

Appuyer la réussite des élèves : le rôle des services aux étudiants dans les établissements d'enseignement postsecondaire de l'Ontario

Rapport préparé par Tricia A. Seifert, Christine Arnold, Jeff Burrow, Angel Brown
et l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Avertissement :

Les opinions exprimées dans ce 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.

Se référer au présent document comme suit :

Seifert, T.A., Arnold, C., Burrow, J. , Brown, A. et l' Institut d'études pédagogiques de l'Ontario. (2011) *Appuyer la réussite des élèves : le rôle des services aux étudiants dans les établissements d'enseignement postsecondaire de l'Ontario*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Publié par :

Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402
Toronto (Ontario) Canada M5E 1E5
Téléphone : 416 212-3893
Télécopieur : 416 212-3899
Site Web : www.heqco.ca
Courriel : info@heqco.ca

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2011

Table des matières

Sommaire.....	3
Introduction	7
Analyse bibliographique.....	8
Méthodologie	11
Échantillon : établissements	11
Échantillon : employés	13
Collecte des données	14
Analyse des données.....	15
Résultats	16
Partie I. Description des structures organisationnelles formelles des divisions d'affaires et services étudiants	16
Titres et rapports hiérarchiques des administrateurs en chef des services étudiants	17
Responsabilités des divisions des affaires et services étudiants.....	19
Registraire	19
Résidence	20
Sports et loisirs.....	21
Nature dynamique des divisions d'affaires et services étudiants.....	22
Partie II. Les structures organisationnelles telles que perçues par les employés.....	23
Liens entre les schémas en toile d'araignée ou en compartiments	24
et les modèles de structure	
Toiles d'araignée	24
Reconnaissance d'une continuité entre les modèles axés sur les élèves	29
et axés sur l'établissement	
Tension entre deux divisions de l'établissement	29
Tension entre deux services de la division	30
Tension entre des employés individuels des affaires et services étudiants	30
Types de structure organisationnelle	32

Selon le modèle de structure adopté, on obtient différentes structures organisationnelles informelles	33
Stratégies de communication intentionnelles	33
Collaborer pour améliorer et innover.....	34
Leviers ayant un effet sur les structures formelles et informelles dans les divisions de services aux étudiants	36
Évolution des paramètres démographiques et accroissement du nombre d'inscriptions	37
Enveloppes budgétaires et initiatives externes et gouvernementales	37
Ressources : opposition entre les services « riches » et « pauvres »	39
Discussion et implications des conclusions	41
L'évolution des modèles de structure découle d'un changement de culture	42
Réflexion sur une démarche intentionnelle d'utilisation du financement de l'État pour faire évoluer la division et le mandat	43
Par le perfectionnement, faire des employés d'excellents fournisseurs de service ET éducateurs	45
Une large collaboration, la meilleure réponse aux besoins des élèves	47
Références.....	51
 Annexes	
Annexe A - Lettre invitant les établissements à participer à l'étude	90
Annexe B - Lettre invitant les employés à participer à l'étude	91
Annexe C - Protocole du groupe de discussion	93
Annexe D - Lettre invitant les participants à la réunion de communication des résultats préliminaires	95
Remerciements.....	96

Sommaire

Au Canada, le secteur de l'éducation postsecondaire connaît actuellement une croissance sans précédent. Aujourd'hui, les étudiants qui ont accès à une formation collégiale ou universitaire sont plus nombreux qu'ils ne l'ont jamais été dans notre histoire. De plus, leur profil présente une diversité qu'on avait rarement observée dans ce secteur auparavant. Il peut s'agir entre autres d'immigrants, de fils et de filles d'immigrants, de premiers membres de leur famille à entreprendre des études postsecondaires, d'Autochtones, de membres des minorités visibles ou de handicapés.

Pour pouvoir répondre aux besoins de ces élèves aux caractéristiques de plus en plus diverses, les programmes des collèges et des universités ont dû évoluer, et on les regroupe sous le vocable général d'« affaires et services étudiants ». L'objet de la présente étude était de mieux faire comprendre la portée des affaires et services étudiants, et de décrire les structures organisationnelles formelles de ces divisions au sein du secteur postsecondaire ontarien.

Nous avons constaté que dans notre échantillon, les administrateurs en chef des services étudiants portaient des titres différents : vice-président des services aux étudiants, vice-principal adjoint, doyen des affaires étudiantes, etc. Malgré ce manque d'uniformité lié au titre, les rapports hiérarchiques étaient assez uniformes puisque l'administrateur en chef relevait du recteur et vice-président aux études ou directement du président. Dans quelques cas seulement il existait une relation hiérarchique en ligne pointillée entre l'administrateur en chef et ces mêmes cadres supérieurs.

Les responsabilités des administrateurs en chef des services étudiants couvraient généralement l'orientation des nouveaux étudiants, les programmes de leadership étudiant et la liaison avec le conseil étudiant, l'implication sur le campus (reconnaissance des organismes et clubs), le développement de la communauté (initiatives d'apprentissage par le service et d'engagement civique), les services de conseil, de santé et d'accessibilité (également appelés services pour étudiants handicapés), les services de carrière et d'emploi (et, dans certains cas, l'enseignement coopératif), les services de compétences scolaires ou d'apprentissage et les services visant certains groupes (services aux étudiants autochtones et étrangers, centres pour les femmes et centres pour les étudiants adultes). Ces responsabilités pouvaient inclure ou non le bureau du registraire et les fonctions connexes de gestion des admissions, la résidence et les sports. De façon générale, nous avons constaté que les responsabilités des administrateurs en chef des services étudiants étaient plus étendues dans les collèges que dans les universités.

Le deuxième objectif de la présente étude était de faire connaître les points de vue des employés des divisions des affaires et services étudiants de tout l'Ontario. Ceux-ci ont exposé leur perception de la structure organisationnelle de leur établissement et expliqué en quoi, selon eux, cette structure constituait un atout ou une nuisance dans leur travail d'appui à la réussite des élèves. Les employés ont donné deux types de descriptions de la structure organisationnelle de leur établissement telle qu'ils la perçoivent. De façon générale, ils représentaient par une toile d'araignée les établissements où, selon leur perception de la culture organisationnelle, l'appui à la réussite des élèves constituait un objectif commun partagé par le personnel

administratif et enseignant; où l'administrateur en chef des services étudiants, par son style de direction, visait à créer une synergie entre les secteurs de la division, se montrait ouvert aux idées en provenance de tous ces secteurs, et défendait les intérêts de la division dans les réunions de la haute direction; et où le personnel comprenait la vision d'avenir et le mandat de la division pour ce qui est de l'appui et de la contribution à apporter au mandat de l'ensemble de l'établissement. Les employés représentaient plutôt par des compartiments les établissements où, selon leur perception de la culture organisationnelle, les gens travaillaient dans des services distincts et considéraient moins l'appui à la réussite des élèves comme un objectif commun; où l'administrateur en chef des services étudiants, par son style de direction, gérait les divers départements de la division comme des entités distinctes, se montrait moins ouvert aux idées en provenance de l'ensemble de la division et était moins enclin à défendre les intérêts de celle-ci dans les réunions de la haute direction; et où le personnel avait une idée moins claire de la vision d'avenir et du mandat de la division pour ce qui est de l'appui et de la contribution à apporter au mandat de l'ensemble de l'établissement.

Ces images reflétaient clairement deux différents modèles de structure organisationnelle, l'un axé sur les élèves et l'autre axé sur l'établissement lui-même. Les structures axées sur les élèves étaient celles qui adaptaient l'organisation (rapprochement des départements, responsabilités des services subalternes, politique et protocoles) en fonction des besoins des élèves. Les structures axées sur l'établissement étaient celles où l'on s'intéressait avant tout à l'organisation du déroulement des activités, un aspect qui semblait prévaloir sur les interactions de l'établissement avec les étudiants pendant leurs études.

Il ne semblait n'y avoir aucun lien entre la représentation en forme de toile d'araignée ou en compartiments (modèle axé sur les élèves ou axé sur l'établissement) et la structure organisationnelle réelle de l'établissement. Les universités et collèges étaient généralement centralisés, décentralisés ou fédérés (combinaison des deux modèles précédents). Dans les établissements centralisés, les divers services de la division (santé et conseil, résidence, registraire et sports, par exemple) étaient gérés par un directeur relevant de l'administrateur en chef des services étudiants, et ils offraient les programmes et services à l'ensemble de l'établissement. À l'inverse, dans les établissements décentralisés, les programmes et services étaient gérés et mis en œuvre par plusieurs services, généralement au sein des facultés. Et enfin, dans les établissements fédérés (modèle en étoile), les programmes et services étaient centralisés dans une certaine mesure, et il existait également des versions adaptées de ces services centraux, généralement à l'échelon de chacune des facultés. L'une des principales conclusions de cette étude est que les modèles de structure organisationnelle axés sur les élèves ou axés sur l'établissement pouvaient être associés à l'une ou l'autre de ces trois structures réelles (centralisée, décentralisée ou fédérée). Un modèle axé sur les élèves peut exister dans une structure fédérée, tout autant qu'un modèle axé sur l'établissement peut exister dans une structure centralisée.

La perception de la culture organisationnelle par les employés (image ressemblant plutôt à une toile d'araignée ou plutôt à un ensemble de compartiments) et le lien entre la culture organisationnelle et le modèle de structure (plutôt axé sur les élèves ou plutôt axé sur l'établissement) se répercutaient également sur les structures

organisationnelles informelles utilisées par le personnel pour appuyer la réussite des élèves. Dans les établissements où la structure administrative menait à une démarche plutôt axée sur les élèves, on s'appuyait généralement davantage sur des stratégies de communication intentionnelles au sein de la division, avec succès. La mise sur pied de communautés de pratique (permettant aux employés de l'ensemble de la division de se rencontrer pour échanger des informations sur une question précise) était fréquemment employée comme stratégie pour construire des relations et créer des réseaux dans l'ensemble de la division et de l'établissement. L'organisation de séances de discussion ouvertes (assemblées plus larges tenues à l'échelle de la division ou de l'établissement, où les employés et d'autres personnes parlent d'un sujet ou échangent de l'information) était également employée comme stratégie de construction de relations et de renforcement d'une perception commune des objectifs, de la vision d'avenir et de l'importance du mandat.

Ces stratégies de communication intentionnelles semblent avoir produit des résultats. Dans les établissements où l'on semblait les avoir mises en œuvre, les employés ont déclaré que c'était grâce à leur relation avec d'autres personnes de l'ensemble de la division qu'ils avaient pu gérer les demandes quotidiennes des élèves, prodiguer à ceux-ci des conseils avisés et faire les renvois pertinents. De plus, les interventions coopératives résultaient presque toujours de la démarche d'employés ayant fait appel à leur réseau pour lancer une initiative novatrice ou améliorer un programme ou service existant. Et enfin, grâce aux relations créées par ces forums intentionnels, le personnel administratif et enseignant de tout l'établissement était en mesure de mieux comprendre le rôle des affaires et services étudiants pour ce qui est de l'appui à la réussite des élèves et de la contribution au mandat de l'établissement.

Nous avons identifié plusieurs leviers qui contribuent de façon importante à la création de structures organisationnelles au sein des divisions d'affaires et services étudiants. Comme nous l'avons déjà dit, les élèves qui s'inscrivent dans les établissements postsecondaires de l'Ontario ont des caractéristiques démographiques de plus en plus variées. La nécessité de répondre aux besoins de la population étudiante actuelle a souvent mené à la mise en place de nouvelles structures organisationnelles formelles au sein des divisions d'affaires et services étudiants. On a ainsi créé des bureaux pour les élèves présentant des besoins particuliers en matière d'accessibilité; pour appuyer la réussite de ces derniers, les employés de ces services sont continuellement en liaison avec le personnel enseignant, les bibliothécaires, les préposés aux achats des librairies, le personnel d'aide financière et le bureau du registraire. On a également élaboré des programmes et des services pour faciliter la transition et l'adaptation des élèves autochtones, étrangers et adultes, des femmes, ainsi que des membres des minorités visibles et d'autres groupes traditionnellement sous-représentés.

Il est clair que l'évolution démographique de la population étudiante a eu un effet sur les structures organisationnelles au sein des divisions des affaires et services étudiants; cependant les enveloppes budgétaires et les initiatives du gouvernement et extérieures ont également été des moteurs importants de la création et du développement des bureaux, programmes et services ayant pour rôle de répondre aux besoins des étudiants d'aujourd'hui. Conjointement, la réponse des établissements en matière de soutien à une population étudiante plus diversifiée d'une part, et les enveloppes budgétaires gouvernementales à cet effet d'autre part, ont joué un rôle clé

pour ce qui est de la structure organisationnelle des divisions des affaires et services étudiants dans le secteur postsecondaire en Ontario.

L'évolution démographique de la population étudiante, l'accroissement du nombre d'inscriptions et les enveloppes budgétaires gouvernementales, par leur effet combiné, ont facilité la transformation de la structure organisationnelle des divisions des affaires et services étudiants, mais ils sont aussi intimement liés au rôle même de ces ressources. Le financement des programmes et services provient de fonds opérationnels affectés par établissement, du financement provincial et des droits de scolarité. Dans la plupart des divisions des affaires et services étudiants, la difficulté semble être de trouver comment déployer ces ressources le plus équitablement possible. Là où l'on percevait un déséquilibre dans l'affectation du financement, certains départements étaient considérés comme « riches » et d'autres comme « pauvres », ce qui nuisait beaucoup au maintien d'une conception commune du soutien à la réussite des élèves. Étant donné que la province s'efforce de plus en plus de fournir un vécu de qualité pendant les études, à une époque marquée par les contraintes budgétaires et l'augmentation du nombre d'inscriptions, l'affectation des ressources semble constituer un levier essentiel pour ce qui est de la structure organisationnelle des établissements postsecondaires de l'Ontario.

En résumé, la perception que les employés ont de la structure organisationnelle de leur établissement était liée à leur perception de la démarche adoptée par celui-ci en matière d'appui à la réussite des élèves. Là où les employés décrivaient la culture issue des structures organisationnelles comme une toile d'araignée, ils considéraient plus souvent la démarche de l'établissement en matière d'appui à la réussite des élèves comme étant plutôt axée sur les élèves. Par ailleurs, là où les employés décrivaient la culture issue des structures organisationnelles comme un ensemble de compartiments, ils considéraient plus souvent la démarche d'appui à la réussite des élèves comme étant plutôt axée sur l'établissement. Les initiatives et les enveloppes budgétaires du gouvernement reflètent dans une certaine mesure une reconnaissance de l'évolution démographique de la population estudiantine. De nombreux établissements ont mis à profit ce financement pour développer davantage la structure organisationnelle de leurs divisions des affaires et services étudiants. En conclusion, il reste à répondre à deux questions :

1. Comment les divisions des affaires et services étudiants peuvent-elles collaborer avec d'autres divisions du même établissement (enseignants, haute direction, étudiants) en vue de créer une culture institutionnelle fondée sur un objectif commun d'appui à la réussite des élèves?
2. Comment les établissements pourraient-ils affecter les ressources pour favoriser et soutenir un objectif commun d'appui à la réussite des élèves d'aujourd'hui, dont la population est si diversifiée?
3. Il semble donc que la recherche de réponses avisées à ces deux questions constituera la prochaine étape pour les cadres supérieurs des établissements postsecondaires de l'Ontario.

Introduction

Les études postsecondaires, qui étaient autrefois principalement l'apanage de la classe privilégiée, sont maintenant à la portée d'une plus grande partie de la population (Drewes, 2008; Trow, 1973). Les programmes et les services d'appui aux études et à la réussite des élèves sont devenus des volets administratifs de plus en plus importants de la plupart des collèges et universités, en particulier parce que les élèves issus des groupes historiquement sous-représentés sont de plus en plus nombreux à être recrutés et à s'inscrire dans les programmes d'études postsecondaires (Andres & Finlay, 2004; Dennison & Gallagher, 1986; Hardy Cox & Strange, 2009; Ludeman, Osfield, Hidalgo, Oste, & Wang 2009).

Les affaires et services étudiants sont les secteurs administratifs qui, dans les établissements postsecondaires, assurent la mise en œuvre des programmes autres que d'enseignement, et des services de soutien qui facilitent l'entrée des élèves, leur inscription, leur engagement et, ultimement, le succès de leurs études postsecondaires (James, 2010; Sullivan, 2010). Bien que les affaires et services étudiants existent en Amérique du Nord depuis la fin du 19^e siècle, ce domaine a fait l'objet de très peu de recherches dans le contexte canadien. Par conséquent, pour orienter leurs politiques et leurs pratiques, la plupart des divisions des affaires et services étudiants des établissements postsecondaires du pays s'appuient largement sur des recherches menées aux États-Unis.

La présente étude visait deux objectifs :

1. Approfondir la connaissance des structures organisationnelles formelles existant dans les divisions des affaires et services étudiants des établissements postsecondaires en Ontario;
2. Étudier comment les employés des affaires et services étudiants perçoivent les structures organisationnelles formelles et informelles de leur établissement et de leur division, et en quoi, selon eux, ces structures constituent un atout ou une nuisance dans leur travail d'appui à la réussite des élèves.

Les structures organisationnelles formelles concernent les titres, les rapports hiérarchiques et la portée des responsabilités. Les structures organisationnelles informelles sont les perceptions du style de direction et de gestion à l'échelon de la division et de l'établissement, la mise en place de diverses stratégies de communication et la mise à profit d'occasions de collaboration, ainsi que les relations entre ces facteurs et les perceptions qu'ont les employés de leur travail (Bess & Dee, 2008; Zand, 1981). Étant donné l'importance accrue qui est accordée à la qualité du vécu des élèves du secteur postsecondaire (Association of Colleges of Applied Arts and Technology of Ontario, 2004; Assemblée législative de l'Ontario, 2000; Rae, 2005), la présente étude ajoute à la connaissance du domaine des affaires et services étudiants, spécifiquement en Ontario et plus généralement au Canada. Pour les établissements d'enseignement postsecondaire, elle présente également des éléments d'information à la lumière desquels ils pourront examiner leurs structures organisationnelles actuelles d'appui à la réussite des élèves, pour les modifier le cas échéant.

Analyse bibliographique

Avec la croissance des secteurs des affaires et services étudiants au sein du système administratif de soutien aux élèves dans leur transition vers les études postsecondaires et au cours de celles-ci, il est apparu un ensemble d'ouvrages qui portent sur ce secteur d'activité en particulier. Si l'on remonte aux premières études sur le domaine, à une époque où, en anglais, on désignait ces services sous le nom de *student personnel services*, les ouvrages portaient principalement sur le détail de la philosophie qui sous-tend l'activité en question et les modèles organisationnels ainsi que les secteurs fonctionnels relevant des affaires et services étudiants. À quelques exceptions près, la majorité de ce corpus concerne les États-Unis (voir American Council on Education [ACE], 1937, 1949; Dungy, 2003; Evans & Reason, 2001; Kuk, 2009; Young, 2003).

L'un des premiers énoncés formels concernant l'organisation et la philosophie d'une division d'établissement ayant le mandat d'appuyer les étudiants pendant leurs études postsecondaires était le *Student Personnel Point of View* (SPPV; ACE, 1937). Le SPPV, qui était l'œuvre d'un groupe de précurseurs du domaine, exposait une philosophie propre à éclairer les employés faisant ce type de travail. De façon générale, les auteurs soutenaient que les employés travaillant dans ces domaines administratifs devaient tenir compte des différences individuelles entre les élèves, reconnaître le propre rôle de ces derniers et assurer leur formation intégrale; les auteurs étaient également conscients que le contexte institutionnel avait de bonnes chances d'influencer les modes d'interaction entre le personnel et les élèves (ACE, 1937). Le SPPV identifiait également de nombreux services considérés comme nécessaires à un « programme d'études efficace » (ACE, 1937, p. 6), et il définissait la philosophie du travail des employés concernés.

