



Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Stratégie pour la réussite des étudiants : de l'essai à la mise en œuvre

L'Office of Institutional Research du Collège
George Brown



Publié par :

Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402
Toronto (Ontario) M5E 1E5

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

Se référer au présent document comme suit :

L'Office of Institutional Research, Collège George Brown. 2013. *Stratégie pour la réussite des étudiants : de l'essai à la mise en œuvre*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.



Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Les opinions exprimées dans le présent rapport de recherche sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue ou les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou d'autres agences ou organismes qui ont offert leur soutien, financier ou autre, à ce projet.

Table des matières

Remerciements.....	2
Sommaire.....	3
Contexte du projet.....	4
Méthodes et résultats.....	6
Programme A.....	6
Programme B.....	20
Conclusion	30
Annexe A	32
Annexe B	34
Annexe C	39

Remerciements

#

L'Office of Institutional Research tient à remercier les nombreuses personnes qui ont participé et contribué à la Stratégie pour la réussite des étudiants, notamment :

- les étudiants de première année, en particulier les agents de liaison;
- les étudiants leader;
- les spécialistes de la réussite scolaire;
- les coordonnateurs de la Stratégie;
- le corps professoral des facultés;
- le personnel de soutien;
- les administrateurs des programmes;
- les administrateurs du Collège;
- le bureau d'aide financière;
- la direction des affaires étudiantes;

Nous remercions également notre parrain, le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Sommaire

La Stratégie pour la réussite des étudiants du Collège George Brown vise à fournir aux étudiants de première année un environnement scolaire favorable. Le Collège s'est engagé à financer cette stratégie sur une période de cinq ans commençant en 2008-2009. Dans le cadre de cette stratégie, toute une gamme d'activités scolaires et non scolaires est offerte aux étudiants de première année dans le but de promouvoir l'apprentissage collaboratif et l'interaction entre pairs. Certaines activités se déroulent en classe, alors que d'autres sont menées à l'extérieur de la classe. Les volets de la Stratégie sont adaptés aux différents programmes d'études offerts par le Collège, ce qui permet aux étudiants des diverses écoles et des divers centres de choisir des activités qui répondent à leurs besoins spécifiques.

Le présent rapport porte sur l'évolution de la Stratégie sur trois années scolaires, soit de 2008-2009 à 2010-2011, dans deux programmes d'études du Collège George Brown. Les deux programmes en question diffèrent grandement, tant par le profil socioéconomique des étudiants que le sujet d'étude. Pour effectuer l'étude, nous avons recouru à une variété de sources de données, notamment les dossiers scolaires des étudiants, des enquêtes menées auprès des étudiants et des sondages d'évaluation de la Stratégie. Nous avons porté notre attention sur l'effet éventuel de la Stratégie sur le rendement scolaire et sur la rétention et la satisfaction des étudiants. Les analyses qui ont été menées pour chacun des programmes ont surtout servi à comparer les différentes cohortes entre elles (celles précédant la mise en œuvre de la Stratégie et celles la suivant), ainsi que les étudiants ayant participé aux activités de la Stratégie par rapport à ceux n'y ayant pas participé (sur la base des activités se déroulant à l'extérieur de la classe).

Les résultats de l'étude ne permettent pas de conclure à une amélioration générale constante du rendement scolaire d'une cohorte à l'autre au cours de la période étudiée. Par contre, la participation aux activités offertes pourrait avoir eu une incidence positive sur la moyenne pondérée cumulative (MPC), surtout pour les étudiants au rendement scolaire le plus faible : la MPC des étudiants ayant participé aux activités de la Stratégie se déroulant en dehors de la classe s'est avérée généralement plus élevée que celle des non-participants. Il y a toutefois lieu de souligner que la motivation, le niveau d'engagement, le temps exigé et d'autres facteurs ont pu avoir une incidence sur ce taux de participation, de même que sur la MPC. Curieusement, l'écart entre la MPC des participants et celle des non-participants s'est révélé généralement plus grand pour les étudiants en difficulté. Ces résultats devront être corroborés par d'autres recherches. Ils revêtent cependant un certain intérêt pour le Collège, qui pourra s'en servir pour encourager les futurs étudiants à s'engager dans les activités scolaires et non scolaires offertes dans le cadre de leur programme d'études.

En dehors de l'incidence de la Stratégie sur la MPC, aucun effet se rapportant à la rétention des étudiants n'a été observé. En outre, les résultats obtenus quant à la satisfaction des étudiants se sont montrés variables : au cours de l'année 2008-2009, année de mise en œuvre de la Stratégie, la satisfaction des étudiants a diminué dans l'un des programmes, alors qu'elle s'est accrue dans l'autre. L'écart observé, de même que le niveau de satisfaction dans les deux programmes, s'est généralement maintenu jusqu'à la fin de la période étudiée. Ainsi, aucune conclusion claire ne peut être tirée au sujet de la satisfaction des étudiants. En somme, les effets positifs de la Stratégie dans les deux programmes visés par l'étude sont assez subtils. La relation trouvée entre la participation aux activités de la Stratégie et la hausse de la MPC chez les étudiants les plus à risque sur le plan scolaire est, de tous les résultats dégagés, celui qui mérite le plus d'attention et qui pourrait justifier qu'on poursuive l'étude avec d'autres cohortes.

Comme dans la plupart des études longitudinales de ce type, les conclusions se trouvent minées par les variables non contrôlées ou les variables de confusion qui ont pu interférer avec les analyses. Les paramètres de l'étude et les résultats observés font ressortir les défis propres aux études longitudinales qui s'intéressent aux initiatives d'intervention menées auprès des étudiants collégiaux. Dans le cas qui nous intéresse, par exemple, le caractère dynamique de la Stratégie pour la réussite des étudiants confère une grande flexibilité aux programmes d'études, et la rétroaction des étudiants et du personnel permet de peaufiner la Stratégie d'année en année. En revanche, ce dynamisme est nuisible aux analyses, puisque les résultats risquent d'avoir été biaisés par d'autres facteurs. Il n'empêche que, tel que nous le démontrons dans le présent rapport, en évaluant de façon continue l'incidence potentielle de ces initiatives d'intervention sur un ensemble de variables dépendantes, il devient plus facile d'orienter la prise de décisions à tous les niveaux. Des résultats probants permettront de perfectionner les interventions et de mettre en place d'autres approches institutionnelles visant la réussite des étudiants. Ils pourront ultimement entraîner la conception de programmes efficaces et de grande qualité ainsi que la hausse du rendement des étudiants.

Mots-clés : *réussite des étudiants, satisfaction des étudiants, rétention des étudiants, apprentissage collaboratif, mise en œuvre du programme, évaluation du programme*

Contexte du projet

La Stratégie pour la réussite des étudiants a été lancée officiellement à l'automne 2008, après que le Collège George Brown s'est engagé à y investir près d'un million de dollars annuellement sur une période de cinq ans (de 2008-2009 à 2012-2013). Cette stratégie, qui n'en est pas une de rattrapage scolaire, vise à fournir aux étudiants de première année un milieu favorable où l'apprentissage collaboratif, l'interaction entre pairs et l'apprentissage intégré sont à l'honneur. Elle a été élaborée en 2007 par la direction des affaires étudiantes au terme d'une série de projets pilotes menés entre 2003 et 2007.

La Stratégie propose une série d'activités regroupées sous diverses catégories selon l'objectif établi : identification des étudiants à risque, orientation continue et renforcement des compétences scolaires. Les activités se déroulent en classe ou à l'extérieur de celle-ci. Celles qui se déroulent en dehors de la classe peuvent avoir une visée scolaire (p. ex., des ateliers sur les stratégies d'apprentissage) ou non scolaire (p. ex., un dîner avec les professeurs de la faculté). Les activités offertes varient d'un programme à l'autre et évoluent pour chaque cohorte qui se succède, enrichies par la rétroaction des étudiants et du personnel (voir l'annexe A pour des exemples d'activités offertes aux différentes cohortes). Les personnes responsables de la Stratégie comprennent un spécialiste de la réussite scolaire pour chaque programme d'études, dont le rôle est de superviser la Stratégie. Ce spécialiste travaille avec le coordonnateur de la Stratégie, les professeurs de la faculté, les étudiants leaders et les étudiants agents de liaison afin de développer des stratégies d'apprentissage chez les étudiants, et de voir à ce que ces derniers soient informés de l'aide qui leur est offerte et à ce qu'ils établissent rapidement un contact avec le personnel et le maintiennent.

La Stratégie est déployée dans tout le Collège, mais l'élaboration et l'administration des activités sont assurées par chacun des centres et des écoles. Ainsi, ceux-ci disposent de la flexibilité voulue pour modifier les activités et les adapter davantage aux besoins des étudiants de première année qu'ils accueillent. La Stratégie pour la réussite des étudiants est donc un programme dynamique qui offre des activités variées selon les programmes d'études, mais dont la visée est la même à l'échelle du Collège, à savoir améliorer l'expérience des étudiants.

Le présent rapport s'intéresse à l'évolution de la Stratégie pour la réussite des étudiants dans deux programmes d'études du Collège George Brown sur une période couvrant les années scolaires 2008-2009 à 2010-2011. De multiples sources de données ont été mises à contribution pour mener l'étude à bien,

notamment les dossiers scolaires des étudiants, les enquêtes effectuées sur le profil des étudiants et une série de sondages d'évaluation de la Stratégie visant à connaître le niveau d'information des étudiants à l'égard des activités offertes, leur taux de participation aux activités et leur opinion à propos de l'utilité de celles-ci. Ces données multiples et variées dressent un portrait global de la Stratégie. Par ailleurs, tout au long de l'étude, des groupes de discussion et des entrevues avec des intervenants du Collège ont été menés sur une base régulière pour peaufiner les activités pour les cohortes suivantes ainsi que pour régler les problèmes administratifs en cours de route. Les commentaires retenus sont présentés à l'annexe C. Les analyses dont le présent rapport fait état concernent avant tout les données se rapportant aux étudiants, le but ultime de la Stratégie étant de mettre ces derniers sur le chemin de la réussite.

Comme nous le verrons dans les paragraphes suivants, les deux programmes d'études choisis aux fins de l'étude sont très différents, notamment sur le plan du contenu et des caractéristiques typiques des étudiants qui y sont inscrits. Les objectifs de la Stratégie demeurent toutefois les mêmes : amélioration du rendement scolaire (MPC), rétention des étudiants et satisfaction des étudiants. Puisque les activités de la Stratégie ainsi que la structure et le contenu mêmes des programmes d'études s'exposaient à une évolution en cours de route, nous avons procédé pour chaque programme à des analyses distinctes consistant à comparer d'une part les cohortes précédant la mise en œuvre de la Stratégie et celles la suivant sur la base de leur rendement scolaire global, et d'autre part, les étudiants ayant participé aux activités offertes et ceux n'y ayant pas participé.

Méthodes et résultats

Programme A

Le programme A, un programme de deux ans menant à un diplôme, relève de l'école des services sociaux et communautaires. Depuis 2005, son effectif scolaire a augmenté de 53 points de pourcentage, et son curriculum a fait l'objet de modifications majeures : changements à l'ordre des cours, durée des cours passant de sept à quatorze semaines, et dans certains cas, reconfiguration complète des cours. Or, ces changements posent des difficultés lorsqu'il s'agit d'analyser et de comparer les cohortes d'étudiants dans une perspective longitudinale. Toute conclusion formulée doit donc faire état des problèmes rencontrés dans l'isolement des effets de la Stratégie qui ont pu être observés.

Profil des étudiants

Le tableau 1 présente les caractéristiques des étudiants du programme A sur le plan socioéconomique et scolaire, pour les cohortes précédant la mise en œuvre complète de la Stratégie (2005-2007) et celles la suivant (2008-2010). Pour toutes les cohortes étudiées, la population était majoritairement composée de femmes, et l'âge médian était d'environ 20 ans. Également, plus de 40 % des étudiants recevaient une aide financière (RAFEO). Pour ce qui est du test de placement en anglais, environ le tiers s'était classé au niveau précollégial (anglais de base). Les données se rapportant à la plupart de ces caractéristiques demeurent stables d'une cohorte à l'autre, à l'exception de la proportion d'étudiants qui ont été exemptés des cours d'anglais de niveau collégial; celle-ci joue entre 9 % et 29 %, autant pour les cohortes d'avant le déploiement de la Stratégie que pour celles d'après.

