



Conseil ontarien  
de la qualité de  
l'enseignement  
supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

## Q Success : appuyer les étudiants sous-représentés en transition

Arig al Shaibah, Michael Condra,  
Sadia Jama et Matthew Stewart  
Université Queen's



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/fra](http://www.heqco.ca/fra)  
Courriel : [info@heqco](mailto:info@heqco)

### Se référer au présent document comme suit :

al Shaibah, A., Condra, M., Jama, S. et Stewart, M. (2017) *Q Success : appuyer les étudiants sous-représentés en transition*. Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.



Les opinions exprimées dans le présent rapport de recherche sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue ni les politiques officielles du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur ou des autres organisations ayant offert leur soutien, financier ou autre, dans le cadre de ce projet. © Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2017.

## Table des matières

Résumé .....	4
1. Introduction .....	5
2. Examen de la documentation .....	6
3. Justification et avantages.....	7
4. Structure du programme .....	10
5. Recrutement, inscription et affectation des participants.....	12
6. Collecte des données .....	15
7. Constatations .....	17
8. Discussion.....	30
9. Conclusions .....	33
Collaborateurs.....	36
Bibliographie .....	37

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Description du programme de 2015 .....	10
Tableau 2 : Contenu du séminaire de 2015 (en personne et en ligne).....	11
Tableau 3 : Affectations aux cohortes de Q Success 2015.....	14
Tableau 4 : Collecte des données — Outils d’enquête de Q Success .....	16
Tableau 5 : Participation au programme : populations d’étudiants sous-représentées et marginalisées.....	17
Tableau 6 : Participation au programme : populations d’étudiants sous-représentées et marginalisées.....	18
Tableau 7 : Inscription selon la modalité : populations d’étudiants sous-représentées et marginalisées .....	18
Tableau 8 : Participation aux séances.....	19
Tableau 9 : Satisfaction à l’égard du programme : cohortes en ligne c. en personne .....	30

## Liste des figures

Figure 1 : Participation moyenne par cohorte.....	20
Figure 2 : Participation à la séance : cohorte en personne des étudiants handicapés (n=8) .....	20
Figure 3 : Participation à la séance : cohorte en personne des étudiants qui se sont déclarés autochtones (n=5).....	21
Figure 4 : Scores au QDP avant et après l’achèvement de Q Success .....	22
Figure 5 : Raisons pour lesquelles les participants se sont inscrits à Q Success.....	24
Figure 6 : Raisons de l’inscription (populations traditionnellement sous-représentées/marginalisées).....	25
Figure 7 : Raisons de la non-participation .....	26
Figure 8 : Éléments les plus utiles de Q Success .....	27
Figure 9 : Satisfaction générale à l’égard de Q Success.....	29

## Résumé

Ce rapport présente une analyse de Q Success – un programme de transition de première année conçu pour aider les étudiants de premier cycle entrant directement à l'Université Queen's à acquérir des aptitudes personnelles et scolaires par l'intermédiaire d'une série de séminaires offerts en personne et en ligne à l'automne 2015. Les séminaires mettaient l'accent sur l'établissement de buts personnels et scolaires, les habiletés requises pour prendre soin de soi et s'autogérer, le renforcement de la résilience face aux problèmes de santé mentale, les aptitudes scolaires et l'amélioration du comportement de recherche d'aide. L'étude s'intéressait tout particulièrement à la participation des étudiants des populations traditionnellement sous-représentées et marginalisées. Les mesures des résultats ont notamment porté sur les taux de persévérance, la moyenne pondérée cumulative (MPC), le quotient de développement positif (Thriving Quotient) (Schreiner, Pothoven, Nelson et McIntosh, 2009) et les évaluations du programme par les participants.

Les objectifs de recherche spécifiques de ce projet sont :

- d'examiner si les versions en personne et en ligne du programme Q Success peuvent répondre aux besoins des étudiants traditionnellement sous représentés à l'université et les aider à relever les défis qui leurs sont propres, et de quelle manière;
- d'explorer la rentabilité et l'adaptabilité de la version virtuelle du programme afin de déterminer s'il est possible de l'étendre à l'ensemble du secteur de l'enseignement supérieur au profit des étudiants sous-représentés dans différents contextes.

En tout, 514 étudiants se sont inscrits au programme et 293 y ont participé. L'analyse des données indique que la participation des membres des groupes traditionnellement sous-représentés a été plus élevée que prévu. Les participants ont exprimé un niveau élevé de satisfaction et souligné l'utilité d'éléments spécifiques. Q Success a atteint ses objectifs; cependant, il s'est révélé difficile de maintenir le niveau de participation (tant en personne qu'en ligne) tout au long du programme. Un plus grand nombre d'étudiants ont été rejoints dans les deux groupes en ligne que dans les cinq groupes en personne, et les coûts n'étaient pas très différents de ceux du modèle de prestation en personne des séminaires.

En ce qui a trait à la mesure des résultats, Q Success a eu un impact minimal sur les taux de persévérance entre la première et la deuxième année –peut-être en raison du taux de persévérance global très élevé chez les étudiants de première année de l'Université Queen's et du taux relativement faible de participation au programme. La mesure du quotient de développement positif (QDP) a révélé une diminution des scores au cours du programme et l'efficacité prédictive limitée de cette mesure. Ce résultat correspond aux données non publiées sur le QDP (E. McIntosh, communication personnelle, 3 mars 2016). Nous avançons que nos résultats peuvent témoigner de la tendance des étudiants à surestimer leur développement au début de l'année. Les demandes d'ajustement et d'adaptation des premières semaines dans un milieu universitaire plus exigeant peuvent diminuer ce sentiment d'épanouissement et diminuer les scores. Les résultats liés à la MPC portent également à croire que le programme a eu très peu d'incidence sur cette mesure.

## 1. Introduction

La transition de l'école secondaire aux études postsecondaires peut être stressante et perturbante pour certains étudiants. Les étudiants canadiens qui passent d'un établissement secondaire à un établissement postsecondaire doivent surmonter d'importants défis d'adaptation personnelle et scolaire. Ces défis sont rendus encore plus complexes par des facteurs contextuels tels que la culture changeante des jeunes, l'évolution du profil démographique, un appel à responsabilité accrue des établissements postsecondaires au regard des résultats des étudiants en matière de satisfaction et d'apprentissage, ainsi que la nécessité d'assurer le bien-être et la sécurité des étudiants (Hardy, Cox et Strange, 2010).

Des questions communes mais stressantes liées à la transition dans une perspective développementale comprennent le développement de l'identité, l'exploration de la sexualité et l'établissement de liens interpersonnels significatifs (Kadison et DiGeronimo, 2004). Outre ces transitions développementales, des difficultés accompagnent le passage à un nouveau contexte scolaire et social. Les défis liés à la transition scolaire comprennent la nécessité :

- de s'adapter à un nouvel environnement de vie et d'apprentissage;
- de comprendre de nouvelles attentes scolaires et y répondre;
- de s'adapter à un nouvel environnement scolaire plus concurrentiel;
- d'acquérir de nouvelles stratégies d'apprentissage;
- de commencer à définir des objectifs scolaires et professionnels.

Les défis liés à la transition personnelle et sociale comprennent :

- l'acquisition de compétences en autogestion;
- l'évolution à travers les influences sociales des pairs au sein d'une culture qui peut englober l'expérimentation de l'alcool et d'autres drogues à usage récréatif;
- la négociation des attentes parentales;
- l'atteinte d'un équilibre entre la participation à des activités de bénévolat permettant l'exercice de leadership et à des activités parascolaires;
- la composition avec le stress de la gestion des finances.

Les étudiants des groupes traditionnellement sous-représentés aux études supérieures (y compris les membres de minorités racialisées, les étudiants autochtones et les étudiants handicapés) peuvent être confrontés à d'autres défis, comme l'expérience de la marginalisation, des préjugés et de la discrimination. Pour eux, le processus d'ajustement et le développement d'un sentiment d'appartenance peuvent être beaucoup plus complexes et exigeants.

Les transitions d'ordre scolaire, social et personnel se compliquent encore davantage en raison de la vulnérabilité de ce groupe d'âge aux problèmes de santé mentale. Kadison et DiGeronimo attirent l'attention sur « l'augmentation régulière et alarmante de la gravité des problèmes de santé mentale des

étudiants » dans les collèges et universités (2004, p.5). Les années durant lesquelles les étudiants sont le plus susceptibles de s'inscrire à des études de premier cycle chevauchent la période où les problèmes de santé mentale sont le plus susceptibles de se manifester. Le secteur postsecondaire est de plus en plus conscient de la nécessité de fournir un soutien et des services axés sur la santé mentale sur les campus ainsi que des activités continues de sensibilisation et de formation portant sur la santé mentale, et des indicateurs de nouveaux problèmes touchant cette population.

Ce rapport présente une analyse d'un programme n'ouvrant pas droit à des crédits et ciblant les compétences transitionnelles offert à l'Université Queen's durant l'année universitaire 2015–2016. Q Success a été conçu dans le but d'appuyer l'atteinte de deux objectifs interreliés importants des étudiants et de l'université :

- s'assurer de satisfaire aux besoins personnels et scolaires liés à la transition des étudiants entrants, en particulier de ceux identifiés comme membres de populations étudiantes habituellement sous-représentées et marginalisées;
- établir très tôt un point de contact dans un but de sensibilisation à la santé mentale, à l'autonomie en matière de santé et aux ressources spécifiques se rapportant à la réussite des études postsecondaires.

## 2. Examen de la documentation

Dans le cadre d'une enquête réalisée en 2011 aux États-Unis par le National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition, 87,3 % des campus ont déclaré offrir un séminaire de première année parmi une série de programmes et de services axés sur l'expérience et la réussite des étudiants (Padgett et Keup, sous presse, cité par Keup et Petschauer, 2011).

Les programmes de séminaires destinés aux étudiants de première année visent l'intégration réussie des nouveaux étudiants. Si de tels programmes existent depuis longtemps aux États-Unis, ils représentent un ajout relativement nouveau mais populaire aux efforts ciblant la réussite scolaire des étudiants au Canada. Une analyse des établissements postsecondaires canadiens a recensé un certain nombre de cours, avec ou sans crédit à l'intention des étudiants de première année, conçus dans le but d'aider les étudiants à « acquérir des stratégies de réussite scolaire et personnelle » (Mason, 2010, p. 68). Dans un bon nombre de ces établissements canadiens, une vaste gamme de cours ont été regroupés sous les appellations séminaires de première année, Université 101 ou programmes pour la réussite universitaire. L'élément le plus commun de ces programmes est leur objectif d'aider les étudiants à faire la transition des études secondaires aux études postsecondaires. Les programmes de transition offrent des occasions d'intégrer les enjeux liés à la transition scolaire, personnelle et interpersonnelle qui non seulement aident les étudiants à relever les défis sociaux et intellectuels de l'éducation postsecondaire, mais également à faire face aux problèmes personnels en matière de santé, de bien-être et de sécurité.

Des études ont montré que les étudiants à temps plein de première année postsecondaire proviennent de milieux culturels et sociaux de plus en plus diversifiés, que leurs niveaux de préparation scolaire diffèrent énormément et qu'ils présentent une variété de besoins en matière de soins de santé mentale et physique. Les programmes de séminaires de première année semblent faire face efficacement aux défis les plus fréquents que doivent relever ces étudiants pour s'adapter à leur nouvelle vie au collège ou à l'université (Keup et Petschauer, 2011).