Avant même que le SPPV délimite les secteurs fonctionnels et décrive ce que devrait être leur mode de coordination au sein de l'établissement, W. Clothier (1931/1994) avait entrepris de parler des secteurs à inclure dans les responsabilités du personnel. Le débat s'est poursuivi successivement avec Hopkins (1948/1994), puis la seconde édition du *Student Personnel Point of View* (ACE, 1949), et enfin les commentaires de Crookston (1976/1994). Au cours du temps, il a d'abord porté sur la nature des secteurs fonctionnels qui devraient être inclus dans la sphère de responsabilité des affaires et services étudiants, puis sur des questions plus larges de structure organisationnelle fondée sur le type d'établissement et son mandat (Barr, 2000; Hirt, 2006; Kuk, 2009; Lyons, 1993).

Au Canada, bien qu'on ne puisse pas s'appuyer sur une histoire aussi longue qu'aux États-Unis, des documents et des chapitres d'ouvrages se sont ajoutés au corpus relatif à la structure organisationnelle des affaires et services étudiants (voir Association des services aux étudiants des universités et collèges du Canada [ASEUCC], 1989; James, 2010; Ouellette, 2010; Sullivan, 2010). L'ASEUCC a fortement contribué au débat sur la structure des divisions des affaires et services étudiants. À titre de principale association chapeautant le personnel des affaires et services étudiants au Canada, l'ASEUCC élaboré à son intention une démarche professionnelle plus systématique, qui inclut une meilleure compréhension des valeurs et principes sous-jacents (Hardy Cox & Strange, 2010, p. 10). Un groupe de praticiens

d'expérience du secteur canadien des affaires et services étudiants a corédigé *La vocation des services aux étudiants* (ASEUCC, 1989), un document analogue au SPPV qui codifie l'approche de l'association dans ce domaine. Sullivan (2010) a reconnu la définition de quatre fonctions dont relèvent les activités des affaires et services étudiants selon l'ASEUCC :

1. Formation : activités visant au développement intellectuel et personnel des élèves;
2. Soutien : activités visant à aider les étudiants à faire face aux défis propres au développement intellectuel, spirituel, culturel et personnel;
3. Réglementation : activités liées aux normes de conduite des élèves et reflétant ce qu'il y a de mieux du point de vue du processus de formation, et de l'élève à titre individuel;
4. Réponses : réactions aux demandes dans les domaines de la recherche, du perfectionnement professionnel et de la consultation.

Outre les fonctions définies par l'ASEUCC, Sullivan (2010) a identifié plusieurs facteurs qui se sont répercutés sur la structure organisationnelle des affaires et services étudiants depuis la publication de l'énoncé de mission de l'ASEUCC, à savoir :

- a) Orientation du travail des affaires et services étudiants vers l'apprentissage et la réalisation d'objectifs d'apprentissage;
- b) Utilisation de techniques et processus stratégiques de gestion des admissions pour le recrutement, l'inscription et la rétention des élèves avec, parallèlement, l'insertion des fonctions de gestion des admissions dans les responsabilités des affaires et services étudiants.
- c) Contribution à une vision d'avenir plus large pour l'établissement, et aux initiatives de planification stratégique;
- d) Réponse à une base de financement qui est souvent divisée en budget opérationnel de l'établissement et droits versés par les élèves.

Sullivan (2010) affirme que ces facteurs, ainsi que la composition de la population des résidences et les rapports hiérarchiques de l'administrateur en chef des services étudiants, orientent le choix de l'établissement relatifs à sa structure organisationnelle.

L'ASEUCC, à titre d'organisation, a reconnu l'influence des questions contemporaines et des tendances émergentes sur le secteur, ainsi que leurs répercussions possibles sur la structure organisationnelle des divisions d'affaires et services étudiants. Dans un document rédigé pour l'ASEUCC, Fisher (2011) a identifié a) l'accès, la diversité et l'inclusion, b) l'engagement des élèves et c) la responsabilisation comme des questions contemporaines qui ont un effet sur la pratique actuelle en matière d'affaires étudiantes. À ces facteurs s'ajoutent des tendances comme la contribution aux processus stratégiques des établissements en matière de gestion des admissions, la plus grande importance accordée à l'apprentissage intégré, la réponse aux besoins des élèves en matière de santé mentale et de bien-être, et la création de milieux d'apprentissage diversifiés prenant en compte les préférences des élèves quant aux modes d'apprentissage, entre autres; on doit également s'appuyer sur les résultats d'évaluations provenant des programmes et services pour pouvoir prendre des

décisions fondées sur des preuves. L'ensemble des grandes questions et des tendances décrites dans le document *Leaders in Learning* (Fisher, 2011) permet de penser que la structure organisationnelle des divisions des affaires et services étudiants devra évoluer; elle passera du modèle de fourniture de services décrit par Ouellette (2010) à un modèle proactif d'apprentissage visant les élèves.

Que ce soit aux États-Unis ou au Canada, les études portent principalement sur les difficultés et les occasions qui apparaissent dans différentes structures organisationnelles formelles. De façon générale, les auteurs ont abordé des aspects clés à la lumière de différents types de relations hiérarchiques, opposant une structure dans laquelle l'administrateur en chef des services étudiants relève du président, à une autre dans laquelle il relève du recteur et vice-président aux études. Dans ce corpus, on trouve également une présentation détaillée des secteurs fonctionnels qui relèvent généralement des responsabilités des affaires et services étudiants, notamment en ce qui concerne la composition de la population des résidences et le rôle de la division dans la gestion des admissions. Et enfin les auteurs abordent la question de la structure organisationnelle formelle des divisions des affaires et services étudiants en relation avec divers mécanismes de financement, d'affectation des fonds et d'attribution des responsabilités.

La description des structures organisationnelles formelles qu'on trouve dans ce corpus (par ex. titres, rapports hiérarchiques et étendue des responsabilités) est certes utile, mais sa portée est limitée dans la mesure où elle ne couvre pas les structures informelles (par ex. comment la direction est perçue, stratégies de communication et partenariats de collaboration), qui constituent souvent un volet crucial du travail des affaires et services étudiants. De plus, aucun des ouvrages publiés jusqu'ici ne fait état des points de vue des employés des affaires et services étudiants chargés d'appuyer la réussite des élèves au jour le jour. On connaît peu la perception qu'ont ces employés des structures organisationnelles formelles et informelles de leur campus, et on sait mal en quoi, selon eux, ces mêmes structures constituent un atout ou une nuisance dans leur travail d'appui à la réussite des élèves. La présente étude, guidée par les questions énoncées ci-dessous, visait à compléter les ouvrages existants en accordant une place prépondérante aux points de vue des employés concernés. Les questions de recherche étaient les suivantes :

1. Quelles sont les structures organisationnelles formelles qui existent dans les divisions d'affaires et services étudiants des établissements postsecondaires de l'Ontario?
2. Quelle perception les employés des affaires et services étudiants ont-ils des structures organisationnelles (formelles et informelles) dans leur établissement et au sein de leur division?
3. Selon leur perception, quelle est l'influence de ces structures sur leur travail d'appui à la réussite des élèves?

Méthodologie

Étant donné que dans le passé il y a eu très peu de recherches sur les affaires et services étudiants au Canada, et plus spécifiquement en Ontario, la présente étude est largement descriptive et vise à apporter une meilleure compréhension de ce domaine. Comme l'objectif explicite de ce travail était d'étudier comment les employés perçoivent les structures organisationnelles et l'effet de celles-ci sur leur capacité à appuyer la réussite des élèves, le projet se prêtait donc bien à une méthodologie qualitative (Lincoln & Guba, 1985; Strauss & Corbin, 1998; Whitt, 1991).

Échantillon : établissements

Quatorze établissements ont participé à l'étude; ils ont été choisis dans les deux secteurs de l'enseignement postsecondaire qui reçoivent un financement public dans la province, soit les collèges et les universités. La Loi de 2002 sur les collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario a redéfini les objectifs des collèges, qui doivent maintenant offrir :

un programme complet d'enseignement et de formation postsecondaires axé sur la carrière afin d'aider les particuliers à trouver et à conserver un emploi, de répondre aux besoins des employeurs et d'un milieu de travail en évolution et de soutenir le développement économique et social de leurs collectivités locales variées.

Nous avons délibérément sélectionné les cinq collèges ayant participé à l'étude (Tableau 1) dans les différentes régions de la province; ils représentaient également un bon échantillon de tailles, de programmes d'étude et de caractéristiques démographiques. Au niveau des établissements, la technique d'échantillonnage visait à maximiser la diversité (Creswell, 2007).

En Ontario, toutes les universités sont constituées par des lois distinctes de l'Assemblée législative provinciale. Alors que les collèges ont un mandat professionnel explicite, les buts et objectifs des universités sont d'une autre nature; en effet, elles doivent viser : a) l'avancement du savoir et la diffusion des connaissances, et b) le développement intellectuel, social, moral et physique des étudiants et des employés de l'Université ainsi que le mieux-être de la société (voir par exemple le *Brock University Act* de 1964 et le *York University Act* de 1959). Tout en reconnaissant les considérations essentielles dont les établissements s'inspirent souvent lorsqu'ils structurent leurs divisions d'affaires et services étudiants (Sullivan, 2010), nous avons délibérément sélectionné les neuf universités de notre échantillon (Tableau 1) pour avoir un bon éventail d'années de constitution, de composition de la population des résidences et d'intensité des activités de recherche; nous avons également choisi des établissements de tailles différentes et situés dans différentes régions. Comme dans le cas des collèges, notre stratégie de sélection des universités visait à former un échantillon aussi diversifié que possible (Creswell, 2007).

La directrice des recherches a communiqué avec l'administrateur en chef des services étudiants de chaque établissement par courriel pour lui présenter le projet et l'inviter à

y participer. Le du courriel de présentation est reproduit à l'Annexe A. Parmi les établissements contactés, un seul n'a pas répondu au courriel de présentation; tous les autres ont accepté de participer à l'étude et ont produit des lettres d'appui qui ont été jointes à la demande d'examen éthique du projet.

Tableau 1. Établissements ayant participé à l'étude

Colleges ayant participé^a	Ville	Région^b	Inscriptions à temps plein - baccalauréat et premier grade professionnel
Collège Canadore	North Bay	Nord-est	3500
Collège Conestoga	Kitchener	Sud	9000
Collège Fanshawe	London	Sud	13000
Collège Mohawk	Hamilton	Golden Horseshoe	11500
Collège Saint-Laurent	Kingston	Est	6500
Universités ayant participé^c			
Université Brock	St Catharines	Golden Horseshoe	13407
Université de Nipissing	North Bay	Nord-est	5310
Université Queen's	Kingston	Est	14286
Université Ryerson	Toronto	Région du Grand Toronto	17561
Université de Guelph	Guelph	Sud	16774
Université de Toronto à Mississauga	Mississauga	Région du Grand Toronto	10096
Université Western Ontario	London	Sud	20362
Université Wilfrid-Laurier	Waterloo	Sud	11057
Université York	Toronto	Région du Grand Toronto	39127

Notes :

^a Les données sur les inscriptions à temps plein des collèges sont tirées des sites Web des établissements.

^b L'information relative aux régions est tirée du site Web du *Ontario Guide* téléchargé à partir de l'adresse <http://ontarioguide.com/regions/>.

^c Les données sur les inscriptions à temps plein des universités proviennent des Données universitaires communes de l'Ontario, qui sont tirées des sites Web des établissements pour 2009.

Échantillon : employés

Pour l'échantillonnage des employés, nous n'avons suivi aucune procédure particulière. Il s'agissait de personnes affectées aux affaires et services étudiants, qui avaient répondu à un courriel de la directrice des recherches les invitant à participer à une étude sur leurs perceptions concernant les structures organisationnelles formelles et informelles de leur division et de leur établissement, et concernant l'influence de ces structures sur leur travail d'appui à la réussite des élèves. Ce courriel avait été approuvé par l'administrateur en chef des services étudiants et retransmis par une personne-contact présente sur le campus (généralement l'adjoint administratif de l'administrateur en chef) à tout le personnel identifié comme relevant de la division des affaires et services étudiants de l'établissement. Le courriel d'invitation transmis au personnel est reproduit à l'Annexe B. Étant donné le mode de communication employé, le message n'a pas été envoyé aux employés des mêmes secteurs fonctionnels dans tous les établissements. Par exemple, dans les établissements où le bureau du registraire relevait du vice-recteur aux affaires académiques, le personnel de ce service n'a pas reçu l'invitation. Les administrateurs en chef des services étudiants de tous les établissements ont participé à l'étude, ainsi que 278 employés des affaires et services étudiants de 14 établissements. Ces employés représentaient un vaste éventail de secteurs fonctionnels relevant des affaires et services étudiants de tous les établissements de l'échantillon. Le tableau 2 montre les secteurs fonctionnels des employés ayant participé à l'étude.

Tableau 2. Secteurs fonctionnels des employés participants

Services aux étudiants autochtones
Développement des aptitudes aux études et à l'apprentissage (comprenant généralement le centre d'écriture, le laboratoire de mathématiques et le tutorat entre élèves)
Services d'accessibilité (également appelés services aux étudiants handicapés)
Admissions
Affaires des anciens élèves et perfectionnement
Sports et loisirs
Librairie
Services de perfectionnement professionnel et d'emploi
Communications
Vie et relations communautaires
Règlements de conflits, affaires judiciaires non pédagogiques
Enseignement coopératif
Services de conseil
Diversité et équité
Services d'aide financière
Vie des étudiants diplômés

Tableau 2. Secteurs fonctionnels des employés participants

Promotion de la santé, bien-être

Services de santé

Logement, vie en résidence

Systemes d'information

Services aux étudiants étrangers

Programmes de leadership

Bibliothèque

Orientation

Recrutement

Registraire

Administration des affaires et services étudiants

Apprentissage par le service

Collecte des données

Au cours de la première phase du projet, l'équipe de recherche a effectué une analyse documentaire approfondie, et elle a consulté les chartes et les sites Web des établissements pour constater quelle était la structure des affaires et services étudiants. En l'occurrence, l'équipe a examiné :

- a) La structure hiérarchique des divisions d'affaires et services étudiants;
- b) Les titres employés pour désigner les postes;
- c) Une description des programmes et services offerts et de leur rôle dans l'appui à la réussite des élèves;
- d) Le rôle des élèves dans la planification, la mise en œuvre et l'évaluation des programmes et des services.

Au cours de la deuxième phase du projet, l'équipe de recherche s'est rendue dans chacun des établissements pendant une journée complète. La visite commençait par une entrevue individuelle de 60 minutes avec l'administrateur en chef des services étudiants, dont l'objet était d'expliquer les raisons ayant motivé le choix de la structure organisationnelle de la division, les modifications récentes apportées à celle-ci, les causes de ces changements et la relation entre la division et l'ensemble de l'établissement.

La visite se poursuivait avec 3 rencontres de 90 minutes avec des groupes de discussion. La première de ces rencontres s'adressait aux personnes relevant directement de l'administrateur en chef des services étudiants, soit principalement les directeurs et les gestionnaires des secteurs fonctionnels; les deux autres s'adressaient aux autres employés. Par l'intermédiaire de ces groupes de discussion semistrukturés et enregistrés en audio, nous avons tenté de savoir comment les employés des affaires et services étudiants percevaient la structure organisationnelle de leur division,

et quelle était, selon eux, l'effet de ces structures organisationnelles formelles et informelles sur leur travail d'appui à la réussite des élèves. L'ordre du jour de la réunion commençait par les présentations et par une description générale de l'objet du projet de recherche, puis on demandait aux participants de décrire ce que signifiaient selon eux les expressions structure organisationnelle et réussite des élèves. Puis les participants devaient représenter par un dessin ou un schéma comment ils concevaient la structure organisationnelle de leur division, et de l'ensemble de leur établissement. Certains d'entre eux ont reconstitué l'organigramme, et d'autres ont davantage donné libre cours à leur interprétation.

À partir de ces dessins, on demandait aux employés de décrire leurs interactions avec leurs collègues de la division, le personnel enseignant et les élèves. À la suite du débat sur les interactions, les participants devaient réfléchir à des exemples de situations où ils avaient l'impression d'avoir fait le meilleur travail possible pour appuyer la réussite des élèves, et à d'autres exemples de situations où ils avaient l'impression d'avoir échoué. Pour terminer la séance du groupe de discussion, l'animateur résumait la teneur du débat en demandant au besoin des éclaircissements ou des détails complémentaires. Un résumé des questions posées aux groupes de discussion est présenté à l'Annexe C.

La journée comprenait également une visite guidée du secteur des affaires et services étudiants sur le campus. La question de la proximité physique des bureaux des affaires et services étudiants avait souvent été abordée avec les groupes de discussion, et la visite du secteur permettait aux membres de l'équipe de recherche de constater la disposition physique des locaux de la division. La journée se terminait par une entrevue de suivi de 30 minutes avec l'administrateur en chef des services étudiants, qui pouvait expliquer et commenter les points abordés avec les groupes de discussion.

Les visites ont été effectuées de juin à septembre 2010; elles ont eu lieu au cours de l'été dans tous les établissements sauf trois. Il est possible que le moment choisi pour la collecte de données ait eu une influence sur le nombre d'employés du secteur des affaires et services étudiants qui étaient en mesure de participer à l'étude. Les données recueillies ne représentent que les points de vue des employés qui étaient disponibles et qui ont accepté de participer à l'étude; elles ne reflètent donc pas les opinions de ceux qui étaient en vacances d'été ou qui avaient des contrats de moins de 12 mois.

Analyse des données

Après chaque visite, les membres de l'équipe de recherche parlaient de leurs impressions générales concernant la structure organisationnelle de l'établissement. Ils consignaient ces conversations et ces idées personnelles dans leurs notes et sommaires. Après chacune des visites, les membres de l'équipe de recherche transcrivaient les fichiers audio des entrevues et des groupes de discussion.

À partir de ces transcriptions, ils se sont servis d'une procédure de codage ouvert pour identifier, nommer et classer les phénomènes observés (Gibson & Brown, 2009; Strauss & Corbin, 1998). Deux membres de l'équipe de recherche ont analysé séparément les données de chacun des établissements de l'échantillon au moyen du

système de codage ouvert; ils se sont ensuite rencontrés pour comparer les codes et corriger les points de désaccord. Ils ont également rencontré une troisième personne pour parler de l'analyse et du codage. Le troisième membre de l'équipe était également présent à l'établissement visé lors de la collecte de données, et il agissait comme pair assurant l'évaluation finale de la crédibilité et de la fiabilité de l'analyse (Lincoln & Guba, 1985; Whitt, 1991).

Après avoir donné suite aux commentaires du pair assurant l'évaluation finale, l'un des deux membres de l'équipe ayant effectué la codification rédigeait un rapport détaillé sur la visite de l'établissement visé. Ce rapport narratif exposait l'interprétation des données faite par l'équipe de recherche à partir du codage ouvert. Il était ensuite transmis à l'administrateur en chef des services étudiants, et un sommaire était présenté aux participants lors d'une réunion de présentation des résultats préliminaires; les participants étaient alors invités à commenter l'interprétation des données qui avait été faite par l'équipe de recherche. Nous avons également invité les employés qui n'avaient pas pris part aux groupes de discussion, mais qui souhaitaient connaître les résultats préliminaires, à assister à une rencontre distincte. Nous avons tenu les séances à l'intention des non-participants principalement pour savoir si l'interprétation faite par l'équipe de recherche reflétait leur expérience collective au sein de la division et de l'établissement. Cette forme de vérification auprès des personnes concernées était essentielle parce qu'elle constituait une boucle de rétroaction constructive permettant aux participants de vérifier la fiabilité de l'analyse des données (Lincoln & Guba, 1985, Whitt, 1991). Dès lors, les rapports narratifs des visites constituaient les résultats à partir desquels l'équipe de recherche a entrepris le processus de codage axial pour établir les liens entre les catégories et les propriétés (Strauss & Corbin, 1998).

Résultats

La présente étude avait deux principaux objectifs. Premièrement, nous avons cherché à approfondir la connaissance des structures organisationnelles formelles existant dans les divisions des affaires et services étudiants des établissements postsecondaires en Ontario; et deuxièmement, nous avons étudié comment les employés des affaires et services étudiants percevaient les structures organisationnelles formelles et informelles de leur établissement et de leur division, et en quoi, selon eux, ces structures constituaient un atout ou une nuisance dans leur travail d'appui à la réussite des élèves. Nous présenterons tour à tour ces deux volets distincts mais apparentés.