Tableau 1 : Profil des étudiants – programme A

	2005 a	2006 b	2007 c	2008 d	2009 e	2010 f
Effectif	160	155	200	220	221	245
Sexe						
Hommes (%)	15,6	15,6	20,1	21,8	15,4	22,4
Femmes (%)	84,4	84,4	79,9	78,2	84,6	77,6
Âge médian à l'inscription	20	22	20	20	20,5	21
Bénéficiaires du RAFEO (%)	n.d.	50,3	49,0	48,2	40,3	49,8
Test de placement en anglais	bef	acdf	bef	bef	acd	abcd
Exemption (%)	9,1	23,8	9,8	13,5	25,1	29,2
Anglais régulier (%)	60,8	51,0	62,9	53,2	45,2	35,0
Anglais de base (%)	30,1	25,2	27,3	33,3	29,7	35,8

Source : Banner information system; données extraites à l'automne de chaque année.

Les lettres indiquent la signification statistique observée entre les cohortes ($p < 0,05$). Par exemple, les lettres « abcd » dans la colonne de la cohorte 2010 indiquent que la répartition des étudiants de cette cohorte pour la caractéristique « Test de placement en anglais » est significativement différente de celle des cohortes 2005, 2006, 2007 et 2008, mais pas de celle de la cohorte 2009.

D'autres données socioéconomiques ont été recueillies au moyen d'une enquête menée dans le cadre de la Stratégie auprès des étudiants de première année pendant leur premier semestre. Le taux de participation à l'enquête est similaire pour chaque cohorte examinée (2008, 2009 et 2010), soit environ 70 %. Comme l'indique le tableau 2, les résultats obtenus pour la plupart des variables demeurent assez constants d'une cohorte à l'autre. Il y a toutefois une exception notable, celle du pourcentage d'étudiants ayant déjà fréquenté un établissement postsecondaire avant de commencer leur programme collégial : l'écart désavantageant la cohorte de 2008 par rapport aux deux cohortes subséquentes est de plus de 10 points de pourcentage. En outre, la première présente un taux d'exemption aux cours d'anglais plus bas que les autres cohortes.

Tableau 2 : Autres caractéristiques socioéconomiques

	2008	2009	2010
Nombre de participants à l'enquête¹	148	154	176
Statut des participants nés à l'extérieur du Canada			
Citoyens canadiens et résidents permanents (%)	31,1	24,9	26,9
Titulaires d'un visa, réfugiés internationaux et autres (%)	3,4	5,2	5,3
Anglais comme langue première (%)	70,3	73,3	72,5
État matrimonial : célibataire (%)	82,8	85,9	76,3
Avec enfants à charge (%)	22,5	16,9	12,9
Étudiants de première génération (%)	27,3	32,3	31,2
Niveau d'éducation atteint avant l'inscription			
Études secondaires ou niveau inférieur (%)	68,5	60,3	57,6
Études postsecondaires (%)	30,8	42,9	41,9
Travail rémunéré durant le semestre d'automne (%)			
Nombre moyen d'heures par semaine	19,0	18,6	19,8
Nombre minimum d'heures	4	3	4
Nombre maximum d'heures	40	37	50

Source : Enquête sur les caractéristiques des étudiants

¹ Le nombre total de réponses données varie d'une question à l'autre.

Vers la fin de chaque semestre, nous avons également demandé aux étudiants d'évaluer dans quelle mesure ils étaient au courant des différentes activités de la Stratégie se donnant à l'extérieur de la classe pendant le semestre visé et d'indiquer s'ils y avaient participé. Les réponses fournies par les étudiants du programme A montrent que ces derniers étaient relativement bien informés de la plupart des activités offertes. Cette

mesure fluctue cependant de façon substantielle entre les différentes activités, de 66 % à 94 % pour la cohorte de 2010 par exemple (voir annexe B). Des taux de participation variés ont également été observés, allant de 28 % à 63 % dans le cas de cette même cohorte.

OBJECTIF A : AMÉLIORER LE RENDEMENT SCOLAIRE

Pour chacun des programmes d'études, nous avons évalué les effets possibles de la Stratégie sur le rendement scolaire par deux méthodes. La première a consisté à comparer les notes des étudiants de chaque cohorte pour déterminer si la MPC moyenne des cohortes suivant la mise en œuvre de la Stratégie était plus élevée que celle des cohortes la précédant. Nous avons effectué cette comparaison au moyen du test de la différence franchement significative de Tukey.

Cette analyse nous a permis d'observer un maintien relatif de la MPC du semestre d'automne d'une cohorte à l'autre, à l'exception de la cohorte de 2010, dont la MPC moyenne était significativement plus élevée par rapport à la plupart des autres cohortes (voir tableau 3). La MPC moyenne de la cohorte de 2010 pour le semestre d'hiver était également la plus élevée, alors que celle de la cohorte de 2005 était significativement plus basse que celle des autres cohortes.

Tableau 3 : Rendement scolaire

	2005 a	2006 b	2007 c	2008 d	2009 e	2010 f
MPC moyenne au semestre d'automne	2,73 ^t	2,89	2,87 ^t	2,73 ^t	2,86 ^t	3,14 ^{acde}
Écart-type	0,97	0,87	0,91	0,97	0,99	0,79
MPC moyenne au semestre d'hiver	2,47 ^{bcdef}	2,88 ^{af}	3,03 ^a	2,99 ^a	3,06 ^a	3,18 ^{ab}
Écart-type	0,77	0,86	0,71	0,80	0,82	0,71

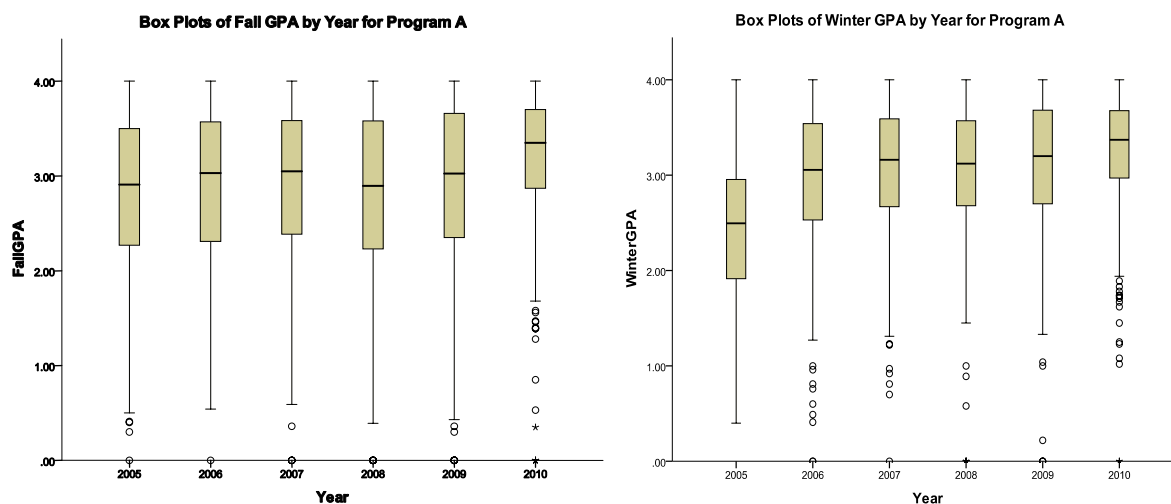
Source : Banner information system

La signification statistique a été déterminée au moyen du test de la différence franchement significative de Tukey.

Les lettres en exposant indiquent les cohortes pour lesquelles la différence est statistiquement significative au seuil de 5 %.

La figure 1 est un diagramme en boîtes à moustaches qui présente une comparaison plus poussée des cohortes à l'égard de la répartition des notes des étudiants. Le diagramme montre clairement le niveau plus élevé de la MPC moyenne de la cohorte de 2010 au semestre d'automne ainsi que les écarts modestes qui séparent l'ensemble des autres cohortes entre elles. En effet, la différence entre les cohortes est minime si l'on considère les MPC du semestre d'automne des quartiles supérieurs, ce qui signifie que les notes des meilleurs étudiants se sont généralement maintenues d'une cohorte à l'autre. Inversement, en comparant les MPC du même semestre des quartiles inférieurs, on observe une différence marquée entre la cohorte de 2010 et les cohortes précédentes, la première affichant des MPC supérieures aux autres. Cela signifie que les étudiants de la cohorte de 2010 du quartile inférieur ont eu un rendement supérieur par rapport aux autres cohortes du même quartile. Le même phénomène se produit pour le semestre d'hiver : les cohortes suivant celle de 2005 ont une MPC semblable aux quartiles supérieurs. En revanche, encore ici, les étudiants de la cohorte de 2010 se situant dans les quartiles inférieurs ont une MPC plus élevée par rapport aux cohortes précédentes.

Figure 1 : Diagramme en boîtes à moustaches – MPC pour le programme A



Note : Les extrémités des boîtes correspondent respectivement aux 25^e et 75^e centiles, et les lignes séparant les paires de boîtes correspondent au 50^e centile (la médiane). Pour les cohortes où il n'y a pas de valeurs aberrantes, les moustaches représentent les données maximales et minimales observées. Lorsqu'il y a des valeurs aberrantes (représentées par des cercles), les moustaches représentent 1,5 fois l'écart interquartile.

En somme, les étudiants de la cohorte de 2010 ont obtenu des MPC plus élevées que ceux des cohortes précédentes. Ce phénomène est particulièrement vrai pour les étudiants à l'extrême inférieur de la répartition. Ces résultats suggèrent que la Stratégie pourrait avoir eu une incidence positive sur le rendement scolaire, sans toutefois oublier que certains, voire tous les effets de la Stratégie, pourraient être attribuables aux changements apportés dans le curriculum d'une année à l'autre (p. ex., l'amélioration des cours pourrait avoir influencé positivement l'engagement et le rendement des étudiants, ou les modifications curriculaires pourraient avoir nécessité des changements dans les procédures de notation, etc.).

Comparaison des étudiants selon qu'ils ont participé ou non aux activités de la Stratégie

La deuxième méthode a consisté à comparer les étudiants selon qu'ils avaient participé ou non aux activités offertes dans le cadre de la Stratégie. Comme nous l'avons mentionné plus tôt, nous avons regroupé ces activités en deux grands ensembles : celles s'étant déroulées en classe et celles s'étant tenues à l'extérieur de la classe. Tous les étudiants inscrits ont été considérés comme ayant participé aux activités menées en classe, puisqu'ils avaient tous assisté aux cours et avaient tous vu le même contenu. Par contre, pour les activités se déroulant à l'extérieur de la classe, seuls les étudiants ayant affirmé dans le sondage à cet effet qu'ils avaient participé à au moins une de ces activités ont été considérés comme des participants. C'est donc la participation aux activités extérieures qui a fourni la base de comparaison des étudiants d'une même cohorte.

Avant de comparer les deux groupes créés en fonction des notes scolaires et du taux de rétention, nous avons procédé à une comparaison de leurs caractéristiques socioéconomiques pour vérifier si d'autres traits les distinguaient, outre leur participation aux activités. Ainsi, nous avons comparé les étudiants des cohortes de 2009 et de 2010, selon qu'ils avaient ou non participé aux activités scolaires se déroulant à l'extérieur de la classe. Ces cohortes étaient celles qui se prêtaient le mieux à une telle comparaison, la cohorte de 2008

ayant été exclue de l'opération puisque les activités scolaires n'avaient pas été introduites avant le semestre d'hiver et que le taux de participation était plus bas que pour les autres cohortes. Comme l'indique le tableau 4, l'écart entre les participants et les non-participants concernant le sexe, le test de placement en anglais et les notes obtenues en anglais au secondaire s'est avéré peu élevé. Toutefois, le groupe des participants dans chaque cohorte avait un âge médian plus élevé par rapport à celui des non-participants ($p < 0,01$).

Tableau 4 : Comparaison des caractéristiques socioéconomiques des étudiants selon qu'ils ont participé ou non aux activités scolaires extérieures – programme A

	2009		2010	
	Non-participants	Participants	Non-participants	Participants
Taille de l'échantillon	40	78	33	59
Sexe				
Hommes (%)	17,50	16,67	18,18	23,73
Femmes (%)	82,50	83,33	81,82	76,27
Âge médian à l'inscription	20	22,5	20	24
Test de placement en anglais				
Anglais de base (%)	31,43	26,67	24,24	38,98
Anglais régulier (%)	48,57	42,67	45,45	37,29
Exemption (%)	20,00	30,67	30,30	23,73
Note moyenne en anglais 4C au secondaire (N)	74,45 (22)	75,61 (31)	78,58 (12)	77,13 (23)
Note moyenne en anglais 4U au secondaire (N)	65,73 (11)	71,06 (18)	71,41 (17)	72,69 (13)

Un participant se définit comme un étudiant ayant répondu, dans le sondage d'évaluation mené à l'automne, avoir participé à au moins une activité scolaire extérieure offerte dans le cadre de la Stratégie.