Les attributs suivants ont été suggérés comme caractéristiques des programmes de transition efficaces de première année.

- L'élaboration du programme est intégrée au cadre théorique approprié de développement des étudiants, y compris le développement de l'identité, la diversité culturelle et l'apprentissage autodirigé (Barefoot et Fidler, 1996).
- Le programme doit commencer tôt durant la première session pour maximiser les probabilités d'influer sur l'engagement des étudiants; des données de recherche probantes portent à croire que les étudiants qui ne s'investissent pas au cours des six premières semaines d'université tendent à demeurer indifférents tout au long de leur carrière universitaire (Milen et Berger, 1997);
- Les petites classes ou petits groupes sont idéaux pour le perfectionnement des compétences ou les programmes d'enseignement en personne; de plus,
  - une composition cohérente ajoute à « l'effet de cohorte » et fournit aux étudiants de nouvelles possibilités de participation sociale (Engleberg et Mayhew, 2007, p. 246);
  - les programmes doivent permettre la discussion et des activités, ce que facilitent des groupes de petite taille.

### 3. Justification et avantages

La recherche a démontré que les programmes ciblant les aptitudes transitionnelles peuvent se révéler utiles « pour atteindre les objectifs d'apprentissage et de développement » des étudiants de premier cycle (Keup et Petschauer, 2011, p.4). De tels programmes se concentrent sur quatre principaux domaines :

- (i) les aptitudes transitionnelles (cheminer à travers les dimensions scolaire, personnelle et sociale du nouvel environnement);
- (ii) les aptitudes scolaires (apprendre les compétences qui conviennent au milieu universitaire);
- (iii) l'autogestion des compétences (composer avec les exigences liées à l'horaire et à l'organisation de la vie universitaire);
- (iv) la résilience psychologique et la sensibilisation à la question de la santé mentale (consolider les habiletés d'adaptation requises pour faire face à l'adversité, prendre conscience des éléments d'une bonne santé mentale et des signes de maladie mentale).



L'éventail des résultats positifs mentionnés pour de tels programmes de transition englobe une participation accrue aux activités du campus, l'interaction avec les membres du corps professoral et la mobilisation de l'étudiant. De plus, des changements spécifiques touchant les études sont mentionnés, dont l'amélioration du rendement scolaire, de la lecture critique, de la rédaction et un engagement envers l'apprentissage continu (pour des exemples voir Padgett, Keup et Pascarella, 2013).

Le format et le contenu des programmes de transition sont diversifiés. L'aspect qui les unifie est l'objectif d'améliorer la capacité d'adaptation personnelle/sociale et scolaire ainsi que d'intégrer les étudiants à leur établissement postsecondaire (Keup et Petschauer, 2011). Un examen des programmes de transition porte à croire qu'ils sont axés sur deux grandes catégories de développement des habiletés et des connaissances :

- a) compétences universitaires essentielles et sensibilisation au système universitaire;
- b) aptitudes générales à l'appui de la réussite personnelle et scolaire.

La première catégorie peut être conceptualisée comme des séances de soutien scolaire, ayant à la fois un contenu général (par exemple la pensée critique et une introduction à l'intégrité dans les études) et des renseignements spécifiques (par exemple, la rédaction scientifique) et peut inclure :

- la maîtrise de l'information
  - la navigation dans les systèmes de sélection des cours et d'inscription aux cours, et l'utilisation de ces systèmes;
  - la navigation dans les systèmes manuels et virtuels de la bibliothèque et leur utilisation;
  - la navigation dans les systèmes de technologie de l'information de l'université et leur utilisation.
- une introduction à l'intégrité dans les études dans le contexte postsecondaire
- les aptitudes en pensée critique;
- les aptitudes en préparation d'examen et en rédaction;
- la capacité de composer avec l'anxiété causée par les examens;
- les habiletés organisationnelles;
- les aptitudes liées à la gestion de projet.

Les aptitudes nécessaires à la vie courante peuvent inclure des compétences plus générales à l'appui de la réussite personnelle et scolaire. Celles-ci peuvent être vues comme des séances d'orientation élargies qui fournissent des renseignements détaillés sur les ressources du campus aussi bien que des stratégies pratiques pour prendre soin de soi et s'autogérer, des habiletés permettant de s'adapter à un problème de santé mentale et une introduction à la résilience psychologique. Voici des éléments de ces aptitudes :

- connaissance des services et ressources à l'intention des étudiants de l'université;
- gestion du stress;
- gestion financière;
- style de vie sain/autogestion de la santé;
- résilience psychologique;

- aptitudes permettant de composer avec un problème de santé mentale.

Les programmes de transition de première année peuvent également aider à :

- diminuer le stress lié aux études;
- faire connaître aux étudiants les ressources et les programmes offerts par des professionnels et par des étudiants sur le campus;
- faire mieux connaître les services et ressources en santé mentale, et normaliser les conversations sur la santé mentale de manière à diminuer la stigmatisation connexe;
- contribuer à la création d'une collectivité universitaire mieux informée et plus attentionnée.

### Populations traditionnellement sous-représentées et marginalisées

Le processus d'inscription à Q Success comprenait un certain nombre de questions de nature démographique qui permettaient aux étudiants de déclarer volontairement des origines autochtones, une expérience de première génération, le statut d'étudiant étranger, une identité racialisée et un handicap.

Ces questions de nature démographique ont permis d'examiner des besoins, expériences et incidences distincts relativement aux populations d'étudiants traditionnellement sous-représentées et marginalisées. Si chacune des populations d'étudiants sous-représentées ou marginalisée énumérées précédemment est distincte et possède des enjeux et des besoins différents, toutes sont exposés à un risque élevé de connaître le stress et la détresse personnels et scolaires en raison des défis et obstacles qu'elles doivent surmonter pour réaliser leur plein potentiel en enseignement supérieur. Les facteurs suivants peuvent contribuer à cette situation :

- un accès moindre au capital social et culturel, y compris à des réseaux qui appuient la préparation et le cheminement à travers les cultures, structures et systèmes universitaires (dans le cas des étudiants de première génération, étrangers et autochtones par exemple);
- l'absence d'un soutien financier adéquat et du temps nécessaire pour participer pleinement à la vie universitaire et à l'apprentissage dans la classe et à l'extérieur (dans le cas par exemple des étudiants à faible revenu qui travaillent pour payer leurs études);
- les obstacles linguistiques et culturels qui peuvent nuire à l'accès aux services de soutien nécessaires pour réaliser leur plein potentiel au chapitre des études (certains étudiants étrangers et autochtones par exemple);
- la marginalisation sociale qui peut susciter un sentiment d'isolement ou encore de non-appartenance face à des aspects de l'université (les étudiants racialisés par exemple);
- la stigmatisation sociale qui dresse des obstacles empêchant de demander et d'obtenir le soutien et les accommodements adéquats (dans le cas des étudiants handicapés p. ex., ce qui comprend les troubles de santé mentale).

Des conclusions de l'évaluation de Q Success durant son année pilote (2013) semblent confirmer les différents défis auxquels sont confrontés ces étudiants (en tant que groupe) durant leur transition (par

exemple, des défis plus importants que leurs pairs lorsqu'il s'agit de naviguer dans les réseaux universitaires et sociaux, et les systèmes de soutien, tant ceux qui participaient que ceux qui ne participaient pas à Q Success).

## 4. Structure du programme

À l'automne 2015, deux versions de Q Success ont été mises en œuvre : six séminaires en personne d'une durée de 90-minutes et six webinaires en ligne et en direct. La version en ligne a été mise au point afin de déterminer si cette modalité pouvait mieux convenir aux étudiants et être plus rentable et adaptable.

Le Tableau 1 donne un aperçu de la structure et du contenu du programme. Le Tableau 2 contient le résumé d'une séance. On trouve à l'Annexe A, la description complète du programme, y compris les objectifs d'apprentissage de chaque séance.

Les séances ont eu lieu au cours des semaines 1 à 6 de la première session.

Le contenu des séminaires de Q Success 2015 était fondé sur la compréhension actuelle du développement de l'étudiant et des besoins développementaux et scolaires de cette cohorte d'âge. Le programme a été élaboré dans le but de renforcer les aptitudes liées à la résilience psychologique et à la planification des études et de la carrière ainsi que des aptitudes spécifiques liées aux études, et de sensibiliser les étudiants aux questions de santé mentale (voir l'Annexe A). Les étudiants ont été informés du programme et invités à s'inscrire avant leur arrivée sur le campus.

**Tableau 1 : Description du programme de 2015**

Séances en personne	Séances virtuelles
Six séances en classe	Six séances en ligne
Cinq cohortes	Deux cohortes
Les cours ont eu lieu dans des salles de discussion sur le campus	Contenu dispensé à l'aide d'Adobe Connect
1,5 heure par semaine complétée par un groupe Facebook animé par un pair éducateur.	1,5 heure par semaine complétée par un groupe Facebook animé par un pair éducateur.
Contenu dispensé par un professionnel des affaires étudiantes et un pair assistant en enseignement ou un pair éducateur en santé mentale.	Contenu dispensé par un professionnel des affaires étudiantes et un pair assistant en enseignement ou un pair éducateur en santé mentale.

**Tableau 2 : Contenu du séminaire de 2015 (en personne et en ligne)**

Séance	Titre	Contenu
1	Introduction et objectifs d'apprentissage personnel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduction au programme</li> <li>• Comprendre le processus de transition</li> <li>• Information sur l'établissement d'objectifs</li> <li>• Définir ses objectifs personnels</li> </ul>
2	Comment puis-je équilibrer tout ça?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définir ses objectifs scolaires</li> <li>• Aptitudes en autogestion</li> <li>• Horaire d'études personnel</li> </ul>
3	Résilience – composer efficacement avec les surprises de la vie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accroître la sensibilisation personnelle</li> <li>• Comprendre le stress et la résilience</li> <li>• Cerner et utiliser des stratégies d'adaptation</li> <li>• Comprendre la santé mentale personnelle</li> </ul>
4	Conserver un mode de vie sain et actif	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cerner des stratégies pour un mode de vie sain</li> <li>• Sélectionner et intégrer des stratégies personnelles pour un mode de vie sain</li> <li>• Repérer les ressources liées à la santé et au bien-être sur et hors campus</li> <li>• Nutrition : préparation de recettes santé</li> <li>• Cerner des stratégies à l'appui de saines habitudes de sommeil</li> </ul>
5	Se préparer aux projets et examens de fin de session	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définir les objectifs scolaires pour la fin de la session</li> <li>• Créer un calendrier de session individuel</li> <li>• Apprendre à prendre efficacement des notes</li> <li>• Examiner les progrès scolaires</li> </ul>
6	Développement personnel, objectifs et planification de carrière	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réflexion sur les sujets traités</li> <li>• Définir des stratégies de développement personnel clés</li> <li>• Comprendre l'organisation de la majeure (programme de planification d'un grade universitaire)</li> <li>• Élaborer un plan pour la réussite</li> </ul>

## 5. Recrutement, inscription et affectation des participants

Tous les participants au programme étaient des étudiants de première année au premier cycle faisant leur première session à l'Université Queen's.

### Promotion du programme

Tous les étudiants entrants de première année ont d'abord été invités à participer par courriel une semaine après la date limite de l'Ontario pour l'acceptation des offres d'admission à l'Université (juin 2015).

De l'information sur le programme et le formulaire d'inscription en ligne (Annexe B) ont été affichés sur le site Web du Student Experience Office et liés à de multiples pages Web de services aux étudiants (par exemple, Student Affairs; Four Directions Aboriginal Student Centre, Student Academic Success Services, Residence Life).