Partie I. Description des structures organisationnelles formelles des divisions d'affaires et services étudiants

Sur le terrain, on a beaucoup débattu de l'utilisation des termes *services étudiants* (en anglais, *student services*) et *affaires étudiantes* (*student affairs*). Dans certains cas ils sont employés indifféremment l'un pour l'autre. Ailleurs, les « affaires étudiantes » sont un concept générique qui englobe la vie étudiante, la formation des élèves et les services aux étudiants. Dans un sondage administré comme une initiative de l'ASEUCC, il a été demandé aux membres de cette association de donner une

définition précise de ces termes. On peut présumer que l'un des objectifs ainsi recherchés était d'uniformiser la terminologie du domaine. Comme l'indique le Tableau 3, nos observations montrent que l'expression *services étudiants* figurait dans le titre de l'administrateur en chef des services étudiants de 14 établissements; l'expression *affaires étudiantes* était employée 6 fois, et le terme générique *étudiants* 4 fois. Bien que cet aspect mérite d'être étudié dans un échantillon plus vaste, nous avons remarqué que l'expression *affaires étudiantes* et le terme générique *étudiants* étaient plus fréquemment employés dans les universités que dans les collèges.

Tableau 3. Termes employés par les établissements pour désigner leur administrateur en chef des services étudiants

Terme	Universités	Collèges
Services étudiants (<i>student services</i>)	1	3
Affaires étudiantes (<i>student affairs</i>)	3	2
Affaires et services étudiants (<i>student affairs and student services</i>)	1	0
Étudiants (<i>students</i>)	4	0

Titres et rapports hiérarchiques des administrateurs en chef des services étudiants

Dans notre échantillon, les titres portés par les administrateurs en chef variaient considérablement, comme le montre le Tableau 4. Nous avons relevé la liste qui suit : vice-président (en anglais, *vice-president*), (sept fois); vice-recteur (*vice-provost*) (trois fois), vice-président adjoint ou associé (*assistant* ou *associate vice-president* ou *principal, AVP*) (trois fois), et principal adjoint (*assistant principal*) (une fois); dans un établissement, l'administrateur en chef des services étudiants portait le titre de vice-recteur et vice-président adjoint (*vice-provost and assistant vice-president*). Dans trois cas, le titre de l'administrateur en chef des services étudiants incluait également l'expression doyen des étudiants (*dean of students*) ou doyen des affaires étudiantes (*dean of student affairs*).

Les divers titres portés par le responsable principal des étudiants semblaient liés à une certaine structure hiérarchique. Dans tous les collèges, l'administrateur en chef des services étudiants portait le titre de vice-président (*vice-president*), et dans tous les cas il relevait directement du président de l'établissement. À l'inverse, dans les universités, les titres des administrateurs en chef des services étudiants et leurs rapports hiérarchiques étaient beaucoup plus variés; cependant la combinaison la plus fréquente était un vice-président adjoint ou associé (*assistant* ou *associate vice-president*), qui relevait du recteur et vice-président des études (*provost and vice-president, academic*).

Tableau 4. Titres et relations hiérarchiques des administrateurs en chef des services étudiants

	Universités	Collèges
Vice-président adjoint relevant du recteur	5	0
Vice-président relevant du président	1	5
Vice-recteur relevant du recteur	1	0
Vice-recteur relevant du président	1	0
Vice-président relevant du président, et ligne pointillée allant au recteur	1	0

Cette relation hiérarchique entre le vice-président adjoint et le recteur présentait plusieurs variantes. Dans un établissement, le vice-président adjoint (portant en fait le titre de doyen des affaires étudiantes et principal adjoint, services étudiants) relevait du vice-président, principal, qui agissait essentiellement comme recteur. Dans les universités, les trois administrateurs en chef des services étudiants qui relevaient directement du président avaient tous un lien étroit avec le doyen, et l'un d'eux avait un lien hiérarchique en pointillés avec ce dernier. Cependant les administrateurs en chef ont mentionné les avantages de différents types de relations hiérarchiques. Par ailleurs ils ont régulièrement souligné l'importance d'une représentation au plus haut niveau de la direction. Plusieurs d'entre eux ont également fait état de l'importance de leur reconnaissance comme membres à part entière du groupe du doyen des affaires pédagogiques, notamment pour pouvoir faire valoir la contribution de la division des affaires et services étudiants à l'apprentissage hors des cours. Selon l'un des membres d'un groupe de discussion, il était impératif que l'administrateur en chef des services étudiants siège à la table de la haute direction; en effet, c'est ainsi que l'ensemble de l'université peut comprendre comment la division étend ses services à l'ensemble du campus et voir comment elle procède.

Le personnel considère que l'administrateur en chef doit avoir sa place à cet échelon non seulement pour pouvoir faire connaître le travail de la division, mais également pour donner aux activités de celle-ci la place qui leur revient dans la vision d'avenir de la haute direction. Un autre membre d'un groupe de discussion a déclaré ce qui suit :

Selon moi, notre travail reflète mieux ce que veut la direction, et il y a une meilleure voie de communication entre la direction et moi. Bien que j'aie probablement passé environ dix minutes à parler avec [le recteur], je sais que [l'administrateur en chef des services étudiants] s'adresse à lui régulièrement et lui parle du travail que je fais. Je me sens donc plus étroitement relié à la haute direction.

Selon Sullivan (2010), le fait d'être représenté auprès de la haute direction, et la reconnaissance de l'importance du service par l'équipe du doyen constituent des éléments clés de l'efficacité du leadership de l'administrateur en chef des services étudiants.

Comme le montrent les recherches antérieures (voir Kuk, 2009), en ce qui concerne la structure organisationnelle des divisions d'affaires et services étudiants, la seule

constante est le changement. Bien que les structures puissent rester inchangées pendant un certain temps, il semble toujours y avoir des aménagements secondaires. Cela est également vrai des titres et des rapports hiérarchiques des administrateurs en chef des services étudiants qui ont participé à l'étude. Dans l'un des établissements, l'administrateur en chef portait le titre de vice-président des services étudiants et des ressources humaines, qui est devenu vice-président de la gestion des admissions, des services étudiants et du recrutement, un changement qui reflète un élargissement significatif de ses responsabilités et de son champ de gestion. Dans un autre établissement, à la suite de la croissance d'un campus annexe, le vice-président des affaires étudiantes et le doyen des étudiants ont dissocié les responsabilités relevant du poste de doyen des étudiants de celles du vice-président, et ils ont procédé à un recrutement pour doter ce nouveau poste peu après notre opération de collecte de données. Dans un autre cas, on a réorganisé le poste d'administrateur en chef des services étudiants et attribué une bonne partie des responsabilités à d'autres divisions; les services étudiants qui ont été conservés étaient sous la direction de l'agent principal des opérations, qui relève directement du président. Il semble donc que le domaine des affaires et services étudiants se caractérise par l'évolution incessante des titres et des rapports hiérarchiques; en cela, il est donc radicalement différent du secteur des facultés d'enseignement, dont la structure reste relativement immuable dans le temps.

Responsabilités des divisions des affaires et services étudiants

Il est clair que certaines responsabilités étaient communes à presque tous les administrateurs en chef des services étudiants. À la lumière du système organisationnel utilisé par Hardy Cox et Strange (2010), à quelques exceptions près, il apparaît que les administrateurs en chef assuraient la direction des secteurs touchant au vécu des élèves de première année et à l'engagement des étudiants; cela incluait généralement l'orientation des nouveaux étudiants, les programmes de leadership étudiant et la liaison avec le conseil étudiant, l'implication sur le campus (reconnaissance des organismes et clubs) ainsi que le développement de la communauté (initiatives d'apprentissage par le service, et d'engagement civique). Les administrateurs en chef assuraient également ce que Hardy Cox et Strange (2010) désignaient sous le nom de secteurs d'adaptation et de soutien (*adjustment and support areas*); ces derniers comprenaient les services de conseil, de santé et d'accessibilité (également appelés services pour étudiants handicapés), les services de carrière et d'emploi (et, dans certains cas, l'enseignement coopératif), les services de compétences scolaires ou d'apprentissage et les services visant certains autres groupes (ce qui inclut souvent, là où ils existent, les services aux étudiants autochtones et étrangers, les centres pour les femmes, pour les étudiants adultes et, d'autre part, pour les lesbiennes, gais, bisexuels, transsexuels, et ceux qui se posent des questions sur leur orientation sexuelle et leurs alliés).

Registraire

Bien que nous ayons noté des ressemblances pour ce qui est des secteurs fonctionnels relevant de l'administrateur en chef des services étudiants, nous avons également relevé des différences. Celles-ci apparaissaient fréquemment dans les services les plus étroitement liés à l'admission des élèves au collège ou à l'université,

comme la gestion des admissions, les inscriptions, le registraire, l'aide financière et les services financiers. En l'occurrence, le service de registraire relevait de l'administrateur en chef des services étudiants dans plus de la moitié de notre échantillon (neuf établissements). Dans tous ces établissements, l'aide financière aux élèves et, généralement, les services financiers, relevaient aussi du registraire. Cette structure hiérarchique peut avoir pour effet de donner plus de poids au bureau du registraire, et par conséquent à la division des affaires et services étudiants, en tant que rouage essentiel du système de gestion des admissions de l'établissement. Là où le registraire ne relevait pas de l'administrateur en chef des services étudiants, il relevait du recteur et vice-président des études.

Pour ce qui est des différences entre les collèges d'une part et les universités d'autre part, il y avait moins d'uniformité en ce qui concerne le bureau du registraire, comme le montre le Tableau 5. Dans les collèges, le registraire relève de l'administrateur en chef des services étudiants plus souvent que dans les universités. Dans l'une des universités, l'administrateur en chef avait aussi la responsabilité des programmes d'études et portait de fait le titre de registraire, ce qui ajoute à la complexité.

	Universités	Collèges
Relevant de l'administrateur en chef des services étudiants	4	5
Relevant du recteur et vice-président des études	5	0

Comme nous l'avons déjà dit, la seule constante est le changement, et les responsabilités du registraire ont encore été modifiées après notre collecte de données. Depuis cette réorganisation, dans tous les collèges de notre échantillon, le registraire et les services connexes de finances et d'aide financière relèvent maintenant de l'administrateur en chef des services étudiants.

Résidence

C'est un fait bien documenté que les résidences d'étudiants, outre leurs fonctions fondamentales de logement, peuvent jouer un rôle important pour faciliter la transition des élèves vers les études postsecondaires et les aider à y progresser (Pascarella & Terenzini, 1991, 2005; Pascarella, Terenzini, & Blimling, 1994). Cela étant, les responsabilités administratives liées aux résidences pour étudiants relevaient souvent (mais pas toujours) de l'administrateur en chef des services étudiants. Dans notre examen, nous avons constaté que dans neuf des établissements, les résidences relevaient de l'administrateur en chef des services étudiants; dans deux de ces cas, il y avait une relation hiérarchique double avec les services auxiliaires et le vice-président aux finances et à l'administration. Dans les quatre autres établissements, les résidences relevaient des services auxiliaires ou organisationnels. Comme le montre le Tableau 6, la structure hiérarchique semblait suivre la distinction universités-collèges, les résidences des universités relevant plus souvent de l'administrateur en chef des services étudiants que celles des collèges.

Tableau 6. Structure hiérarchique, logement et vie en résidence

	Universités	Collèges
Relevant de l'administrateur en chef des services étudiants	6	1
Relation hiérarchique double avec l'administrateur en chef des services étudiants et le vice-président aux finances et à l'administration	1	0
Relevant du vice-président des services auxiliaires, organisationnels ou des finances	2	3
Gestion privée, mais liée aux affaires et services étudiants	0	1

Conformément à ce que nous avons constaté concernant la nature changeante de la répartition des responsabilités, nous avons appris que dans l'une des universités, la relation hiérarchique double en ligne pointillée allant de la résidence aux affaires et services étudiants au moment de notre collecte de données (2010) avait été abolie, et que le service ne relevait plus que du vice-président aux finances (2011).

Sports et loisirs

Les sports et les loisirs sont également des secteurs qui offrent aux élèves des occasions d'engagement et qui relevaient souvent, mais pas toujours, de l'administrateur en chef des services étudiants; c'était le cas partout, sauf dans deux cas. Dans l'une des universités, les sports et les loisirs relevaient du vice-président aux finances et à l'administration. Dans une autre université, ils avaient un lien hiérarchique double avec la faculté des sciences de la santé et le vice-président des ressources et opérations. Et enfin, dans une université où les sports et loisirs relevaient de l'administrateur en chef des services étudiants en 2010, ils relevaient de la faculté d'éducation en 2011.

À l'exception des deux cas où les sports et loisirs relevaient des services des études, ils relevaient du vice-président à l'administration et aux finances. Cette relation hiérarchique est susceptible de créer une tension entre le vice-président, qui peut voir le service en fonction des revenus, et le directeur, qui peut le considérer et le gérer selon une perspective axée sur les élèves. Autrement dit, le personnel des affaires et services étudiants peut souhaiter offrir un logement de qualité et une infrastructure d'apprentissage agréable, alors que la priorité du vice-président peut être de maximiser les revenus. L'un des membres d'un groupe de discussion a reconnu que le titulaire actuel d'un poste-clé de son établissement accordait une grande importance à l'apprentissage des élèves; mais il a précisé qu'avec une telle structure hiérarchique, en cas de remplacement de cette personne par quelqu'un qui s'occupe du budget, des chiffres et de la création de revenus, un élément essentiel des services aux élèves serait perdu et ce, à un échelon élevé. C'est un aspect important qui mérite d'être souligné, tout particulièrement à la lumière du regain d'attention apporté depuis peu à un vécu de grande qualité et encourageant pour les élèves, un rôle significatif étant joué par la résidence, les sports et les loisirs à cet égard.

Pour ce qui est de l'éventail des responsabilités de l'administrateur en chef des services étudiants, nous avons trouvé trois autres variantes qui semblaient liées à la distinction existant entre les collèges et universités. La première de ces variantes concerne les relations avec les anciens élèves, qui ne relevaient de la responsabilité de l'administrateur en chef des services étudiants dans aucune des universités; cependant c'était le cas dans deux des cinq collèges de notre échantillon. Deuxièmement, de nombreuses universités font état de liens avec les services de pastorale, les centres multiconfessionnels ou les aumôniers de leur campus; cependant aucun des collèges n'avait de lien explicite avec de telles entités ayant pour fonction de faciliter le développement religieux et spirituel. Cela s'explique peut-être par le fait que plusieurs des universités de notre échantillon ont été fondées par des groupes religieux, et qu'elles avaient donc clairement un intérêt à l'égard du développement religieux et spirituel de leurs étudiants; par ailleurs, tous les collèges sont des établissements laïcs créés par des lois du gouvernement. Et enfin l'administrateur en chef des services étudiants n'était responsable de la bibliothèque dans aucune des universités, à l'exception de celle où il était également chargé du programme d'études; par ailleurs la bibliothèque figurait au nombre des responsabilités de l'administrateur en chef des services étudiants de deux des cinq collèges.

De façon générale, il y a davantage de ressemblances que de différences à l'intérieur des responsabilités de l'administrateur en chef des services étudiants. La plupart des secteurs fonctionnels liés au logement, à l'engagement et à l'implication (ainsi qu'au soutien et à l'ajustement) se trouvaient sous la direction de l'administrateur en chef des services étudiants. Dans plus de la moitié des établissements de notre échantillon, les éléments clés de l'inscription des élèves, au moins pour ce qui est des fonctions de registraire et d'aide financière, figuraient au nombre des responsabilités de l'administrateur en chef des services étudiants. En dépit de ces ressemblances claires, la gamme des responsabilités des administrateurs en chef des services étudiants était plus large dans les collèges, où elle incluait souvent le perfectionnement des anciens élèves, la bibliothèque, les services de médias et, dans un cas, la recherche appliquée et institutionnelle ainsi que le développement des affaires. Il y a là une occasion de créer un vécu d'apprentissage plus intégré et peut-être plus facile. Parmi les administrateurs en chef des services étudiants qui avaient un champ de responsabilités aussi étendu, plusieurs y voyaient la chance de rester en contact avec les élèves à partir de l'étape des candidats à l'admission, pendant toutes leurs études postsecondaires, et également lorsqu'ils seront devenus d'anciens élèves et des employeurs potentiels en mesure d'offrir un enseignement coopératif à la prochaine génération d'étudiants. Plusieurs de ces mêmes administrateurs en chef ont déclaré que leur approche était du type « du berceau à la tombe ».

Nature dynamique des divisions d'affaires et services étudiants

Comme nous l'avons vu tout au long de cette partie, les structures organisationnelles formelles de tous les établissements de l'échantillon, qu'elles soient définies par les titres, les relations hiérarchiques et la gamme des responsabilités, étaient rarement statiques. Et leur nature dynamique était encore plus évidente à l'intérieur de l'éventail des responsabilités des administrateurs en chef des services étudiants. L'un des membres d'un groupe de discussion qui avait récemment été affecté aux affaires et

services étudiants, après avoir travaillé dans l'administration des études, a formulé le commentaire suivant :

On m'avait bien dit que les changements de structure étaient certains, et que je devais m'y préparer. Dans le secteur des études, il n'y a jamais de modifications radicales. Il y a bien quelques changements de peu d'importance, mais rien de comparable à ce qui se passe ici.

Pour une large part, les modifications invoquées par ce participant concernent la fusion de certains services de la division à d'autres départements. Par exemple, nous avons souvent entendu parler de la fusion des services de perfectionnement professionnel et d'emploi à l'enseignement coopératif. Une autre opération de ce type qui a souvent été décrite dans les groupes de discussion était le rattachement des services de santé aux services de conseil. Parfois, les services d'accessibilité (également appelés services aux étudiants handicapés) étaient visés par ces fusions; à d'autres occasions, les services d'accessibilité étaient rattachés aux services d'appui aux compétences scolaires et à l'apprentissage. L'inclusion de secteurs dans un département plus large et leur exclusion ultérieure semblent constituer la norme. Plusieurs membres des groupes de discussion ayant longtemps travaillé dans le même établissement ont raconté qu'ils avaient connu successivement des fusions et des défusions, selon les époques. La meilleure illustration de la nature dynamique des composantes des divisions d'affaires et services étudiants est peut-être ce commentaire de l'un des membres d'un groupe de discussion :

Je travaille au collège depuis six ans, et cela change toujours, il y a constamment des restructurations. Au début, je voyais cela comme une catastrophe imminente, puis j'ai constaté que ce n'était pas le cas, et que les changements allaient se poursuivre sans cesse.

Il faut retenir que les structures organisationnelles formelles échappent pour une large part à l'influence du personnel des affaires et services étudiants. Même à l'intérieur du champ de responsabilité des affaires et services étudiants, généralement, seuls les directeurs de départements au sein de la division ont une certaine emprise sur les changements qui se produisent. Étant donné que le personnel des affaires et services étudiants a relativement peu d'influence sur les structures organisationnelles formelles, le deuxième objectif de la présente recherche était d'étudier comment les employés en question percevaient les structures en question, et en quoi, selon eux, celles-ci constituaient un atout ou une nuisance dans leur travail d'appui à la réussite des élèves. Nous parlerons des résultats de ce volet de la recherche dans la partie qui suit.

Partie II : Les structures organisationnelles telles que perçues par les employés

Les schémas tracés par les participants des groupes de discussion reflétaient comment ils percevaient l'effet de la structure organisationnelle sur leur travail d'appui au succès des élèves (atout ou nuisance). Les employés ont été invités à représenter non seulement les structures organisationnelles formelles (c'est-à-dire leur perception ou leur connaissance de l'organigramme), mais également les structures informelles, par exemple les réseaux caractéristiques des relations cruciales qu'ils entretenaient

avec des collègues, des enseignants et des élèves dans le but de mieux appuyer la réussite de ces derniers. Bien que certains aient dessiné un organigramme classique, ceux qui ont employé d'autres types d'images semblaient mieux savoir exprimer leurs perceptions de la culture organisationnelle. Ces perceptions ont été clarifiées et élaborées plus tard au cours de l'échange qui a suivi avec le groupe de discussion.

