler des crédits et améliorer leur rendement scolaire. Comparativement à la population globale d'élèves du secondaire en Ontario dans l'ensemble, un pourcentage supérieur d'élèves des programmes à DRC ou l'ÉAC poursuivent des études collégiales une fois les études secondaires terminées, et ce, malgré les obstacles qu'ils ont décelés. Les programmes se sont révélés une réussite en ce qui touche l'obtention de notes supérieures par les élèves durant le programme, comparativement aux notes obtenues avant celui-ci. Les élèves qui ne se sont pas investis dans les études postsecondaires un an après l'achèvement du programme avaient tendance à obtenir des notes inférieures à celles de l'échantillon dans son ensemble et ils décelaient davantage d'obstacles aux études supérieures, outre les faibles notes. D'après ceux qui prévoient présenter une demande d'admission aux études postsecondaires, les enseignants et conseillers en orientation forment les principales sources d'information quant aux programmes à DRC ou l'ÉAC de même que la deuxième source en importance pour en savoir plus au sujet de ces programmes.

Voici les recommandations qui émanent des résultats susmentionnés :

- Un rayonnement précoce, durant ou avant la 9^e année.
- Une hausse des ressources destinées aux enseignants et aux conseillers en orientation pour aider les élèves à accéder à l'information sur les études postsecondaires.
- Un accroissement de l'information sur le coût des études postsecondaires, les bourses d'excellence, les bourses, les prêts et l'aide financière générale à la disposition des élèves.
- Des offres d'emploi sur le campus et hors campus à l'intention des élèves pour leur permettre de traiter leurs préoccupations quant au besoin de travailler pour toucher un salaire, y compris également l'information sur les services d'emploi offerts aux étudiants de niveau collégial (recherche d'emploi, accès aux tableaux d'affichage des emplois, rédaction de CV, etc.).
- Une prestation bonifiée de conseils aux élèves par le personnel collégial à propos des études postsecondaires et des appuis disponibles, car nombreux sont les élèves participant aux programmes à DRC ou l'ÉAC qui font face à des obstacles personnels, notamment de nature scolaire ou financière, les empêchant de poursuivre des études supérieures.

Peut-être sera-t-il utile à l'avenir d'approfondir les recherches traitant des taux de persévérance en lien avec les études postsecondaires des élèves ayant participé aux programmes à DRC ou l'ÉAC afin d'évaluer les pleines retombées de ces programmes. Il serait également utile de mesurer, à l'échelle du système, l'efficacité des programmes à DRC ou l'ÉAC dans l'ensemble des collèges de l'Ontario. En ce qui touche les études à l'avenir, il est recommandé de communiquer avec les élèves par des modes de communication récents. En effet, il était impossible de communiquer avec un bon nombre d'élèves, bien après l'achèvement du programme, en raison de changements aux adresses courriels et numéros de téléphone après l'obtention du diplôme d'études secondaires.

Bibliographie

- Berger, J., Motte, A. et A. Parkin (2007), « L'importance de l'accès aux études postsecondaires », dans *Le prix du savoir 2006-2007*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Bragg, D. (2001). *Promising outcomes for Tech Prep participants in eight local consortia : A summary of initial results*, St. Paul (MN), National Research Center for Career and Technical Education.
- Clark, R. W. (2001), *Dual Credit : A report of progress and policies that offer high school students college credits*, résumé Philadelphie (PA), The Pew Charitable Trusts.
- Community Partnerships Office (n.d.), *School Within a College*, extrait de <http://www.georgebrown.ca/about/cpo/schoolwithinacollege/>
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2008), *Évaluation de la Stratégie visant la réussite des élèves et l'apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans*, rapport final, Ottawa.
- Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (2008), *Accessibilité, persévérance scolaire et obstacles à l'enseignement postsecondaire – revue de la documentation et plan de future recherche*, extrait de <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Access%20Persistence%20and%20Barriers%20FR.pdf>
- Engle, J. (2007), « Postsecondary Access and Success for First-Generation College Students, » dans *American Academic*, n° 3, p. 25-48.
- Engle, J. et V. Tinto (2008), *Moving Beyond Access : College Success for Low-Income, First-Generation Students*. Washington (DC), Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education, extrait de <http://www.worldcat.org/oclc/425538295>
- Engle, J., Bermeo, A. et C. O'Brien (2006), *Straight from the Source : What Works for First-Generation College Students*, Washington (DC), Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education, extrait de <http://www.worldcat.org/oclc/424936577>
- Finnie, R. (2008). *Who goes? Who stays? What matters? Accessing and persisting in post-secondary education in Canada*, Montréal et Kingston, McGill-Queen's University Press.
- Finnie, R. et R. Mueller (2008), *The effects of family income, parental education and other background factors on access to post-secondary education in Canada*, Toronto, projet Measuring the Effectiveness of Student Aid, extrait de http://higherstrategy.com/mesa/pub/pdf/MESA_Finnie_Mueller.pdf
- Finnie, R., Childs, S. et A. Wismer (2010), *When Did You Decide?* (Version 02-24-10) A MESA Project L-SLIS Research Brief, Toronto, Canadian Education Project.
- Fleming Data Research (2011), *Dual Credit Course Survey*, rapport sommaire automne 2009-hiver 2010, Dual Credit Students, Collège Fleming.
- Harrison, K. (2011). *Dual Credit Students : Where do they go?*, article présenté au symposium provincial de l'IJECT, Collège Humber.
- Hoffman, N. (2005), *Add and Subtract : Dual Enrolment as a State Strategy to Increase Postsecondary Success for Underrepresented Students*, extrait de <http://www.jff.org/sites/default/files/Addsubtract.pdf>
- Initiative de jonction écoles-collèges-milieu de travail (2006), bulletin de l'Initiative de jonction écoles-collèges-milieu de travail, hiver 2006.
- Initiative de jonction écoles-collèges-milieu de travail (2011), bulletin de l'Initiative de jonction écoles-collèges-milieu de travail, printemps 2011.