La promotion du programme a également été faite par le biais de multiples plateformes de médias sociaux, sites Web et durant le programme d'été d'orientation au milieu universitaire et aux ressources (Summer Orientation to Academics and Ressources ou SOAR). Le SOAR a lieu en juillet et il invite tous les étudiants entrants et leurs parents ou tuteurs à visiter le campus pendant une journée de présentations, de discussions et d'activités. Une circulaire (Annexe C) annonçant le programme a également été affichée en ligne et sur le campus à l'intention des étudiants et des parents visitant le campus durant l'été.

La période d'inscription est demeurée ouverte pendant à peu près huit semaines (de juin au début d'août).

### Inscription et affectation des participants

Les participants ont été affectés à l'une de sept cohortes à partir du bassin de personnes inscrites : deux en ligne, trois en personne ainsi que deux cohortes additionnelles en personne dans le cas des étudiants s'étant déclarés autochtones et des étudiants handicapés, en tenant compte de leur horaire, de leurs préférences et de leurs caractéristiques démographiques.

On a demandé aux étudiants inscrits de sélectionner leurs quatre périodes préférées pour participer aux séances de Q Success et d'indiquer à quels moments de la semaine ils ne seraient pas disponibles. Les étudiants qui se sont identifiés comme étant d'ascendance autochtone et ceux qui se sont déclarés handicapés ont bénéficié de l'option additionnelle de se joindre à des séances en personne conçues spécialement pour eux. Les étudiants ont alors été sélectionnés au hasard pour participer à des séances en ligne ou en personne et affectés à l'une des quatre périodes qu'ils avaient choisies. Les étudiants qui ont déclaré appartenir à une population sous-représentée et marginalisée dans le passé ont été affectés selon leur période de temps préférée.

Compte tenu du nombre relativement faible d'étudiants autochtones, de première génération et étrangers au sein de la cohorte de première année à l'Université Queen's, un processus de sélection aléatoire stratifiée a été appliqué pour maximiser la possibilité d'étudier réellement l'incidence de Q Success sur ces populations.

### *Étudiants autochtones*

On a demandé aux étudiants inscrits au programme qui se sont déclarés autochtones s'ils aimeraient faire partie de la cohorte autochtone. Tous les étudiants qui ont choisi cette option ont été placés dans cette cohorte. Le reste des étudiants du bassin autochtone ont été affectés au hasard à l'une des cohortes en classe ou en ligne.

### *Étudiants handicapés*

On a demandé aux étudiants inscrits au programme qui se sont déclarés handicapés s'ils aimeraient faire partie de la cohorte des étudiants handicapés. Tous les étudiants qui ont choisi cette option ont été placés dans cette cohorte. Le reste des étudiants du bassin des étudiants handicapés ont été affectés au hasard à l'une des cohortes en classe ou en ligne.

### *Étudiants de première génération*

Les étudiants qui ont indiqué qu'ils étaient de première génération ont été affectés au hasard à l'une des cohortes en classe ou en ligne, dans le but d'équilibrer la représentation des étudiants de première génération dans l'un et l'autre version du programme.

### *Étudiants étrangers*

Les étudiants qui se sont déclarés étudiants étrangers ont été affectés au hasard à l'une des trois cohortes en classe ou aux cohortes en ligne.

### *Autres étudiants inscrits*

Une fois que les étudiants autochtones, étrangers et de première génération ont été affectés de façon aléatoire aux cohortes appropriées, le reste des candidats ont été affectés au hasard à la version en personne ou en ligne de Q Success selon le processus décrit ci-après.

### *Affectation aux cohortes en classe*

Les étudiants ayant indiqué qu'ils étaient disponibles pour participer à au moins une séance en classe ont été affectés au hasard à une cohorte selon leurs préférences quant aux créneaux horaires. Le processus d'affectation aléatoire s'est poursuivi jusqu'à ce que les trois cohortes en personne aient été remplies.

### *Étudiants non disponibles pour des cohortes en classe*

Les étudiants ayant indiqué qu'ils ne pouvaient participer à aucune des séances en classe prévues ont été agencés à tous les autres étudiants n'ayant pas été affectés au hasard à l'une des séances en classe. Les étudiants du groupe ainsi formé ont été invités au hasard à se joindre à l'une des classes virtuelles. Si les étudiants refusaient de participer, le processus de sélection aléatoire et d'invitation se poursuivait jusqu'à ce que les cohortes en ligne aient été remplies.

Le Tableau 3 montre l'affectation de tous les étudiants inscrits aux cohortes de Q Success

**Tableau 3 : Affectations aux cohortes de Q Success 2015**

<b>Groupe</b>	<b>Nombre d'étudiants affectés (n)</b>
<b>En ligne</b>	<b>369</b>
<i>Groupe 1</i>	176
<i>Groupe 2</i>	193
<b>En personne</b>	<b>127</b>
<i>Groupe 1</i>	43
<i>Groupe 2</i>	40
<i>Groupe 3</i>	44
<b>En personne, étudiants qui se sont déclarés</b>	<b>18</b>
<i>D'ascendance autochtone</i>	5
<i>Handicapés</i>	13
<b>Total</b>	<b>514</b>

### *Étudiants ayant refusé de participer*

Les étudiants qui ont refusé de participer en raison de contraintes d'horaire ont reçu par courriel des renseignements sur les ressources et services disponibles tout au long de l'année universitaire. Quatre semaines après le début de la session d'automne, la coordonnatrice du programme Q Success a communiqué avec ces étudiants encore une fois et leur a fourni de l'information sur les ressources disponibles sur le campus.

## 6. Collecte des données

### Instruments d'évaluation

#### a. Questionnaires

Les participants ont répondu à des questionnaires d'autoévaluation avant (Annexe B : Formulaire d'inscription) et après le programme (Annexe D), chacun comptant 65 questions. Les deux questionnaires ont été administrés et remplis à l'aide de FluidSurveys. Une évaluation du programme a été incluse à la fin du questionnaire qui a suivi le programme; elle comprenait un agencement de trois questions dont les réponses étaient réparties sur une échelle de Likert et de trois questions ouvertes (par exemple, « Quel aspect du programme vous a été le plus utile? »).

Des renseignements démographiques ont été recueillis par chacun des questionnaires (étudiant autochtone, handicapé, de première génération à fréquenter un établissement postsecondaire et membre d'un groupe racialisé).

Les données sur l'assiduité ont été recueillies au début de chaque séance (en classe) ou sauvegardées au moment de l'ouverture de session (en ligne). Pour ce qui est des séances en ligne, les participants ont reçu la consigne d'ouvrir une session en utilisant leurs prénom et nom, mais certains ont utilisé un pseudonyme. Dans certains cas, il était possible d'identifier les étudiants qui utilisaient un pseudonyme comme ID utilisateur en établissant une correspondance avec la date et l'heure de l'ouverture de session et les listes d'assiduité, ou en utilisant de plus petits éléments de renseignements d'identification (par exemple le prénom et l'initiale). Cependant, un petit nombre de participants en ligne n'ont pas pu être identifiés ( $n = 5$ ) et les données les concernant n'ont pas été utilisées dans l'analyse.

#### b. Quotient de développement positif (QDP) (Thriving Quotient)

Le [Quotient de développement positif](#) (Schreiner, Pothoven, Nelson et McIntosh, 2009) contient 32 questions ayant pour but de mesurer les aspects scolaires, sociaux et psychologiques de l'expérience postsecondaire d'un étudiant qui prédisent le mieux le succès scolaire, l'établissement convenant le mieux, la satisfaction à l'égard de l'université et finalement, l'obtention d'un grade.

Les 32 questions sont groupées en fonction de cinq échelles :

- *Apprentissage participatif* — mesure dans laquelle les étudiants traitent de façon significative ce qui se passe en classe, sont motivés par ce qu'ils apprennent et continuent d'y penser à l'extérieur de la classe.
- *Détermination scolaire* — mesure de l'adéquation de l'objectif, de l'investissement d'efforts et de la gestion de leur propre apprentissage et utilisation du temps par les étudiants.
- *Perspective positive* — mesure de l'optimisme et du style explicatif.



- *Interdépendance sociale* — mesure de la participation à de saines relations et à des réseaux de soutien social, sur le campus et à l'extérieur.
- *Citoyenneté diversifiée* — mesure du désir de faire une différence dans la collectivité et de l'ouverture aux différences chez l'autre.

Des scores élevés à chacune des échelles indiquent un fonctionnement plus positif (niveaux supérieurs de développement) dans chaque domaine. Pour de plus amples fonctionnements au sujet du QDP, rendez-vous à <http://www.thrivingincollege.org/the-thriving-quotient/>.

Le QDP a été intégré aux trousseaux d'évaluation antérieure et postérieure à la participation (voir les annexes B et D).

### Calendrier d'évaluation

Le calendrier de la collecte des données ainsi que les instruments utilisés figurent ci-dessous.

**Tableau 4 : Collecte des données — Outils d'enquête de Q Success**

Avant le programme		
Inscription / outil d'autoévaluation	Envoyé par courriel à tous les étudiants de première année (avec courriels ciblés aux étudiants sous-représentés et liens disponibles sur de multiples sites Web)	L'inscription permettait aux étudiants d'indiquer leurs préférences entre les programmes en classe c. les programmes en ligne; des renseignements démographiques ont été recueillis.
Quotient de développement positif	Administré aux participants	QDP de base
Après le programme		
Formulaire d'évaluation postérieure au programme	Envoyé en ligne une fois le programme terminé	Évaluation de la satisfaction ainsi que de l'atteinte des objectifs du programme
Quotient de développement positif	Administré aux participants et aux groupes témoins	Mesure du changement dans le QDP

En tout 223 étudiants ont répondu au moins en partie au questionnaire postérieur au programme.

### Analyses statistiques

Toutes les analyses statistiques ont été effectuées à l'aide de IBM SPSS Statistics sous Windows, version 23.

## 7. Constatations

### Participation

Un total de 878 étudiants ont rempli le formulaire d'inscription à Q Success; parmi eux, 514 ont été affectés à l'une de sept cohortes selon les préférences qu'ils avaient indiquées.

### Participation des membres de populations traditionnellement sous-représentées et marginalisées

Les étudiants ayant déclaré appartenir à une population habituellement sous-représentée et marginalisée se sont inscrits à Q Success dans une proportion supérieure à leur représentation au sein de la cohorte de première année du premier cycle.

Les tableaux 5 et 6 montrent la proportion d'étudiants se déclarant membres d'une population sous-représentée et marginalisée qui ont choisi de s'inscrire à Q Success, comparativement à la représentation de cette population dans l'ensemble de la cohorte de première année du premier cycle, selon le rapport sur les effectifs 2015-2016 (Tableau 5) et les résultats de l'Applicant Equity Census (Tableau 6).

**Tableau 5 : Participation au programme : populations d'étudiants sous-représentées et marginalisées**

Cohorte des étudiants autodéclarés	Cohorte par rapport à l'ensemble de la population de première année du premier cycle	Cohorte des participants par rapport à l'ensemble des étudiants inscrits à Q Success	Cohorte des participants par rapport à l'ensemble de la cohorte des étudiants de première année autodéclarés
autochtone	63 sur 4 514 (1,4 %)	19 sur 514 (3,7 %)	19 sur 63 (30,2 %)
étranger	277 sur 4 514 (6,1 %)	73 sur 514 (14,2 %)	73 sur 277 (26,4 %)
de première génération	190 sur 4 514 (4,2 %)	45 sur 514 (8,7 %)	45 sur 190 (23,7 %)

Source : [Enrolment Report 2015-2016 Queen's University](#)

Les étudiants qui ont déclaré appartenir à plus d'un groupe sont comptés une fois dans chaque groupe indiqué.