Liens entre les schémas en toile d'araignée ou en compartiments et les modèles de structure

Dans les schémas, on trouvait principalement deux formes, les toiles d'araignée et les compartiments. Ces deux types de représentations reflétaient aussi des différences entre les approches adoptées par les établissements pour appuyer la réussite de leurs élèves. Il importe de souligner ici que bien que les éléments caractéristiques des schémas en toile d'araignée ou en compartiments semblent être mutuellement exclusifs, on trouvait souvent des éléments des deux formes dans le même établissement. Il est donc de loin préférable de considérer ici les schémas en toile d'araignée ou en compartiments comme des concepts purement théoriques, les cultures organisationnelles des 14 établissements de notre échantillon se situant quelque part le long d'un continuum entre ces deux extrêmes.

Toiles d'araignée

De façon générale, les schémas en toile d'araignée étaient tracés là où, au cours du débat, on décrivait les départements de la division comme étant interreliés. Ils pouvaient prendre la forme de capteurs de rêves, de roues ou de réseaux; ailleurs, on a dessiné un diagramme de Venn à plusieurs cercles. La Figure 1 est une reproduction des schémas tracés par les participants. Pour décrire son dessin, l'une des participantes à un groupe de discussion a déclaré que la structure en question n'avait pas la forme de lignes, mais de cercles, et elle a ajouté que les schémas de ses collègues étaient assez semblables au sien.

Les membres des groupes de discussion ont souvent déclaré que l'administrateur en chef des services étudiants jouait un rôle crucial dans l'établissement de liens entre les services. Il semble que ce type de catalyse délibérée des relations entre les services de la division constituait une forme de leadership synergique; par ce moyen, l'administrateur en chef permettait à chaque secteur de la division de mieux connaître les buts poursuivis par les autres secteurs dans le but de créer un soutien réciproque, avec un objectif commun qui était l'appui à la réussite des élèves. Une participante a fait le commentaire suivant sur son administrateur en chef des services étudiants : « *Elle nous encourage à réfléchir à la question, à choisir des personnes de divers secteurs et à nous imaginer nous-mêmes relevant de ces chefs.* » Cette citation illustre parfaitement comment la démarche synergique adoptée par l'administrateur en chef a amené une employée à réfléchir à son propre travail selon la même perspective.

Figure 1 Schéma en toile d'araignée

English	French
Health and Counselling Services	Services de santé et de conseil
Career Development	Perfectionnement professionnel
Housing / Residence life	Logement, vie en résidence
Athletics	Sports

Le leadership synergique semblait être plus efficace lorsque l'administrateur en chef des services étudiants s'efforçait également d'inspirer une certaine conception commune à la division. Dans notre échantillon, le personnel semblait davantage enclin à collaborer là où l'administrateur en chef s'appuyait sur ces deux éléments (leadership et conception commune). Les employés déclaraient avoir les mêmes valeurs et objectifs que leurs collègues de la division. Dans de nombreux cas, cette conception commune découlait d'un plan stratégique institutionnel plus large :

Avec ce plan stratégique, pour la toute première fois dans l'histoire de notre établissement, nous avons une orientation claire qui est liée à la planification des études... Le plan crée le lien entre les ressources et les objectifs, de sorte que tout le monde est sur la même longueur d'ondes... ce qui n'était pas le cas auparavant. Chacun suivait son propre chemin; cependant le travail effectué pouvait être pertinent, mais il n'y avait ni cohérence, ni coordination, alors que maintenant tout cela est clair, ce qui facilite notre travail. Nous n'avons pas besoin de nous battre avec différents secteurs pour différents aspects, parce que nous savons tous où nous nous en allons.

Il semble que dans les établissements où le plan stratégique exposait les concepts liés au travail des affaires et services étudiants (par l'emploi d'expressions telles que *réussite des élèves* ou *engagement des élèves*), le personnel du secteur comprenait mieux la place de son travail dans la réalisation du mandat de l'établissement.

Dans un établissement, le plan des études a provoqué la tenue de réunions à l'échelon de la division, où le personnel du secteur des affaires et services étudiants a identifié un ensemble de valeurs communes sur lesquelles s'appuyait leur philosophie de la pratique dans le domaine des affaires étudiantes. Pour une large part, la synergie entre les bureaux des affaires et services étudiants a été rendue possible parce que les employés appuyaient « ce qu'ils avaient contribué à créer ». Une citation de l'administrateur en chef des services étudiants de l'établissement illustre bien comment l'expression de valeurs communes avait permis de créer une synergie dans la division : *La force de la meute, c'est le loup, et la force du loup, c'est la meute.*

Il semblait plus facile d'adopter l'approche synergique guidée par une conception globale commune lorsque, pour compléter celles-ci, la haute direction comprenait aussi le rôle et la valeur des affaires et services étudiants dans l'appui à la réussite des élèves. Il ne fait aucun doute que ce sont les cadres supérieurs qui établissaient l'orientation stratégique de l'établissement. Par exemple, dans la ligne d'appel du site Web d'un établissement, on lisait que celui-ci offrait à l'étudiant les meilleures

conditions d'études de toutes les grandes universités du Canada orientées vers la recherche (*provides the best student experience among Canada's leading research intensive universities*). Cette phrase, qui apparaissait sur presque toutes les pages du site, reflétait un engagement clair quant au vécu de l'étudiant, et une base solide sur laquelle la division avait construit ses programmes et services. Plus fréquemment, l'importance accordée à la réussite des élèves était reflétée dans de nombreux documents de l'établissement, souvent avec l'expression « parmi les meilleurs en matière de réussite des élèves » (*leading in student success*).

Dans d'autres cas, les déclarations de l'établissement insistaient plutôt sur la valeur de l'apprentissage en classe et ailleurs. Les expressions telles que « des vies inspirantes faites de leadership et d'idéaux » (*inspiring lives of leadership and purpose*) ou « former l'élève, l'universitaire et le citoyen » (*developping the student, scholar and citizen*) reflétaient clairement une reconnaissance du rôle des affaires et services étudiants dans la formation de l'élève dans son intégrité.

Mais quelle forme ces orientations prennent-elles au-delà de leur expression dans les documents de planification stratégique? Il semble que leur mise en œuvre ait été amorcée par l'administrateur en chef des services étudiants, qui exposait aux cadres supérieurs les contributions de la division au mandat de l'établissement. Bien que la défense des intérêts du secteur ait été essentielle à cet égard, elle était un facteur nécessaire mais non suffisant de la création d'une culture où la réussite des élèves constituait un objectif commun à l'ensemble de l'établissement. L'un des administrateurs en chef des services étudiants a indiqué que ses démarches personnelles avaient une portée limitée. Pour agir à grande échelle au niveau de l'organisation :

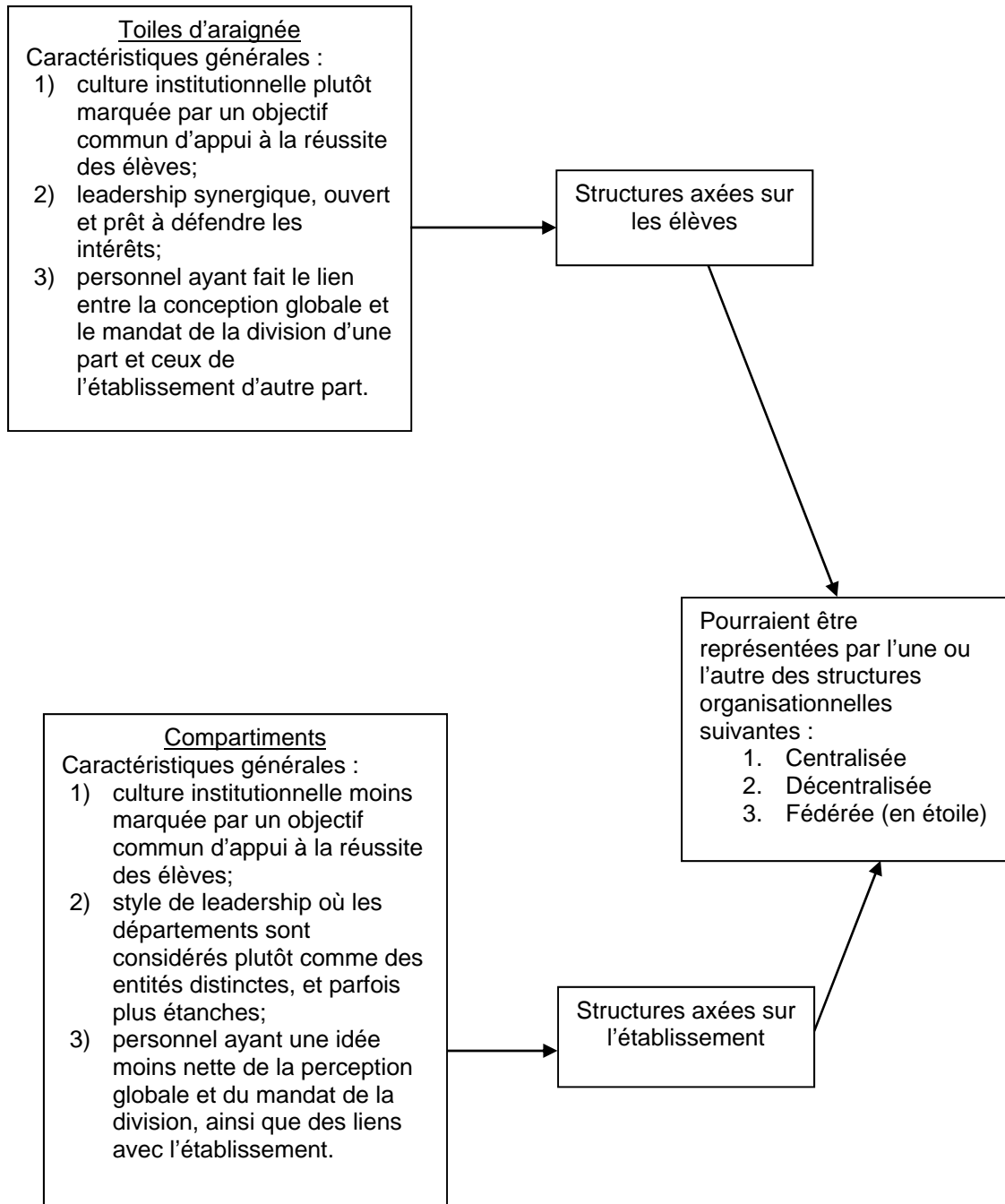
Il faut commencer par le président, et voir si le recteur souhaite tenir ces conversations. Bien sûr, il y a des limites à ce que je peux faire. Il devra faire la plus grande partie du travail, non seulement lui, mais le doyen; le rôle des doyens aussi a son importance. Ainsi, si les doyens et le recteur sont de votre côté, ils peuvent commencer à faire bouger les choses.

Lorsque les cadres supérieurs, notamment le recteur et le président, montraient un intérêt pour la réussite des élèves, il devenait clair que cet aspect intéressait tout le monde.

Le modèle de structure organisationnelle tendait vers une approche axée sur les élèves là où le style de leadership était synergique, ouvert aux commentaires du personnel, marqué par une reconnaissance de la valeur de la formation du personnel, soutenu par une idéologie commune et bénéficiant du soutien de la haute direction. Selon notre définition, le modèle de structure organisationnelle axé sur les élèves accorde une prépondérance aux questions et dossiers relatifs aux élèves. Ce modèle existait souvent dans des départements ayant des fonctions apparentées ou complémentaires ou traitant des mêmes questions et dossiers relatifs aux élèves, et qui étaient regroupés, ce qui avait de bonnes chances de simplifier les interactions avec ces derniers. Dans la mesure où cela était possible, dans un modèle de structure axée sur les élèves, ces départements étaient logés dans des locaux voisins souvent désignés comme un « guichet unique ». La Figure 2 montre les relations existant entre

les schémas tracés par les participants pour représenter leur culture organisationnelle, et la description qu'ils ont faite de l'approche adoptée par leur établissement à cet égard.

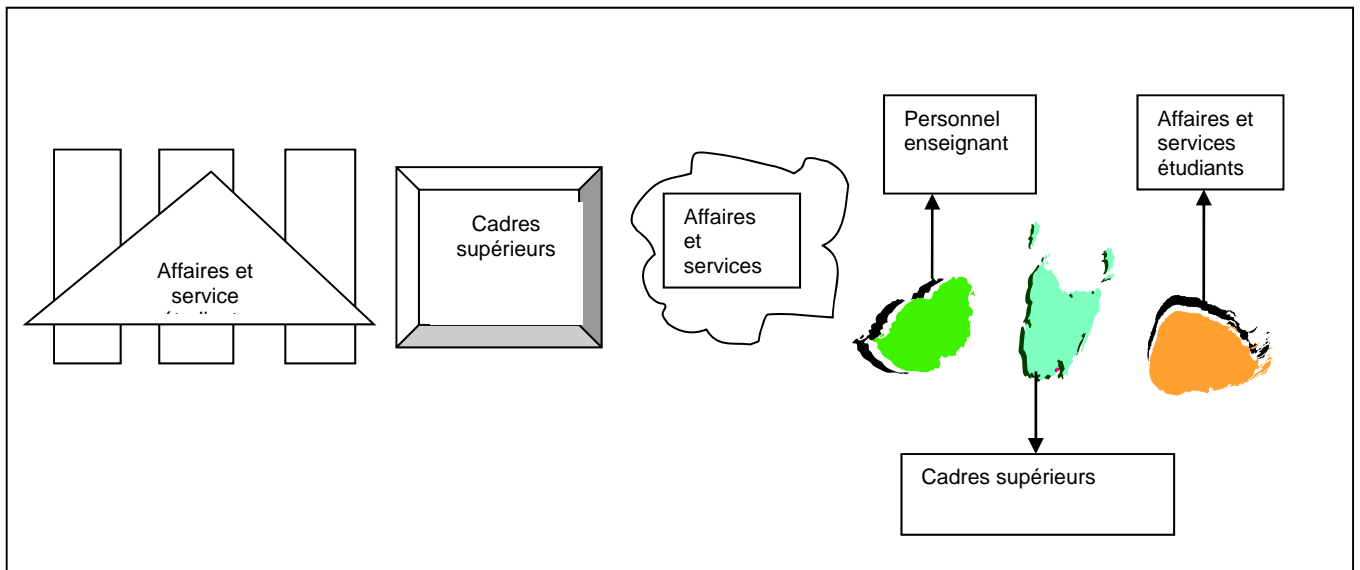
Figure 2 Relation entre les schémas, les modèles et les structures organisationnelles réelles



Compartiments

Contrairement aux schémas en réseau ou en cercles avec des zones de recouvrement, les schémas en compartiments se caractérisaient par des colonnes (souvent celles d'un organigramme), de véritables compartiments, des îlots, des murs de brique ou des boîtes étanches, les affaires et services étudiants étant représentés à l'écart comme à la Figure 3.

Figure 3 Schémas en compartiments



En commentant leurs schémas, les employés ont souvent dit percevoir les affaires et services étudiants comme étant périphériques ou, pire encore, dévalorisés par le personnel enseignant et la haute direction. Il n'était pas rare que, selon les employés, les facultés ne semblent pas comprendre le rôle de leur secteur en matière d'appui à la réussite des élèves, et sa contribution à la réalisation du mandat de l'établissement. Cependant, là où le personnel pensait que la haute direction ne comprenait pas bien le travail du secteur des affaires et services étudiants, l'administrateur en chef semblait avoir des difficultés à défendre efficacement les intérêts de la division. L'un des participants à un groupe de discussion a déclaré ce qui suit :

Selon moi, tout le monde dans l'établissement a eu et a encore des difficultés à comprendre que la réussite des élèves constitue l'un de nos principaux objectifs (ou le seul). Et souvent, le corps enseignant s'attend à ce que les services étudiants et le bureau de perfectionnement professionnel se chargent de cet objectif, ou qu'ils règlent les problèmes éprouvés par les élèves.

Comme on pouvait s'y attendre, ces situations tendaient à créer une culture organisationnelle où l'appui à la réussite des élèves n'était pas considéré comme un objectif commun partagé par le personnel, les facultés et l'administration.

Les schémas en compartiments reflétaient également la perception de départements individuels, au sein de la division, sans liens entre eux. Cette image de cloisonnement s'appliquait aux services, secteurs ou départements de la division qui étaient gérés comme des entités distinctes ou autonomes. Les services étant ainsi cloisonnés, mais ayant à traiter nombreux problèmes et dossiers communs relatifs aux élèves, ceux-ci semblaient devoir être confrontés à des complications inutiles lors de certaines démarches. De ce point de vue, les schémas en compartiments reflétaient généralement un modèle de structure axé sur l'établissement, les départements étant structurés indépendamment de leur mode d'interaction avec les élèves. À de nombreux égards, ce modèle accordait une place prépondérante à la fonction « opérations » par rapport au service aux élèves; autrement dit, on préférait respecter le statut quo institutionnel plutôt que créer une interaction facile et constructive.

Reconnaissance d'une continuité entre les modèles axés sur les élèves et axés sur l'établissement

Tout comme les schémas de cultures organisationnelles en toile d'araignée ou en compartiments, il faut considérer les modèles axés sur les élèves et sur l'établissement comme des concepts purement théoriques, les établissements de notre échantillon se situant quelque part le long d'un continuum entre ces deux extrêmes. Il est d'autant plus important de reconnaître l'existence de ce continuum qu'une tension entre ces deux philosophies est apparue dans plusieurs cas. Parfois, cette tension résultait des différences de point de vue entre deux divisions de l'établissement; ailleurs, elle reflétait les désaccords entre deux services au sein de la division des affaires et services étudiants, ou bien des désaccords entre des employés individuels des affaires et services étudiants.

Tension entre deux divisions de l'établissement

Nous avons souvent entendu les administrateurs en chef et leurs employés décrire une tension entre la façon dont ils souhaiteraient aborder leur travail et l'approche actuelle de l'établissement. Parfois cette tension survenait entre une division d'affaires et services étudiants, qui préconisait une démarche plutôt axée sur les élèves, et la réalité institutionnelle plus vaste qui maintenait une structure axée sur l'établissement. Cette tension semblait exacerbée là où une structure axée sur l'établissement était également définie par une structure d'enseignement décentralisée. Par exemple, dans un établissement, les fonctions de gestion des admissions étaient décentralisées et gérées au sein des unités d'enseignement, mais le Régime d'aide financière aux étudiants de l'Ontario (RAFEO) était géré par une division centralisée des services aux étudiants. L'un des participants à un groupe de discussion a déclaré ce qui suit :

Les étudiants se présentent à l'école pour payer leurs droits, mais ils découvrent qu'ils ne peuvent pas parce que quelque chose cloche avec le RAFEO. Ils doivent donc aller au bureau du RAFEO, où on règle la question; puis ils doivent retourner à l'école pour payer leurs droits.

Dans cet exemple, l'établissement avait modifié son organisation de sorte que plusieurs fonctions de gestion des admissions, mais pas toutes, étaient exécutées par les facultés. Cependant les élèves pouvaient se retrouver piégés dans le dédale créé

par ce modèle axé sur l'établissement, et être obligés de faire des allers-retours entre divers services. L'administrateur en chef des services étudiants a fait état d'une certaine « tension d'ordre culturel » dans cet arrangement entre la division des affaires et services étudiants et les facultés, puisque les élèves pouvaient en conclure qu'on n'accordait aucune valeur à leur temps, et qu'on avait créé les mécanismes administratifs sans les prendre en compte.