Pour comparer la distribution des MPC des semestres d'automne et d'hiver chez le groupe des participants et chez celui des non-participants, nous avons recouru à la régression quantile. Cette méthode a été privilégiée par rapport aux autres méthodes ordinaires des moindres carrés parce qu'elle donne des résultats plus étayés. En effet, la distribution des données (ou de leurs résidus) n'y est pas tenue pour égale, et la vue générée de l'effet de covariance n'en est que plus complète. La régression quantile permet de tracer des lignes sur les quantiles (les centiles) plutôt que sur la moyenne. Ainsi, les quantiles que nous avons utilisés pour représenter les valeurs obtenues dans les analyses correspondent aux 10^e, 25^e, 50^e (médiane), 75^e et 90^e centiles. En somme, la régression quantile s'attarde surtout à la distribution des valeurs plutôt qu'à la seule moyenne. En ce qui nous concerne, cette méthode a permis d'identifier plus clairement les étudiants susceptibles de bénéficier de la Stratégie – ceux qui se classent dans l'extrême inférieur de la distribution des MPC, ceux qui se situent près de la moyenne, ou ceux qui se rangent parmi les meilleurs.

Aux fins des analyses, les activités menées à l'extérieur de la classe ont été divisées en deux catégories : les activités scolaires et les activités non scolaires. Par ailleurs, étant donné que les étudiants ont participé à ces

activités sur une base volontaire, le libre arbitre constitue un facteur indissociable des analyses. On considère comme participants les étudiants qui, lors des sondages menés à l'automne et à l'hiver, ont indiqué avoir participé à au moins une des activités extérieures. Ces participants ont par la suite été déclinés en quatre catégories : participant aux activités scolaires extérieures au semestre d'automne, participant aux activités extérieures non scolaires au semestre d'automne, participant aux activités scolaires extérieures au semestre d'hiver, et participant aux activités extérieures non scolaires au semestre d'hiver. Les variables se rapportant respectivement aux semestres d'automne et d'hiver ont servi de base à l'analyse des MPC de ces semestres.

Le modèle statistique a été ajusté de façon à ce que soient considérées les compétences scolaires (c'est-à-dire le bagage scolaire) et la cohorte d'appartenance. Les variables incorporées au modèle pour rendre compte des compétences scolaires sont la note obtenue en anglais en 12^e année (niveau collégial [C] ou universitaire [U]) ainsi que le niveau établi à la suite du test de placement en anglais. Le modèle comprenait également des variables indiquant si l'étudiant avait suivi le cours collégial ou universitaire, puisqu'un seul de ces cours suffit habituellement. Toutefois, le cas échéant, c'est la note qu'il a obtenue dans son cours d'anglais C qui a été retenue. D'autres variables socioéconomiques ont été envisagées, mais n'ont pas été intégrées au modèle, étant donné qu'elles n'étaient généralement pas significatives et qu'elles n'avaient pas la même force de prédiction que les variables d'ordre scolaire.

Activités scolaires du semestre d'automne

Le tableau 5 rend compte de l'incidence de la participation aux activités scolaires du semestre d'automne sur la MPC, une fois les résultats ajustés selon la cohorte d'appartenance et les compétences scolaires acquises avant l'inscription. Ces données sont également représentées dans un diagramme en boîtes à moustaches à la figure 2. Dans ce diagramme, les valeurs de la MPC représentées sur l'axe des Y sont alignées sur les quantiles utilisés dans les analyses de régression, et les moustaches correspondent respectivement aux 10^e et 90^e centiles. Les données contenues dans le tableau et le diagramme indiquent que la participation a eu un effet positif significatif sur la MPC au semestre d'automne pour trois quantiles (les valeurs de p obtenues pour les deux autres quantiles, 0,25 et 0,90, étaient respectivement 0,055 et 0,051). Par exemple, au quantile 0,10, la participation aux activités a amélioré la MPC de 0,537 (plus d'une demi-note), alors qu'au quantile 0,90, la MPC des participants ne surpasse celui des non-participants que de 0,079. Fait intéressant et corroborant les autres analyses effectuées, l'incidence de la participation aux activités est plus marquée aux quantiles inférieurs, ce qui signifie que les étudiants se situant à l'extrême inférieur de la répartition des MPC pourraient être les plus avantagés par les activités de la Stratégie¹.

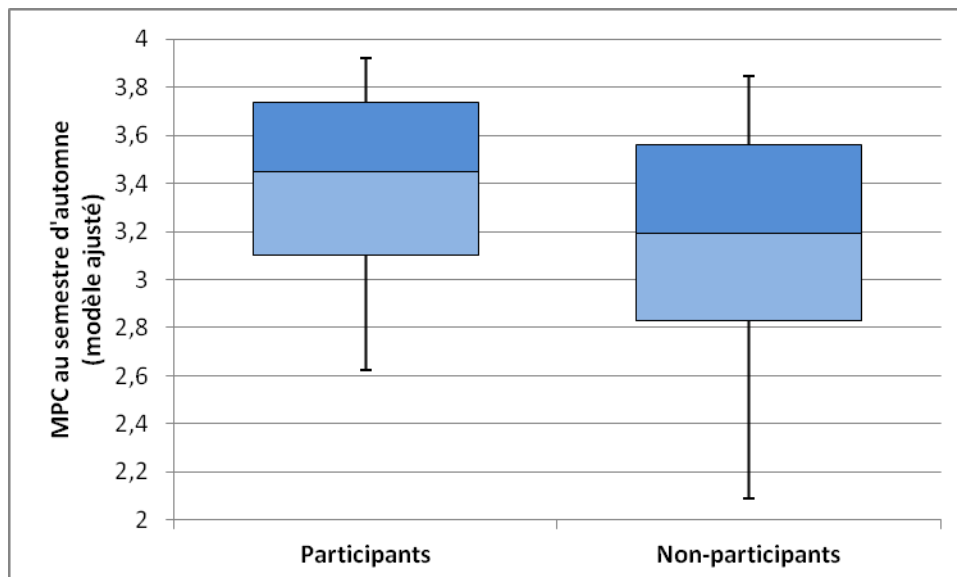
¹ Une analyse de l'incidence de la participation aux activités du semestre d'automne sur la MPC du semestre d'hiver a produit des résultats similaires. Cela donne à penser que les étudiants qui participent tôt aux activités de la Stratégie sont susceptibles de profiter d'effets à long terme. Toutefois, la longue période qui sépare les activités d'automne des épreuves notées du semestre d'hiver ainsi que le biais éventuel découlant de la possibilité qu'avaient les étudiants de choisir les activités écartent la possibilité de conclure à un tel lien.

Tableau 5 : Coefficients de régression des quantiles pour les covariables des MPC du semestre d'automne, y compris la participation aux activités scolaires extérieures – cohortes 2009 et 2010 (N = 202)

	Quantiles				
	0,10	0,25	0,50	0,75	0,90
Intercept	2,406***	2,902***	3,196***	3,457***	3,667***
Participation	0,537***	0,269*	0,254**	0,173***	0,079*
Cohorte (2010)	0,268**	0,251**	0,246***	0,103***	0,074
Anglais au secondaire					
Anglais 4C	-2,426	-1,753	-1,656**	-0,791	-0,279
Anglais 4U	1,067	-0,384	-0,114	-0,196	-0,338
Anglais 4C : note	0,023	0,016	0,016*	0,007	0,002
Anglais 4U : note	-0,021*	-0,002	-0,003	0,001	0,003
Test de placement en anglais					
Anglais régulier	0,117	0,218	0,190*	0,267***	0,224**
Exemption	0,472	0,528***	0,459***	0,370***	0,254***

* significatif à 10 % ** significatif à 5 % *** significatif à 1 %

Figure 2 : Comparaison de la MPC des étudiants au semestre d'automne selon qu'ils ont participé ou non aux activités scolaires de la Stratégie



Note : Les extrémités des boîtes correspondent respectivement aux 25^e et 75^e centiles, les lignes séparant les paires de boîtes correspondent au 50^e centile (la médiane), et les moustaches correspondent respectivement aux 10^e et 90^e centiles.

Activités non scolaires du semestre d'automne

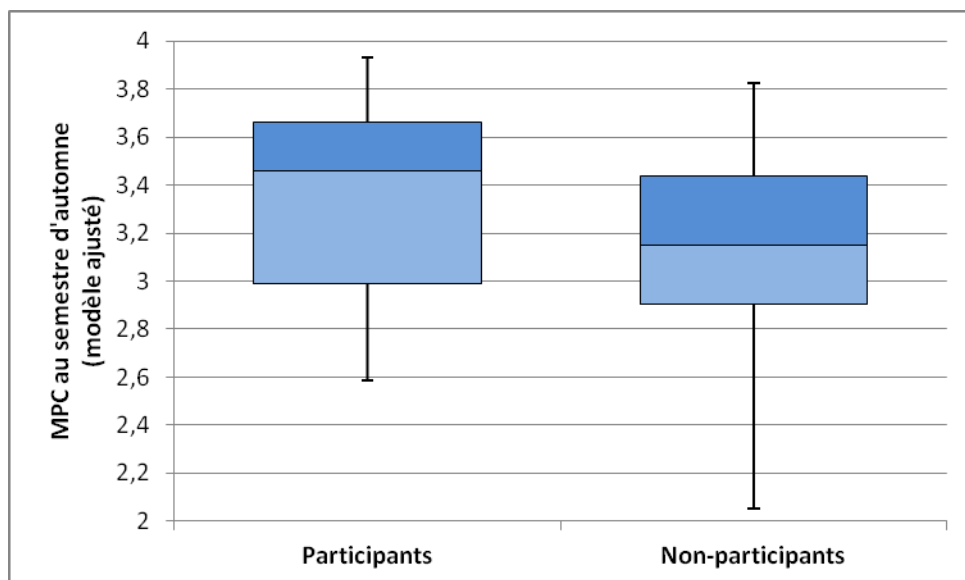
Les données concernant l'incidence de la participation aux activités non scolaires se déroulant à l'extérieur de la classe sont présentées dans le tableau 6 et dans la figure 3. Une liste des activités non scolaires figure à l'annexe A. Ici encore, les résultats indiquent que la participation à ces activités influence positivement la distribution des MPC du semestre d'automne. Cette corrélation s'est avérée significative à 5 % à tous les quantiles, sauf celui de 0,25. Bien que les données dénotent la même incidence tant pour les activités scolaires que non scolaires, il importe de mentionner que la participation à un type d'activité ne peut être considérée comme une variable isolée puisqu'environ 75 % des étudiants ayant participé à des activités scolaires avaient aussi participé à des activités non scolaires.