**Tableau 6 : Participation au programme : populations d'étudiants sous-représentées et marginalisées**

Cohorte des étudiants autodéclarés	Cohorte par rapport à l'ensemble de la population de première année du premier cycle	Cohorte des participants par rapport à l'ensemble des étudiants inscrits à Q Success	Cohorte des participants par rapport à l'ensemble de la cohorte des étudiants de première année autodéclarés
handicapé	207 sur 4 514 (4,6 %)	53 sur 514 (10,3 %)	53 sur 207 (25,6 %)
racialisé	478 sur 4 514 (10,6 %)	139 sur 514 (27 %)	139 sur 478 (29,1 %)

Source : 2015 [Données du rapport University Applicant Equity Census de 2015 de l'Université Queen's](#). Ce rapport est fondé sur l'autodéclaration et peut ne pas représenter exactement le nombre total d'étudiants qui ont indiqué appartenir à une ou plus d'une cohorte.

Les étudiants qui ont déclaré appartenir à plus d'un groupe sont comptés une fois dans chaque groupe indiqué.

**Tableau 7 : Inscription selon la modalité : populations d'étudiants sous-représentées et marginalisées**

Cohorte	Inscription en ligne	Inscription en personne
ascendance autochtone	0 sur 364* (0 %)	8 sur 145 (5,5 %)
personne handicapée	9 sur 364 (2,5 %)	44 sur 145 (30,3 %)
racialisé	93 sur 364 (25,5 %)	44 sur 145 (30,3 %)
étranger	51 sur 364 (14 %)	21 sur 145 (14,4 %)
de première génération	32 sur 364 (8,8 %)	13 sur 145 (9,0 %)

\*Les données provenant de participants en ligne qui ne pouvaient pas être identifiés (n=5) ne sont pas utilisées dans cette analyse.

## Assiduité

Pour recueillir des données sur l'assiduité, on a procédé au dénombrement des étudiants présents au début de chaque séance. Dans le cas des séances en ligne, le nombre d'utilisateurs uniques ayant signé à chacune des réunions Adobe Connect a été consigné, puis recueilli plus tard et analysé de manière à éliminer les ID utilisateurs en double.

Tableau 8 : Participation aux séances

Groupe d'affectation	Nombre de participants par séance (participants/nombre total d'étudiants affectés au groupe)						Moyenne
	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6	
<b>En ligne (groupe 1)</b>	91/176 (51,7 %)	65/176 (36,9 %)	32/176 (18,2 %)	30/176 (17 %)	29/176 (16,5 %)	19/176 (10,8 %)	<b>44.6/176 (25,3 %)</b>
<b>En ligne (groupe 2)</b>	103/193 (53,4 %)	61/193 (31,6 %)	32/193 (16,6 %)	29/193 (15,0 %)	22/193 (11,4 %)	17/193 (8,8 %)	<b>44/193 (22,8 %)</b>
<b>En personne (groupe 1)</b>	28/43 (65,1 %)	25/43 (58,1 %)	S.O.	9/43 (20,9 %)	8/43 (18,6 %)	5/43 (11,6 %)	<b>12.5/43 (29,1 %)</b>
<b>En-personne (groupe 2)</b>	22/40 (55 %)	19/40 (47,5 %)	14/40 (35 %)	10/40 (25 %)	10/40 (25 %)	12/40 (30 %)	<b>14.5/40 (36,3 %)</b>
<b>En personne (groupe 3)</b>	29/44 (65,9 %)	18/44 (40,9 %)	15/44 (34,1 %)	7/44 (15,9 %)	14/44 (31,8 %)	11/44 (25 %)	<b>15.6/44 (35,4 %)</b>
<b>Ascendance autochtone</b>	4/5 (80 %)	1/5 (20 %)	2/5 (40 %)	2/5 (40 %)	1/5 (20 %)	2/5 (40 %)	<b>2/5 (40 %)</b>
<b>Étudiants handicapés</b>	1/8 (12,5 %)	6/8 (75 %)	4/8 (50 %)	3/8 (37,5 %)	2/8 (25 %)	2/8 (25 %)	<b>3/8 (37,5 %)</b>
<b>Moyenne</b>	<b>278/509 (54,6 %)</b>	<b>195/509 (38,3 %)</b>	<b>99/509 (19,4 %)</b>	<b>91/509 (17,9 %)</b>	<b>86/509 (16,9 %)</b>	<b>68/509 (13,4 %)</b>	<b>136.3/509 (26,8 %)</b>

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les données provenant de participants en ligne qui ne pouvaient pas être identifiés (n=5) ne sont pas utilisées dans cette analyse.

En général, la participation a diminué de façon significative durant la troisième semaine (Figure 1). Toutefois des tendances légèrement différentes sont observées pour les cohortes en personne d'étudiants handicapés et d'étudiants d'ascendance autochtone, bien que chacun de ces groupes comptait moins de 10 étudiants (figures 2 et 3).

Figure 1 : Participation moyenne par cohorte

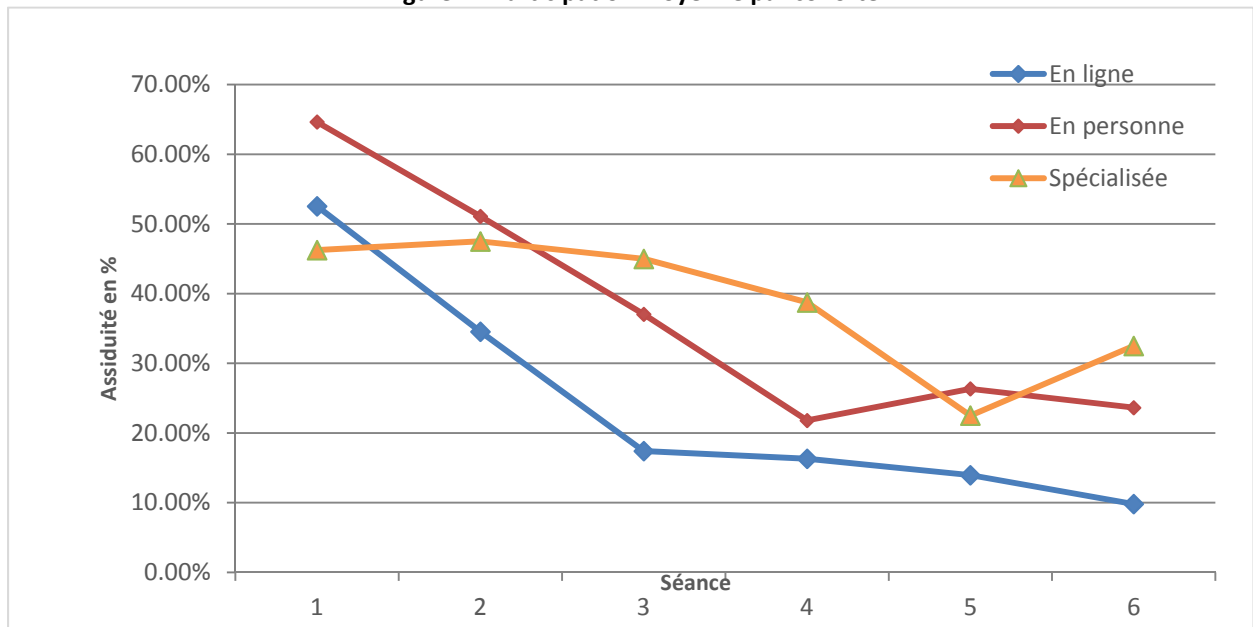
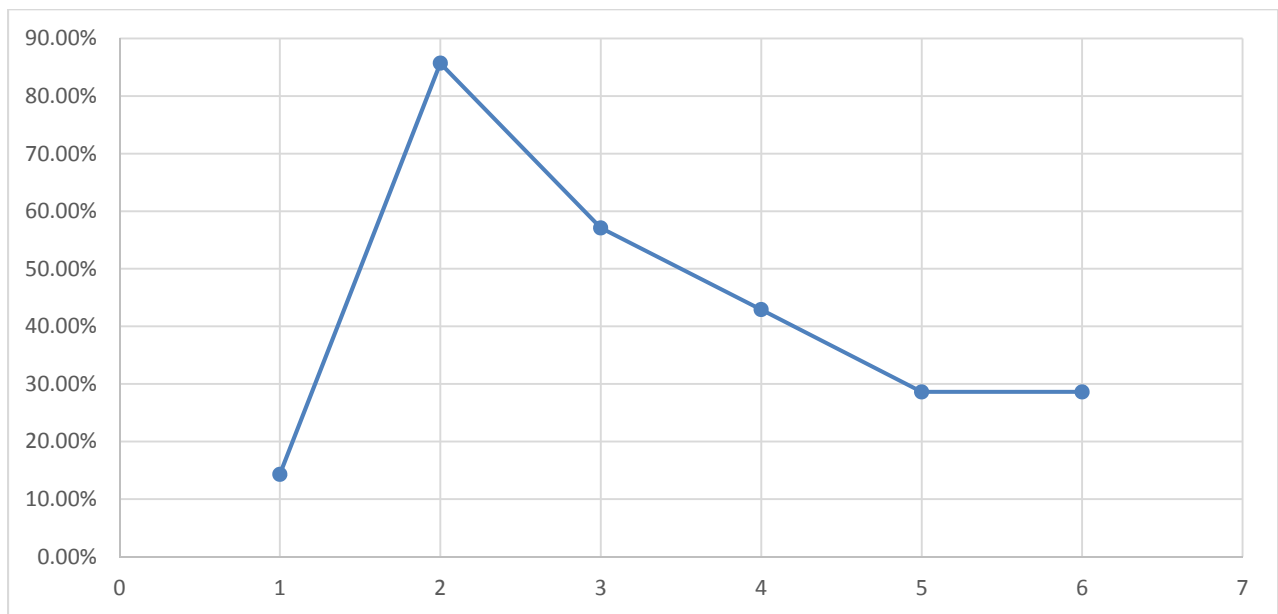
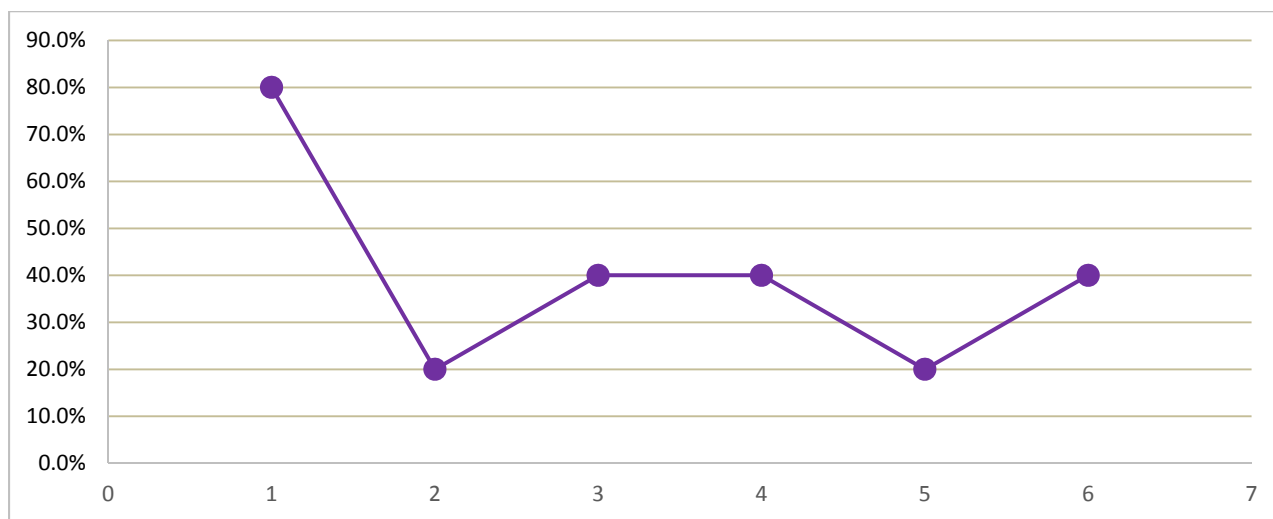


Figure 2 : Participation à la séance : cohorte en personne des étudiants handicapés (n=8)



**Figure 3 : Participation à la séance : cohorte en personne des étudiants qui se sont déclarés autochtones (n=5)**

Des 514 étudiants affectés à une cohorte de Q Success, 223 (43 %) n'ont participé à aucune séance. Pour toutes les séances et les deux versions, seulement 2,5 % des étudiants inscrits ont assisté à toutes les séances prévues.