- Karp, M. et K. Hughes (2008), *Dual Enrolment Can Benefit a Broad Range of Students*, New York, Community College Research Centre, extrait de http://www.acteonline.org/uploadedFiles/Publications_and_Online_Media/files/Octstudy_theme.pdf
- Karp, M. M., Calcagno, J. C., Hughes, K. L., Jeong, D. W. et T.R. Bailey (2007), *The Postsecondary Achievement of Participants in Dual Enrolment : An Analysis of Student Outcomes in Two States*, New York, Community College Research Center.
- King, A. J. C. (2009), *Who doesn't go to post-secondary education : Final report of findings*, Toronto. Collèges Ontario, extrait de <http://www.worldcat.org/oclc/609988239>
- Lennon, M. C., Zhao, H., Wang, S. et T. Gluszynski (2011), *Facteurs influençant l'accès des jeunes à l'éducation postsecondaire en Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004), *Plan d'enseignement individualisé : Guide*, extrait de <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/guide/resource/iepresguidf.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010), *Double reconnaissance de crédit : Politique et mise en œuvre*, extrait de http://cal2.edu.gov.on.ca/november2010/DualCredit_Implement2010Fr.pdf
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010), *Rapport de données sur les élèves des programmes à double reconnaissance de crédit : Année scolaire 2009-2010*, extrait de <http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentsuccess/SummaryDualCreditFr.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013), *Programmes à double reconnaissance de crédit : Politique et exigences des programmes*, extrait de <http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentsuccess/DualCreditProFr.pdf>
- Mueller, R. E. (2008), *Access and Persistence of Students from Low-Income Backgrounds in Canadian Post-Secondary Education : A review of the literature*, Toronto, Educational Policy Institute, extrait de <http://www.worldcat.org/oclc/377712340>
- National High School Center, (2007). *Findings From the Early College High School Initiative : A Look at Best Practices and Lessons Learned Regarding a Dual Enrolment Program*, extrait de http://www.betterhighschools.org/docs/NHSC_EarlyCollegeHighSchool_032107.pdf
- Philpott-Skilton, L. (2013), *High school/College transitions : A case study examining the impact of a dual credit program at Fleming College*, thèse de doctorat, extrait de <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/35928>
- Pipitone, B. et L. Segedin (2011), *School Within A College Evaluation*, Toronto, George Brown College.
- Statistique Canada, (27 juin 2011), « Enquête auprès des jeunes en transition : Information détaillée », dans Statistique Canada, consulté le 4 janvier 2014 au http://www23.statcan.gc.ca/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=4435&Item_Id=85022&lang=en
- Thayer, P. B. (2000), *Retention of Students from First-Generation and Low-Income Backgrounds*, Washington (DC), Council for Opportunity in Education, ERIC Document Reproduction Service, n° ED446633.
- Watt-Malcolm, B. (2011), « Dual Credit : Creating Career and Work Possibilities for Canadian Youth, » dans *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 34 n° 2, p. 256-276.
- Whitaker, C. (2011). *The impact of dual credit on college access and participation : An Ontario case study*, thèse de doctorat, extrait de <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/29641>
- Winn, S. (2002), « Student Motivation : A socio-economic perspective, » dans *Studies in Higher Education*, vol. 27 n° 4, p. 445-457.