Tableau 6 : Coefficients de régression des quantiles pour les covariables des MPC du semestre d'automne, y compris la participation aux activités extérieures non scolaires – cohortes 2009 et 2010 (N = 202)

	Quantiles				
	0,10	0,25	0,50	0,75	0,90
Intercept	2,426***	3,010***	3,331***	3,511***	3,676***
Participation	0,532***	0,082	0,307***	0,220***	0,107**
Cohorte (2010)	0,232	0,248**	0,074	0,068	0,037
Anglais au secondaire					
Anglais 4C	-2,438	-2,089*	-2,112***	-1,280**	-0,084
Anglais 4U	1,593	-0,712	-0,035	-0,277	-0,100
Anglais 4C : note	0,023	0,020	0,022***	0,012*	-0,000
Anglais 4U : note	-0,029*	0,002	-0,004	0,001	0,000
Test de placement en anglais					
Anglais régulier	0,102	0,228	0,197**	0,202**	0,217***
Exemption	0,682***	0,610***	0,361***	0,269***	0,217***

* significatif à 10 % ** significatif à 5 % *** significatif à 1 %

Figure 3 : Comparaison de la MPC des étudiants au semestre d'automne selon qu'ils ont participé ou non aux activités non scolaires de la Stratégie



Activités scolaires du semestre d'hiver

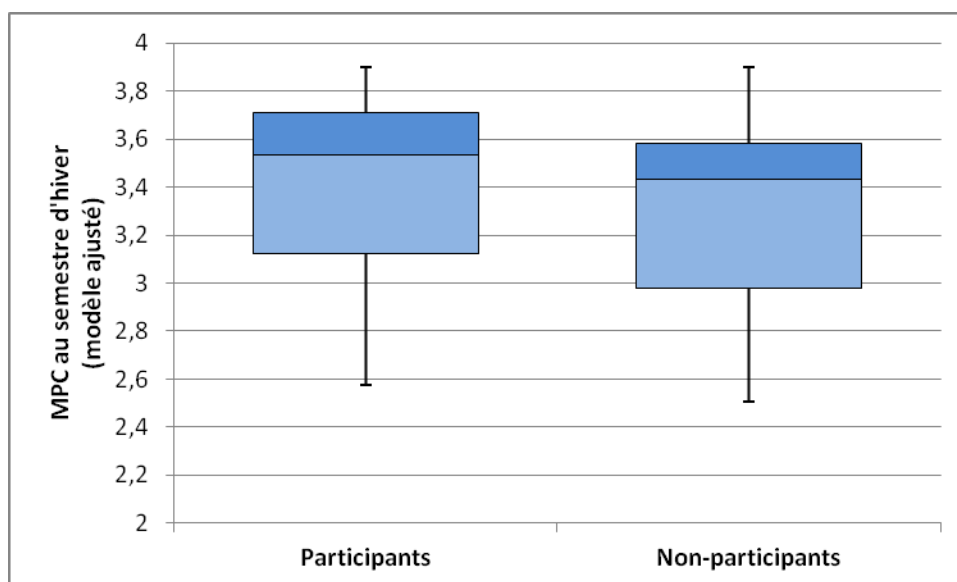
Les activités scolaires et non scolaires du semestre d'hiver ont fait l'objet d'analyses similaires. Le tableau 7 et la figure 4 présentent les résultats qui rendent compte du lien trouvé entre la participation aux activités scolaires se déroulant à l'extérieur de la classe au semestre d'hiver et les MPC du même semestre. Le lien trouvé, bien que positif, ne s'est avéré significatif qu'au quantile 0,75. De plus, l'écart trouvé entre les étudiants ayant participé à ces activités et ceux n'y ayant pas participé équivaut à un peu plus d'un dixième de note, ce qui est assez modeste.

Tableau 7 : Coefficients de régression des quantiles pour les covariables des MPC du semestre d'hiver, y compris la participation aux activités scolaires extérieures – cohortes 2009 et 2010 (N = 214)

	Quantiles				
	0,10	0,25	0,50	0,75	0,90
Intercept	2,604***	2,979***	3,229***	3,443***	3,722***
Participation	0,070	0,144	0,101*	0,127***	0,000
Cohorte (2010)	-0,206	0,160	0,159***	0,042	0,040
Anglais au secondaire					
Anglais 4C	0,121	-0,697*	-1,318***	-1,028	-0,070
Anglais 4U	-1,171	-1,065	-0,513	0,324	0,217
Anglais 4C : note	-0,009	0,001	0,012***	0,010	0,000
Anglais 4U : note	0,006	0,009	0,003	-0,006	-0,003
Test de placement en anglais					
Anglais régulier	0,686***	0,443**	0,443***	0,358***	0,208**
Exemption	0,790***	0,587***	0,481***	0,427***	0,278***

* significatif à 10 % ** significatif à 5 % *** significatif à 1 %

Figure 4 : Comparaison de la MPC des étudiants au semestre d'hiver selon qu'ils ont participé ou non aux activités scolaires de la Stratégie



Activités non scolaires du semestre d'hiver

Les résultats du tableau 8 et de la figure 5 permettent d'établir une relation positive entre la participation aux activités extérieures non scolaires données au semestre d'hiver et les MPC du même semestre. L'analyse

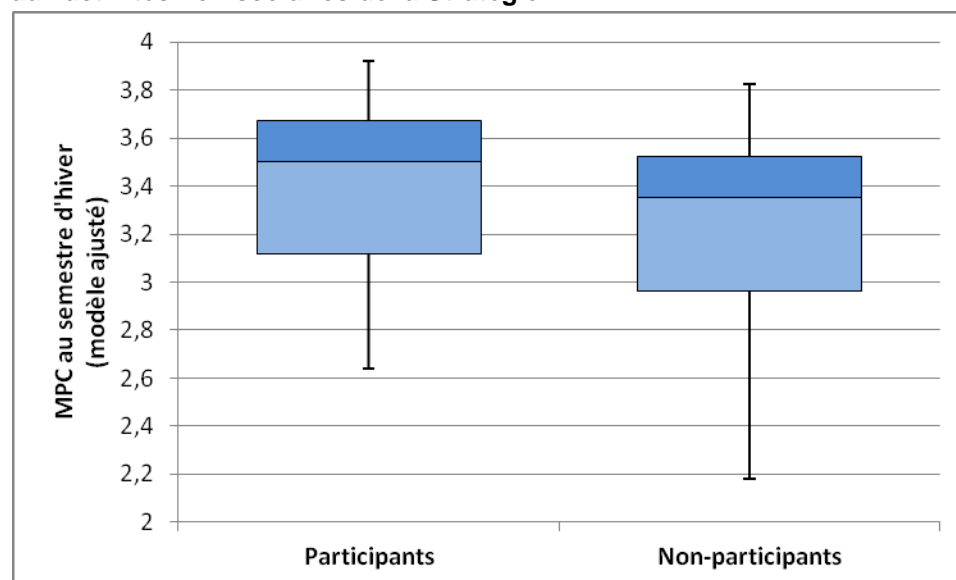
montre que la participation est une variable significative à tous les quantiles, à l'exception de celui de 0,25. Le plus grand écart entre les participants et les non-participants se situe au quantile 0,10 et correspond à près d'une demi-note, à savoir 0,460 de plus pour la MPC des participants. Pour les autres quantiles, l'incidence de la participation sur la MPC est également positive, quoique dans une moindre mesure, l'écart observé étant de moins d'un cinquième de note.

Tableau 8 : Coefficients de régression des quantiles pour les covariables des MPC du semestre d'hiver, y compris la participation aux activités extérieures non scolaires – cohortes 2009 et 2010 (N = 214)

	Quantiles				
	0,10	0,25	0,50	0,75	0,90
Intercept	2,540***	2,920***	3,182***	3,417***	3,665***
Participation	0,460***	0,157	0,148**	0,151***	0,100***
Cohorte (2010)	-0,321***	0,133	0,138**	0,082	0,030
Anglais au secondaire					
Anglais 4C	-0,602	-0,462	-1,261***	-1,445**	0,118
Anglais 4U	0,648	-0,561	-0,493	0,445	0,058
Anglais 4C : note	0,001	-0,001	0,012***	0,015	-0,003
Anglais 4U : note	-0,018*	0,001	0,003	-0,008	-0,001
Test de placement en anglais					
Anglais régulier	0,480***	0,440***	0,392***	0,320***	0,205***
Exemption	0,621***	0,570***	0,490***	0,452***	0,275***

* significatif à 10 % ** significatif à 5 % *** significatif à 1 %

Figure 5 : Comparaison de la MPC des étudiants au semestre d'hiver selon qu'ils ont participé ou non aux activités non scolaires de la Stratégie



En résumé, les analyses ont révélé l'existence d'un lien entre la participation à au moins une activité de la Stratégie se déroulant à l'extérieur de la classe et une MPC plus élevée. Cette corrélation s'est avérée généralement plus forte aux quantiles inférieurs, ce qui signifie que les étudiants se situant au bas de la distribution des notes pourraient être les plus avantagés par ces activités. En outre, le lien trouvé est plus éloquent pour le semestre d'automne que pour celui d'hiver, ce qui porte à croire que ces activités pourraient être plus bénéfiques aux étudiants qui y prennent part tôt dans leurs études. Cependant, il convient de rappeler que les participants étaient libres de choisir leurs activités, et que leur choix peut avoir été influencé par leurs compétences scolaires, leur degré de motivation et leurs intérêts. Nous ne saurions exclure cet élément des facteurs expliquant les résultats, même si le modèle d'analyse tient compte dans la mesure du possible des compétences scolaires à titre de variable, représentées par les notes obtenues en anglais au secondaire et au test collégial de placement en anglais.

OBJECTIF B : ACCROÎTRE LA RÉTENTION DES ÉTUDIANTS DE PREMIÈRE ANNÉE

L'un des objectifs de la Stratégie pour la réussite des étudiants établis pour le programme A était d'accroître la rétention des étudiants. La rétention correspond ici au nombre d'étudiants qui ont poursuivi leur programme d'études initial au deuxième semestre, ou qui se sont inscrits dans un autre programme offert par le Collège George Brown.

Notre analyse de la proportion d'étudiants qui sont demeurés dans leur programme ou qui ont poursuivi leurs études au Collège au deuxième semestre (le semestre d'hiver) nous a amenés à trouver que les taux de rétention variaient souvent de façon significative, tant entre les cohortes précédant la mise en œuvre de la Stratégie qu'entre celles la suivant. En fait, le taux de rétention de la cohorte de 2010 (91,43 %), année où la Stratégie était à l'œuvre, n'est pas significativement différent de celui des cohortes précédant le déploiement de la Stratégie, alors que le taux de rétention des cohortes de 2008 et de 2009, années suivant la mise en œuvre, est significativement plus bas que celui des cohortes antérieures.

Tableau 9 : Rétention

Du semestre d'automne au semestre d'hiver	Cohortes					
	2005	2006	2007	2008	2009	2010
	a	b	c	d	e	f
Effectif	160	155	200	220	221	245
Étudiants toujours inscrits au programme ou au Collège	143	146 ^{de}	181 ^e	191 ^b	185 ^{bcf}	224 ^e
	89,38 %	94,19 %	90,50 %	86,82 %	83,71 %	91,43 %
Étudiants ayant quitté le programme et le Collège	17	9	19	29	36	21
	10,63 %	5,81 %	9,50 %	13,18 %	16,29 %	8,57 %

Les lettres en exposant indiquent une différence significative à un seuil de 5 % par rapport aux différentes cohortes.

Afin d'établir l'incidence possible de la participation aux activités de la Stratégie sur la rétention des étudiants, nous avons comparé les étudiants selon qu'ils avaient participé ou non aux activités données à l'extérieur de la classe, en nous penchant dans un premier temps sur les activités scolaires, et dans un deuxième temps sur les activités non scolaires. Pour arriver à des résultats plus solides, nous avons combiné les cohortes de 2009 et de 2010. Les tableaux 10 et 11, qui présentent les résultats de l'analyse, indiquent que la participation aux activités extérieures de la Stratégie n'est pas corrélée de façon significative au taux de rétention des étudiants.

Tableau 10 : Comparaison du taux de rétention des étudiants selon qu'ils ont participé ou non aux activités scolaires extérieures

Du semestre d'automne au semestre d'hiver		
	Étudiants ayant participé aux activités scolaires	Étudiants n'ayant pas participé aux activités scolaires
Étudiants toujours inscrits au programme ou au Collège	132 96,35 %	69 94,52 %
Étudiants ayant quitté le programme et le Collège	5 3,65 %	4 5,48 %

Valeur de p obtenue à partir de la méthode exacte de Fisher : 0,722

Tableau 11 : Comparaison du taux de rétention des étudiants selon qu'ils ont participé ou non aux activités extérieures non scolaires

Du semestre d'automne au semestre d'hiver		
	Étudiants ayant participé aux activités non scolaires	Étudiants n'ayant pas participé aux activités non scolaires
Étudiants toujours inscrits au programme ou au Collège	134 96,40 %	67 94,37 %
Étudiants ayant quitté le programme et le Collège	5 3,60 %	4 5,63 %

Valeur de p obtenue à partir de la méthode exacte de Fisher : 0,491

L'ensemble des résultats présentés ci-haut nous garde donc de conclure à une incidence de la Stratégie sur le taux de rétention des étudiants. Il faut toutefois rappeler que la méthode choisie, qui consistait à déterminer le taux de rétention d'un semestre à l'autre, a donné pour ce programme des taux généralement très élevés. Nous avons dû nous en tenir à cette mesure en raison de la formule de la Stratégie quant aux activités qu'elle offre. En effet, si nous avons adopté un autre type de mesure, par exemple le nombre d'étudiants toujours inscrits au Collège à la mi-semestre, nous n'aurions pas pu distinguer clairement les participants des non-participants, puisque les différentes activités sont réparties tout au long du semestre.