Tension entre deux services de la division

Les tensions ou accrochages de nature culturelle n'apparaissaient pas seulement entre les divisions des services étudiants et les autres secteurs de l'établissement tels que les facultés. La tension entre les tenants d'une approche axée sur l'établissement et ceux qui préconisaient un système axé sur les étudiants existait également entre les bureaux des affaires et services étudiants. C'était souvent le cas lorsque des secteurs avaient été ajoutés aux affaires et services étudiants à la suite d'une réorganisation. Généralement, ces opérations concernaient des secteurs qui, auparavant, relevaient des services d'études (p. ex. enseignement coopératif) ou de l'administration des études (p. ex. bureau du registraire). Le bureau du registraire est un exemple intéressant parce que d'une part il assurait un service essentiel aux élèves, soit leur inscription, mais il travaillait aussi en étroite collaboration avec les services d'études en ce qui touche aux exigences liées aux diplômes et au protocole connexe. Cette configuration peut placer le personnel du bureau du registraire entre l'arbre et l'écorce, comme l'a souligné un participant à un groupe de discussion qui parlait des difficultés qui attendent les élèves lorsque les cours obligatoires créent des conflits d'horaire

Les membres des facultés nous disent que des élèves se débarrassent de leurs cours obligatoires et démontent leurs ateliers d'art, puis suivent leurs cours généraux et les autres cours facultatifs, ce qui dure une année de plus.

Ici, l'employé du bureau du registraire avait le choix de monter des horaires conformes aux exigences des facultés, ou de travailler avec les élèves pour élaborer des horaires leur permettant d'obtenir leur diplôme en quatre ans. Heureusement, il a choisi de collaborer avec la faculté pour lui exposer les difficultés d'horaire qui attendent les élèves. Cependant, en présence d'un tel protocole axé sur l'établissement, il aurait facilement pu se résigner à ignorer le conflit d'horaire et ne pas tenter de collaborer avec la faculté pour adopter une démarche davantage axée sur les élèves.

Que ce soit à la suite d'une réorganisation ou non, nous avons constaté des situations où des bureaux des divisions des services et affaires étudiantes conservaient un modèle axé sur l'établissement sans se demander comment les structures en question, par leurs politiques et protocoles, pouvaient nuire aux élèves.

Tension entre des employés individuels des affaires et services étudiants

Même au sein d'un même bureau de services aux étudiants, il existait des tensions entre les employés adeptes des méthodes axées sur les élèves et ceux qui agissaient de façon plutôt axée sur l'établissement. En majorité, ces tensions semblaient se manifester entre les employés chargés de produire des résultats plutôt transactionnels d'une part, et ceux chargés de produire des résultats plus transformationnels d'autre

part. Les résultats transactionnels sont ceux qui découlent d'une interaction entre les élèves et les employés des affaires et services étudiants au sujet d'une démarche spécifique, administrative ou opérationnelle. Par exemple, les élèves pouvaient traiter avec le service d'aide financière uniquement dans le but de recevoir leurs versements; ou bien ils pouvaient traiter avec le bureau du registraire uniquement pour déposer leurs formulaires d'ajout ou de suppression d'un cours. Ces démarches menaient à des résultats transactionnels : les versements étaient effectués ou les formulaires en question étaient déposés. Par ailleurs, les résultats transformationnels sont ceux qui découlent d'une interaction élève-employé des affaires et services étudiants et qui améliorent la compréhension que l'élève a de lui-même ou d'autrui. Par exemple, il peut s'agir d'un séminaire sur le développement du leadership ou d'une rencontre avec un conseiller en carrières. Ces démarches menaient à des résultats transformationnels : l'élève pouvait mettre en pratique, avec succès, le modèle de leadership partagé exposé dans le séminaire, ou bien il connaissait mieux les possibilités de carrière qui s'offrent à lui.

Les tensions entre employés apparaissaient lorsque les membres des deux groupes interagissaient au sujet d'une question touchant les élèves. Par exemple, dans un même service tel qu'un centre de conseil, les processus d'admission et de sélection menaient à des résultats transactionnels, mais les facteurs réels ayant motivé le rendez-vous étaient traités par un employé qui produisait des résultats transformationnels. En général, pour décrire les tâches menant plutôt à des résultats transformationnels, les employés s'appuyaient davantage sur une démarche axée sur les élèves et accordant une place prépondérante à la réussite de ces derniers. À l'inverse, ils ont décrit les tâches plutôt liées à des résultats transactionnels comme devant respecter les règles et le protocole de l'établissement même lorsque cela allait à l'encontre de la meilleure forme d'appui à apporter aux étudiants. Par conséquent, même au sein de la même équipe, nous avons constaté l'existence de démarches contradictoires en matière d'appui à la réussite des élèves.

Des tensions entre les employés découlaient également de l'appartenance syndicale et des perceptions relatives à ce que permettait la convention collective. Selon un membre du groupe de discussion, il n'était pas rare qu'un employé demande à un collègue :

Pourquoi fais-tu cela? Ce n'est pas dans ta description de poste, et tu n'es pas à cet échelon. C'est la responsabilité de l'un de tes supérieurs. Tu fais un travail qui relève d'un échelon salarial plus élevé, tu devrais présenter un grief et avoir une promotion.

Ces attitudes ont posé des difficultés aux employés qui suivaient une approche axée sur les élèves; ils craignaient que, dès qu'ils oseraient déclarer avec enthousiasme avoir une idée, on leur demande systématiquement de se taire. Malgré ces tracas, nous avons remarqué qu'en général les syndicats se montraient assez souples. La difficulté était de savoir comment négocier une approche axée sur l'établissement, caractérisée par le respect de la convention collective, tout en préconisant une approche axée sur les élèves, caractérisée par l'amélioration en continu de la mise en œuvre des programmes et services.

Types de structure organisationnelle

À la Figure 2, nous avons illustré la relation entre les perceptions de la culture organisationnelle telles qu'elles avaient été représentées (schémas en forme de toile d'araignée ou de compartiments), et les modèles de structure organisationnelle, pour trois types de structures. Selon notre définition, la structure organisationnelle centralisée comprenait des départements ou des bureaux des affaires et services aux élèves qui étaient gérés et mis en œuvre par un service central. Dans les structures centralisées, les divers services de la division (santé et conseil, résidence, registraire et sports, par exemple) étaient gérés par un directeur relevant de l'administrateur en chef des services étudiants, et ils offraient les programmes et services à l'ensemble de l'établissement. Dans notre échantillon, de nombreux établissements avaient ce type de structure organisationnelle.

Selon notre définition, à l'inverse, dans les structures décentralisées, les programmes et services étaient gérés et mis en œuvre par plusieurs services, généralement au sein des facultés. Dans une structure organisationnelle totalement décentralisée, les employés des affaires et services étudiants touchant à des secteurs d'activité semblables (services de compétences scolaires ou d'apprentissage, par exemple) pourraient se rencontrer pour échanger des idées et parler de pratiques intéressantes, mais la gestion quotidienne serait assurée par des administrateurs de plusieurs services. Aucun des établissements couverts par l'étude n'avait une structure entièrement décentralisée.

Et enfin nous avons distingué une troisième forme de structure organisationnelle qui était intermédiaire entre les deux précédentes et que nous avons nommée structure fédérée ou en étoile; elle comprenait des programmes et services centralisés dans une certaine mesure, et également des versions adaptées de ces services centraux, généralement à l'échelon de chacune des facultés. L'un des participants aux groupes de discussion a décrit ainsi la structure organisationnelle fédérée :

Je la vois comme une sorte de cercle avec un centre et des rayons qui le relient aux autres personnes. Dans mon secteur (centre de réussite des élèves), cela a son importance parce que nous travaillons étroitement avec les autres facultés... où il y a, par exemple, des bureaux des services de carrière... Dans ce modèle en étoile, nous sommes les services centralisés, mais il y a d'autres bureaux qui travaillent en étroite collaboration avec nous. C'est important à ce niveau également; c'est ainsi que je vois notre lien avec les services étudiants.

Nous avons eu connaissance de plusieurs exemples de départements de services de perfectionnement professionnel et d'emploi qui comportaient un bureau « central » relié à des bureaux périphériques adaptés aux facultés qu'ils desservaient. Dans plusieurs des collèges, les conseillers en réussite des élèves étaient « intégrés » aux facultés, où ils pouvaient mieux répondre aux besoins pédagogiques particuliers des élèves concernés, mais ils restaient reliés au bureau central, qui relevait lui-même de l'administrateur en chef des services étudiants. Dans notre échantillon, aucun établissement n'avait un modèle fédéré pour tous les services des divisions; cependant ce type de structure était particulièrement répandu au sein des divisions des affaires et

services étudiants, pour les secteurs fonctionnels tels que les services de carrière et l'enseignement coopératif, ou pour les conseillers en réussite des élèves.

Nous avons souvent entendu le personnel se plaindre de la structure organisationnelle actuelle de leur division. Il pensait soit que la structure de l'établissement était trop centralisée, ce qui empêchait les services d'avoir une crédibilité auprès des facultés, soit qu'elle était trop décentralisée, ce qui la rendait inefficace et créait des redondances. Certains employés préconisaient une structure en étoile. Plusieurs d'entre eux pensaient que l'intégration de collègues dans les facultés créerait une « porte d'entrée » dans ces entités, et peut-être le point de départ d'une collaboration plus poussée à l'échelon de la division. En réponse à une suggestion d'un collègue, un membre d'un groupe de discussion a déclaré ce qui suit :

Selon moi, le modèle que vous proposez est presque parfait si ces équipes existent déjà dans les facultés, et la prochaine étape serait de toutes les placer, délibérément, dans la même structure pour ce qui est de la programmation et de la mise en œuvre des programmes.

Dans cette citation, l'accent semblait être mis sur le mot *délibérément*. L'une des principales conclusions de cette étude est que les modèles de structure organisationnelle pouvaient être associés à l'une ou l'autre de ces trois structures réelles. Un modèle axé sur les élèves pouvait exister dans une structure en étoile, tout autant qu'un modèle axé sur l'établissement pouvait exister dans une structure centralisée. Dans l'ensemble de l'échantillon, la meilleure description de l'appui à la réussite des élèves a été donnée dans les établissements davantage axés sur les élèves et où la structure organisationnelle avait été étudiée de façon délibérée.

Selon le modèle de structure adopté, on obtient différentes structures organisationnelles informelles

Dans la partie qui précède, nous avons indiqué en quoi, chez le personnel, la perception de la culture organisationnelle, déterminée dans une large mesure par le style de leadership de l'administrateur en chef et de la haute direction, influençait le modèle de structure organisationnelle. Les cultures décrites comme des toiles d'araignée étaient liées à l'émergence d'un modèle de structure organisationnelle axée sur l'élève, alors que les cultures décrites comme un ensemble de compartiments étaient liées à l'émergence d'un modèle de culture organisationnelle plus axée sur l'établissement. Dans la présente partie, nous traiterons de la perception, chez le personnel, de la relation entre d'une part ces différents modèles de structure organisationnelle, et d'autre part la communication, la collaboration, les perceptions que les employés ont de leur travail, ainsi que le rôle des élèves en matière d'appui à la réussite de leurs pairs.

Stratégies de communication intentionnelles

Nous avons constaté que dans les établissements ayant adopté un modèle de structure axée sur les élèves, on tendait davantage à créer intentionnellement divers canaux de communication pour permettre aux employés de faire connaître leurs propres programmes et services, et d'en apprendre plus sur ceux des autres services.

À cet égard, les établissements participants s'appuyaient sur toute une gamme de stratégies de communication. On peut citer l'exemple de la stratégie de la communauté de pratique, qui constitue une forme de communication intentionnelle visant l'établissement de relations, l'apprentissage et la recherche de possibilités de collaboration. Dans plusieurs établissements, nous avons trouvé des communautés de pratique dont l'objet était d'échanger sur le leadership étudiant, la communauté du campus, la santé mentale ou d'autres questions d'intérêt commun. Au sujet de ces réunions ciblées, l'un des participants à un groupe de discussion a indiqué ce qui suit :

On y traite des questions d'intérêt commun liées aux élèves et à notre travail à tous. Il me semble qu'il est plus facile de procéder ainsi que de se fier aux milliers de courriels que nous recevons chaque jour. C'est beaucoup plus efficace et productif.

La « séance de discussion ouverte » était une autre forme de stratégie de communication intentionnelle employée par plusieurs établissements. Ces séances avaient une portée plus vaste que dans la communauté de pratique, et elles étaient généralement tenues à l'échelle de la division; dans un cas, elles étaient ouvertes au personnel administratif et enseignant de tout l'établissement. Les objectifs ainsi recherchés étaient souvent de construire des relations entre les services, de mettre en commun de l'information, d'aborder les questions émergentes et les nouvelles tendances, et d'offrir un perfectionnement professionnel. Certains participants aux groupes de discussion ont raconté que ce n'est qu'aux séances de discussion ouverte qu'ils avaient réellement saisi l'étendue de la division des affaires et services étudiants. D'autres ont déclaré que c'est là qu'ils avaient entendu parler des nombreux talents et compétences de leurs collègues, et que lorsqu'on connaissait ceux-ci en personne et non par leurs simples fonctions, on hésitait moins à les aborder dans le cadre du travail. Dans les établissements où il y avait des séances de discussion ouverte sous une forme ou une autre, nous n'avons entendu que des commentaires favorables. L'un des membres d'un groupe de discussion a déclaré : « *Je ne sais pas pourquoi cela marche aussi bien, si ce n'est que nous pouvons échanger et partager la même conception globale.* »

En fin de compte, il semble que ces stratégies de communication intentionnelles (communautés de pratique et séances de discussion ouverte) étaient précieuses parce qu'elles permettaient au personnel de mettre en place des relations. L'importance des réseaux invisibles et informels a été illustrée par le commentaire d'un membre d'un groupe de discussion : « *Je dois absolument conserver les relations que j'ai dans ce domaine, parce que sans elles je ne pourrais pas arriver à mes fins.* » Sans exception, les employés ont déclaré que c'était grâce à leurs relations avec leurs collègues de tout l'établissement et à leur réseau personnel invisible qu'ils pouvaient faire des renvois judicieux, prodiguer des conseils pertinents et apporter le meilleur appui possible à la réussite des élèves et ce, indépendamment de la structure organisationnelle de la division.

Collaborer pour améliorer et innover

Nous avons également trouvé des établissements qui avaient entrepris d'intéressants efforts de collaboration, ce qui va dans le même sens que le modèle de structure axé

sur l'élève, dont l'objet est de créer un vécu plus facile pour celui-ci. Nous avons défini les entreprises de collaboration comme étant celles qui visaient à améliorer un programme ou processus, ou à lancer de nouvelles initiatives sur le campus. Presque partout, en automne, la période d'orientation est très mouvementée et caractérisée par de longues files d'attente dans tous les bureaux du campus. L'un des établissements a entrepris d'éviter que ses élèves en résidence aient à faire la file lorsqu'ils vont chercher leurs livres. La collaboration entre la résidence, le registraire, les services financiers et la librairie a donné naissance au programme *Books on Beds* (« tes livres sur ton lit ») : l'élève achète ses ouvrages à l'avance par facturation directe sur son compte, et il les trouve sur son lit à son arrivée.

Ailleurs, la collaboration avait lieu entre le service de cartes d'identité, les services informatiques et la résidence. Là aussi on visait à réduire les files d'attente du début du semestre. Les élèves en résidence transmettaient simplement au service d'identification une photo conforme à certaines consignes, à partir de laquelle on créait une carte d'identité qui était remise à l'intéressé à son arrivée. Ces exemples montrent en quoi la collaboration entre les employés des affaires et services étudiants permet d'améliorer efficacement l'appui à la réussite des élèves.

En plus des initiatives de collaboration visant à améliorer les programmes et services, nous avons également appris l'existence de programmes innovateurs d'appui à la réussite des élèves. Dans plusieurs établissements de notre échantillon, nous avons beaucoup entendu parler de l'augmentation des besoins des élèves en santé mentale. À un endroit, constatant que de toute évidence ce facteur se répercutait sur la réussite des élèves, le personnel des services de conseil, de la bibliothèque, des services de médias, du marketing et des communications ont collaboré avec une multitude d'agences communautaires locales pour lancer un portail Web de santé mentale avec de l'information sur les services d'urgence (24 h/j, 7 j/sem.) et les ressources communautaires, ainsi que sur des outils de lutte contre le stress à l'intention des élèves éprouvant un sentiment d'accablement. Les membres du groupe de discussion ont cité cet exemple de collaboration lorsque nous leur avons demandé : « *Quand vous a-t-il semblé que votre travail allait réellement être utile à la réussite des élèves?* » Un membre du groupe de discussion a déclaré que les gens réagissaient très favorablement aux bonnes idées, et que ce projet avait suscité beaucoup d'intérêt dans de nombreux services où l'on reconnaissait la valeur de la collaboration.

Il ne faut pas en conclure que les stratégies de communication intentionnelles et les initiatives de collaboration étaient absentes là où prévalait un modèle davantage axé sur l'établissement. Cependant nous avons constaté que ces mêmes établissements éprouvaient souvent plus de difficultés de communication. Dans les cas où les directeurs accordaient moins d'importance aux liens entre leurs programmes et services d'une part et l'ensemble plus large axé sur les élèves d'autre part (situation caractéristique d'un modèle davantage axé sur l'établissement), les ruptures de communication se produisaient plus facilement. Les difficultés de communication étaient exacerbées dans les établissements où la mise en œuvre des programmes et services couvrait plusieurs campus. Il n'était pas rare d'entendre parler de décisions qui avaient été prises au campus principal, mais qui n'avaient pas été communiquées aux campus satellites. L'un des participants à un groupe de discussion a déclaré ce qui suit :

On oublie d'avertir les autres campus de ce qui se passe. Voici un exemple de ce que j'ai fait moi-même sans le savoir. Je disposais d'informations sans savoir que je devais les communiquer à mon collègue, parce qu'on parlait de confectionner des horaires dans le campus satellite jusqu'au soir... Les compartiments se créent ainsi, parce qu'on est dans un certain état d'esprit, qu'on traite avec ces gens-là et qu'on oublie les répercussions possibles des décisions que l'on prend.

De plus, nous avons constaté que les difficultés de communication étaient particulièrement amplifiées dans les établissements ayant une structure pédagogique décentralisée. Au sujet des difficultés de communication présentes dans une structure pédagogique très décentralisée, l'un des participants à un groupe de discussion a fait le commentaire suivant :

Il est très difficile d'offrir un service uniforme si chacune des écoles a le choix de suivre ce qui est proposé ou non, ou de le modifier. Par exemple, le programme coop comprend des tas d'exceptions... il est très difficile de mettre sur pied des initiatives pour le bénéfice des élèves, quelles qu'elles soient, et de les imposer à l'ensemble du collège; d'où un énorme manque d'uniformité!

Ces témoignages de participants aux groupes de discussion soulignent l'importance des difficultés de communication vécues par le personnel des établissements ayant plusieurs campus ou ayant un modèle de structure davantage orienté vers l'établissement.

Partout, dans une certaine mesure, on était aux prises avec des problèmes de communication, et il est peu probable qu'il existe une structure de communication parfaite pour le partage d'information. Les difficultés persistantes qui affectent la communication dans un organisme complexe et en croissance suggèrent qu'il faut créer des stratégies de communication intentionnelles (communautés de pratique et séances de discussion ouverte) pour faire naître des réseaux invisibles et informels entre les employés de tout l'établissement. Nous avons constaté que là où les employés avaient des relations avec des collègues de l'ensemble de la division et de l'établissement, ils étaient plus enclins à collaborer en vue d'améliorations et d'innovations.

Leviers ayant un effet sur les structures formelles et informelles dans les divisions de services aux étudiants

En ce qui concerne les modèles institutionnels d'appui à la réussite des élèves (qu'ils soient axés sur les élèves ou l'établissement), les schémas en forme de toile d'araignée ou de compartiments reflétaient des perceptions importantes communes aux membres des groupes de discussion et aux administrateurs en chef des services étudiants. Outre les représentations schématisées et les modèles liés en grande partie à la culture organisationnelle, les employés ont aussi décrit plusieurs facteurs qui se répercutaient à la fois sur les structures organisationnelles formelles et informelles de la division. En premier lieu, nous avons beaucoup entendu parler des effets de l'évolution démographique de la population étudiante sur la structure organisationnelle.