Lorsqu'on leur a demandé pourquoi ils n'avaient pas participé aux séances, les étudiants ont donné, notamment, les réponses suivantes :

« Je ne ressens plus le besoin de participer aux séances puisque ma transition à l'université s'est très bien passée. »

« C'était l'idée de mes parents. Je prévoyais y participer, mais j'étais toujours... occupé à faire autre chose et j'oubliais. »

« Mon horaire de cours a changé et je n'ai donc pu participer qu'à une ou deux séances. »

Le taux de participation des étudiants sous-représentés et marginalisés dans le passé a été examiné à l'aide d'un modèle de régression linéaire. Les résultats montrent que les étudiants étrangers ont participé à un plus grand nombre de séances (nombre moyen de séances ( $M$ ) = 3,06, écart type ( $ÉT$ ) = 1,88) que leurs homologues canadiens ( $M$  = 1,99,  $ÉT$  = 1,83). Cette différence était statistiquement significative au-delà de la valeur de 0,5 ( $F_{(1,179)} = 4,93$ ,  $p = 0,028$ ). Les étudiants racialisés ont participé à un moins grand nombre de séances ( $M$  = 1,24,  $ÉT$  = 1,4) que leurs homologues non racialisés ( $M$  = 2,37,  $ÉT$  = 1,91). Cette différence était également statistiquement significative ( $F_{(1,179)} = 13,21$ ,  $p = <0,001$ ).

Pour l'ensemble des cohortes, la participation moyenne aux séances en personne était supérieure de 12 % à la participation aux séances en ligne (Tableau 8, ci-haut).

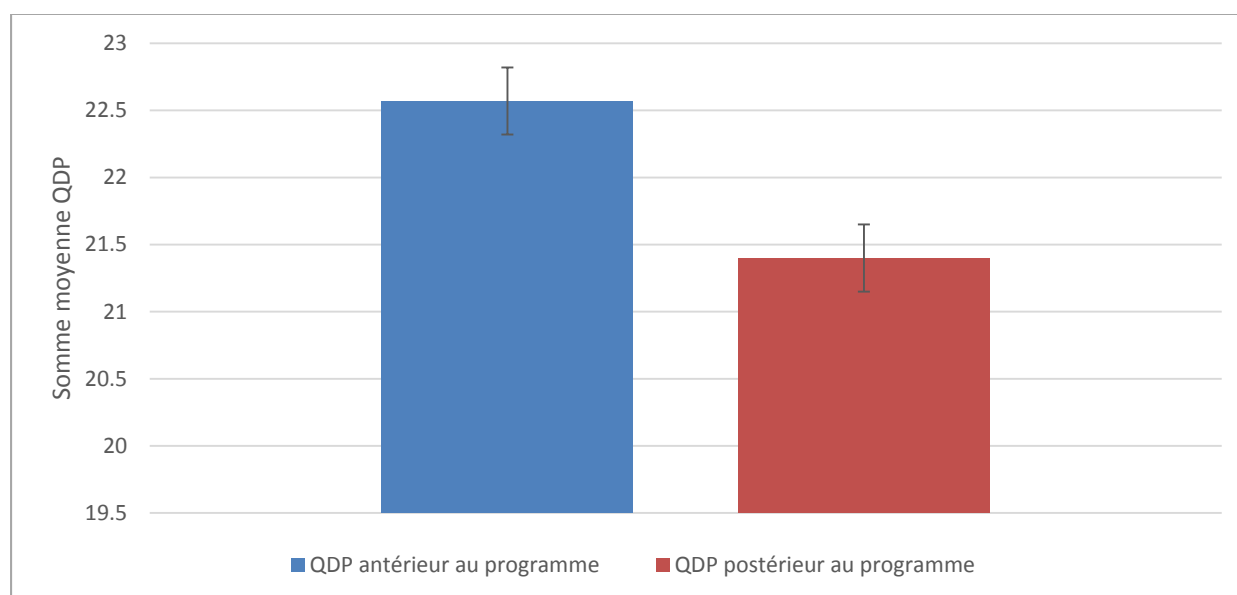
## Quotient de développement positif

Pour analyser les données du QDP, on a utilisé le score total des cinq échelles (apprentissage participatif, détermination scolaire, perspective positive, interdépendance sociale et citoyenneté diversifiée). Les scores sommatifs distincts du QDP ont été produits pour les deux évaluations (antérieure et postérieure au programme); puis ils ont été utilisés pour examiner les différences avant et après l'achèvement du programme Q Success, ainsi que pour examiner les relations entre le QDP et d'autres variables d'intérêt.

Nous n'observons pas de différence significative entre le total des scores au QDP des étudiants inscrits et des participants : les étudiants inscrits à Q Success qui ont répondu à l'évaluation antérieure au programme mais qui n'ont pas participé à celui-ci ont affiché des niveaux de développement positif au début de la session similaire à ceux des participants au programme, un test t pour échantillons indépendants n'a montré aucune différence significative entre le score moyen au QDP des étudiants inscrits ( $M = 22,96$ ,  $ÉT = 3,65$ ) et celui des participants ( $M = 22,61$ ,  $ÉT = 3,06$ ) à l'évaluation antérieure au programme,  $t(515) = 0,24$ ,  $p = n.s.$

Les scores moyens au QDP postérieurs au programme étaient inférieurs aux scores moyens antérieurs au programme : les participants à Q Success ont affiché une diminution moyenne de 1,17 des scores sommatifs au QDP durant le programme. Les résultats de l'analyse de la variance (ANOVA) ont montré des différences significatives intra-sujets entre les scores au QDP avant ( $M = 22,57$ ,  $ÉT = 2,88$ ) et après ( $M = 21,4$ ,  $ÉT = 3,07$ ),  $F_{(1, 178)} = 43,633$ ,  $p < .001$  le programme.

Figure 4 : Scores au QDP avant et après l'achèvement de Q Success



La participation n'était pas corrélée aux scores au QDP antérieurs au programme. La participation des étudiants à l'une ou l'autre des séances ne prédisait pas les scores de développement positif postérieurs au programme. Des analyses de la régression linéaire ont été réalisées à partir des données sur les participants ayant répondu à l'évaluation postérieure au programme, en utilisant l'assiduité (variable muette) et la modalité (en personne c. en ligne) comme prédicteurs des scores au QDP postérieurs au programme. La régression globale n'était pas significative ( $F_{(3, 177)} = 0,932$ ,  $p = n.s.$ ), avec un  $R^2$  de 0,045. La participation au programme ( $\beta = -0,050$ ) ne s'est pas révélée un prédicteur significatif des scores postérieurs au programme.

### *QDP et MPC*

Les scores au QDP postérieurs au programme ne prédisaient pas la MPC à la fin de l'année universitaire. Selon les analyses de régression linéaire, les scores postérieurs au programme ne constituaient pas un prédicteur significatif de la MPC globale à la fin de l'année 2015–2016 ( $F_{(2, 169)} = 0,726$ ,  $p = n.s.$ ). Le modèle de la régression linéaire des MPC globales utilisait les scores au QDP postérieurs au programme et l'assiduité comme variables prédictives. Dans l'ensemble, le modèle n'était pas significatif ( $F_{(2, 169)} = 0,726$ ,  $p = n.s.$ ). Ni le QDP ( $\beta = .086$ ) ni l'assiduité ( $\beta = -0.029$ ) n'ont été des prédicteurs significatifs de la MPC de fin d'année.

### *QDP et participation en ligne c. en personne*

La modalité n'a pas été un prédicteur du QDP postérieur au programme. Des analyses de régression linéaire des données sur les participants ayant répondu à l'évaluation postérieure au programme et l'assiduité (variable muette) ainsi que la modalité (en personne c. en direct) ont été utilisées comme variables prédictives des scores au QDP postérieur au programme. La régression globale n'était pas significative ( $F_{(3, 177)} = 0,932$ ,  $p = n.s.$ ), avec un  $R^2$  de 0,045.

### *QDP et persévérance*

La persévérance durant la deuxième année (automne 2016) des participants au programme Q Success 2015–2016 (ceux qui se sont inscrits et qui ont participé à au moins une séance) (92,7 % de  $n = 291$ ) n'a pas été significativement différente généralement de la persévérance des étudiants de première année du premier cycle (94,1 % de  $n = 4604$ ). La persévérance de la première à la deuxième année est systématiquement élevée à l'Université Queen's. Une différence statistiquement significative à cet égard est donc fort peu probable.

### **Questionnaire postérieur au programme**

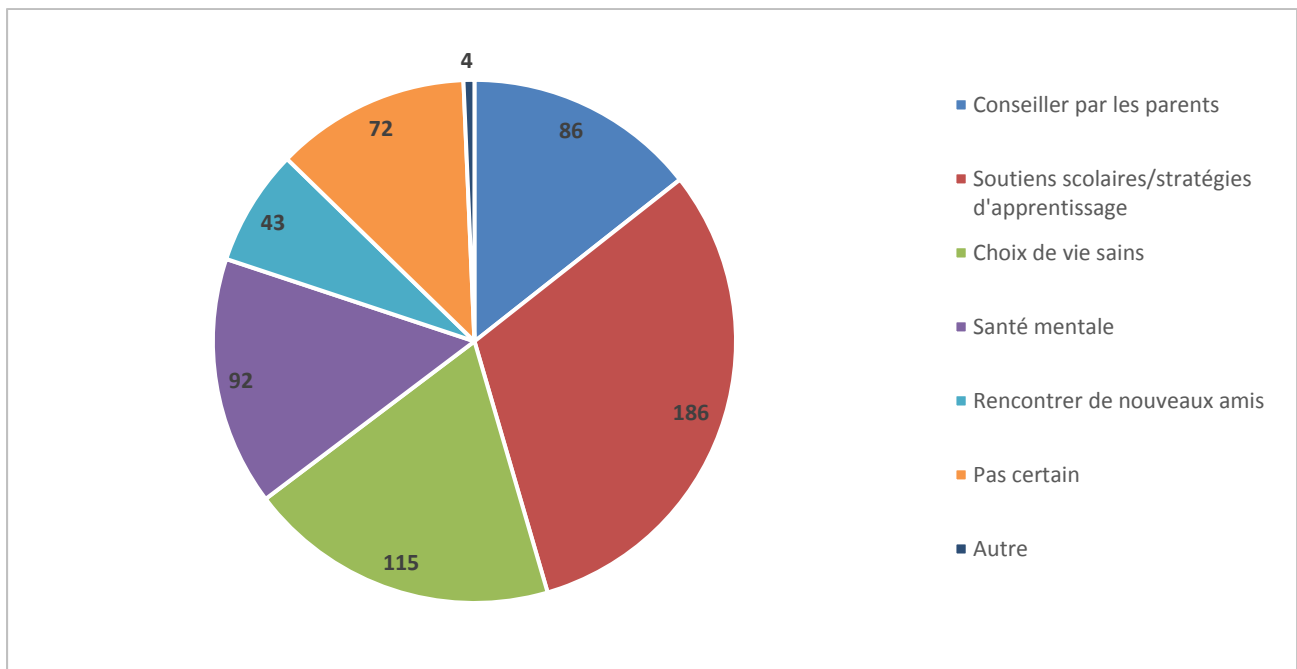
On a demandé à tous les étudiants qui s'étaient inscrits à Q Success (y compris ceux n'ayant participé à aucune séance) de remplir le questionnaire postérieur au programme (Annexe D).