OBJECTIF C : ACCROÎTRE LA SATISFACTION DES ÉTUDIANTS DE PREMIÈRE ANNÉE

La satisfaction des étudiants de première année a été mesurée au moyen du sondage annuel mené dans toute la province pour évaluer les indicateurs de rendement clés. La partie qui s'adresse aux étudiants inscrits au collège comporte un certain nombre de questions sur leur satisfaction par rapport à divers volets de leur expérience collégiale. Contre toute attente, le niveau de satisfaction des étudiants du programme A de la cohorte de 2008-2009, année de la mise en œuvre de la Stratégie, était beaucoup plus bas comparativement aux autres cohortes. Selon les résultats du sondage, les écarts observés pour l'ensemble des programmes

du Collège ne sont pas aussi marqués. Cette situation demeure inexpliquée. Comme l'indique le tableau 12, le taux de satisfaction a augmenté quelque peu chez les cohortes suivantes, sans toutefois atteindre les niveaux rapportés avant le déploiement de la Stratégie.

Tableau 12 : Indicateur de rendement clé sur la satisfaction des étudiants – pourcentage d'étudiants de première année satisfaits ou très satisfaits

	Cohortes				
	2006-2007 a	2007-2008 b	2008-2009 c	2009-2010 d	2010-2011 e
Satisfaction globale (%)	74,5 %	81,3 % ^{ce}	63,6 % ^b	67,8 %	66,1 % ^b
Taille de l'échantillon (n)	106	71	99	115	132
Questions principales					
DANS L'ENSEMBLE, le programme vous fournit des connaissances et des habiletés qui vous seront utiles dans votre carrière. La qualité GÉNÉRALE des expériences d'apprentissage offertes par le programme vous satisfait.	92,5 % ^{ce}	94,4 % ^{ce}	81,8 % ^{ab}	86,1 %	82,6 % ^{ab}
La qualité GÉNÉRALE de l'équipement et des ressources du collège vous satisfait.	84,0 % ^{cde}	85,9 % ^{cde}	67,7 % ^{ab}	70,4 % ^{ab}	72,7 % ^{ab}
La qualité GÉNÉRALE des services offerts par le collège vous satisfait.	56,6 %	71,8 %	50,5 %	56,5 %	52,3 %
	65,1 %	73,2 %	54,5 %	58,3 %	56,8 %

Les lettres en exposant indiquent une différence significative au seuil de 5 % par rapport aux différentes cohortes.

Le tableau 12 présente la moyenne des notes obtenues pour l'indicateur de rendement portant sur la satisfaction des étudiants, une moyenne calculée à partir des réponses fournies aux quatre questions principales du tableau. La fluctuation du degré de satisfaction correspondant à chacune des quatre questions principales illustre la chute brutale enregistrée pour l'année 2008-2009, suivie d'une légère augmentation en 2009-2010 et en 2010-2011. Le tableau 13 fait état de tendances similaires en ce qui concerne d'autres éléments visés par le sondage; là aussi, le taux de satisfaction (les pourcentages comprennent les répondants se disant « satisfait » et « très satisfait ») accuse une baisse après la mise en œuvre de la Stratégie.

Tableau 13 : « L'intérêt que les gens du collège portent à votre réussite »

	Cohortes				
	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011
Satisfait ou très satisfait	63,5 %	54,9 %	51,6 %	48,3 %	50,0 %
Taille de l'échantillon (n)	104	71	95	120	140

« Votre expérience globale au collège »

	Cohortes				
	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011
Satisfait ou très satisfait	74,1 %	77,8 %	62,9 %	62,0 %	65,0 %
Taille de l'échantillon (n)	108	72	97	121	140

Bien que dans l'ensemble, les résultats des deux parties du tableau 13 n'indiquent pas de différence statistiquement significative entre les différentes cohortes (respectivement $p = 0,178$ et $p = 0,072$), la satisfaction des étudiants, telle que mesurée pour ce programme dans le sondage portant sur les indicateurs de rendement, a clairement diminué d'une cohorte à l'autre. Il faudra sans doute approfondir les recherches pour isoler les faits susceptibles d'expliquer cette fluctuation.

Programme B

Le programme B, un programme avancé de trois ans menant à un diplôme, est donné par l'école de gestion et de métiers de la construction. De 2005 à 2009, l'effectif a plus que doublé, passant de 73 à 164 étudiants, pour ensuite chuter de 50 étudiants l'année suivante, en 2010. Cette baisse de l'effectif, qui avait été planifiée pour pallier le manque d'espace occasionné par l'ajout d'un nouveau programme, doit être prise en compte lors de l'interprétation des résultats. En effet, le contingentement pourrait expliquer des résultats scolaires plus élevés en 2010 que par les années précédentes.

Profil des étudiants

Les caractéristiques des étudiants inscrits dans ce programme sont assez différentes si on les compare à celles des étudiants du programme A. En effet, la grande majorité des étudiants du programme B était des hommes, leur âge médian était moins élevé, et seulement un quart d'entre eux bénéficiaient de l'aide financière fournie par le RAFEO (voir tableau 14). La distribution des étudiants du programme B selon le sexe et l'âge est restée sensiblement la même de 2005 à 2010. Une différence significative d'une cohorte à l'autre a toutefois été relevée dans la proportion d'étudiants s'étant classés en anglais de base et en mathématiques de base, des données qui témoignent du bagage scolaire varié des étudiants de ce programme.

Tableau 14 : Profil des étudiants – programme B

	2005	2006	2007	2008	2009	2010
	a	b	c	d	e	f
Effectif	73	92	122	162	164	114
Sexe						
Hommes (%)	94,5	94,5	96,7	95,7	95,7	99,1
Femmes (%)	5,5	5,5	3,3	4,3	4,3	0,9
Âge médian à l'inscription	20	19	19	19	19	19
Bénéficiaires du RAFEO (%)	n.d.	25,0	25,4	19,1	25,0	28,1
Test de placement en anglais	bf	adef	df	bc	b	abc
Exemption (%)	15,5	3,4	10,8	9,0	11,8	4,9
Anglais régulier (%)	56,3	71,9	62,5	47,4	50,0	46,1
Anglais de base (%)	28,2	24,7	26,7	43,6	38,2	49,0
Test de placement en mathématiques	de	de	de	abcf	abcf	de
Exemption (%)	4,4	0	0	0	2,7	1,9
Mathématiques régulières (%)	64,7	58,9	61,3	43,3	39,9	61,2
Mathématiques de base (%)	30,9	41,1	38,7	56,7	57,4	36,9

Source : Banner information system

Les lettres indiquent une différence significative au seuil de 5 % par rapport aux différentes cohortes.

En raison du nombre peu élevé d'exemptions, les étudiants exemptés et s'étant classés en mathématiques régulières ont été combinés en un seul groupe aux fins des calculs statistiques.

De même que pour le programme A, d'autres données ont été obtenues au moyen d'une enquête menée auprès des étudiants pendant leur premier semestre (voir tableau 15). Toutefois, le nombre de répondants à l'enquête était beaucoup plus élevé en 2010 par rapport aux autres années (55,6 % en 2008, 59,1 % en 2009 et 75,4 % en 2010).

Tableau 15 : Autres caractéristiques socioéconomiques

	2008	2009	2010
Nombre de participants à l'enquête¹	90	97	86
Statut des participants nés à l'extérieur du Canada			
Citoyens canadiens et résidents permanents (%)	25,6	19,6	24,4
Titulaires d'un visa, réfugiés internationaux et autres (%)	3,5	3,1	5,8
Anglais comme langue première (%)	66,3	71,3	63,5
État matrimonial : célibataire (%)	93,1	79,8	85,4
Avec enfants à charge (%)	6,8	11,4	7,4
Étudiants de première génération (%)	26,9	23,7	25,9
Niveau d'éducation atteint avant l'inscription			
Études secondaires ou niveau inférieur (%)	70,0	69,8	68,3
Études postsecondaires (%)	30,0	30,2	30,6
Travail rémunéré durant le semestre d'automne (%)	61,6	57,8	49,4
Nombre moyen d'heures par semaine	17,9	19,6	20,4
Nombre minimum d'heures	4	5	8
Nombre maximum d'heures	40	43	45

Source : Enquête sur les caractéristiques des étudiants

¹ Le nombre total de réponses données varie d'une question à l'autre.

La proportion d'étudiants ayant indiqué être au courant des diverses activités extérieures offertes dans le cadre de la Stratégie est également plus élevée pour ce programme. Par exemple, cette proportion variait entre 41 % et 90 % selon l'activité pour la cohorte de 2010 (voir annexe B). Le taux de participation des étudiants de cette même cohorte aux différentes activités extérieures diffère également de façon importante (de 55 % à 95 %).

OBJECTIF A : AMÉLIORER LE RENDEMENT SCOLAIRE

Le tableau 16 présente la MPC moyenne des semestres d'automne et d'hiver de chaque cohorte. La fluctuation de la MPC, au semestre d'automne comme à celui d'hiver, n'affecte aucune régularité. À preuve, le test de la différence franchement significative de Tukey a révélé que la MPC moyenne du semestre d'automne était significativement plus élevée pour les cohortes de 2006 et de 2010 que pour la plupart des autres cohortes, alors que celle du semestre d'hiver était significativement plus basse pour la cohorte de 2008 que pour toutes les autres cohortes, à l'exception de celle de 2007.

Tableau 16 : Rendement scolaire

	2005 a	2006 b	2007 c	2008 d	2009 e	2010 f
MPC moyenne au semestre d'automne	2,57 ^b	3,09 ^{acde}	2,43 ^{bf}	2,33 ^{bf}	2,31 ^{bf}	2,89 ^{cde}
Écart-type	1,12	0,89	1,04	1,12	1,25	0,88
MPC moyenne au semestre d'hiver	2,58 ^d	2,37 ^d	2,29	1,97 ^{abef}	2,36 ^d	2,55 ^d
Écart-type	1,06	1,04	0,83	0,98	1,02	0,79

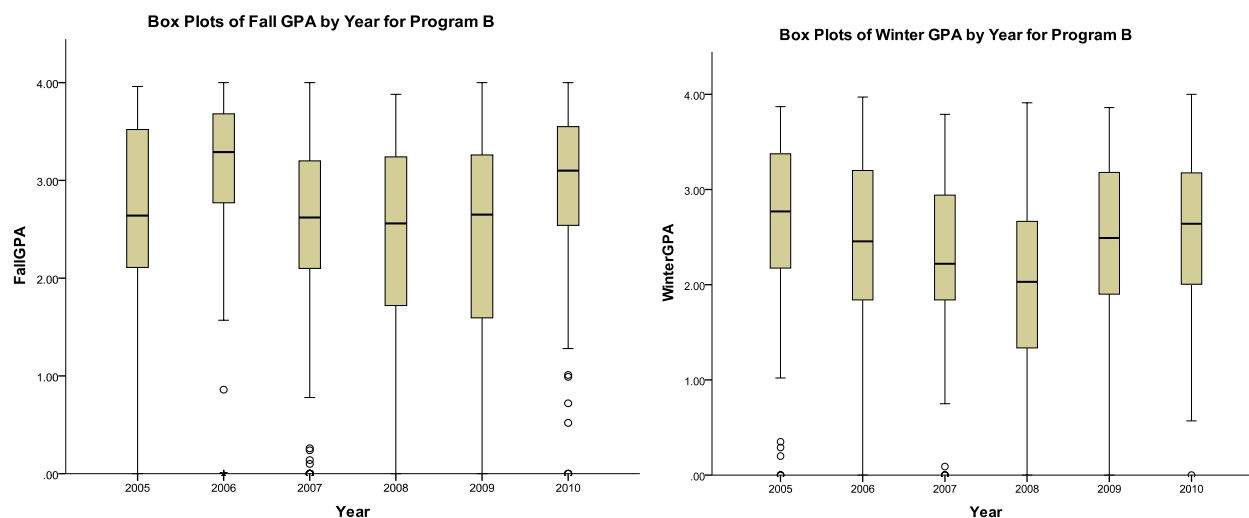
Source : Banner information system

Les lettres en exposant indiquent une différence statistiquement significative au seuil de 5 %.

La signification statistique a été déterminée au moyen du test de la différence franchement significative de Tukey.

Le diagramme en boîtes à moustaches à la figure 6 montre qu'au semestre d'automne, les MPC de la cohorte de 2010 correspondant respectivement aux quartiles supérieur et inférieur sont plus élevées que celles des trois cohortes précédentes. Cela signifie que tant les meilleurs étudiants que les étudiants au rendement plus faible de la cohorte de 2010 ont mieux réussi que leurs pareils des cohortes précédentes. Toutefois, bien sûr, puisque cette cohorte était caractérisée par une baisse d'effectif planifiée par l'administration, son rendement supérieur pourrait être attribuable à la sélection plus sévère des étudiants, outre les effets possibles de la Stratégie. Les données du semestre d'hiver fluctuent davantage d'une cohorte à l'autre, sauf pour les cohortes de 2009 et de 2010, pour lesquelles les valeurs correspondant aux quartiles inférieur et supérieur sont similaires.