Les participants ont également parlé de la réponse de leur division aux enveloppes budgétaires et aux initiatives externes, qui visait en grande partie à répondre aux besoins d'une population aux caractéristiques démographiques changeantes et à la croissance globale du secteur. Et enfin nous avons entendu parler du défi posé par le manque de ressources, combiné aux besoins accrus propres à un système d'enseignement postsecondaire devenu presque universel.

Évolution des paramètres démographiques et accroissement du nombre d'inscriptions

Sans exception, le personnel a déclaré que les changements survenus dans son travail résultaient en grande partie de l'évolution de la composition démographique de la population étudiante. Aujourd'hui, celle-ci est plus représentative de l'ensemble de la population qu'elle ne l'a jamais été auparavant. Il y a des élèves admis directement et au courant des nouvelles technologies, qui se sont servis d'appareils numériques d'une forme ou d'une autre pendant pratiquement toute leur vie. Il y a aussi des étudiants adultes qui entreprennent des études postsecondaires pour la première fois. Il y a également des participants à Deuxième carrière qui effectuent un relèvement de leurs compétences ou un recyclage pour augmenter leurs chances sur un marché du travail en évolution (Deuxième carrière est un programme amorcé par le gouvernement en mars 2008 sous la forme du Plan d'action pour la connexion compétences-emplois, une initiative triennale de 1,5 milliard de dollars). Et il y a des étudiants autochtones, dont certains sortent de leur communauté pour la première fois. Certains élèves qui entament leurs études postsecondaires sont aux prises avec des besoins spéciaux de plus en plus divers, d'ordre physique ou liés à l'apprentissage. Lors des tests, ils ont parfois besoin d'accommodements pour pouvoir bien se concentrer. Ils peuvent avoir besoin d'interprètes, de manuels de braille, de livres audio ou d'appareils de lecture. Ceux qui se présentent sur nos campus avec des besoins en santé mentale et émotionnelle sont plus nombreux qu'ils ne l'ont jamais été dans les générations précédentes.

Non seulement les étudiants qui s'inscrivent dans les établissements postsecondaires sont plus diversifiés et ont une gamme de besoins plus large, mais ils sont aussi tout simplement globalement plus nombreux. Chez le personnel, le sentiment d'accablement lié à la charge de travail et au nombre de questions à traiter était très présent; comme l'a dit l'un des membres d'un groupe de discussion : « *On est parfois tellement submergés qu'on oublie la personne qui est assise devant nous, parce qu'on a des tas de choses à faire avant d'en arriver à l'essentiel.* » Le sentiment d'avoir à faire plus avec moins de moyens semblait miner la motivation et le moral des employés. Confronté à la fois au nombre croissant d'inscriptions et à la plus grande diversité des besoins, et avec des effectifs inchangés ou réduits, le personnel des affaires et services étudiants éprouve souvent un sentiment d'accablement. L'un des membres d'un groupe de discussion a résumé ainsi le sentiment qui prévaut dans tous les établissements de l'échantillon : « *Nous devons accomplir beaucoup plus avec moins d'effectifs.* »

Enveloppes budgétaires et initiatives externes et gouvernementales

Pour réagir à l'évolution démographique de la population étudiante tout en remplissant leur mandat d'accessibilité, les établissements ont recherché des initiatives et des

enveloppes budgétaires gouvernementales ciblées, entre autres. Les enveloppes budgétaires gouvernementales permettent de remédier en partie à l'état d'accablement du personnel des services aux étudiants qui doit répondre à une multitude de demandes avec des effectifs réduits. Nous avons appris que pour maximiser les avantages liés au financement, il était crucial d'établir des liens entre les possibilités de financement de l'État d'une part et les mandats et plans stratégiques des établissements d'autre part.

Dans le cadre de cette étude, nous avons trouvé de nombreux exemples de financements et d'initiatives du gouvernement qui servaient à soutenir les programmes des divisions des affaires et services étudiants et l'appui qu'elles offraient aux groupes d'élèves déjà présents sur le campus. Ces initiatives constituaient souvent des mécanismes de complément à la mise en œuvre du mandat défini dans la charte de l'établissement. Par exemple, on a souvent abordé la question des universités où le financement de l'État servait à élargir l'enseignement prodigué aux étudiants diplômés, un exemple d'acceptation de ces enveloppes budgétaires pour faire progresser le mandat de l'établissement. Là où existait préalablement une fondation vouée à la réalisation de cet objectif spécifique du gouvernement, le personnel des affaires et services étudiants disait souvent être globalement en mesure de répondre beaucoup mieux à la multiplication de ces demandes.

Nous avons également entendu parler, peut-être encore plus souvent, d'établissements qui s'appuyaient sur le financement de l'État pour élargir l'accès des membres de groupes n'ayant jamais fait d'études postsecondaires auparavant. Plusieurs établissements participants ont élaboré de nouvelles structures organisationnelles pour offrir un accès et un soutien reflétant l'évolution démographique de leur clientèle : services aux élèves handicapés, autochtones, étrangers et adultes. Cependant, lorsque la création de ces services avait été déclenchée par l'arrivée d'un financement de l'État et sans aucune fondation préexistante, le personnel des affaires et services étudiants se disait dépassé par l'ampleur du travail de démarrage des nouveaux centres et programmes, là où le financement était irrégulier et où les engagements de l'établissement manquaient de clarté.

Lorsque les enveloppes budgétaires gouvernementales affectées à de nouvelles initiatives avaient été acceptées avec une prise en compte limitée de leur compatibilité avec le plan stratégique de l'établissement, les résultats n'étaient généralement pas bons. Les initiatives de financement mal adaptées au mandat, au plan stratégique ou à la population étudiante ciblée ont été invoquées comme autant de raisons pour expliquer ce succès limité. Les participants ont cité plusieurs cas d'initiatives ou enveloppes budgétaires gouvernementales ayant eu un effet sur la structure organisationnelle de leur division, par exemple le programme Deuxième carrière et les programmes d'accès visant les élèves de première génération, autochtones et étrangers. Ces enveloppes budgétaires ont été créées à un moment précis et représentaient dans une large mesure la priorité du jour, par opposition à l'orientation à long terme adoptée par les établissements en vue d'élargir l'accessibilité et d'appuyer la réussite de ces nouveaux élèves.

Le manque de continuité dans l'affectation des ressources peut avoir des répercussions néfastes sur le moral du personnel, tout comme les objectifs institutionnels perçus comme mal ciblés et la diminution de la rétention des élèves. Les employés ont dit craindre des pertes d'emplois et être déçus d'avoir investi du temps et de l'espoir dans des initiatives restées en suspens ou sujettes à des coupures, sans compter la dégradation des services aux élèves. L'un des participants à un groupe de discussion a déclaré :

Le poste dédié aux étudiants autochtones et de première génération résultait d'un financement à cet effet accordé par le gouvernement, en principe jusqu'au 31 mars, puis un financement complémentaire avait été proposé jusqu'à la fin juin. Mais actuellement, je ne sais pas ce que je ferai l'année prochaine.

Dans tous les établissements, les employés ont souvent fait état d'initiatives ciblées en vue desquelles ils s'étaient parfaitement préparés, pour apprendre plus tard que leur financement avait été supprimé.

L'acceptation d'enveloppes budgétaires gouvernementales sans prise en compte de leur concordance avec le plan stratégique peut créer l'impression que l'établissement a perdu de vue ses principaux objectifs et son mandat. Ce manque de rigueur peut avoir des conséquences réelles pour les élèves, comme ceux de première génération qui s'inscrivent dans un établissement donné en supposant l'existence d'un milieu ayant pour mission d'appuyer leur réussite, et qui découvrent que cette mission était liée à la durée d'une enveloppe budgétaire et ne faisait pas partie du mandat général.

Ressources : opposition entre les services « riches » et « pauvres »

Les employés de tous les établissements ont souvent évoqué la question des ressources. Ils étaient d'avis que celles-ci étaient insuffisantes, étant donné les exigences du travail actuel dans le domaine des affaires et services étudiants. Cependant ce ne sont pas tous les secteurs des divisions de services aux étudiants qui manquaient de ressources. Certains départements généraient des revenus et pouvaient être assez bien pourvus. Dans d'autres cas, les services étaient financés à partir des droits de scolarité, les ressources s'accroissaient donc en fonction du nombre d'inscriptions, et les services avaient pu négocier avec succès avec les groupes du conseil étudiant pour obtenir un financement supplémentaire, de sorte qu'ils ne manquaient pas de ressources. La difficulté consistait à assurer un leadership synergique en s'appuyant sur un modèle axé sur les élèves et limitant les tensions entre les services d'une même division qui étaient bien pourvus en ressources et ceux qui ne l'étaient pas, ou qui étaient perçus comme tels. Cette tension peut être considérée selon l'opposition entre les services « riches » et « pauvres » au sein d'une même division.

Pour décrire ce phénomène, un administrateur en chef des services étudiants a déclaré ce qui suit : « *Certaines unités sont bien pourvues en ressources parce qu'elles constituent un service auxiliaire complet... et certains départements sont mal pourvus, ce qui les oblige à se battre.* » Les employés ont indiqué que l'existence de plusieurs modèles de financement avait des conséquences évidentes sur leur capacité à élaborer de nouveaux programmes et services, et à maintenir la mise en œuvre de

ceux qui existaient. L'un des employés a expliqué ainsi l'incertitude persistante découlant du processus d'affectation des droits de scolarité :

Il y a les droits de scolarité, mais il y a aussi les frais accessoires qui ont servi à rembourser la dette. Ainsi, si nous demandons une augmentation de notre budget de l'année prochaine, les élèves ont certainement leur mot à dire, et cela donne lieu à tout un débat. On tient une réunion où on défend chacun sa part d'augmentations, ou bien on s'appuie mutuellement.

Dans cette déclaration, l'employé décrivait les difficultés liées aux pressions à exercer en faveur de l'augmentation des droits de scolarité. Les mécanismes en place obligeaient le personnel des secteurs des services aux étudiants qui sont financés par ces mêmes droits à « se battre » pour obtenir leur part de financement, ou à collaborer pour optimiser le financement. Dans le meilleur scénario, la rareté des ressources force les représentants des secteurs financés par les droits à communiquer entre eux, à identifier des programmes et des services communs et à collaborer pour en assurer une mise en œuvre intégrée. Dans le pire scénario, la rareté des ressources fait que ces mêmes secteurs, devenus « pauvres », se replient dans une attitude de protection de leur « part du gâteau ».

Par ailleurs, dans de nombreux campus de notre échantillon, les départements de logement et de résidence étaient considérés comme « riches » parce qu'ils constituaient des services auxiliaires en mesure de générer des revenus en établissant des droits d'hébergement et de repas. Comme ils avaient une emprise directe sur leurs ressources financières, ces mêmes départements étaient souvent des innovateurs précoces qui développaient de nouveaux programmes expérimentaux. Bien qu'on puisse tirer d'énormes avantages de la mise à l'essai de nouveaux programmes-pilotes dans un seul service avant de les élargir, cela peut se faire aux dépens d'autres départements; en effet, ceux-ci peuvent avoir l'impression de ne pas être en mesure de lancer de grandes idées pour appuyer la réussite des élèves à cause de la rareté du financement, qui se manifeste souvent par un manque d'effectifs. Les employés des services financés à partir des droits de scolarité ont décrit la démarche complexe et parfois lourde qu'il faut effectuer pour demander une augmentation des droits par l'intermédiaire du conseil étudiant. Ainsi l'existence de multiples modes d'affectation des ressources semble exacerber la mentalité liée à la perception « riches contre pauvres ».

Certains établissements ont commencé à résoudre un élément du problème des ressources, indépendamment du modèle de structure organisationnelle, en entreprenant de repenser les ressources en question (Love & Estanek, 2004). Love et Estanek (2004) suggèrent qu'en sensibilisant le personnel à la nature des ressources, on l'amène à reconnaître la valeur des élèves eux-mêmes comme véritables partenaires et collaborateurs dans la création de leur propre milieu d'apprentissage. Les élèves se portaient volontaires pour doter des postes dans les programmes et services novateurs des collèges et universités de toute la province. Ils agissaient comme guides en matière d'orientation, aides pour les autres élèves, guides paraprofessionnels en résidence et tuteurs pour leurs pairs. Nous avons entendu parler d'élèves ayant mis sur pied des ateliers qui ont rejoint des milliers d'autres élèves. Selon un employé, « *ils permettaient au personnel d'économiser beaucoup de*

temps et acquéraient eux-mêmes des compétences ». Lorsque cela était bien fait, les établissements qui mettaient à profit l'énergie des élèves élargissaient leur sphère d'influence parce qu'ils pouvaient ainsi toucher un bien plus grand nombre d'individus, et ils créaient aussi pour les élèves une foule d'occasions d'acquérir de nouvelles compétences et de mettre en application, dans leur milieu d'apprentissage, ce qu'ils avaient appris en classe. Tout comme les employés appuyaient « ce qu'ils avaient contribué à créer », les élèves qui avaient mis sur pied ces programmes et services se vouaient à les faire réussir.

Les élèves pouvaient aussi générer des ressources. En plus de constituer des ressources eux-mêmes, ils contribuaient souvent à mettre le personnel en liaison avec d'autres ressources. Les élèves étant présents sur l'ensemble du campus, nous avons entendu parler de leur perspective aux volets multiples et de leur capacité à mettre les employés des affaires et services étudiants en communication avec d'autres employés du même secteur et des facultés. L'un des membres d'un groupe de discussion a déclaré : « *Je récolte beaucoup d'information de la bouche des élèves, juste à les écouter.* » D'autres membres des groupes de discussion ont indiqué que les élèves jouaient souvent un rôle clé dans la création d'un lien entre un programme de services étudiants et un professeur, qui hésiterait davantage à opposer un refus à un élève.

Confrontés simultanément à l'évolution démographique de la population étudiante et à l'augmentation du nombre d'inscriptions, en temps de restrictions budgétaires, de nombreux employés éprouvaient une sensation d'accablement. On s'est appuyé sur les initiatives et les enveloppes budgétaires gouvernementales et externes pour s'assurer d'autres ressources permettant de répondre aux besoins d'une population étudiante en évolution, et pour accroître les effectifs. Tous ces facteurs sont intimement liés au volet plus large des ressources et de leur affectation, qui a lui-même une influence globale énorme sur la structure organisationnelle des divisions d'affaires et services étudiants. C'est la disponibilité des ressources qui semblait déterminer la création des bureaux, programmes et services ayant pour fonction de répondre aux besoins des élèves. La reconnaissance de la contribution possible des élèves à cet effet constituait un outil crucial pour l'élargissement et la création de ressources.

Dans la partie qui suit, nous examinerons conjointement les conclusions concernant les structures organisationnelles formelles et informelles comme parties de la culture organisationnelle, les modèles de structures, et les leviers qui permettent d'agir sur les structures des divisions d'affaires et services étudiants.

Discussion et implications des conclusions

Lorsque l'équipe de recherche a fait connaître ses résultats préliminaires aux établissements de l'échantillon, la première question que les participants lui ont posée était la suivante : quelle est la structure organisationnelle idéale pour une division d'affaires et services étudiants? La conclusion globale de cette étude concorde avec les résultats de travaux antérieurs (voir Manning , Kinzie & Schuh, 2006); on ne saurait ignorer le contexte, la culture et le mandat de l'établissement. Il n'existe tout simplement pas de structure organisationnelle « universelle » pouvant convenir à toutes les divisions d'affaires et services étudiants.

Nous terminons ce rapport par les leçons à retenir dans la pratique. Nous parlerons des résultats de l'étude du point de vue de leurs implications au niveau « macro » et « micro », pour ce qui est des structures organisationnelles des divisions des affaires et services étudiants. Dans la partie macro, nous aborderons tout d'abord les résultats sous l'angle de la culture et du contexte organisationnels. Puis nous les examinerons en relation avec plusieurs des leviers organisationnels qui peuvent avoir un effet sur la structure organisationnelle de nombreuses divisions d'affaires et services étudiants. Dans la partie micro, nous étudierons les implications pour le travail quotidien du personnel des affaires et services étudiants. Nous aborderons les résultats de l'étude du point de vue du perfectionnement des employés et des incitatifs à un réexamen qu'ils pourront faire de leur rôle comme fournisseurs de services et comme éducateurs. Nous concluons en parlant du rôle d'appui du superviseur et de la perception des élèves comme apprenants, agents et partenaires dans la création d'une culture de collaboration.

L'évolution des modèles de structure découle d'un changement de culture

Dans plusieurs établissements couverts par l'étude, on a parlé d'une évolution continue de la structure administrative. Des départements de la division des affaires et services étudiants étaient fusionnés et défusionnés à tour de rôle, et à l'échelon de l'établissement, des départements qui relevaient d'un vice-président passaient sous l'autorité d'un autre. On semblait assister à la recherche incessante d'une structure organisationnelle parfaite.

Cependant la conclusion globale de cette étude est qu'il n'existe aucune structure parfaite, aucune « solution magique » permettant de résoudre les difficultés inhérentes à la direction d'un établissement qui cherche à répondre à son mandat. Nous invitons instamment les établissements à abandonner cette quête et de réorienter leurs efforts vers les aspects de la culture organisationnelle qui devront changer pour que l'appui à la réussite des élèves devienne un objectif commun du personnel administratif et enseignant. Là où l'on a encouragé les élèves à jouer eux-mêmes un rôle dans cette démarche, on semble avoir récolté de grands bénéfices.

Comment un établissement pourrait-il dépasser la quête d'une structure « solution miracle » pour chercher à faire de la réussite des élèves un objectif commun? Pour la division des affaires et services étudiants, une stratégie possible passerait par la compréhension des priorités de l'établissement telles qu'elles sont exposées dans le plan stratégique. Armés de cette connaissance, les employés pourraient parler longuement de la façon dont leur travail contribue à la réalisation des grands objectifs qui figurent dans le plan stratégique. Dans le cadre de cette étude, la plupart des administrateurs en chef des services étudiants ont raconté comment ils avaient fait connaître le travail de leur division aux cadres supérieurs et aux doyens. Mais dans de nombreux établissements, on nous a également raconté qu'on avait entrepris de rassembler, d'analyser et d'utiliser des résultats d'évaluations pour appuyer ces dires. Le soutien à l'émergence d'une culture de l'amélioration, où les programmes et services seront régulièrement évalués à la lumière du mandat et des objectifs, peut s'avérer précieux lorsqu'on cherchera à démontrer la contribution des affaires et services étudiants à la réalisation des objectifs généraux de l'établissement.

Une autre stratégie de promotion de la réussite des élèves comme objectif commun consiste à puiser dans les ressources et les talents de l'établissement au sens large. On nous a parlé d'établissements où l'on s'appuyait sur des séances de discussion ouvertes pour faire naître des idées, parler des difficultés, mettre en commun de l'information et des meilleures pratiques, et pour créer des relations. Ces séances se déroulaient le plus souvent au sein de la division des affaires et services étudiants, et dans un cas elles regroupaient l'ensemble de l'établissement. Les élèves, le personnel administratif et enseignant, les anciens et les membres de la communauté ne pourraient-ils pas être aussi invités à prendre part à ces échanges? Il pourrait en résulter un fort regain d'intérêt chez un groupe d'intervenants plus large voué à la création d'une culture où la réussite des élèves serait placée à l'avant-plan et constituerait un objectif commun à tous.

Et enfin l'émergence d'une motivation commune à l'égard de la réussite des élèves doit bénéficier du soutien de l'ensemble des intervenants, qui doivent eux-mêmes être prêts à prendre des risques parce qu'ils se sentent appuyés. Il est peu probable que les enseignants amorceront une initiative d'apprentissage intégré en collaboration avec leurs collègues des affaires et services étudiants s'ils ne se sentent pas appuyés par le président de leur département, le doyen et le recteur ou vice-président aux études. Les employés des services de carrière ne collaboreront pas avec le vice-président au perfectionnement pour ramener les anciens élèves sur le campus aux fins d'un programme de mentorat élèves-anciens, s'ils ne pensent pas que les anciens élèves sont reconnus comme faisant partie de la communauté étendue qui appuie la réussite des élèves. Selon les résultats de cette étude, il est crucial que les cadres supérieurs fassent savoir qu'ils sont prêts à appuyer ceux qui prendront des risques pour mettre sur pied de nouvelles initiatives de collaboration, mais nous affirmons que ce soutien doit être le même à tous les échelons, ce qui inclut le conseil d'administration. La réussite des élèves ne peut devenir un objectif commun que si cette démarche est appuyée et mise en valeur du haut vers le bas, et également du bas vers le haut.