### *Raisons de l'inscription*

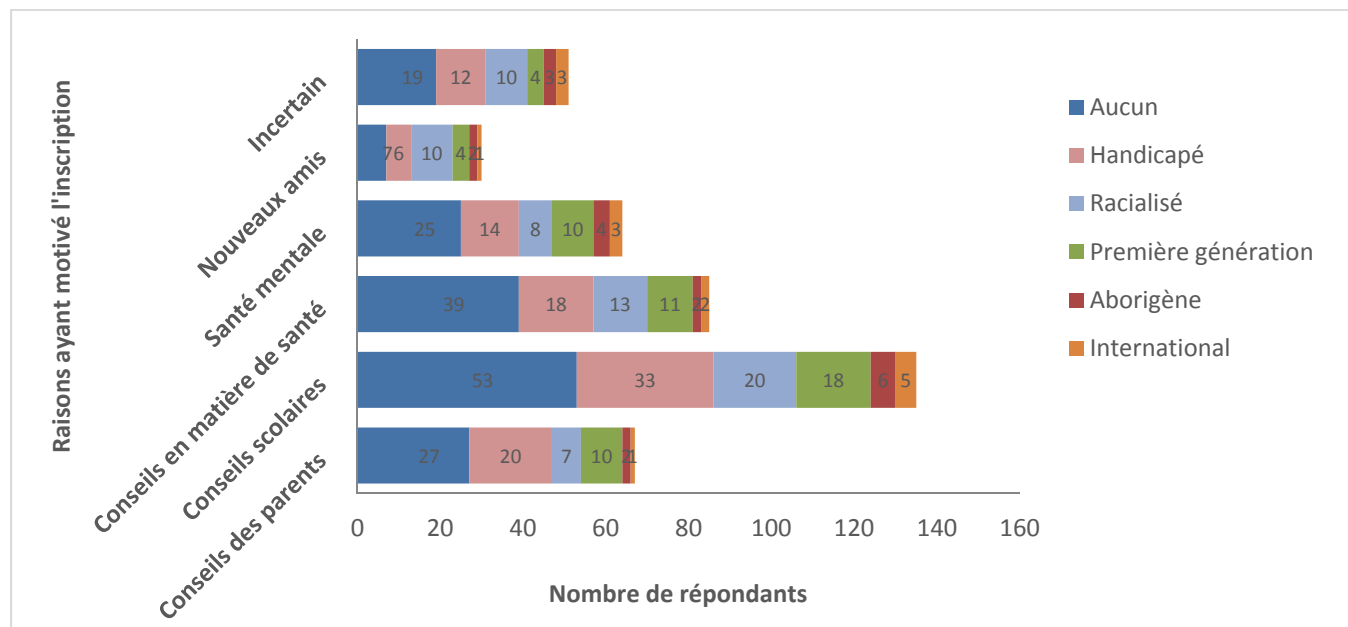


Des questions d'évaluation du programme incluses à la fin du questionnaire ont permis d'examiner les raisons pour lesquelles des étudiants se sont inscrits. Les résultats sont montrés aux figures 5 et 6 (populations traditionnellement sous-représentées et marginalisées). Les participants voulaient avant tout en savoir davantage sur les soutiens scolaires/stratégies d'apprentissage, les choix pour une vie saine et la manière de prendre soin de leur santé mentale. Une proportion significative de participants se sont inscrits parce que leurs parents leur ont conseillé. Bon nombre ont déclaré ne pas « être certains » des raisons qui les ont motivés. Ces constatations sont les mêmes pour l'ensemble des participants et les populations sous-représentées et marginalisées.

**Figure 5 : Raisons pour lesquelles les participants se sont inscrits à Q Success  
n=219 (Les répondants pourraient fournir plus d'une raison)**



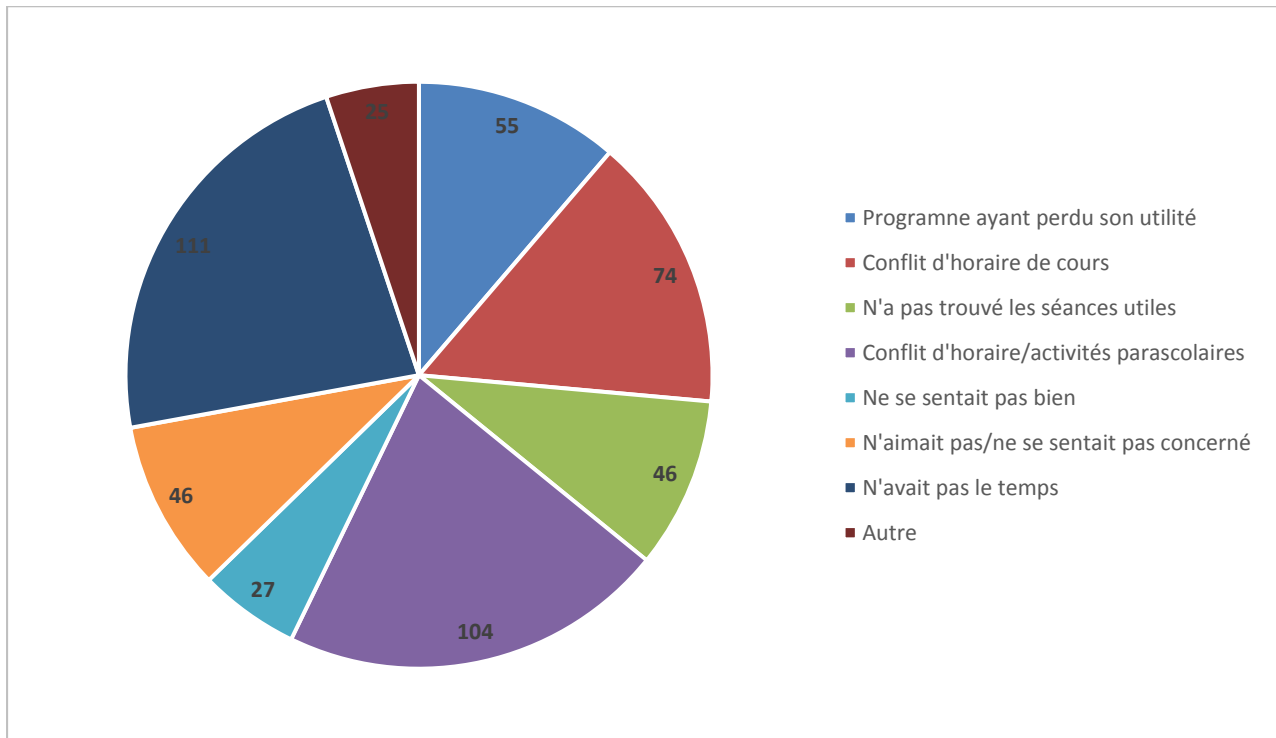
**Figure 6 : Raisons de l'inscription (populations traditionnellement sous-représentées/marginalisées)**



### Non-participation

L'enquête a exploré les raisons pour lesquelles les étudiants ont cessé de participer ou n'ont pas participé au programme (après s'être inscrits). Les résultats de cette réponse sont illustrés à la Figure 7 ci-dessous. Un des thèmes constants est la difficulté éprouvée par les étudiants qui tentaient d'équilibrer toutes leurs responsabilités et de s'en acquitter. Les participants ont déclaré que c'est principalement en raison de conflits d'horaire (cours et activités parascolaires) qu'ils avaient été incapables de participer. Une sélection de commentaires des étudiants figure ci-après.

**Figure 7 : Raisons de la non-participation**  
n=210



Voici des commentaires des étudiants concernant leur absence à des séances.

« Je suis en ingénierie. Souvent, j'avais des travaux à faire et des rapports auxquels je devais travailler qui me semblaient plus importants que la participation aux séances... »

« J'avais tellement de travaux à faire à la maison, je ne pouvais pas aller aux séances. »

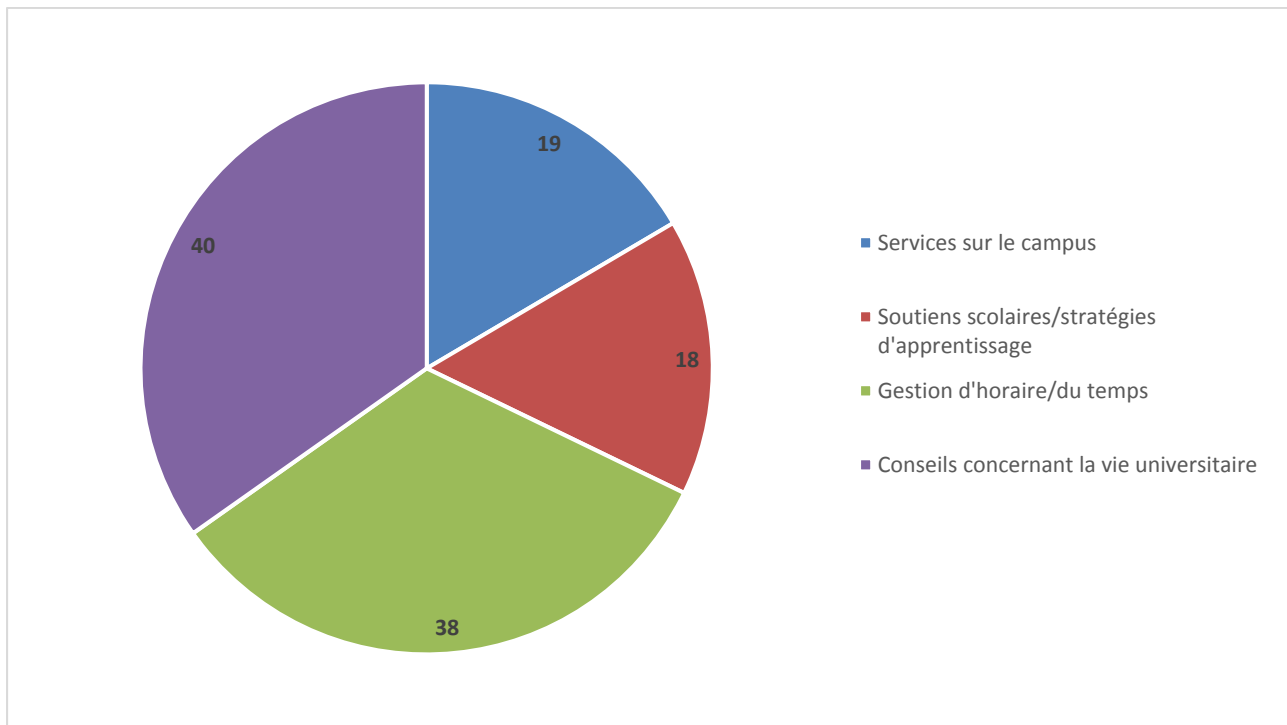
« L'heure de ma séance Q Success était l'heure qui convenait le mieux pour les rencontres de mon groupe. »

« Je regrette de ne pas être allé. »

### Éléments les plus utiles du programme

On a demandé aux étudiants quels étaient exactement les éléments du programme qu'ils avaient trouvé utiles. Les résultats paraissent à la Figure 8 qui suit. Dans l'ensemble, les étudiants ont trouvé les composantes renforcement des aptitudes et conseils pratiques les plus utiles. Une sélection de commentaires des étudiants est incluse.