Figure 6 : Diagramme en boîtes à moustaches – MPC pour le programme B



Comparaison des étudiants selon qu'ils ont participé ou non aux activités de la Stratégie

Avant de procéder à une comparaison du rendement et de la rétention des étudiants selon qu'ils avaient participé ou non aux activités de la Stratégie, nous avons vérifié s'il n'existait pas de caractéristiques sociodémographiques distinctives entre ces deux groupes. Aux fins de la comparaison, le participant a été défini comme un étudiant ayant participé à au moins une des activités scolaires du semestre d'automne se déroulant à l'extérieur de la classe. Seules les données se rapportant aux cohortes de 2009 et de 2010 ont pu être comparées.

Le tableau 17 indique que la plus grande différence trouvée concerne le test de placement du Collège en mathématiques. En effet, la seule différence statistiquement significative observée réside dans la proportion d'étudiants s'étant classés en mathématiques de base, proportion qui est plus élevée pour la cohorte de 2010 (valeur de $p = 0,042$). Ce résultat rend probablement compte d'un niveau de préparation moins élevé des participants aux études collégiales, lequel aurait peut-être donné lieu à un rendement scolaire inférieur à celui des non-participants n'eût été la Stratégie.

Tableau 17 : Comparaison des caractéristiques socioéconomiques des étudiants selon qu'ils ont participé ou non aux activités scolaires extérieures du semestre d'automne – programme B

	2009		2010	
	Non-participants	Participants	Non-participants	Participants
Taille de l'échantillon	35	17	19	27
Sexe				
Hommes (%)	100,00	88,24	100,00	96,30
Femmes (%)	0,00	11,76	0,00	3,70
Âge médian à l'inscription	19	21	19	19
Test de placement en anglais				
Anglais de base (%)	31,25	41,18	44,44	53,85
Anglais régulier (%)	53,13	41,18	44,44	46,15
Exemption (%)	15,63	17,65	11,11	0,00
Test de placement en mathématiques				
Mathématiques de base (%)	40,00	47,06	16,67	50,00
Mathématiques régulières (%)	56,67	47,06	83,33	46,15
Exemption (%)	3,33	5,88	0,00	3,85
Note moyenne en anglais 4C au secondaire (N)	71,25 (20)	68,29 (7)	69,25 (8)	69,94 (17)
Note moyenne en anglais 4U au secondaire (N)	71,10 (10)	74,67 (6)	63,75 (4)	68,86 (7)

Un participant se définit comme un étudiant ayant répondu, dans le sondage d'évaluation mené à l'automne, avoir participé à au moins une activité scolaire extérieure offerte dans le cadre de la Stratégie. Les résultats du tableau portant sur la comparaison des participants et des non-participants n'indiquent qu'une donnée statistiquement significative, à savoir le classement des étudiants de la cohorte de 2010 en mathématiques de base (valeur de $p = 0,042$).

Comme pour le programme A, nous avons comparé, au moyen d'une régression quantile, la distribution des MPC des semestres d'automne et d'hiver selon que les étudiants avaient ou non participé aux activités extérieures de la Stratégie. Nous avons préalablement ajusté les données en fonction des compétences scolaires et de la cohorte d'appartenance. Notre analyse a porté sur la MPC des étudiants des cohortes de 2009 et de 2010 au semestre d'automne. Ici encore, les autres cohortes n'ont pas été analysées, soit parce que les étudiants n'avaient pas eu la possibilité de vivre des activités scolaires extérieures, soit parce que le taux de participation n'était pas suffisamment élevé. Les variables que nous avons utilisées pour mesurer les compétences scolaires initiales des étudiants sont la note obtenue au cours d'anglais de la 12^e année (C ou U), et le classement au test de placement en anglais ainsi que celui au test de placement en mathématiques. Compte tenu du peu de répondants au sondage d'évaluation qui ont été exemptés des cours d'anglais et de mathématiques du Collège, les étudiants classés au niveau régulier et ceux ayant obtenu une exemption ont été combinés en un seul groupe, tant du côté de l'anglais que de celui des mathématiques. À l'origine, nous avons incorporé au modèle d'analyse les notes obtenues en mathématiques au secondaire, mais nous avons décidé de retirer cette variable puisqu'elle s'est avérée non significative une fois le modèle ajusté en fonction des autres variables.

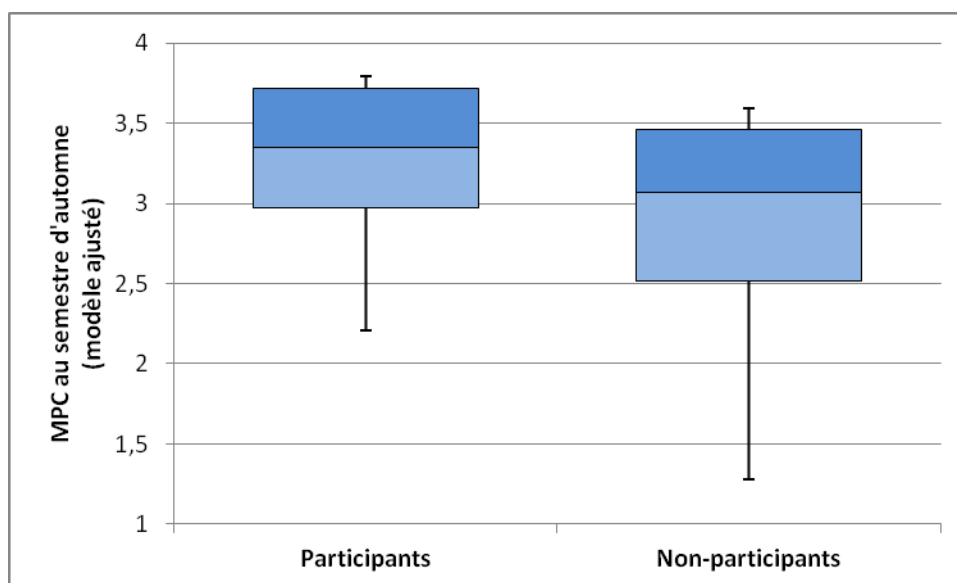
Le tableau 18 et la figure 7 montrent le lien positif qui existe entre la participation aux activités scolaires extérieures et la MPC des étudiants au semestre d'automne. Les valeurs obtenues sont statistiquement significatives aux cinq quantiles, quoique la force de corrélation est encore plus grande aux quantiles inférieurs, ce dont témoigne la hausse de près d'un point de la MPC correspondant au quantile 0,10. Tout comme pour le programme A, cela signifie que les étudiants dont la MPC se trouve à l'extrême inférieur de la distribution pourraient avoir davantage à gagner des activités de la Stratégie.

Tableau 18 : Coefficients de régression des quantiles pour les covariables des MPC du semestre d'automne, y compris la participation aux activités scolaires extérieures – cohortes 2009 et 2010 (N = 91)

	Quantiles				
	0,10	0,25	0,50	0,75	0,90
Intercept	2,203***	2,934***	3,128***	3,344***	3,660***
Participation	0,925***	0,455**	0,282**	0,254**	0,203***
Cohorte (2010)	-0,123	0,030	0,053	0,085	-0,089**
Anglais au secondaire					
Anglais 4C	-1,509	-1,933*	-0,956	0,410	1,170***
Anglais 4U	-1,823	-2,724***	-2,085*	0,314	-0,181
Anglais 4C : note	0,009	0,017	0,004	-0,012	-0,021***
Anglais 4U : note	0,026	0,033***	0,025	-0,005	0,002
Test de placement en anglais (régulier et exemption)	0,191	-0,045	0,224*	0,210**	0,096***
Test de placement en mathématiques (régulier et exemption)	-0,112	0,341	0,320***	0,240	0,213***

* significatif à 10 % ** significatif à 5 % *** significatif à 1 %

Figure 7 : Comparaison de la MPC des étudiants au semestre d'automne selon qu'ils ont participé ou non aux activités scolaires de la Stratégie



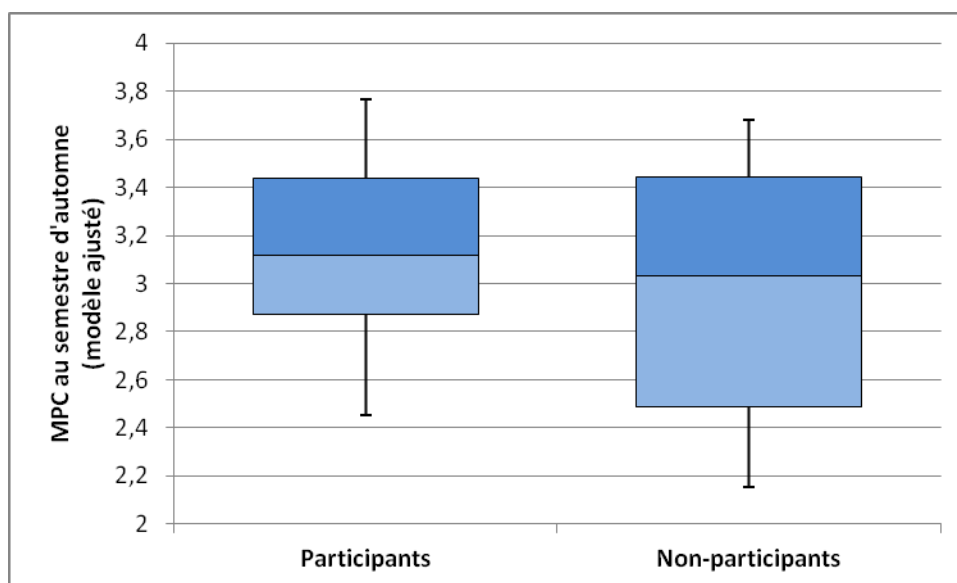
Le tableau 19 et la figure 8 présentent les résultats d'une analyse similaire que nous avons réalisée pour les activités extérieures non scolaires. Les données indiquent que la participation à ces activités est positivement corrélée avec la MPC du semestre d'automne, mais que le lien observé n'est pas statistiquement significatif.

Tableau 19 : Coefficients de régression des quantiles pour les covariables des MPC du semestre d'automne, y compris la participation aux activités extérieures non scolaires – cohortes 2009 et 2010 (N = 91)

	Quantiles				
	0,10	0,25	0,50	0,75	0,90
Intercept	1,700***	2,649***	3,158***	3,469***	3,778***
Participation	0,301	0,384	0,085	-0,005	0,089
Cohorte (2010)	0,408	0,002	0,185*	0,112	-0,099
Anglais au secondaire					
Anglais 4C	-1,536	-1,270	-1,064	0,786	0,762***
Anglais 4U	-5,928**	-3,840*	-1,981*	-1,586	-0,612**
Anglais 4C : note	0,016	0,013	0,006	-0,016	-0,014***
Anglais 4U : note	0,082**	0,055*	0,025	0,023	0,010**
Test de placement en anglais (régulier et exemption)	0,322	0,026	0,167	0,095	-0,040
Test de placement en mathématiques (régulier et exemption)	0,529***	0,199	0,326***	0,230**	0,172***

* significatif à 10 % ** significatif à 5 % *** significatif à 1 %

Figure 8 : Comparaison de la MPC des étudiants au semestre d'automne selon qu'ils ont participé ou non aux activités non scolaires de la Stratégie



En résumé, les résultats révèlent un lien positif significatif entre la participation aux activités scolaires extérieures et la MPC au semestre d'automne, particulièrement en ce qui concerne les étudiants se situant aux quantiles inférieurs de la distribution. En revanche, le lien observé entre la participation aux activités extérieures non scolaires et la MPC au semestre d'automne s'est avéré non significatif.

OBJECTIF B : ACCROÎTRE LA RÉTENTION DES ÉTUDIANTS DE PREMIÈRE ANNÉE

L'un des objectifs de la Stratégie pour la réussite des étudiants pour ce programme était d'accroître la rétention des étudiants. Dans ce contexte, la rétention correspond à la persévérance des étudiants dans leur programme initial ou à leur inscription au deuxième semestre dans un autre programme du Collège George Brown.

Le tableau 20 montre pour la cohorte de 2010 un taux de rétention de cinq points de pourcentage de plus que pour les deux cohortes précédentes, un écart qui n'est toutefois pas significatif. Le seul résultat digne de ce qualificatif concerne le taux de rétention de la cohorte de 2006, qui est significativement plus élevé que celui des autres cohortes.