Réflexion sur une démarche intentionnelle d'utilisation du financement de l'État pour faire évoluer la division et le mandat

Le financement en provenance de l'État et son affectation ont souvent eu une influence sur la structure organisationnelle des établissements, leurs programmes et les caractéristiques démographiques de leurs élèves. Nous avons entendu parler de nombreux cas où, à la suite d'initiatives de financement de l'État, l'administrateur en chef des services étudiants avait restructuré les services au sein d'une division, on avait créé de nouveaux postes de cadres supérieurs et réaffecté d'autres, et réorienté les objectifs du personnel administratif en fonction des priorités du gouvernement. Par conséquent les directeurs et le personnel des divisions d'affaires et services aux étudiants ont dû fournir un appui à une population étudiante aux caractéristiques démographiques changeantes, offrir de nouvelles options de programmation et élaborer des mesures de responsabilisation. Au fur et à mesure que les initiatives et objectifs gouvernementaux évoluaient au gré de la publication des budgets annuels successifs, il en allait de même des orientations et des ressources affectées à des services individuels au sein des divisions d'affaires et services étudiants. Ces divisions ont subi les contrecoups des annonces faites par le gouvernement, à savoir : plans d'accroissement du taux de réussite des étudiants du postsecondaire à 70 pour cent,

ajout de 20 000 nouvelles places dans les collèges et les universités, création de 15 000 nouvelles places pour les étudiants diplômés en 2011-2012 (gouvernement de l'Ontario, 2011), budget de 74 millions de dollars sur les 5 prochaines années pour la création d'un nouveau système centralisé de transfert de crédits (ministère de la Formation et des Collèges et Universités, 2011), création de nouvelles bourses pour les élèves ontariens de première génération.

Une évolution de la demande à l'origine d'une initiative ou la modification d'un engagement pris par le gouvernement ou le parti politique au pouvoir sont susceptibles de faire cesser le financement ou de causer sa réaffectation. Sur la scène internationale, le secteur australien des affaires et services étudiants est l'illustration de ce qui peut se produire lorsque les établissements s'appuient en grande partie sur une source de financement unique; en Australie, les étudiants étrangers constituent actuellement l'une des principales sources de financement de nombreuses universités. Cependant, à la suite des récentes difficultés économiques et du moindre intérêt des étudiants étrangers à l'égard d'études hors de leur pays, le financement a subi un déclin qui s'est répercuté sur les fonctions organisationnelles et de programmation de nombreux établissements postsecondaires australiens (Hilmer, 2010). Lors de la création de structures organisationnelles propres à appuyer réellement la réussite des élèves, les nouvelles initiatives ne doivent pas être tributaires du financement fourni par l'État ou provenant d'autres sources de revenus, mais leur financement doit également être complété par des fonds propres à l'établissement.

À toute demande de financement de l'État pour des secteurs ne répondant pas directement aux objectifs recherchés par l'établissement, on devra ajouter une mise en garde pour expliquer que ces « fonds à durée limitée » ne permettront peut-être pas de poursuivre l'activité à l'avenir. Si l'initiative visée par la demande de financement ne s'inscrit pas dans le plan stratégique à long terme de l'établissement, il vaut mieux dépenser ailleurs cette énergie, ces ressources et ce temps.

La création, dans le secteur postsecondaire, de communautés inclusives reflétant toute la diversité de l'Ontario doit se faire sur deux fronts. Premièrement, la mise sur pied de divisions d'affaires et services étudiants devant faire face à la vaste gamme d'élèves de nos établissements doit être intentionnelle et bien pensée. Deuxièmement, lors de l'attribution des ressources, les gouvernements provincial et fédéral doivent faire un examen plus attentif de l'intention d'un établissement et de l'existence de fondements structurels d'appui. C'est ainsi que la stabilité des programmes d'enseignement postsecondaire de l'Ontario sera assurée à long terme.

Et enfin les divisions d'affaires et services étudiants doivent s'assurer d'offrir aux nouveaux élèves des services de la même qualité qu'à leurs prédécesseurs, malgré l'augmentation du nombre d'inscriptions consécutive aux orientations du gouvernement. Les divisions d'affaires et services étudiants qui doivent répondre aux besoins des élèves étrangers, adultes, de première génération et venant d'autres établissements devront allonger leurs heures d'ouverture et assurer des soins de santé en milieu familial, des soins aux enfants et une aide financière. Le mode de mise en œuvre des services par les divisions devra suivre l'évolution de la population étudiante.

Pour résumer les implications des résultats de l'étude à l'échelle macro, il faut reconnaître le rôle des protocoles de financement provinciaux et institutionnels en ce qui concerne la création d'un objectif commun de réussite des élèves, et en ce qui concerne l'affectation intentionnelle des fonds ciblés, en vue d'un appui optimal à la réussite d'une population aux caractéristiques démographiques plus variées. Les représentants des secteurs fonctionnels des affaires et services étudiants ont reconnu que certains mécanismes de financement (budgets de fonctionnement, affectation des droits de scolarité, financement de l'État et financement auxiliaire) aboutissaient souvent à un déséquilibre; les secteurs « riches », ayant plus facilement accès aux ressources, pouvaient lancer de nouveaux programmes et services, et les secteurs « pauvres », désavantagés par le processus d'affectation des ressources, étaient moins en mesure de s'adapter à l'évolution des besoins des élèves. Dans l'ensemble des universités, il existait une tension semblable entre les facultés « riches » et « pauvres ». Les facultés qui enseignaient des disciplines clairement orientées selon une perspective professionnelle (par ex. commerce, génie, droit) étaient souvent perçues comme « riches », alors que les facultés des arts et sciences, et notamment certains petits départements de celles-ci, étaient perçus comme disposant de beaucoup moins de ressources. Il sera difficile de créer un objectif réellement commun de réussite des élèves si les intervenants perçoivent (et constatent) un tel déséquilibre dans l'affectation des ressources. Il est possible d'encourager et de maintenir une motivation commune à l'égard de la réussite des élèves en s'appuyant sur un processus de financement ouvert et transparent; celui-ci devrait se fonder sur l'explication et la démonstration, faite par les divisions des services étudiants et autres, de la contribution apportée à la réalisation du mandat de l'établissement, l'ensemble des secteurs ou l'ensemble des divisions s'étant engagé à soutenir la réussite des élèves.

Dans le *Plan de l'Ontario pour l'éducation postsecondaire*, le ministre John Milloy (2011) déclare que « *la qualité est le fondement du programme* », et il laisse entendre que la qualité doit découler d'une intention et de la démonstration confirmant que les établissements prennent l'excellence au sérieux. Il ne fait aucun doute que ce nouveau type de protocole de financement provincial pourra semer la consternation dans les établissements postsecondaires. Cependant ce pourrait être un incitatif auquel la province encouragera les établissements à donner suite dans leurs propres protocoles de financement, puisqu'il récompensera les secteurs ayant fait la démonstration d'une approche collective en matière d'enseignement et d'apprentissage des compétences pour le 21^e siècle (apprentissage en classe et mise en pratique hors de la classe), et en matière de services d'appui à la réussite dans les facultés, en classe. La création d'un nouveau protocole de financement pourrait être précisément l'élément déclencheur qui permettra aux établissements de faire de la réussite des élèves un objectif commun.

Par le perfectionnement, faire des employés d'excellents fournisseurs de service ET éducateurs

Les résultats de cette étude, en plus de leurs macro-implications, ont aussi des répercussions sur l'appui de la réussite des élèves au jour le jour. On nous a dit que les divers types de travail, et les résultats des interactions ainsi créées, donnaient souvent lieu à des approches différentes, ce qui n'avait rien de surprenant. Dans les

campus actuels, devenus si complexes, il faut mettre en œuvre de nouvelles mesures reflétant la réalité actuelle : des changements, souvent radicaux, ont affecté le milieu de l'enseignement postsecondaire (Kezar & Lester, 2009), mais de nombreux processus quotidiens connexes n'ont pas nécessairement suivi cette évolution. Bien que les établissements postsecondaires vantent la qualité de l'enseignement qu'ils prodiguent, ils sont souvent eux-mêmes lents à apprendre. L'un des principes fondamentaux d'un établissement d'enseignement se reflète sur ses pratiques, ses politiques, ses procédures et ses structures, le but poursuivi étant d'en améliorer les résultats (voir Senge, 1990). Nombreux sont ceux qui ont encouragé les divisions d'affaires et services étudiants à suivre un modèle d'établissement d'enseignement intégrant les ressources institutionnelles en vue d'assurer une formation à l'élève dans son intégrité (American College Personnel Association [ACPA] & National Association of Student Personnel Administrators [NASPA], 2004). Les conclusions de la présente étude suggèrent qu'il serait utile de réorienter le travail de tous les employés des affaires et services étudiants pour qu'ils se perçoivent eux-mêmes comme des fournisseurs de service et des éducateurs; il serait ainsi possible de réduire la tension entre ce qui est perçu comme un travail de nature transactionnelle et ce qui est perçu comme un travail de nature transformationnelle.

Keeling (2008) pressait le secteur d'aller au-delà de l'idée d'une dichotomie selon laquelle le fournisseur de service produit des résultats transactionnels et l'éducateur produit des résultats transformationnels. Au lieu de cela, l'auteur exhortait les employés des affaires et services étudiants à se considérer à la fois comme d'excellents fournisseurs de service et éducateurs. Dans les secteurs dont la principale responsabilité est la diffusion d'instructions (ou de règles et règlements détaillés, par ex. dossiers et inscription, aide financière, paiement des droits, achat des manuels et ressources), on doit souvent suivre une liste de règles. Dans ces cas, l'interaction avec les élèves peut comprendre des tâches semblables, parfois répétitives. Les élèves ont l'air de se ressembler, et la nature routinière de ces rencontres brèves facilite le recours à une démarche structurée qui peut favoriser l'efficacité, indépendamment du vécu de l'élève dans son intégrité (Brown, 2011).

Cependant, même dans le cadre d'un travail principalement lié à des résultats transactionnels, le personnel a également des possibilités d'interactions transformationnelles. Bien qu'il puisse distribuer des centaines de formulaires de prix et bourses du RAFEO pendant la première semaine de cours, le personnel de l'aide financière peut aussi parfois aider les élèves à résoudre un problème d'ordre financier. L'information des élèves sur la gestion financière, de nature transformationnelle, représente une importante compétence transférable dont les retombées dépassent le cadre des études postsecondaires. De la même façon, les élèves doivent recevoir un service de qualité et en temps opportun. S'ils doivent attendre longtemps avant de pouvoir rencontrer un conseiller, bénéficier d'un accommodement pédagogique ou participer à un programme de développement du leadership, le potentiel transformationnel et pédagogique de ces interactions pourra s'en trouver diminué. Il est tout aussi important que les employés produisant souvent des résultats transformationnels aient un sens aigu du service à la clientèle, et qu'ils aient conscience des défis qui attendent leurs collègues produisant surtout des résultats transactionnels lors de l'admission des élèves.

Fournisseur de services et éducateur, interactions de nature transactionnelle et transformationnelle : ces démarches professionnelles et les résultats qu'elles visent obligent les employés à avoir une compréhension accrue du processus global, tout en reconnaissant que par leur travail, ils peuvent contribuer à former l'élève dans son intégrité. Le dépassement de cette perception artificiellement dichotomique oblige à s'engager sur la voie du perfectionnement du personnel. Pour maintenir l'excellence dans la pratique des affaires étudiantes, on peut opter pour la méthode des communautés d'apprentissage professionnel ou des communautés de pratique (voir Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2000). Ces communautés peuvent viser le travail d'un même secteur fonctionnel, le personnel de ce service étant amené à se réunir pour traiter d'une tendance émergente. Les communautés de pratique, qui permettent aux employés de première ligne d'échanger sur des pratiques prometteuses concernant les aspects plus transactionnels de leur travail, peuvent constituer un outil puissant pour les établissements qui se sont engagés sur la voie de l'apprentissage (Brown & Duguid, 1991). Le personnel administratif pourrait s'appuyer sur les secteurs de compétence professionnelle pour les affaires étudiantes (ACPA & NASPA, 2010; Seifert & Billing, 2010) comme point de départ de cet apprentissage, ou bien créer des cohortes de perfectionnement professionnel.

Pour résumer, les transactions effectuées par les affaires et services étudiants produisent tantôt des résultats « transactionnels », tantôt des résultats « transformationnels ». Lors de l'élaboration d'interventions novatrices visant à permettre aux élèves de faire leur chemin dans un collège ou une université, il est bon que les équipes des divers secteurs de l'établissement parlent des différents angles sous lesquels ils peuvent aborder leur travail tout en prenant en compte la totalité du vécu de l'élève. Là où cela est possible, la structure du travail pourrait inclure des équipes interfonctionnelles offrant des services intégrés, pour stimuler les progrès du personnel et le perfectionnement des élèves. Ces employés dévoués entretiendraient leur professionnalisme en se rencontrant régulièrement pour améliorer leur pratique au moyen de communautés d'apprentissage. Ces interactions contribueront à apporter des solutions intentionnelles visant à appuyer la réussite des élèves à divers niveaux.

Une large collaboration, la meilleure réponse aux besoins des élèves

L'une de nos questions de recherche concernait sur la façon dont les structures informelles peuvent favoriser la réussite des élèves. Les résultats de cette étude ont mis en lumière de nombreux exemples de pratiques novatrices et coopératives dans les collèges et universités de l'Ontario. Ces activités ne figurent généralement pas dans les descriptions de poste ni dans les organigrammes, ce qui concorde avec la nature même des structures organisationnelles informelles (Zand, 1981). Cependant cette étude a montré que c'est dans les établissements où il y avait le plus de collaborations, de partenariats et d'élaboration de programmes qu'on trouvait un fort appui de la part des superviseurs, et que les élèves étaient vus comme des partenaires de l'apprentissage. En l'absence de ces deux éléments, les collaborations et le développement de programmes avaient plus de chances d'être des exceptions que de faire partie de la culture de la division.

Fondamentalement, la collaboration et l'amélioration des programmes vont changer au niveau des contrôles, du mode de pensée et des attentes. Ces changements ne

pourront se faire sans une volonté d'envisager les dossiers actuels selon des perspectives nouvelles, ou d'impliquer de nouveaux partenaires. Qu'elles s'établissent entre les bureaux des affaires et services étudiants, avec les membres des facultés ou des partenaires externes, ces formes de collaboration ne seront pas faciles. Pour que le personnel investisse du temps et des efforts dans une telle démarche, il doit avoir l'impression que ses superviseurs appuient non seulement le résultat ainsi obtenu, mais aussi le mécanisme de collaboration. L'un des participants a décrit ainsi cette forme d'appui :

L'administrateur en chef des services étudiants a donné des pouvoirs à son personnel. [Les autres membres du groupe de discussion acquiescent.] Auparavant, on se disait qu'il fallait d'abord demander au directeur, mais maintenant on a l'impression qu'on peut aller de l'avant et rechercher des réponses auprès de nos pairs; on n'a plus besoin de consulter le patron.

Cette approche encourage les employés à sortir de la structure organisationnelle formelle pour identifier les personnes qui semblent en mesure d'apporter des solutions, et pour participer à des partenariats. Lorsqu'ils savent que leur superviseur appuie à la fois le mécanisme de collaboration et les résultats qui en ressortent, ils n'hésitent pas à prendre des risques pour élaborer et piloter de nouvelles idées.

Bien que l'appui des superviseurs soit une condition importante à la mise sur pied de collaborations, le secteur des affaires et services étudiants doit également se demander comment les employés conçoivent le rôle des élèves. Les voient-ils comme de simples bénéficiaires des programmes et services qu'ils leur assurent? Ou bien leur travail se fonde-t-il sur une compréhension du rôle des élèves et un soutien apporté à celui-ci en vue de l'apprentissage? Le point de vue selon lequel les élèves sont principalement de simples bénéficiaires s'apparente à celui d'un « service à la clientèle », contrairement à un point de vue axé sur l'apprentissage et le développement, que les membres des groupes de discussion voyaient comme une possibilité de perfectionnement des élèves.

Dans les établissements où les élèves étaient considérés comme des partenaires, nous avons entendu parler des interactions significatives du secteur des affaires et services étudiants avec le conseil étudiant de premier cycle, de la participation des élèves aux comités des affaires et services étudiants, et d'une foule de programmes leadership et de mentorat par les pairs. Lorsqu'on accorde aux élèves une certaine appropriation et des responsabilités, ils s'impliquent davantage dans leur propre formation et deviennent partie prenante dans les affaires qui les concernent. Bien que, dans de nombreux cas, les élèves aient été les simples bénéficiaires d'un programme ou service (ce qui est pleinement justifié dans beaucoup de situations), ces exemples reflétaient la volonté, de la part des divisions, de les impliquer de façon à les convaincre qu'ils ont une certaine responsabilité dans la planification de leur propre formation, et qu'il en va de leur intérêt.

Lorsque les employés avaient l'impression de bénéficier de l'appui leur superviseur pour ce qui est du mécanisme de collaboration et de son résultat, et lorsqu'ils considéraient aussi les élèves comme des partenaires en apprentissage, il pouvait en résulter des formes de collaboration surprenantes en vue d'améliorations et

d'innovations. Dans l'un des établissements, on a décrit un programme novateur d'enseignement complémentaire par les pairs fonctionnant à partir des résidences. Ce programme était coordonné par un employé spécifiquement chargé des étudiants en transition. Cette initiative s'appuyait sur des animateurs et des élèves avancés ayant eu de bons résultats; le bureau du registraire qui regroupait les élèves de première année dans des classes de même niveau; le service de résidence qui logeait les élèves dans la même communauté; et les membres des facultés qui aidaient à la mise sur pied des séances d'étude. Cette collaboration a donc nécessité des partenariats avec un grand nombre de bureaux des affaires et services étudiants, et également d'enseignement. Pour ce faire, il fallait croire que les étudiants avancés, de concert avec le personnel administratif des affaires et services étudiants et avec le personnel enseignant, pouvaient contribuer à la réussite des élèves de première année en leur offrant des occasions d'apprentissage significatives, et il fallait aussi une volonté dans ce sens. Pour permettre cette collaboration entre les partenaires, de nombreux départements d'enseignement ainsi que d'affaires et services étudiants ont dû leur apporter un soutien considérable, financier et autre. Sans l'appui des directeurs, cela aurait été impossible. Si les employés n'avaient pas considéré les élèves des années avancées comme des partenaires compétents dans ce programme, ils auraient peut-être dû animer eux-mêmes les séances en question.

Tous les employés et les administrateurs en chef des services étudiants reconnaissaient que la collaboration et la mise sur pied de programmes permettaient d'appuyer la réussite des élèves. Cependant, selon les résultats de cette étude, les projets de collaboration les plus fréquents, et vraisemblablement avec les plus grandes retombées, ont vu le jour là où le personnel avait identifié des appuis en vue d'une participation, et en vue de la recherche de telles opportunités, et là où il voyait les élèves comme des partenaires en apprentissage. La collaboration ne peut exister sans intention, sans la décision de sortir de la routine rassurante et du bureau, et sans la volonté de remettre en question les pratiques en cours; de plus, il faut parier qu'il existe une meilleure méthode faisant intervenir un plus grand nombre de partenaires du campus, tout cela dans le but d'appuyer la réussite des élèves.

Ces initiatives naissent rarement par hasard. Aujourd'hui, les demandes et les attentes des élèves des collèges et des universités vont en augmentant, contrairement aux ressources. En matière d'appui à la réussite des élèves, le travail en isolement n'est pas au nombre des meilleures pratiques. Les établissements qui s'appuyaient le plus sur la collaboration et la création de programmes étaient des collèges et des universités dont la population étudiante pouvait être nombreuse ou limitée, et où l'étendue des responsabilités des affaires et services étudiants pouvait être réduite ou étendue. Ces caractéristiques et la structure formelle de l'établissement étaient rarement au nombre des facteurs ayant déterminé la mise sur pied de ces initiatives. Ce sont plutôt les structures organisationnelles informelles qui étaient la pierre d'assise de l'appui à la réussite des élèves.

En conclusion, nous avons constaté qu'il n'existait tout simplement pas de structure organisationnelle « universelle » pouvant convenir à toutes les divisions d'affaires et services étudiants. Indépendamment de la structure organisationnelle formelle, les employés semblaient considérer que l'élément le plus déterminant de la réussite des élèves était l'existence d'un modèle de structure axée sur ces derniers; ce modèle

semblait découler à son tour de la création d'une culture organisationnelle où l'appui à la réussite des élèves constituait un objectif commun de tous les intervenants. À cet effet, la gestion réfléchie et intentionnelle des enveloppes budgétaires de l'État peut être utile, parce qu'elle permet de disposer de ressources supplémentaires pendant des périodes de restrictions budgétaires. Le meilleur moyen de créer un objectif commun pourrait être d'encourager ceux qui touchent à tous les aspects de l'aventure de l'enseignement à s'appuyer les uns les autres de façon significative en vue de faciliter la réussite des élèves. Qu'il s'agisse des élèves, du personnel administratif ou enseignant, des anciens élèves ou des membres de la communauté, tous peuvent contribuer à la création de programmes et services intégrés d'appui à l'apprentissage des élèves et à leur réussite.

Références

American College Personnel Association [ACPA] & National Association of Student Personnel Administrators [NASPA]. (2004). *Learning Reconsidered*. Washington, DC: Authors.

ACPA & NASPA. (2010). *Professional Competency Areas for Student Affairs*. Washington, DC: Authors.

American Council on Education. (1937). *The student personnel point of view*. Washington DC, Author.

American Council on Education. (1949). *The student personnel point of view*. Washington DC, Author.

Andres, L., & Finlay, F. (2004). *Student affairs: Experiencing higher education*. Vancouver: University of British Columbia Press.

ASEUCC (1989). *The mission of student services*. Position paper available from the CACUSS Secretariat at: contact@cacuss.ca

Assemblée législative de l'Ontario. (2000). *Post-secondary Education Choice and Excellence Act, 2000*. Toronto: Author.

Association of Colleges of Applied Arts and Technology of Ontario. (2004). *Achieving High Expectations in Ontario's Postsecondary Education Sector: A Plan for Change*. Toronto: Author.

Barr, M. (2000). The importance of institutional mission. In M. Barr, M. Desler, & Associates (Eds.), *The handbook of higher education administration, 2nd edition* (pp. 25-36). San Francisco: Jossey-Bass.

Bess, J., & Dee, J. (2008). *Understanding college and university organization: Theories for effective policy and practice*. Sterling, VA: Stylus.

Brock University Act. (1964). Statutes of Ontario. Retrieved from <http://www.brocku.ca/university-secretariat/brock-university-act>

Brown, J.S., & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science* (2)1, 40-57.

Brown, M. (2011). *Socialization of New Employees in 21st Century Higher Education Institutions*. Toronto, ON: Unpublished manuscript.

Clothier, R.C. (1931/1994). College personnel principles and functions. In A. Rentz (Ed.), *Student affairs: A profession's heritage, 2nd edition* (pp. 9-18). Lanham, MD: University Press of America, Inc.

- Creswell, J.W. (2007). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research, 3rd edition*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Crookston, B.B. (1976/1994). Student personnel--All hail and fairwell! In A. Rentz (Ed.), *Student affairs: A profession's heritage, 2nd edition* (pp. 474-482). Lanham, MD: University Press of America, Inc.
- Dennison, J. & Gallagher, P. (1986). *Canada's community colleges*. Vancouver: University of British Columbia Press, Vancouver.
- Drewes, T. (2008). *Accessibility in Ontario's Postsecondary Education System: An Interprovincial Comparative Analysis*. Toronto: Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Dungy, G. (2003). Organization and functions of student affairs. In S. Komives, D. Woodard, Jr., & Associates (Eds.), *Student services: A handbook for the profession, 4th edition* (pp. 339-357). San Francisco: Jossey-Bass.
- Evans, N. & Reason, R. (2001). Guiding principles: A review and analysis of student affairs philosophical statement. *Journal of College Student Development, 32*(4), 359-377.
- Fisher, D. (2011). Leaders in learning: Student affairs in Canada in the 21st century and implications for the Canadian Association of College and University Student Services. *Communiqué, 11*(3), 12-18.
- Gibson, W.J., & Brown, A. (2009). *Working with qualitative data*. Los Angeles: Sage.
- Gouvernement de l'Ontario (2011). *Budget de l'Ontario 2011 : Documents budgétaires. Plan de l'Ontario pour stimuler la création d'emplois et la croissance : Un avenir meilleur* Toronto : Canada. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Hardy Cox, D. & Strange, C. (2010). *Achieving student success: Effective student services in Canadian higher education*. Montreal, QB: McGill-Queen's University Press.
- Hilmer, F. (2010, October 15). Fred Hilmer warns of pain in store for top universities. *The Australian*.
- Hirt, J.B. (2006). *Where you work matters*. Lanham, MD: University Press of America.
- Hopkins, E.H. (1948/1994). The essentials of a student personnel program. In A. Rentz (Ed.), *Student affairs: A profession's heritage, 2nd edition* (pp. 82-93). Lanham, MD: University Press of America, Inc.
- James, T. (2010). Student services in colleges. In D. Hardy Cox & C. Strange (Eds.), *Achieving student success: Effective student services in Canadian higher education* (pp. 195-207). Montreal, QB: McGill-Queen's University Press.

- Keeling, R.P. (2008). Educators, service providers, or both? *Communiqué*, 8(2), 15-16.
- Kezar, A., & Lester, J. (2009). *Organizing higher education for collaboration: A guide for campus leaders*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kuk, L. (2009). The dynamics of organizational models within student affairs. In G. McClelland & J. Stringer (Eds.), *The handbook of student affairs administration, 3rd edition* (pp. 313-332). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lave, J. and E. Wenger (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Love, P.G., & Estanek, S.M. (2004). *Rethinking student affairs practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Ludeman, R. B., Osfield, K. J., Hidalgo, E. I., Oste, D., & Wang, H. (2009). *Student Affairs and Services in Higher Education: Global Foundations, Issues and Best Practices*. Paris. UNESCO.
- Lyons, J. (1993). The importance of institutional mission. In M. Barr & Associates (Eds.), *The handbook of student affairs* (pp. 3-15). San Francisco: Jossey Bass.
- Manning, K., Kinzie, J., & Schuh, J. (2006). *One size does not fit all: Traditional and innovative models of student affairs practice*. New York: Routledge.
- Milloy, J.M. (30 mai 2011). Notes for Remarks by the Honourable John Milloy, Minister of Training, Colleges and Universities. Présentées au Canadian Club. Consulté (version anglaise) le 27 août 2011, http://www.tcu.gov.on.ca/eng/postsecondary/speech_may.html
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités. (2011). *McGuinty government making it easier to transfer school credits*. Toronto : ON.
- Ouellette, M. (2010). Student services in university. In D. Hardy Cox & C. Strange (Eds.), *Achieving student success: Effective student services in Canadian higher education* (pp. 208-220). Montreal, QB: McGill-Queen's University Press.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: Vol. 2, a third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T., Terenzini, P. T., & Blimling, G. (1994). The impact of residential life on students. In Schroeder, C., & Mable, P. (Eds.) *Realizing the educational potential of residence halls* (pp. 22-52). San Francisco: Jossey Bass.

Rae, R. (2005). *L'Ontario : chef de file en éducation : Reports and Recommendations*. Toronto: Ministère de la Formation et des Collèges et Universités.

Seifert, T., & Billing, M. (2010, November). Competencies for Canadian student affairs practice: Crafting a professional development plan. *Communiqué*, 11(1), 20-22.

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline*. New York, NY: Doubleday.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998) *Basics of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory, 2nd edition*. London: Sage.

Sullivan, B. (2010). Organizing, leading, and managing student services. In D. Hardy Cox & C. Strange (Eds.), *Achieving student success: Effective student services in Canadian higher education* (pp. 165-191). Montreal, QB: McGill-Queen's University Press.

Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Carnegie Commission on Higher Education Reprint.

Wenger, E. (2000). *Communities of practice*. New York, Cambridge University Press.

Whitt, E.J. (1991). Artful science: A primer on qualitative research methods. *Journal of College Student Development*, 32, 406-415.

York University Act. (1959). Statutes of Ontario. Retrieved from <http://www.yorku.ca/univsec/documents/act1959.htm>

Young, R.B. (2003). Philosophies and values guiding the student affairs profession. In S.R. Komives & D.B. Woodard, Jr., & Associates (Eds.), *Student services: A handbook for the profession, 4th edition*, (pp. 89-106). San Francisco: Jossey Bass.

Zand, D.E. (1981). *Information, organization, and power: Effective management in the knowledge society*. New York: McGraw-Hill.

Annexe A

Lettre invitant les établissements à participer à l'étude

[M., Mme, administrateur en chef des services étudiants]

Je m'appelle Tricia Seifert et je suis professeure adjointe en enseignement supérieur à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto. Avec l'appui du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES), je lance actuellement une recherche sur le rôle des services étudiants dans l'appui à la réussite des élèves dans l'enseignement postsecondaire au Canada. Plus précisément, dans le cadre de cette recherche, nous examinerons les vastes différences qui existent entre les structures organisationnelles d'affaires et services étudiants dans le secteur postsecondaire ontarien, et en quoi ces diverses structures favorisent la réussite des élèves. Il me semble que cette étude arrive à un moment particulièrement opportun puisque les services administratifs ayant pour mission d'appuyer la réussite d'une population étudiante de plus en plus diversifiée continuent de se développer, mais que rien n'a été écrit sur ce sujet.

C'est délibérément que je m'adresse à des établissements qui représentent la vaste gamme de possibilités d'études postsecondaires existant dans toute la province pour les inviter à participer à cette étude, et je crois que vous-mêmes et vos collègues de [nom de l'établissement] pourraient en apprendre énormément à mon équipe de recherche.

Vous trouverez ci-joint une brève description du projet où j'explique la raison d'être de cette recherche et son objectif général, les bénéfices que pourraient en retirer les établissements participants, les ressources institutionnelles qui seront nécessaires à l'étude (principalement pour ce qui est du moment, de l'endroit et des documents supplémentaires pouvant enrichir nos données), les méthodes de collecte et d'analyse des données, le calendrier de l'étude et le plan de diffusion. Je vous prie de prendre connaissance de la description du projet et de communiquer avec moi si vous avez des questions.

J'espère sincèrement que [nom de l'établissement] acceptera de participer à cette recherche. Je communiquerai avec vous dans les prochains jours pour répondre à toute question que vous pourriez avoir sur cette étude. J'apprécierais énormément que vous me fassiez part de votre décision avant le 22 février 2010.

J'espère avoir l'occasion d'apprendre comment vous et vos collègues appuyez la réussite des élèves.

Veuillez agréer, [Monsieur, Madame], mes salutations distinguées.

Tricia Seifert

Professeure adjointe

Études des théories et politiques (enseignement supérieur), Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto, téléphone : 416 978-1840

Annexe B

Lettre invitant les employés à participer à l'étude

Envoyée par la personne-contact du campus au personnel des services aux étudiants de l'établissement.

Date: [Trois semaines avant la date prévue de la rencontre avec les groupes de discussion]

Objet : Recherche : *Appuyer la réussite des élèves - Les services aux étudiants*

[M., Mme nom de l'employé des services aux étudiants de l'établissement]

Comme membre de la division des services aux étudiants de [nom de l'établissement], nous savons que vous avez à cœur d'appuyer des élèves pour leur permettre de terminer leurs études postsecondaires avec succès. Pour pouvoir offrir à nos élèves la meilleure expérience possible, il est essentiel que nous comprenions comment le personnel des services aux étudiants perçoit la structure organisationnelle de sa division et l'influence de l'organisation des programmes et services sur son travail d'appui à l'apprentissage et à la réussite.

Avec le plein appui de [nom de l'administrateur en chef des affaires étudiantes], [nom de l'établissement] participe à une étude sur le rôle des services aux étudiants dans l'appui à l'apprentissage et à la réussite des élèves de notre campus. Cette recherche est menée par Tricia Seifert, Ph.D., de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.

Mme Seifert et son assistant de recherche seront sur le campus le [date], et ils vous invitent à participer à l'une des rencontres avec des groupes de discussion qui se tiendront pendant leur visite, et où vous pourrez parler de vos impressions et de votre expérience comme employé des services aux étudiants. Les groupes de discussion seront formés de 7 à 10 personnes et les rencontres dureront 90 minutes. Dans tous les rapports de cette étude, les réponses des participants seront gardées confidentielles. Votre participation à cette étude contribuera à mieux faire connaître le mode de fonctionnement des divisions de services aux étudiants chargées d'appuyer la réussite de ces derniers dans les établissements postsecondaires de l'Ontario. Si vous souhaitez vous joindre à l'un des groupes de discussion de *Appuyer la réussite des élèves*, [nom de l'établissement], veuillez cliquer sur le lien ci-dessous pour vous inscrire à celui dont l'horaire vous convient.

Mme Seifert se fera un plaisir de répondre aux questions que vous pourriez avoir sur cette étude. Veuillez communiquer avec elle par courriel, Tricia.Seifert@utoronto.ca.

Merci de votre participation.

Veillez agréer, [Monsieur, Madame], mes salutations distinguées.

[Nom de la personne-contact du campus]

[Courriel de la personne-contact du campus]

Annexe C

Protocole du groupe de discussion

Séance de 90 minutes

- I. Introduction (5 minutes)
 - a. Souhaiter la bienvenue à l'invité(e) de l'entrevue ou aux membres du groupe de discussion
 - b. Se présenter comme membres de l'équipe de recherche
 - c. Expliquer que la participation est volontaire; remercier et renvoyer les personnes qui ne souhaitent pas poursuivre la rencontre
 - d. Décrire l'objet de l'étude
 - e. Expliquer les termes
 1. Qu'entend-on par structure organisationnelle?
 2. Qu'entend-on par réussite des élèves?
- II. Demander à l'invité(e) ou à chacun des membres du groupe de discussion de se présenter et de dire dans quel bureau il (elle) travaille, et quelles sont ses fonctions (8 min)
- III. Mise en train - schémas
 - a. Demander aux participants dessiner comment ils perçoivent la place de leur département dans l'ensemble de la division, et la place de la division dans l'ensemble de l'établissement (3 min)
 - b. Demander aux participants de se regrouper par trois ou quatre pour comparer leurs schémas (5 min)
 - c. Rapports (5 min)
 1. Quelles ressemblances voyez-vous entre les différents schémas?
 2. Quelles différences avez-vous constatées?
- IV. Poser les questions générales à la personne ou au groupe de discussion
 - a. À partir de la conversation que nous venons d'avoir sur votre perception de la structure de la division des services aux étudiants,
 1. Comment décririez-vous l'approche adoptée par la division ou par votre département en matière d'interaction avec les élèves?
 2. Comment décririez-vous vos interactions avec vos collègues des facultés?
 3. Avec vos autres collègues des services aux étudiants?
 4. Avec les intervenants externes (parents, tuteurs, anciens élèves, partenaires issus de la communauté)? (15 min)
 - b. Quelle est la contribution des élèves aux programmes et services de votre département? (10 min)

- c. Donnez-nous un exemple de cas où il vous a semblé que la structure organisationnelle vous a permis, à vous et à vos collègues du département, d'appuyer l'apprentissage et la réussite des élèves d'une façon exceptionnelle. Que s'est-il passé? (10 min)
 - d. Donnez-nous un exemple de cas où il vous a semblé que la structure organisationnelle vous a empêchés, vous et vos collègues du département, d'appuyer l'apprentissage et la réussite des élèves. Que s'est-il passé? (10 min)
 - e. La structure organisationnelle de votre division a-t-elle changé au cours du temps?
 - f. Comment? Qu'est-ce qui a provoqué ces changements? Selon votre perception, quels ont été les avantages et les désavantages de cette modification ou de ce changement? (15 min)
 - g. [Si le temps le permet.] Sur cette feuille, veuillez inscrire les valeurs qui guident votre travail avec les élèves. Ensuite, nous les examinerons ensemble. (Laisser 2 minutes pour écrire, puis demander qui souhaite prendre la parole - 3 min)
 - 1. En quoi ces valeurs sont-elles reflétées dans votre division et votre département?
 - 2. Dans quelle mesure ces valeurs sont-elles communes aux membres de votre département?
 - 3. Dans votre division, quels changements apporteriez-vous pour mieux refléter ces valeurs? (10 min)
- V. Conclusion (10 minutes)
- a. Résumer les principaux sujets abordés au cours de l'échange. Qu'est-ce que le modérateur a entendu? Demander à chacun des participants s'il est d'accord avec le résumé et ce qu'il souhaite ajouter, modifier, etc.
 - b. Avons-nous oublié quelque chose? Y a-t-il autre chose dont vous souhaitez nous parler et que nous n'avons pas demandé?
 - c. Remercier les participants d'avoir accepté de donner de leur temps. Leur demander s'ils ont des questions. Leur donner les coordonnées auxquelles ils peuvent communiquer d'autres éléments d'information, le cas échéant. Les remercier de nouveau.

Annexe D

Lettre invitant les participants à la réunion de communication des résultats préliminaires

Bonjour [nom du participant]

J'espère que vous allez bien et que la session a été fructueuse. Je me permets de vous faire connaître l'état d'avancement de notre étude *Appuyer la réussite des élèves*. Nous avons visité 14 campus, transcrit la teneur de rencontres tenues avec 42 groupes de discussion et de 25 entrevues individuelles.

Il nous tarde donc de vous faire connaître nos résultats préliminaires. Nous reviendrons à [nom de l'établissement] le [date prévue] pour tenir une série de réunions de présentation des résultats préliminaires aux divers groupes qui ont participé à la recherche. Comme vous étiez membre de l'un de nos groupes de discussion de l'après-midi, nous vous invitons à la réunion qui aura lieu le [date et heure] à [endroit]. Nous tiendrons d'autres réunions à l'intention des membres du groupe de discussion que nous avons rencontré le matin, ainsi que pour ceux qui n'ont pas pu participer.

Vous n'êtes pas obligé(e) de confirmer votre présence, mais nous espérons vous voir à cette réunion de communication des résultats préliminaires. Si vous ne pouvez pas être présent(e) mais que vous avez des questions sur le projet de recherche, n'hésitez pas à m'envoyer un message à tricia.seifert@utoronto.ca

Meilleurs vœux.

Tricia

Tricia A. Seifert, Ph.D.
Professeure adjointe
Études des théories et politiques (enseignement supérieur)
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto
252, rue Bloor Ouest, n° 6-226
Toronto, ON M5S 1V6
416 978-1840

Remerciements

L'équipe de recherche remercie les administrateurs en chef des services étudiants d'avoir accepté que leur établissement participe à cette étude. Nous remercions également tous les employés des affaires et services étudiants des établissements participants qui se sont joints aux groupes de discussion, et qui ont été nombreux à assister également aux réunions de présentation des résultats préliminaires. Merci de nous avoir fait connaître vos points de vue et de nous avoir aidés à interpréter les données. Et enfin Tricia Seifert remercie l'ensemble de son équipe de recherche de ses efforts, ainsi que Paula DaCosta, Julian Portelli, Meera Rai et Ramya Uthayakumar. C'est grâce au travail inlassable qu'ils ont accompli lors de la collecte des données et de la transcription des fichiers audio que ce projet de recherche a pu être mené à terme.