**Figure 8 : Éléments les plus utiles de Q Success  
n=115**



Voici des commentaires des étudiants concernant les éléments utiles du programme.

« Comment mieux étudier, conseils sur la santé mentale et le sommeil... »

« Entendre les gens expliquer certains aspects de l'université et parler de ce à quoi je pouvais m'attendre aux cours des semaines et mois à venir concernant la vie universitaire. »

« Le fait que les dirigeants du programme étaient toujours prêts à aider et prenaient vraiment le temps pour encourager les relations au-delà des séances... »

Les instructeurs étaient vraiment gentils et compréhensifs, et donnaient d'excellents conseils. De plus, les documents de chaque semaine étaient utiles... »

« Les histoires vécues racontées par les mentors ont été très utiles. »

« Soutien d'étudiants des années supérieures et commentaires positifs sur la gestion de l'école. » ”

« J'ai aimé apprendre comment préparer un horaire englobant les responsabilités et intérêts scolaires, parascolaires et personnels. »

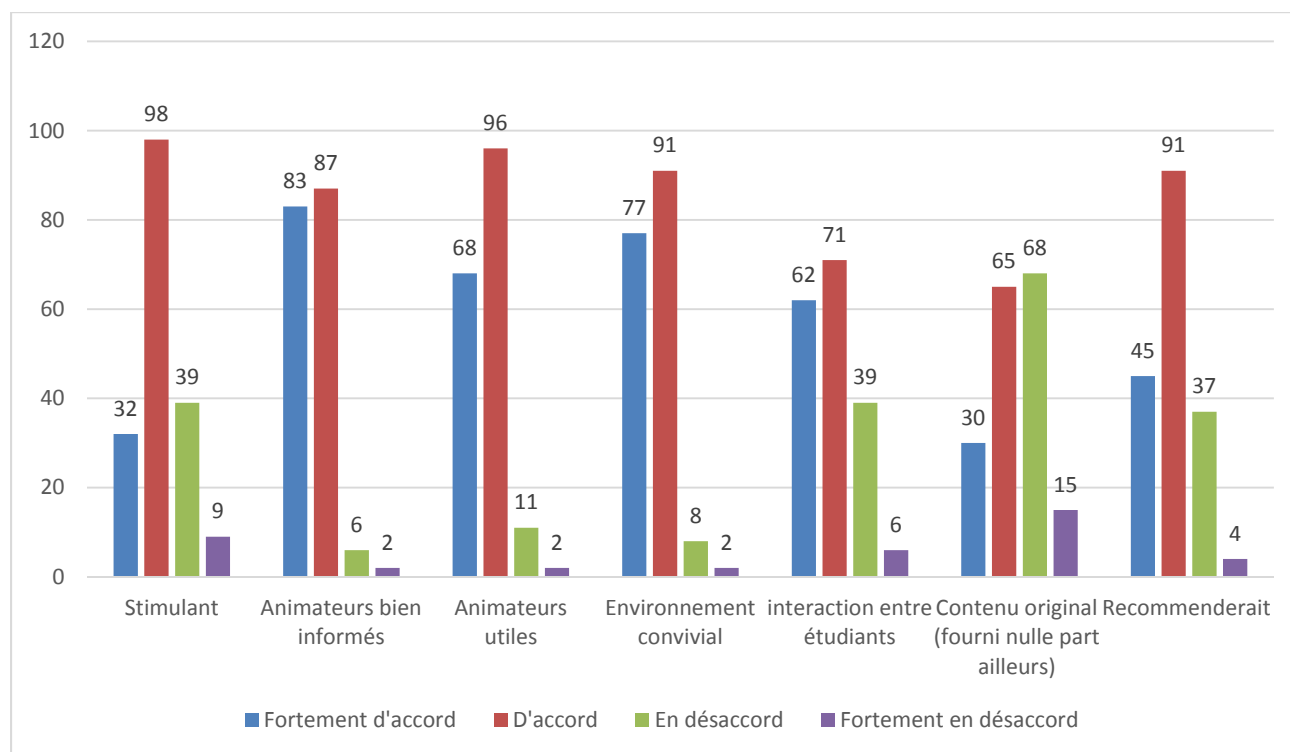
### Satisfaction globale déclarée par les étudiants

On a demandé aux participants de répondre à une série de questions sur leur satisfaction à l'égard du programme par l'intermédiaire d'un questionnaire en ligne (voir la Figure 9) et 178 (35 %) des 514 participants l'ont fait. Cette rétroaction a été dans l'ensemble très positive, la plupart des étudiants étaient d'accord ou fortement d'accord avec les énoncés suivants :

- le programme était motivant (73 % des répondants);
- les animateurs étaient bien informés (96 %);
- les animateurs donnaient des réponses ou des orientations utiles (93 %);
- les pairs mentors ont créé un espace d'apprentissage convivial (75 %);
- il y avait des discussions et des interactions entre étudiants (75 %);
- le programme leur a fourni un soutien qu'ils ne recevaient pas ailleurs sur le campus (53 %).

Une majorité de répondants (77 %) ont dit qu'ils recommanderaient Q Success à d'autres étudiants de première année.

Figure 9 : Satisfaction générale à l'égard de Q Success



### Satisfaction déclarée par les étudiants : en ligne et en personne

Toutes les notes accordées à la satisfaction étaient supérieures pour les étudiants ayant participé aux groupes en personne, à l'exception des notes concernant les connaissances de l'animateur (voir le Tableau 9 ci-après). Plusieurs étudiants qui ont participé aux groupes en ligne ont dit qu'ils auraient aimé pouvoir participer aux groupes en personne.

Tableau 9 : Satisfaction à l'égard du programme : cohortes en ligne c. en personne

	En ligne	En personne
	Pourcentage ayant répondu D'accord ou Fortement d'accord	Pourcentage ayant répondu D'accord ou Fortement d'accord
Le programme était conçu et dispensé de manière motivante.	70,3 %	84,6 %
Les animateurs connaissaient bien le contenu.	95,3 %	94,9 %
Les animateurs donnaient des réponses ou des orientations utiles	90,6 %	97,4 %
Les pairs mentors ont créé un espace d'apprentissage convivial.	93,0 %	97,4 %
Le programme permettait des discussions et des interactions entre étudiants.	71,3 %	89,7 %
Le programme m'a fourni un soutien que je ne recevais pas ailleurs sur le campus.	46,9 %	74,4 %
Je recommanderais ce programme à d'autres étudiants de première année.	74,8 %	87,2 %

## 8. Discussion

Cette évaluation de Q Success a produit de l'information et des constatations précieuses qui seront intégrées à la planification de prochaines itérations du programme par l'Université Queen's et qui pourraient être utiles à d'autres établissements pour la création ou l'évaluation de programmes de transition de première année.

### Quotient de développement positif

Les résultats indiquent une diminution du développement positif, tel que mesuré par le QDP, pendant le programme. Cela est également le cas des étudiants qui n'ont pas participé aux séances de Q Success, mais qui ont répondu aux questionnaires antérieur et postérieur au programme. Cette constatation semble indiquer que le construit de développement positif n'est pas efficace pour documenter les changements qui

se produisent durant la première session universitaire ou l'incidence des programmes d'aide en début de transition.

Récemment, des enquêteurs utilisant cet instrument ont fait état d'une diminution semblable du quotient de développement positif au cours de la première session universitaire (E. McIntosh, communication personnelle, le 3 mars 2016). Ensemble, ces résultats portent à croire que la diminution du QDP peut résulter de facteurs autres pouvant inclure la surestimation par les étudiants des éléments du développement positif avant leur arrivée à l'université. Il est également possible que le QDP ne soit pas sensible aux types de changements que les étudiants de première année sont susceptibles de vivre. La diminution du QDP n'est corrélée à aucune mesure de la réussite universitaire (comme la MPC à la fin de la première année); on a jugé que le QDP n'était pas une mesure efficace pour évaluer Q Success.

### **MPC et persévérance**

Nous n'avons pas constaté d'incidence de Q Success sur la MPC ou la persévérance. Cela n'est peut-être pas surprenant principalement parce que la MPC et la persévérance peuvent être des mesures très vastes, et par conséquent, non sensibles aux changements dans le fonctionnement résultant du programme. En outre, et la MPC et la persévérance sont influencées par de nombreuses autres variables qui n'ont pas pu être prises en compte durant un programme de six semaines du trimestre d'automne.

### **Participation et participants de populations traditionnellement sous-représentées et marginalisées**

Comme ce fut le cas durant les années précédentes, un plus grand nombre d'étudiants se déclarant membres de populations sous-représentées et marginalisées dans le passé (proportionnellement à leurs nombres au sein de l'effectif de la première année) se sont inscrits au programme – étudiants étrangers, d'ascendance autochtone, de première génération, ayant une identité racialisée et handicapés. Les étudiants étrangers ont participé à un nombre significativement plus élevé de séances que les étudiants canadiens. Il est intéressant de noter que bien qu'un nombre proportionnellement plus élevé d'étudiants de ces populations se soient inscrits, les motivations des étudiants pour participer à Q Success étaient uniformes d'un groupe à l'autre. Ces constatations renforcent l'idée que de nombreux étudiants de ces groupes sous-représentés et marginalisés continuent de percevoir l'importance de programmes d'appui à la transition.

### **Assiduité et attrition**

Comme nous l'avons souligné précédemment, 43 % des participants inscrits n'ont participé à aucune des séances; en outre, la participation a connu une baisse marquée dans la plupart des groupes après la première séance. Selon les résultats de l'évaluation du programme, 36 % des répondants ont dit ne pas avoir été en mesure d'assister aux séances en raison d'un conflit d'horaire touchant leurs obligations scolaires ou parascolaires. Cela n'est pas inhabituel, plusieurs étudiants s'inscrivent à des activités ou groupes au début de la première session pour les abandonner face à un fardeau universitaire qu'ils n'avaient pas prévu. Il peut



y avoir ici d'autres facteurs contributifs, telle la « motivation extrinsèque » à participer, ainsi l'influence des parents (« conseils des parents » était fréquemment mentionnée comme raison de l'inscription — figures 5 et 6). Bien que les études mettent l'accent sur les avantages de commencer tôt les programmes de transition, le choix du moment peut avoir un effet dissuasif sur la participation.