Tableau 20 : Rétention

Du semestre d'automne au semestre d'hiver	Cohortes					
	2005 a	2006 b	2007 c	2008 d	2009 e	2010 f
Effectif	73	92	122	162	164	114
Étudiants toujours inscrits au programme ou au Collège	60 ^b 82,19 %	88 ^{acdef} 95,65 %	107 ^b 87,70 %	131 ^b 80,86 %	131 ^b 79,88 %	97 ^b 85,09 %
Étudiants ayant quitté le programme et le Collège	13 17,81 %	4 4,35 %	15 12,30 %	31 19,14 %	33 20,12 %	17 14,91 %

Les lettres en exposant indiquent une différence significative à un seuil de 5 % par rapport aux différentes cohortes.

Comme pour les analyses menées pour le programme A, nous avons tenté de déterminer l'incidence de la participation aux activités de la Stratégie sur la rétention scolaire en comparant les étudiants des cohortes combinées de 2009 et de 2010 ayant participé aux activités scolaires et non scolaires avec leurs contreparties respectives. Les tableaux 21 et 22 montrent qu'aucun lien significatif n'a pu être établi entre la participation aux activités extérieures et le taux de rétention. Notons que les taux de rétention étaient généralement déjà très élevés dans les deux groupes analysés.

Tableau 21 : Comparaison du taux de rétention des étudiants selon qu'ils ont participé ou non aux activités scolaires extérieures

Du semestre d'automne au semestre d'hiver	Étudiants ayant participé aux activités scolaires	Étudiants n'ayant pas participé aux activités scolaires
Étudiants toujours inscrits au programme ou au Collège	44 100,00 %	50 92,59 %
Étudiants ayant quitté le programme et le Collège	0 0,00 %	4 7,41 %

Valeur de p obtenue à partir de la méthode exacte de Fisher : 0,125

Tableau 22 : Comparaison du taux de rétention des étudiants selon qu'ils ont participé ou non aux activités extérieures non scolaires

Du semestre d'automne au semestre d'hiver	Étudiants ayant participé aux activités non scolaires	Étudiants n'ayant pas participé aux activités non scolaires
Étudiants toujours inscrits au programme ou au Collège	49 96,08 %	45 95,74 %
Étudiants ayant quitté le programme et le Collège	2 3,92 %	2 4,26 %

Valeur de p obtenue à partir de la méthode exacte de Fisher : 1,000

OBJECTIF C : ACCROÎTRE LA SATISFACTION DES ÉTUDIANTS DE PREMIÈRE ANNÉE

Le niveau de satisfaction des étudiants du programme B a connu une augmentation significative l'année où la Stratégie a été mise en œuvre comparativement au niveau observé l'année précédente. En effet, la note de 84 % attribuée en 2008-2009 à l'indicateur de rendement clé portant sur la satisfaction des étudiants est significativement plus élevée que celle de 71 % atteinte en 2007-2008 ($p = 0,030$). Les données figurant au tableau 23 indiquent un niveau de satisfaction constant jusqu'en 2010-2011, même si ce niveau ne diffère pas toujours significativement de celui des cohortes précédant la mise en œuvre de la Stratégie. Cette tendance apparaît également dans l'évolution des notes attribuées pour chacune des questions principales, notes qui ont toutes augmenté en 2008-2009.

Tableau 23 : Indicateur de rendement clé sur la satisfaction des étudiants – pourcentage d'étudiants de première année satisfaits ou très satisfaits

	Cohortes				
	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011
Satisfaction globale (%)	a 71,9 %	b 70,2 % ^c	c 84,0 % ^b	d 82,7 %	e 83,3 %
Taille de l'échantillon (n)	56	62	86	71	33
Questions principales					
DANS L'ENSEMBLE, le programme vous fournit des connaissances et des habiletés qui vous seront utiles dans votre carrière. La qualité GÉNÉRALE des expériences d'apprentissage offertes par le programme vous satisfait.	85,7 %	82,3 %	93,0 %	93,0 %	97,0 %
La qualité GÉNÉRALE de l'équipement et des ressources du Collège vous satisfait.	78,6 %	72,6 % ^{cd}	89,5 % ^b	88,7 % ^b	87,9 %
La qualité GÉNÉRALE des services offerts par le Collège vous satisfait.	60,7 % ^c	62,9 % ^c	81,4 % ^{ab}	71,8 %	78,8 %
	62,5 %	62,9 %	72,1 %	77,5 %	69,7 %

Les lettres en exposant indiquent une différence significative au seuil de 5 % par rapport aux différentes cohortes.

Le tableau 24 présente une compilation des notes données pour des questions connexes du sondage. La proportion d'étudiants s'étant dits satisfaits ou très satisfaits de l'intérêt que les gens du Collège portaient à leur réussite a augmenté significativement en 2008, après la mise en œuvre de la Stratégie, pour ensuite chuter. Quant à la satisfaction des étudiants concernant leur expérience globale au Collège, elle n'a pas varié de façon significative d'une cohorte à l'autre ($p = 0,078$), malgré une hausse du taux de satisfaction depuis le déploiement de la Stratégie.

Tableau 24 : « L'intérêt que les gens du Collège portent à votre réussite »

	Cohortes				
	2006-2007 a	2007-2008 b	2008-2009 c	2009-2010 d	2010-2011 e
Satisfait ou très satisfait	47,3 % ^{cd}	50,8 % ^c	74,1 % ^{ab}	66,7 % ^a	55,9 %
Taille de l'échantillon (n)	55	65	85	69	34

Les lettres en exposant indiquent une différence significative au seuil de 5 % par rapport aux différentes cohortes.

« Votre expérience globale au Collège »

	Cohortes				
	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011
Satisfait ou très satisfait	64,3 %	69,7 %	81,2 %	78,6 %	84,8 %
Taille de l'échantillon (n)	56	66	85	70	33

Conclusion

Le présent rapport consiste en une synthèse des principaux résultats d'une étude pluriannuelle portant sur l'incidence de la Stratégie collégiale pour la réussite des étudiants sur le rendement scolaire, la rétention et la satisfaction des étudiants de première année. Bien que la Stratégie ait bénéficié de multiples programmes d'études du Collège George Brown, son incidence n'a été examinée en détail aux fins du présent rapport que pour deux des programmes qu'elle visait. Les résultats de l'étude rendent compte de l'incidence positive que la participation aux activités de la Stratégie pourrait avoir sur le rendement scolaire, particulièrement pour les étudiants dont les notes sont les plus basses. Ce constat est d'autant plus curieux que la Stratégie n'avait pas initialement été conçue dans une optique de rattrapage. Le Collège pourrait se servir de cette découverte pour encourager les futurs étudiants à prendre part aux activités scolaires et non scolaires qui leur sont offertes.

Les conclusions du rapport mettent également au jour les défis propres aux études longitudinales qui s'intéressent aux initiatives d'intervention menées dans les collèges. D'un point de vue méthodologique, il est préférable que les variables non expérimentales demeurent stables autant que possible pendant toute la durée de l'étude. Mais dans la pratique, les programmes d'études sont constamment revus et modifiés, et la rétroaction des étudiants et du personnel constitue une mine d'information utile pour améliorer ces stratégies d'intervention. Ainsi, même si le caractère dynamique du sujet de la présente étude pose des difficultés pour l'analyse des données et la formulation de conclusions, il a l'avantage de permettre une exploration de ces facteurs dans un contexte pratique.

Bon nombre de ces difficultés d'ordre méthodologique ont été relevées dans une étude exhaustive récente de Wiggers et Arnold, publiée par le COQES en 2011. En examinant les analyses qui ont porté sur d'autres projets d'intervention pour la réussite des étudiants réalisés en Ontario, les auteurs sont arrivés à la conclusion que les effets expérimentaux d'interventions isolées étaient relativement faibles et qu'il était difficile de déterminer les programmes d'intervention convenant le mieux aux étudiants les plus à risque. Ils recommandent, entre autres choses, la combinaison de plusieurs interventions ainsi qu'une mise en œuvre plus inclusive, voire obligatoire. Ces approches entraînent dans la conception de la Stratégie étudiée, en ce sens que les étudiants avaient la possibilité de participer à différentes activités, tant en classe qu'à l'extérieur

de celle-ci. Les activités données à l'extérieur de la classe, qui comportaient un volet scolaire et un volet non scolaire, ont grandement servi l'étude puisqu'elles ont tenu lieu de base de comparaison entre les participants et les non-participants. Même si l'étude doit être approfondie, il demeure que les résultats illustrent effectivement les bienfaits potentiellement accrus de ces activités pour les étudiants particulièrement à risque.

Les différentes études menées en Ontario sur le sujet rendent compte de l'engagement fort que démontrent les professeurs et le personnel scolaire à l'égard de la réussite des étudiants. La force de cet engagement est également visible au Collège George Brown. La réussite des étudiants est la responsabilité fondamentale des institutions postsecondaires, et le motif principal derrière la création et la mise en œuvre de la Stratégie pour la réussite des étudiants. De telles initiatives institutionnelles visant l'amélioration du rendement scolaire ne sauraient être menées en dehors du soutien total et de la collaboration continue de la communauté scolaire tout entière.

Annexe A

Tableau I : Exemples d'activités offertes en 2009-2010 et en 2010-2011 dans le cadre de la Stratégie – programme A²

Orientation continue

Étudiants agents de liaison (en classe)

Google groupes

Dîners-causeries

Intensifier la recherche de stages

Repas pizza et causerie avec les professeurs

Se préparer pour la deuxième année du programme

Ateliers de trucs et astuces

La recette du succès : des stratégies d'apprentissage personnalisées

Explorer les différentes options : recherche de stages et information sur l'entrée à l'université

Discussion libre avec les étudiants de deuxième année

Des stratégies multiples (en classe)

Présentations structurées de groupes d'études (en classe)

Compétences scolaires

Apprentissage entre pairs

Révision pour l'examen final

Travaux : c'est un départ

Préparation à l'examen

Préparation à l'examen

Préparation à l'examen

Exploration de la dissertation

Préparation à l'examen

Préparation à l'examen

Préparation à l'examen

Préparation à l'examen

Préparation à l'examen

Préparation au contrôle

Aide aux travaux

² Les données de 2008 ont été exclues des analyses puisque les activités portant sur les compétences scolaires n'ont pas été introduites avant le semestre d'hiver et que le taux de participation s'est avéré moins élevé que pour les autres cohortes.

Identification rapide des étudiants à risque

- Orientation rapide des étudiants à risque
- Courriels sur la réussite

Activités scolaires extérieures : stratégies d'apprentissage personnalisées, préparation aux examens, préparation aux contrôles, préparation aux travaux.

Activités extérieures non scolaires : Google groupes, recherche de stages et information sur l'entrée à l'université, intensification de la recherche de stages, repas pizza et causerie avec les professeurs (et les étudiants leaders), discussion libre avec les étudiants de deuxième année, courriels sur la réussite.

Tableau II : Exemples d'activités offertes en 2009-2010 et en 2010-2011 dans le cadre de la Stratégie – programme B

Orientation continue

Étudiants agents de liaison (en classe)

Dîners-causeries

Matière à réflexion

Spectre des personnalités, modes de pensée et planification du temps (en classe)

Compétences scolaires

Apprentissage entre pairs

Cours 1

Cours 2

Cours 3

Cours 4

Cours 5

Cours 6

Encadrement pendant la période probatoire

Apprentissage en équipe I (en classe)

Apprentissage en équipe II (en classe)

Identification rapide des étudiants à risque

Courriels sur la réussite

Orientation rapide des étudiants à risque

Autres

Contrat de classe (en classe)

Activités scolaires extérieures : apprentissage entre pairs

Activités extérieures non scolaires : matière à réflexion

Annexe B

Programme A³

Tableau I : Automne 2009 (nombre de répondants = 118)

Activités	L'étudiant était au courant de l'activité %	L'étudiant a participé à l'activité %	L'étudiant a trouvé l'activité utile ou très utile %
Google groupes	90	52	53
Présentations structurées de groupes d'études	85	64	45
Des stratégies multiples	84	75	54
Préparation à l'examen – cours 1	94	66	75
Préparation à l'examen – cours 2 (octobre)	94	55	71
Dissertation du cours 2 : c'est un départ	77	42	66
Préparation à l'examen – cours 3	88	51	72
Repas pizza avec les professeurs	86	32	87
Préparation à l'examen – cours 4	92	55	79
Préparation à l'examen – cours 2 (décembre)	90	48	73
Préparation à l'examen – cours 5	90	48	80

³ Ces tableaux présentent les réponses données par les étudiants lors des sondages menés dans le cadre de la Stratégie. Les titres d'activité sont donc ceux qui sont les mieux connus des étudiants.

Tableau II : Hiver 2010 (nombre de répondants = 138)

Activités	L'étudiant était au courant de l'activité	L'étudiant a participé à l'activité	L'étudiant a trouvé l'activité utile ou très utile
	%	%	%
Google groupes	91	38	47
Préparation aux examens			
Cours 6	92	39	43
Cours 7	90	30	58
Cours 8	87	31	59

Tableau III : Automne 2010 (nombre de répondants = 92)

Activités	L'étudiant était au courant de l'activité	L'étudiant a participé à l'activité	L'étudiant a trouvé l'activité utile ou très utile
	%	%	%
Google groupes	82	63	57
Courriels sur la réussite	92	75	63
La recette du succès : des stratégies d'apprentissage personnalisées	72	47	41
Réussir haut la main : préparation à l'examen – cours 1	91	55	53
Explorer les différentes options : recherche de stages et information sur l'entrée à l'université	66	59	67
Aide aux travaux pour le cours 2	66	46	54
Repas pizza et causerie avec les professeurs	66	46	78
Exploration de la dissertation pour le cours 1	70	32	63
Discussion libre avec les étudiants de deuxième année	67	28	59
Préparation au contrôle du cours 3	87	41	55
Préparation au contrôle du cours 4	94	41	62

Tableau IV : Hiver 2011 (nombre de répondants = 84)

Activités	L'étudiant était au courant de l'activité	L'étudiant a participé à l'activité	L'étudiant a trouvé l'activité utile ou très utile
	%	%	%
Google groupes	89	50	65
Intensifier la recherche de stages	70	31	54
Préparation à l'examen – cours 5	92	39	77
Préparation à l'examen – cours 6	90	35	70
Repas pizza et causerie avec les professeurs et les étudiants leaders	86	32	74

Programme B⁴

Tableau V : Automne 2009 (nombre de répondants = 52)

Activités	L'étudiant était au courant de l'activité	L'étudiant a participé à l'activité	L'étudiant a trouvé l'activité utile ou très utile
	%	%	%
Contrat de classe	85	98	47
Feuilles vertes (spectre des personnalités)	54	81	19
Matière à réflexion (septembre)	42	55	**
Apprentissage en équipe	96	84	59
Apprentissage entre pairs			
Cours 1	58	33	**
Cours 2	54	29	**
Cours 3	62	38	**
Cours 4	54	36	**
Matière à réflexion (novembre)	31	**	**

⁴ Ces tableaux présentent les réponses données par les étudiants lors des sondages menés dans le cadre de la Stratégie. Les titres d'activité sont donc ceux qui sont les mieux connus des étudiants.

Tableau VI : Hiver 2010 (nombre de répondants = 42)

Activités	L'étudiant était au courant de l'activité	L'étudiant a participé à l'activité	L'étudiant a trouvé l'activité utile ou très utile
	%	%	%
Matière à réflexion	55	45	**
Apprentissage en équipe			
Feuilles vertes	88	95	27
Contrat de classe	95	95	31
Travail sur les cubes de sucre	100	95	39
À la découverte de ses forces	98	93	47
Habilités en présentation	93	97	50
Apprentissage entre pairs			
Cours 5	61	54	58
Cours 6	76	60	76
Cours 7	51	57	73
Cours 8	59	61	77

Tableau VII : Automne 2010 (nombre de répondants = 46)

Activités	L'étudiant était au courant de l'activité	L'étudiant a participé à l'activité	L'étudiant a trouvé l'activité utile ou très utile
	%	%	%
Feuilles vertes (spectre des personnalités – penseur, donneur, etc.)	95	79	43
Matière à réflexion (septembre, sac en papier brun)	82	94	53
Matière à réflexion (novembre, pizza)	89	95	63
Apprentissage en équipe (avec le coordonnateur de la Stratégie)	93	95	76
Apprentissage entre pairs			
Cours 1	77	55	65
Cours 2	90	69	88

Tableau VIII : Hiver 2011 (nombre de répondants = 72)

Activités	L'étudiant était au courant de l'activité	L'étudiant a participé à l'activité	L'étudiant a trouvé l'activité utile ou très utile
	%	%	%
Apprentissage en équipe			
Feuilles vertes	94	91	31
Contrat de classe	94	99	47
Travail sur les cubes de sucre	100	100	50
Habilités en présentation	93	82	53
Matière à réflexion	41	65	53

Annexe C

Les extraits suivants sont des exemples de commentaires recueillis auprès d'étudiants, de professeurs et de membres du personnel administratif dans le cadre d'entrevues et de discussions menées tout au long du projet. Les personnes interrogées, relativement peu nombreuses d'une année à l'autre, étaient généralement positives dans leurs commentaires. Cet échantillon vise à illustrer le type de rétroactions reçues ainsi que la façon dont elles ont été mises à profit pour modifier les activités de la Stratégie en vue de la cohorte suivante.

Commentaires des étudiants – 2009-2010

« Je crois que ça nous motive. Une fois qu'on s'est engagé, on voudrait continuer pour réussir. La Stratégie pour la réussite des étudiants nous aide et nous donne l'impression qu'on n'est pas seul, qu'on fait partie d'une communauté d'apprenants. »

« On a seulement eu six séances pour le cours [nom du cours]. Ça aide vraiment d'assister à l'atelier. Ils nous aident à réviser le module, à mémoriser le texte, à revoir l'information importante en vue de l'examen. »

« On a tellement de cours en même temps. À un moment donné, on avait cinq examens à préparer en une semaine tout en continuant nos six cours. C'est là que tu te demandes "Comment je vais m'en sortir?" »

« Ce que j'ai trouvé difficile jusqu'à maintenant, c'est de voir les étudiants s'attendre à ce qu'on leur révèle les questions d'examen, ou encore de les voir espérer des réponses des étudiants leaders alors qu'ils ne participaient pas à nos activités. »

« Le concept d'étudiant leader est génial, parce que c'est moins intimidant de poser une question de base qui les aideront à mieux travailler en classe. »

« Je rencontrais beaucoup plus de personnes à qui je pouvais parler dans les couloirs. C'est super, parce que ça crée tout un esprit de communauté dans les murs de George Brown. »

Commentaires des professeurs et des membres du personnel administratif – 2009-2010

« Les gens sont vraiment contents parce qu'ils sont très bons dans leur rôle d'étudiant leader. Ils ont vraiment l'impression d'en retirer quelque chose. »

« [Des dépliants et des affiches], il y en a à tous les 50-100 pieds, alors c'est dur de passer à côté, si vous voyez ce que je veux dire. Il y en a en face des classes, sur les portes des classes et dans la plupart des bureaux qu'on croisait en chemin. Alors oui, je crois que c'est bien [promu]. »

« Je me suis souvenu du contrat de classe. Alors j'ai envoyé un message [à mes étudiants] sur Web CT, notre tableau noir. J'ai [écrit] : "À ceux qui ne sont pas au courant, voici le contrat que nous avons établi. Aux autres, vous savez que nous avons établi un contrat, et je vais en appliquer les règles. Tous ceux qui dérangent n'auront qu'un avertissement. Après, ils devront quitter la classe." Ils ont été très sages la semaine suivante. Personne n'a répondu au message, mais c'était évident que tout le monde l'avait reçu, et que tout le monde avait compris. C'était pour leur rappeler leurs responsabilités. »

« Je crois que c'est une des plus grandes lacunes de la Stratégie. Je n'ai pas l'impression de bien la connaître, ou d'en savoir assez pour être efficace. J'en ai assez entendu parler ici et là pour savoir que c'est une stratégie pour tout le Collège. [Ce que je sais] est assez limité, et ce que je sais sur le fonctionnement interne de la Stratégie me vient des professeurs et du spécialiste de la réussite scolaire. »

« [...] le corps professoral du département n'est pas comme ailleurs. Les professeurs sont si dispersés qu'on n'arrive pas à savoir qui est de la partie et qui ne l'est pas. Alors on ne sait pas qui fait partie de cette équipe [...] Juste comme ça, je sais qu'un des autres profs en fait partie [...] On est beaucoup à travailler dans des bureaux distincts, ce qui fait qu'on ne connaît pas tous les étudiants. Nos conversations ne portent pas nécessairement toujours sur eux non plus, vous savez [...] »

« Je crois qu'il est vraiment important, tant pour le bien des étudiants que pour celui des professeurs, de travailler sur l'habileté de l'étudiant à réussir et de s'assurer qu'il est au courant de tous ces services [...] »

« Je pense qu'ils sont plus réceptifs lorsqu'ils savent que quelqu'un qui s'intéresse à eux est là pour les aider. Ils ne sont pas qu'un numéro dans un collège ou dans une école, peu importe le type d'établissement. »

« Les étudiants me disent que la Stratégie pour la réussite des étudiants leur offre en quelque sorte un débouché ou une bouée et change réellement toute leur expérience [...] »

Commentaires des étudiants – 2010-2011

« Ce n'est pas la première fois que je retourne à l'école. En voyant les défis qui m'attendaient, j'ai su que je devrais travailler plus fort, car je ne comprends pas toujours du premier coup. Quand on m'a offert de l'aide [la Stratégie], je l'ai acceptée et j'ai eu ce dont j'avais besoin. »

« J'aime que le personnel et les gens de la Stratégie tiennent vraiment à ce qu'on atteigne notre but, qui est évidemment de réussir nos études et de réaliser nos rêves. Je ne pensais pas que le Collège George Brown était comme ça. Mon [école secondaire] n'était pas comme ça. Quand j'ai vu les courriels, je les ai trouvés très accueillants. Il n'y avait aucune source de motivation à mon [école secondaire]. Quand je suis arrivée ici et qu'on m'a demandé de me dépasser, ça m'a vraiment motivée. »

Commentaires des professeurs et des membres du personnel administratif – 2010-2011

« Nous avons eu des ateliers extraordinaires grâce aux étudiants exceptionnels qui ont été sélectionnés en tant qu'étudiants leaders. Pour avoir participé à certains ateliers, je peux dire que je les ai trouvés motivants, très inspirants et très créatifs. »

« Les étudiants sont beaucoup plus confiants lorsqu'ils font leurs examens et leurs travaux. Je crois que la relation entre les étudiants leaders et les étudiants de première année a été très profitable. La relation est le plus grand moteur qui soit. »

« Il y a ce groupe d'étudiants leaders qui m'a particulièrement inspirée. J'ai retrouvé la foi en nos étudiants, juste à voir la qualité de ce que ces étudiants leaders ont réussi à faire. »

« Je crois que [la Stratégie] fait maintenant partie intégrante du programme et qu'elle en est un morceau important. »

« Maintenant que je connais la Stratégie, je vais probablement continuer à utiliser certains de ses composants dans mes cours. Je crois que c'est important. »

« Les étudiants leaders font un travail extraordinaire, mais malheureusement, il n'y a pas assez de temps pour travailler avec eux en personne. »

« On a tellement d'étudiants et tellement de disciplines qu'il est parfois très difficile de trouver du temps pour la Stratégie. »

« Les étudiants parlaient de la Stratégie comme si ça faisait partie de leur programme. Je pense que la formule inclusive de la Stratégie a permis de réunir les étudiants. Tous étaient les bienvenus. »

« Je pense qu'[avec la Stratégie], les étudiants se sentaient beaucoup plus soutenus. On a une grande diversité d'étudiants dans notre programme. D'après ce que j'ai vu, la Stratégie a vraiment fonctionné, surtout pour nos étudiants les plus faibles. »

« Selon moi, les étudiants sont beaucoup plus confiants lorsqu'ils font leurs examens et leurs travaux. Je pense que la relation entre les étudiants leaders et ceux de première année a été très fructueuse. »

« Je crois que la Stratégie fonctionne puisque j'ai vu mes étudiants s'améliorer. Je sais que les professeurs y sont très favorables. Elle a été bénéfique, c'est le moins qu'on puisse dire. Je crois qu'ils aimeraient qu'elle se poursuive. »

« Je pense que les effets sont évidents. Je vois clairement une amélioration chez les étudiants entre la première et la dernière semaine. »

« Je trouve que la Stratégie améliore des choses et qu'elle sera encore plus efficace si on la peaufine au fil des années. »

« Je crois que la structure de la Stratégie est réussie. Tout dépend de l'importance que les étudiants y accordent. C'est pourquoi il faut l'améliorer et trouver la bonne façon de l'appliquer. »