## Contenu et prestation du programme

Q Success s'est révélé une ressource précieuse pour les étudiants en transition vers l'université. Les participants ont déclaré que le programme les avait aidés à s'adapter à la vie universitaire ainsi qu'à accéder aux services offerts à l'Université Queen's et à les utiliser. Parmi les participants aux séances en personne, le programme a également favorisé un solide sentiment de rapprochement avec les mentors et les pairs, les répondants ayant déclaré que les leaders professionnels et étudiants avaient créé un espace d'apprentissage positif.

Le contenu du programme a été élaboré sur la base des connaissances relatives au développement des étudiants et de l'expérience préalable de sujets d'intérêt possibles. Les étudiants qui ont participé aux versions en personne et en ligne ont dit que le programme était motivant et qu'il fournissait les soutiens que nombre d'entre eux ne recevaient d'aucune autre ressource à ce moment (cela était cependant davantage le cas chez les participants en personne).

Les éléments de la conception du programme : recours à des pairs mentors, membres du personnel bien informés et activités encourageant la discussion et l'interaction, ont tous fait l'objet de commentaires positifs. La plupart des participants ont indiqué qu'ils recommanderaient le programme à d'autres étudiants de première année.

## Conception du programme et adaptabilité

L'offre d'une version en ligne de ce programme de six semaines présente à la fois des aspects positifs et négatifs. Le nombre de participants par professeur était beaucoup plus élevé pour les cohortes en ligne que les cohortes en personne, ce qui a permis au programme de toucher un plus grand nombre d'étudiants par heure de travail des membres du personnel.

La participation a diminué au cours du programme dans les deux groupes. Si plus d'étudiants ont été rejoints dans les deux groupes en ligne que dans les cinq groupes en personne, la participation moyenne aux séances en personne était de 12 % supérieure à celles des séances en ligne de toutes les cohortes. L'explication de cette différence n'est pas claire. Elle pourrait résulter d'un certain nombre de facteurs, y compris la responsabilisation liée à la participation aux séances en personne comparativement à l'anonymat de la participation en ligne, ou des différences dans la motivation créée par l'une et l'autre version. La rétroaction des étudiants était en général positive pour les deux versions, mais beaucoup plus forte chez les étudiants

des séances en personne. De nombreux participants en ligne ont mentionné spécifiquement avoir souhaité au moins quelques interactions en personne durant le programme.

La technologie utilisée pour appuyer la version en ligne était déjà disponible sur le campus, aucun nouvel investissement technologique n'a donc été nécessaire. Il a fallu consacrer du temps à l'adaptation du contenu du programme à la version en ligne. La technologie utilisée permet que les séances soient enregistrées et vues en tout temps; ce qui pourra servir dans les prochaines itérations du programme afin d'en élargir la portée et de rendre le matériel disponible à un plus grand nombre d'étudiants. L'utilisation d'autres ressources, comme le temps consacré par le personnel à la coordination et à la promotion du programme, n'a pas changé beaucoup avec l'introduction de la composante en ligne.

Il existe une relation inverse entre rentabilité/adaptabilité et incidence : si la version en ligne était en mesure d'obtenir un plus grand nombre d'inscriptions, ce qu'elle a fait, avec moins de ressources que ce qui aurait été nécessaire pour le même nombre d'étudiants en personne, elle n'a pas été évaluée aussi positivement par les participants. En outre, le taux de participation était plus faible en ligne qu'en personne (se reporter au Tableau 8 : moyenne de la participation en ligne = 24 %; moyenne de la participation en personne = 33,6 %).

### Limites de la recherche

Une limite importante de nos analyses, en particulier en ce qui concerne le Quotient de développement positif, a été l'incapacité de prévoir les changements considérables touchant le développement positif qui découlent de facteurs externes. Nous avons fait l'hypothèse que nos résultats pourraient indiquer des changements dans la perception de soi et de l'efficacité personnelle des étudiants en raison des ajustements et adaptations qu'ils doivent faire au cours des premières semaines de leur première session à l'université. Par conséquent, le sentiment de développement positif constaté au début de la session est, en fait, gonflé ou porté; la diminution du QDP observée à la fin du programme peut être un rajustement dans une direction plus « réaliste ».

Notre capacité de recueillir avec exactitude des données sur la participation en ligne a également été limitée du fait que des étudiants ouvraient des sessions Adobe Connect sans utiliser des données d'identification personnelle dans leur ID utilisateur et parce que des étudiants ouvraient des sessions en tant que groupe à partir du même ordinateur. Ces limites sont toutefois contrebalancées par la possibilité qu'offrait le format de poser des questions anonymes et des questions qu'ils n'auraient pas posées autrement (c.-à-d. dans une séance en personne). La version en ligne a également fourni aux étudiants un autre moyen de participer à Q Success en petit groupe (partageant un ordinateur) et a obtenu plus d'inscriptions que les séances en personne. Ces limites doivent donc être prises en compte sans toutefois affecter les avantages liés à la modalité des séances, tels que déterminés par les participants.

## 9. Conclusions

Les nouveaux étudiants continuent d'être motivés à accéder à des mesures de soutien pour faire la transition à la vie universitaire et les étudiants des populations traditionnellement sous représentées et marginalisées sont plus nombreux que les autres à s'inscrire à ces programmes. En adaptant le programme Q Success de manière à intégrer des cohortes en ligne aussi bien qu'en personne, nous avons examiné une façon économique et efficace d'élargir le programme pour fournir aux étudiants un soutien de grande qualité.

Les étudiants qui ont participé aux cohortes en ligne et en personne ont évalué de manière positive le programme et déclaré qu'il leur avait fourni un soutien qui n'était pas offert ailleurs. Le programme a atteint ses principaux objectifs de répondre aux besoins personnels et scolaires au moment de la transition et d'établir dès le début un point de contact afin d'accroître la sensibilisation aux questions de santé mentale et à l'autogestion de la santé ainsi que de faire connaître des ressources spécifiques liées à la réussite des études supérieures.

Malheureusement, bien que les étudiants aient déclaré avoir trouvé le programme motivant et utile, la persévérance s'est révélé un défi de taille, pour les deux versions. Les six premières semaines de la première année sont très occupées et les étudiants ont dit avoir eu de la difficulté à établir un équilibre entre leurs autres obligations et la participation à Q Success.

La prestation en ligne du programme, bien qu'une façon efficace d'élargir le programme pour rejoindre un plus grand nombre d'étudiants, a connu un succès mitigé. Nous avons appris qu'Abode Connect est une plateforme efficace et conviviale pour rejoindre un plus grand nombre d'étudiants (y compris ceux qui ne peuvent pas participer à des séances en personne et les petits groupes d'étudiants qui ont participé ensemble à des séances en ligne à partir d'un même ordinateur). Les étudiants sont mobilisés par des mentors en ligne et peuvent voir les défis auxquels leurs pairs sont confrontés. Ils utilisent également la plateforme pour poser des questions qu'ils ne seraient pas à l'aise de poser en personne. Dans l'ensemble, les participants aux séances en ligne ont évalué positivement le programme, mais bon nombre ont dit qu'ils auraient souhaité plus de possibilités d'interaction en personne.

L'utilisation du QDP pour essayer de mesurer l'incidence du programme sur le développement positif des étudiants a démontré que cette mesure et ce construit ne sont peut être pas utiles pour évaluer l'incidence du programme de la première session.

La MPC et la persévérance ne sont peut-être pas non plus des mesures assez sensibles pour capter l'incidence de ce type de programme. D'autres explorations sont nécessaires pour choisir et élaborer des mesures qui saisiroient les types de changement produits par les programmes de transition tel Q Success.

À l'automne 2016, le programme en ligne était ouvert à tous les étudiants de première année afin de conserver la portée du programme, et les webinaires ont été affichés de manière à ce que les étudiants puissent accéder à l'information en tout temps. La composante en personne a été modifiée et les séances de groupe ont été remplacées par un programme de mentorat individuel pour les étudiants qui ont déclaré appartenir à des populations traditionnellement sous-représentées et marginalisées. Ce changement a été

apporté en réponse à la rétroaction positive aux séances en personne et à la valeur déclarée de l'établissement de liens personnels ainsi qu'à l'intérêt significatif manifesté à l'endroit de Q Success par ces populations particulières d'étudiants et leur niveau de participation.

## Collaborateurs

Arig al Shaibah, chercheuse principale  
Michael Condra, cochercheur  
Cassandra de Bartok, coordonnatrice de programme  
Sadia Jama, associée de recherche  
Cathy Keates, directrices, services d'orientation professionnelle  
Ellie Sadinsky, directrice exécutive, affaires étudiantes  
Bridget Steele, coordonnatrice de programme  
Matthew Stewart, assistant de recherche  
Tim Tang, gestionnaire, expérience étudiante

Nous exprimons notre sincère gratitude à M<sup>me</sup> al Shaibah, Ph. D. qui a conceptualisé et dirigé les étapes initiales de ce projet ainsi qu'à Tim Tang et à Sadia Jama qui ont aidé à la recherche et à la gestion de projet.

Nous remercions le COQES d'avoir financé ce projet et M<sup>mes</sup> Fiona Deller, Lauren Hudak et Jackie Pichette, du COQES, de leur soutien.

## Bibliographie

Barefoot, B. O. et P. P. Fidler (1996). *The 1994 survey of freshman seminar programs: Continuing innovations in the collegiate curriculum*, (Monographie no 20), National Resource Center for the Freshman Year Experience & Students in Transition, Université de la Caroline du Sud.

Engleberg, M. E et M. J. Mayhew (2007). The Influence of First-Year "Success" Courses on Student Learning and Democratic Outcomes, *Journal of College Student Development*, vol. 48, n° 3, p. 241-258.

Hardy Cox, D. et C. C. Strange (2010). *Achieving student success: Effective student services in Canadian higher education*, Montreal and Kingston, Ont., McGill-Queen's University Press.

Hay, I., Bochner, D., Dungey, C. et N. Perret (2012). *Making the grade: A guide to study and success, Canadian edition*, Don Mills, Ont., Oxford Press.

Kadison, R. et T. F. DiGeronimo (2004). *College of the overwhelmed: The campus mental health crisis and what to do about it*, San Francisco, Cal., Jossey-Bass.

Keup, J.R. et J. W. Petshauer (2011). *The first-year seminar: Designing, implementing, and assessing courses to support student learning and success: Vol.1. Designing and administering the course*, Columbia, Caroline du Sud, Université de la Caroline du Sud, National Resource Center for the The First-Year Experience and Students in Transition.

Mason, R. (2010). Orientation and student services, dans *Achieving student success: Effective student services in Canadian higher education*, Donna Hardy Cox, et Carney C. Strange (éd.), p. 66-76. Montreal and Kingston, Ont., McGill-Queen's University Press

Milen, J.F et J. B. Berger (1997). A modified model of Student Persistence: Exploring the Relationship between Astin's Theory of Involvement and Tinto's theory of student departure, *Journal of College Student Development*, vol. 4, n° 38, p. 387-400

Padgett, R. D., Keup, J. R. et E.T. Pascarella (2013). The impact of first-year seminars on college students' life-long learning orientations, *Journal of Student Affairs Research and Practice*, vol. 50, n° 2, p. 133-151.

[Schreiner, L. A., Pothoven, S., Nelson, D. et E.J. McIntosh \(2009\). \*College student thriving: Predictors of success and retention\*, présenté à l'Association for the Study of Higher Education, Vancouver, C.-B.](#)

Thriving Project, extrait le 5 janvier 2016 : <http://www.thrivingincollege.org/>



Conseil ontarien  
de la qualité de  
l'enseignement  
supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario