



**Itinéraires menant à l'université :
Regard sur l'aide pédagogique offerte dans le cadre du
programme *Partners Niagara/Brock***

Rapport préparé par Sybil Wilson, Kareen McCaughan et Stella Han
pour le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

Avertissement :

Les opinions exprimées dans ce rapport de recherche sont celles des auteures 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 :

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

Publié par :

Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402

Toronto ON 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

Les auteures tiennent à remercier les étudiantes et étudiants passés et actuels du programme *Partners* du Collège Niagara et de l'Université Brock, le corps professoral, les conseillers et le personnel du Collège Niagara ainsi que le conseiller pédagogique du programme *Partners* pour leur soutien et leur apport substantiel à l'étude.

Cette étude a été rendue possible grâce au financement du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Sommaire

La présente étude examine la nature de l'aide pédagogique ciblée offerte dans le cadre du programme *Partners* et son incidence pour un groupe d'étudiantes et d'étudiants « admissibles sous conditions » à l'université, c'est-à-dire qui n'avaient pas la MPC minimale requise pour être admissibles à l'Université Brock. Afin d'accroître les occasions de fréquenter l'université, le Collège Niagara et l'Université Brock ont conclu une entente de partenariat en vertu de laquelle on recommande aux étudiantes et aux étudiants qui ne sont pas admissibles à l'Université Brock directement de l'école secondaire mais dont les résultats scolaires se rapprochent des notes exigées pour être admis de s'inscrire au programme général en arts et science avec reconnaissance de crédits au Collège Niagara. Après avoir réussi le programme, ils sont automatiquement admis à l'Université Brock avec un ou deux crédits reconnus en fonction de leur MPC.

Un élément essentiel du programme *Partners* est l'aide pédagogique fournie par le conseiller pédagogique nommé conjointement par le Collège Niagara et l'Université Brock. Les données quantitatives et qualitatives tirées de multiples études antérieures mettent en relief le caractère central du contact humain dans l'aide pédagogique et révèlent qu'une seule personne devrait donner des conseils sur tous les aspects pédagogiques. Elles confirment également la préférence des étudiantes et des étudiants pour les séances d'information individuelles plutôt que les séances de groupe. Qu'elles soient individuelles ou de groupe, les séances d'information abordent différentes questions courantes importantes, dont l'orientation, la gestion du temps, l'établissement de buts ainsi que la lecture et l'écriture en sciences sociales. Pour que l'aide pédagogique réussisse, il est essentiel que la conseillère ou le conseiller pédagogique établisse des relations avec les étudiantes et étudiants, leurs professeurs et d'autres personnes, ainsi qu'avec les services de soutien aux étudiantes et aux étudiants.

Les étudiantes et étudiants « admissibles sous conditions » qui ont participé à cette étude ont grandement profité de la démarche directive et de la démarche proactive appliquées à l'aide pédagogique. Ils ont reçu de l'aide dans les domaines du développement intellectuel, de l'établissement de buts d'apprentissage, de l'estime de soi, de l'auto-évaluation réaliste et de la communication. Dans l'ensemble, les étudiantes et étudiants ont jugé utile l'aide qu'ils avaient reçue du conseiller pour le soutien global qu'il leur a donné, l'information sur les programmes offerts au Collège Niagara et à l'Université Brock ainsi que l'exploration des carrières possibles qu'il a faite avec eux et des exigences connexes. L'exploration faite tôt dans l'année a souvent donné lieu à des changements dans les buts et les choix de programmes et de destinations des étudiantes et des étudiants. Une analyse comparative des MPC des étudiantes et des étudiants ayant participé au programme *Partners* (étudiants PP) et de celles des étudiantes et des étudiants n'y ayant pas participé (étudiants NPP) pendant la première année d'université (2008-2009) donne à penser que l'aide pédagogique du programme *Partners* a contribué à la persévérance des étudiants du programme *Partners* pendant la première année.

Les entrevues menées auprès des étudiants du programme *Partners* ont mis en lumière une préoccupation majeure, corroborée par les deux entrevues avec le conseiller pédagogique du programme *Partners*, à savoir la participation des étudiantes et des étudiants au programme

d'aide pédagogique, et particulièrement aux ateliers. Pour régler ce problème, un groupe de travail conjoint (composé de représentants du Collège Niagara et de l'Université Brock) a conçu un programme hybride de transition comprenant six heures d'activités en classe et six heures d'activités en ligne qui met l'accent sur les attentes pédagogiques du collège et de l'université et les différences entre ces deux établissements. Ce programme obligatoire sera payant et sera mis à l'essai sous forme de projet pilote en septembre 2011.

Table des matières

Liste des tableaux	5
Liste des figures	5
Introduction	6
Objet et objectifs du projet	7
Le programme <i>Partners</i> Niagara/Brock	8
Fonctionnement du programme	9
Avantages du programme pour les étudiantes et étudiants	10
L'aide pédagogique dans le programme	11
Analyse documentaire de l'aide pédagogique	12
Questions de la recherche	16
Méthodes	17
Participants	17
Instruments de collecte des données	18
Procédure de collecte des données	19
Analyse des données	20
Analyse du sondage	20
Analyse comparative des MPC	24
Analyse des entrevues	25
Analyse des coûts du programme d'aide pédagogique	38
Résultats et discussion	42
Limites et difficultés	43
Thèmes découlant des questions de recherche	44
Thèmes émergents	47
Conclusions et recommandations	48
Objectifs et résultats	48
Réflexion sur le processus de recherche	49
Recommandations	50
Bibliographie	52
Annexe A. Acronymes	57
Annexe B. Données du sondage	58
Annexe C. MPC des étudiants PP et NPP	62
Annexe D. Tests t appliqués aux MPC	63

Liste des tableaux

Tableau 1	Calendrier de collecte des données.....	20
Tableau 2	Nombre de participants ayant rempli le sondage.....	21
Tableau 3	Étudiantes et étudiants du programme <i>Partners</i> et reconnaissance de crédits	22
Tableau 4	Ensembles de données d'entrevues.....	25
Tableau 5	Principaux enjeux et solutions émergeant des entrevues avec le conseiller pédagogique du programme <i>Partners</i>	34
Tableau 6	Fréquences des codes liés au profil des étudiantes et des étudiants.....	36
Tableau 7	Actions du conseiller pédagogique du programme <i>Partners</i>	37
Tableau 8	Rendement du capital investi par étudiant pour deux ans, 2008-2010.....	39
Tableau 9	Destinations réelles des étudiantes et étudiants du programme <i>Partners</i> 2007-2009	40
Tableau 10	Comparaison entre les ensembles de données par thème.....	44

Liste des figures

Figure 1	Résultats pour les étudiantes et étudiants.....	38
----------	---	----

Introduction

Le XXI^e siècle est souvent qualifié de « siècle de la connaissance » parce que la richesse et le bien-être reposent sur le savoir et la capacité de l'utiliser pour créer ou améliorer les biens et les services. Savage (1995) considère que l'ère de la connaissance constitue la troisième vague du développement socioéconomique humain, et qu'elle est très différente des deux autres. La première vague était l'âge agricole, alors que la richesse reposait sur la propriété de terres, et la deuxième était l'âge industriel, où la richesse était fondée sur la propriété de capital (c.-à-d. usines et manufactures). Le déclin du secteur manufacturier dans nos collectivités en Ontario et en Amérique du Nord nous montre que cette époque est révolue et que la « matière grise » a remplacé les muscles.

Pour James Martin (2006), les cathédrales du XXI^e siècle seront les cathédrales de l'esprit (p. 338) plutôt que les cathédrales de pierres qui ont caractérisé les époques précédentes et dont la construction faisait davantage appel à la force physique qu'à l'esprit d'innovation. Pour lui, le XXI^e siècle sera marqué par une explosion du savoir : la quantité de connaissances utiles augmente rapidement et la capacité de connaître double à peu près chaque année (p. 402). Il poursuit en faisant valoir que pour bien vivre au XXI^e siècle, siècle de la connaissance, il faut qu'une éducation de qualité soit disponible. Une telle éducation est peut-être disponible au Canada, et en Ontario en particulier, mais est-elle accessible à tous ceux qui veulent s'en prévaloir? Au fil des ans, l'accès à l'éducation a été le sujet de différentes plateformes politiques (AUCC, 2008), de rapports gouvernementaux (Rae, 2005) et de recherches universitaires (Berger, 2007; Drewes, 2008; Malatest, 2008; Parkin et Baldwin, 2009). Clark, Moran, Skolnik et Trick (2009) font l'historique de l'éducation supérieure en Ontario et prévoient une hausse de la demande à cet égard, faisant remarquer que l'enseignement est de plus en plus axé sur les études menant à un grade universitaire ou à un diplôme d'études collégiales plutôt que sur les études de courte durée sanctionnées par un certificat (p. 46). Il a été démontré que les études postsecondaires ont une incidence positive sur l'emploi et les revenus (CCA, 2007, 2009; Lapointe et coll., 2006; Zeman, 2010). Dans ses rapports de 2007 et de 2009, le Conseil canadien sur l'apprentissage fait remarquer que même en période de chômage élevé, le taux de chômage est trois fois moins élevé chez les personnes qui ont un grade universitaire que chez celles qui ont un diplôme d'études secondaires. Dans l'étude qu'ils ont réalisée pour Ressources humaines et Développement des compétences Canada, Lapointe et coll. (2006) démontrent que les diplômés seront très en demande sur le marché du travail jusqu'en 2015 et que la demande sera encore plus élevée pour les personnes ayant un diplôme d'études collégiales ou un certificat d'apprentissage. En outre, l'étude de Zeman, McMullen et de Broucker (2010) menée pour Statistique Canada à partir des données du Recensement de 2006 révèle qu'en moyenne, les diplômés universitaires, tant au Canada qu'en Ontario, touchent les revenus les plus élevés, ceux-ci étant plus de deux fois supérieurs aux revenus d'emploi médians, suivis des diplômés des collèges.

Même si Clark et coll. (2009) soutiennent qu'il est difficile de démontrer avec certitude un lien positif entre les études postsecondaires et les revenus plus élevés (p. 28), ils souscrivent au point de vue d'économistes selon qui l'éducation accroît la productivité économique et aide les employeurs à identifier les attestations d'études s'appliquant à certains groupes de

connaissances et de compétences (p. 29). Les avantages sociaux que procure l'éducation sont bien documentés (Malatest, 2008) et comprennent : plus grande participation citoyenne, amélioration du mode de vie, amélioration des compétences parentales, pressions moins grandes sur le système de justice criminelle et hausse des recettes fiscales. Alors que les gouvernements, les collèges et les universités s'emploient avec force énergie à élaborer des politiques et des programmes pour accroître le nombre et la qualité des diplômés qui intègrent le marché du travail, la qualité de vie ne dépend pas uniquement du travail et la société ne dépend pas uniquement de la productivité économique. Comme le soutient Bok (2010), l'éducation c'est plus que devenir un membre productif du marché du travail et les maisons d'enseignement, dont les universités, font plus que produire du capital humain (p. 178). L'acquisition de connaissances par l'éducation doit également aider les étudiantes et étudiants à transcender les réponses superficielles pour saisir la complexité de la quête de soi (p. 170) et décider comment ils peuvent vivre une vie plus complète et plus satisfaisante. Bok fait état d'un certain nombre d'études qui montrent que, à mesure que les étudiantes et étudiants avancent dans leurs études supérieures, leur intérêt pour les affaires intellectuelles, politiques et esthétiques augmente, leur activité citoyenne s'accroît et leur raisonnement moral s'accroît. Ainsi donc, à tous égards, les études postsecondaires et l'obtention d'un grade comptent. Cependant, il faut encore se poser une question plus globale : les études postsecondaires sont-elles accessibles à toutes les personnes qui souhaitent s'en prévaloir? La présente étude de l'aide pédagogique offerte dans le cadre du programme *Partners* explore un aspect de cette question. Le programme *Partners* est une initiative de collaboration entre deux établissements de l'Ontario qui a été établie dans le but d'accroître l'accessibilité à l'université, et aux études postsecondaires en général, pour les élèves des écoles secondaires dont les résultats sont inférieurs aux notes requises pour être admis à l'Université Brock. L'objet de la présente étude est d'autant plus important que les diplômés des écoles secondaires ayant des notes médiocres ont plus de difficulté à entrer à l'université en Ontario que dans les autres provinces (Drewes, 2008).

Objet et objectifs du projet

La présente étude, soutenue par le COQES, porte sur l'accès des élèves qui ont des basses notes au secondaire. Elle met l'accent sur l'aide pédagogique dispensée dans le cadre du programme *Partners* afin d'améliorer le rendement scolaire des étudiantes et des étudiants « admissibles sous conditions » pour qu'ils puissent être admis à l'université et les préparer à réussir à l'université. La présente étude n'est pas une évaluation du programme *Partners*. Elle avait principalement pour objet d'examiner la nature de l'aide pédagogique fournie par le conseiller pédagogique du programme *Partners* et l'admission à l'Université Brock des étudiantes et étudiants qui provenaient du programme *Partners*, qui a pour mission de soutenir les étudiants « admissibles sous conditions » jusqu'à leur admission à l'Université Brock. L'« admission conditionnelle » s'applique uniquement aux étudiantes et aux étudiants dont l'Université Brock a recommandé l'inscription au programme général en arts et science avec reconnaissance de crédits (General Arts and Science-University Transfer [GAS-UT]) au Collège Niagara (une liste des acronymes utilisés dans la présente étude est donnée à l'annexe A).

Les principaux objectifs du projet étaient les suivants :

- décrire et documenter la nature de l'aide pédagogique que les étudiantes et étudiants du programme *Partners* reçoivent au Collège Niagara;
- cerner et décrire les aspects et les stratégies de l'aide pédagogique offerte aux étudiantes et aux étudiants de première année qui pourraient être appliqués dans d'autres établissements;
- déterminer l'incidence de l'aide offerte dans le cadre du programme *Partners* sur la réussite scolaire des participants mesurée selon leurs notes, leur satisfaction ainsi que leurs perceptions et celles du corps professoral;
- comparer les taux de réussite scolaire des étudiantes et des étudiants du programme *Partners* et de ceux qui n'ont pas participé au programme (étudiants NPP) mais qui ont également suivi un cours préuniversitaire GAS-UT d'un an au Collège Niagara, et déterminer le rapport coût-efficacité du programme d'aide pédagogique ciblée.

Le programme *Partners* Brock/Niagara

Le programme *Partners* est l'une des nombreuses initiatives de collaboration entre l'Université Brock (campus de St. Catharines) et le Collège Niagara (campus de Niagara-on-the-Lake et de Welland). Ces établissements sont les seuls établissements publics dans la région de Niagara et font des efforts pour collaborer de différentes façons afin d'aider les étudiantes et étudiants qui poursuivent des études postsecondaires. Les ententes d'articulation en sont un exemple tout comme le programme *Partners*, conçu pour accroître l'accès et l'obtention d'un grade. Les ententes conclues entre le Collège Niagara et l'Université Brock visent à fournir des programmes homogènes aux étudiantes et aux étudiants qui passent d'un établissement à l'autre, et semblent réussir à accroître les taux de participation et de diplomation.

Lancé en 2007, le programme *Partners* permet aux élèves du secondaire qui n'ont pas les notes voulues pour être admis à l'Université Brock de s'inscrire à un programme préuniversitaire dispensé au Collège Niagara et de recevoir une offre d'admission conditionnelle à l'Université Brock l'année suivante avec possibilité de reconnaissance de crédits. L'admission est garantie pour les étudiantes et étudiants qui réussissent tous les cours au Collège Niagara et obtiennent une note moyenne cumulative d'au moins 70 %. Pour les étudiantes et étudiants qui obtiennent une note cumulative se situant entre 75 et 79,9 %, un crédit est reconnu (correspondant à l'exemption d'un cours complet à l'Université Brock), tandis que pour ceux qui obtiennent une moyenne cumulative de 80 %, deux crédits sont reconnus. Ce programme est un exemple de programme à double admission (Atkinson, 2008).

Les étudiantes et étudiants qui ne remplissent aucune de ces conditions peuvent tout de même poursuivre des études postsecondaires sans interruption. Ils ont quatre options :

1. Poursuivre la seconde année du programme général en arts et science avec reconnaissance de crédits (programme de deux ans sanctionné par un diplôme) et

présenter une nouvelle demande d'admission à l'Université Brock en vertu de l'entente d'articulation Brock-Niagara. À l'heure actuelle, cette option ne présente pas les mêmes avantages que le programme *Partners*.

2. Reprendre le cours, améliorer leurs notes et présenter une nouvelle demande d'admission à l'Université Brock, qui sera assujettie à un examen. Les étudiantes et étudiants ne feront pas partie d'une cohorte du programme *Partners*.
3. Présenter une demande d'admission à un autre programme du Collège Niagara.
4. Terminer le programme General Arts and Science – College Exploration d'un an sanctionné par un certificat d'études collégiales ou de deux ans sanctionné par un diplôme d'études collégiales au Collège Niagara.

En 2007, 25 des étudiantes et étudiants inscrits au programme GAS-UT au Collège Niagara étaient des participants au programme *Partners*, ils étaient 32 en 2008 et 27 en 2009. Au total, donc, 84 étudiantes et étudiants ont été acceptés dans le programme au cours de ses trois premières années d'existence.

Fonctionnement du programme

- Les élèves admissibles reçoivent une lettre du registraire de l'Université Brock entre le début de juin et la mi-juin leur proposant de s'inscrire au programme GAS-UT du Collège Niagara d'une durée d'un an et sanctionné par un certificat ainsi qu'une offre d'admission conditionnelle à l'Université Brock. Cette offre garantit l'admission aux programmes admissibles de l'Université pour les étudiantes et étudiants qui réussissent leurs études au Collège Niagara. Chaque année, depuis le lancement du programme en 2007, le registraire de l'Université Brock envoie quelque 500 lettres à des élèves qui ne sont pas admis directement, ce qui donne, en moyenne, un taux d'inscription de six pour cent.
- Les élèves qui acceptent cette offre présentent une demande d'admission directement au Collège Niagara.
- Le Collège Niagara présente la demande au Service d'admission des collèges de l'Ontario (SACO) pour ces élèves et acquitte les frais de traitement de la demande. À partir de ce moment, ces élèves deviennent des étudiants du Collège Niagara et reçoivent la même correspondance et les mêmes documents d'information que tous les autres élèves qui ont présenté une demande au Collège Niagara.
- Le Collège Niagara transmet la liste des étudiantes et des étudiants au conseiller pédagogique du programme *Partners* qui communique avec ces étudiantes et étudiants à la fin de juin. Le processus d'aide pédagogique est alors enclenché.
- Une fois inscrits au Collège Niagara, les étudiantes et étudiants du programme *Partners* suivent les mêmes cours que les autres étudiants du programme GAS-UT : introduction

à la philosophie I et II, introduction à la psychologie I et II, introduction à la sociologie I et II, histoire de la civilisation occidentale I et II, littérature canadienne I, applications informatiques I, stratégies de rédaction, et conception et méthodes de recherche. Les étudiantes et étudiants sont intégrés dans la catégorie de cours avec reconnaissance de crédits, et ne sont séparés d'aucune façon pour les cours, et les professeurs des cours avec reconnaissance de crédits ne peuvent pas toujours les identifier comme participants au programme *Partners*.

- Les participants qui réussissent le programme d'un an au Collège Niagara peuvent s'inscrire à un large éventail de programmes avec spécialisation et majeure à l'Université Brock. La plupart ont tendance à choisir psychologie, sociologie ou histoire.

Avantages du programme pour les étudiantes et étudiants

Pour les étudiantes et étudiants, le programme signifie :

- une admission garantie à l'Université Brock, s'ils obtiennent les notes requises;
- un ou deux crédits reconnus à l'Université Brock, s'ils obtiennent les notes requises;
- une année supplémentaire pour faire la transition entre l'école secondaire et l'université, plus grande et impersonnelle;
- un milieu qui soutient ceux qui ont pour but de poursuivre leurs études à l'université mais qui préfèrent ne pas revenir à l'école secondaire;
- une exemption du paiement de frais supplémentaires de traitement des demandes; le Collège Niagara acquitte les frais de traitement des demandes du SACO, et les frais exigés par le Centre de demande d'admission aux universités de l'Ontario (OUAC) pour l'admission l'année suivante sont abandonnés;
- la possibilité de s'améliorer dans un domaine d'étude où ils en ont particulièrement besoin;
- la possibilité de recevoir une aide pédagogique individuelle intensive;
- l'accès aux soutiens scolaires au Collège Niagara et à l'Université Brock, notamment le tutorat par matière, des ateliers d'anglais pour les étudiantes et étudiants dont c'est la langue seconde et des ateliers de préparation à l'université. Par exemple, des séances sur l'intégrité scolaire sont présentées par le personnel du Student Development Centre de l'Université Brock;
- l'accès à toutes les adaptations nécessaires pour les étudiantes et étudiants ayant un handicap;
- l'accès aux bourses de début d'études du Collège Niagara;

- l'accès aux bourses pour étudiantes et étudiants dans le besoin;
- l'accès aux bourses pour les étudiantes et étudiants de première génération;
- l'accès à la résidence du Collège Niagara.

Les étudiantes et étudiants ont accès à tous les services aux étudiants du Collège Niagara et à certains services de l'Université Brock.

L'aide pédagogique dans le programme

Ce qui distingue les participants au programme *Partners* pendant l'année d'étude au Collège Niagara c'est l'aide pédagogique ciblée qui leur est offerte. Un tel service de soutien est jugé essentiel à la réussite des étudiantes et des étudiants. Par conséquent, un conseiller pédagogique nommé conjointement par les deux établissements¹ (Niagara et Brock) passe environ 20 % de son temps à conseiller ces étudiantes et étudiants par l'entremise, principalement, de rencontres en personne, de courriels, de séances en petits groupes et d'ateliers. Les étudiantes et étudiants ne sont pas obligés de participer, mais on s'attend à ce qu'ils aient recours aux services du conseiller pédagogique, qu'ils le rencontrent individuellement au moins deux fois par semestre (donc quatre fois pendant l'année, soit en septembre, en décembre, en janvier et en avril) et qu'ils participent au moins aux ateliers. Cette attente a été instaurée pendant la deuxième année du programme. La plupart des étudiantes et des étudiants ont plus de contacts individuels. Ainsi, pendant l'année, ils peuvent communiquer jusqu'à 15 fois avec le conseiller pédagogique (notamment par téléphone, par courriel, au hasard de rencontres dans le couloir et par les réseaux sociaux). Cependant, le nombre moyen de visites réelles au bureau s'établit à 2,45. Par contre, quelques étudiantes et étudiants ne visitent jamais le bureau du conseiller pédagogique pendant l'année. Pendant la première année du programme (2007-2008), neuf ateliers ont eu lieu, et pendant la deuxième année (2008-2009), il y en a eu 13, offerts entre septembre et mars. Compte tenu du faible taux de fréquentation et des réactions des étudiantes et des étudiants pendant ces deux années, le nombre d'ateliers a été ramené à cinq en 2009-2010 : orientation, établissement de buts, gestion du temps, lecture en sciences sociales et rédaction en sciences sociales.

Le travail officiel du conseiller pédagogique qui consiste à aider les étudiantes et étudiants participant au programme *Partners* débute lors du premier contact à la fin de juin (fait par l'élève, ses parents ou le conseiller pédagogique) et se termine par une conversation au cours de laquelle seront confirmés la destination postsecondaire et le choix de programme, le cas échéant, au mois d'avril suivant. Cependant, l'aide du conseiller pédagogique demeure officiellement disponible pour les étudiantes et étudiants qui s'inscrivent à l'Université Brock ou demeurent au Collège Niagara l'année suivante. En fait, les étudiantes et étudiants consultent

¹La nomination conjointe d'un conseiller pédagogique procède d'un projet d'articulation soutenu par le Conseil du consortium des collèges et des universités (CCCU) entre l'Université Brock et le Collège Niagara. Les établissements ont jugé le modèle si efficace qu'ils ont décidé de le maintenir après que le financement du CCCU a pris fin.

souvent le conseiller pédagogique du programme *Partners* de leur propre chef de préférence à la conseillère ou au conseiller de leur département ou de leur programme, qu'ils ne connaissent pas. Le conseiller pédagogique du programme *Partners* a un bureau à l'Université Brock et un au Collège Niagara, ce qui facilite les contacts avec les étudiantes et étudiants des deux établissements.

Analyse documentaire de l'aide pédagogique

Aide pédagogique aux étudiantes et aux étudiants du postsecondaire

L'aide pédagogique aux étudiantes et aux étudiants du postsecondaire consistait traditionnellement à aider les étudiantes et étudiants à choisir les cours leur permettant de remplir les conditions de leur programme. C'est ce qu'on appelle dans la documentation l'aide prescriptive (Franklin et Parker, 1996; Gordon, Habley et Grites, 2008). Il s'agissait surtout de connaître les règlements et le contenu des programmes, les cours et les horaires, et d'aider les étudiantes et étudiants à établir un plan d'études et un horaire qui leur permettant d'obtenir leur attestation d'études dans les meilleurs délais, de préférence dans les délais prévus pour l'attestation d'études en question (grade, diplôme, certificat). À mesure que l'accès aux études postsecondaires s'élargissait et que les effectifs étudiants augmentaient et se diversifiaient, cette démarche est devenue inadéquate.

L'aide prescriptive a été généralement remplacée par l'aide pédagogique directive qui facilite la croissance des étudiantes et des étudiants en utilisant l'information disponible sur la personnalité de l'étudiante ou de l'étudiant et ses interactions avec son milieu pour la prise de décisions sur leur plan d'études et leur avenir en général (Creamer et Creamer, 1994; Crookston, 1994; 1972; King, 2005; Raushi, 1993). Cette approche est manifeste dans la description que fait la National Academic Advising Association (NACADA) (2006) de l'aide pédagogique, la définissant comme un processus pédagogique qui ouvre les étudiantes et étudiants sur le monde tout en reconnaissant leurs caractéristiques, valeurs et motivations individuelles du début à la fin de leurs études (p. 7). Un des principaux résultats de l'aide pédagogique consiste à élaborer un plan d'études cohérent fondé sur une évaluation des habiletés, des aspirations, des intérêts et des valeurs, au moyen de renseignements complexes provenant de différentes sources pour établir des buts, prendre des décisions et atteindre ces buts (p. 8). Ce concept est étoffé par le Council for the Advancement of Standards (CAS) in Higher Education qui soutient que l'objet premier d'un programme d'aide pédagogique est d'aider les étudiantes et étudiants à élaborer des plans d'études utiles, le mot clé ici étant « utiles ».

Depuis quelque temps, le concept d'aide pédagogique proactive (Garing, 1993; Thomas et Minton, 2004), où le conseiller pédagogique est encore plus proactif que dans le processus d'aide directive, prend de plus en plus de place, étant jugé plus efficace dans les établissements d'enseignement postsecondaire d'aujourd'hui où les effectifs étudiants sont très diversifiés. On parle d'aide proactive parce que les conseillers vont au-devant des étudiantes et des étudiants pour les inciter à s'investir dans la relation d'aide, qui amène vraisemblablement les deux parties à assumer une responsabilité conjointe pour la réussite ou l'échec de l'étudiante ou de l'étudiant. Earl (s.d.) fait valoir qu'un avantage important de cette forme d'aide

c'est que l'étudiante ou l'étudiant doit prendre une décision consciente au sujet de ses études, même si cette décision est de ne pas poursuivre des études postsecondaires. Ce genre d'aide aurait pour effet d'améliorer l'aptitude aux études des étudiantes et des étudiants et d'accroître les taux de persévérance scolaire, et il est jugé essentiel à la persévérance scolaire dans les collèges (Thomas et Minton, 2004, p. 2). Cette démarche suppose une certaine part d'interventionnisme pour cerner les difficultés, personnelles ou scolaires, qui entravent les progrès scolaires des étudiantes et des étudiants ainsi que pour trouver et mettre en œuvre des stratégies qui les aideront.

Incidence de l'aide pédagogique

Dans le sixième sondage national de l'American College Testing (ACT) sur les pratiques visant à favoriser la persévérance scolaire dans tous les genres de collèges des États-Unis (2 ans et 4 ans, publics et privés), Habley et McClanahan (2004) ont constaté que l'aide pédagogique constituait l'un des trois principaux facteurs de persévérance scolaire dans les collèges, les deux autres étant les programmes de soutien aux étudiantes et aux étudiants de première année et l'aide à l'apprentissage. Un très grand nombre d'établissements (72,1 %) ont révélé que l'amélioration ou la refonte de leurs pratiques en matière d'aide pédagogique avait eu le plus d'effet. Dans un sondage semblables mais plus récent mené auprès de 305 collèges communautaires, Habley, Valega, McClanahan et Burkum (2010) font un constat semblable à celui de Habley et McClanahan, soit que l'aide pédagogique se classe dans les neuf premières pratiques qui contribuent le plus à la persévérance scolaire. Dans ce cas, c'est la présence d'un centre d'aide pédagogique ouvert aux étudiantes et aux étudiants sur le campus qui avait le plus d'effet.

La National Survey of Student Engagement (NSSE) comprend plusieurs questions sur l'aide pédagogique. Dans son rapport de 2007, la NSSE souligne que près des trois quarts des étudiantes et des étudiants, y compris ceux de première année, jugeaient leur expérience quant à l'aide pédagogique bonne ou excellente (p. 23). Plusieurs constatations sont pertinentes à la présente étude :

- Les étudiantes et étudiants qui avaient rencontré leur conseiller plus fréquemment étaient plus satisfaits de l'aide reçue et, plus généralement, de l'établissement.
- Les étudiantes et étudiants qui avaient rencontré leur conseiller au moins deux fois pendant l'année scolaire étaient plus engagés dans tous les cinq indicateurs de la NSSE : effort demandé, apprentissage actif et collaboratif, interactions étudiants-professeurs, richesse de l'expérience éducative et milieu favorable sur le campus.
- Les répondants ont déclaré que les contacts plus fréquents avec le conseiller pédagogique étaient également liés à une amélioration plus marquée de leur développement personnel et social, des compétences pratiques et de l'éducation générale ainsi qu'à une utilisation plus fréquente de démarches profondes en matière d'apprentissage.

Dans une étude menée auprès de 9 200 nouveaux étudiants et étudiantes d'un collège communautaire sur une période de quatre ans, Fike et Fike (2008) ont constaté que la participation au programme des services aux étudiants était l'un des sept prédicteurs de la persévérance scolaire. Le programme exigeait que les étudiantes et étudiants rencontrent régulièrement leur conseiller, vérifient leurs notes au milieu du semestre et établissent un plan d'étude à long terme. De même, dans leur publication sur la réussite des étudiantes et des étudiants du palier postsecondaire aux États-Unis, Swail, Mellen, Gardner et Reed (2008) et Swail (2006) concluent que l'aide pédagogique est l'un des trois types d'aide importante pour la réussite des étudiantes et des étudiants dans les collèges et les universités des États-Unis. Enfin, Bahr (2008), dans son étude de l'aide pédagogique dans le réseau des collèges communautaires, a établi que l'aide pédagogique semblait tout à fait bénéfique au rendement des étudiantes et des étudiants, encore plus pour les étudiantes et étudiants plus défavorisés sur le plan de la préparation scolaire, et qu'elle semblait accroître les chances que les étudiantes et étudiants passent à un établissement d'enseignement supérieur de quatre ans.

Dans leur examen de la recherche sur la persévérance scolaire au Canada et aux États-Unis, Grayson et Grayson (2003) font valoir que l'aide pédagogique constitue un terreau fertile pour les politiques et les pratiques qui contribuent à la persévérance scolaire. Ils font des recommandations soulignant l'importance des conseillers pédagogiques dans le système d'éducation postsecondaire et les effets positifs de leur travail. Plusieurs études menées auprès d'étudiantes et d'étudiants canadiens et américains, et particulièrement d'étudiantes et d'étudiants à risque élevé, ont démontré que de fréquents contacts avec les conseillers pédagogiques ont un effet positif sur l'expérience scolaire des étudiantes et des étudiants (Grayson et Grayson, 2003; Arms, Cabrera et Brower, 2008). À l'Université de Windsor (2006), les données tirées de différents sondages répétés (NSSE, University Report Card du Globe & Mail, Northstar Qualitative Assessment, Manitoba Survey of Undergraduates) concernant l'incidence de l'aide pédagogique étaient suffisamment convaincantes pour que l'université crée un système d'aide pédagogique à trois paliers visant à améliorer les services d'aide pédagogique.

Dans un sondage mené auprès des étudiantes et des étudiants sur l'accès aux études postsecondaires et la persévérance scolaire, Berger (2007) a révélé que l'indécision quant au cheminement de carrière constituait le deuxième obstacle qui empêche les élèves du secondaire de poursuivre des études postsecondaires et une raison majeure d'abandonner leurs études collégiales ou universitaires. Aider les étudiantes et étudiants à décider d'un cheminement de carrière et, du coup, à élaborer leur plan d'étude est une priorité majeure pour le conseiller pédagogique, qui adopte une démarche d'aide directive, proactive ou intégrée pour faire son travail. C'est le cheminement de carrière qui détermine la majeure de l'étudiante ou de l'étudiant, les cours à suivre et la motivation de continuer et de réussir.

Malgré les avantages bien documentés de l'aide pédagogique, les étudiantes et étudiants des collèges et des universités n'utilisent guère ce service. L'enquête la plus récente menée au Canada auprès des étudiantes et étudiants universitaires de première année du premier cycle (CCREU, 2007) montre que seulement 39 % des étudiantes et des étudiants ont déclaré avoir utilisé le service d'aide pédagogique offert par leur établissement, mais que le taux de satisfaction était très élevé chez ceux qui l'avaient utilisé (85 %). Ce qui est intéressant, c'est

que l'intérêt des étudiantes et des étudiants pour l'aide pédagogique augmente à mesure qu'ils avancent dans leurs études universitaires. Ainsi, l'enquête auprès des étudiantes et des étudiants de dernière année (CCREU, 2009) montre que 76 % des étudiantes et des étudiants avaient utilisé le service et que le taux de satisfaction était à peu près identique (77 %). Le taux d'utilisation était encore plus élevé chez les étudiants en arts et sciences humaines (81 %) et en sciences sociales (81 %). De telles augmentations de l'utilisation et de la satisfaction donnent à penser que les étudiantes et étudiants reconnaissent les avantages de l'aide pédagogique. En regard du système dans son ensemble, les étudiantes et étudiants de première année de l'Université Brock ont utilisé le service dans une proportion de 38 % avec un taux de satisfaction de 89 %, ce qui est proche du taux national dans les deux cas.

Un élément du sondage annuel sur la satisfaction des étudiantes et des étudiants des collèges de l'Ontario (KPI) aborde les services d'aide pédagogique, mais il est assombri par d'autres questions connexes sur le counseling en général et le counseling des Autochtones. Cependant, les tendances systémiques sont claires. Alors qu'un nombre élevé d'étudiantes et d'étudiants considèrent que les services d'aide pédagogique sont importants, peu les utilisent, mais ceux qui les utilisent en sont satisfaits ou très satisfaits. Les sondages de 2008, 2009 et 2010 pour le Collège Niagara montrent que pour chacune de ces trois années, entre 80 et 91 % des étudiantes et des étudiants n'ont pas utilisé les services d'aide pédagogique du campus, mais 70 % des répondants au sondage ont déclaré que la disponibilité d'un tel service était importante. Par ailleurs, entre 68 et 74 % des étudiantes et des étudiants qui avaient utilisé les services en étaient satisfaits ou très satisfaits (CAATO, 2008; 2009; 2010).

Les conseillers pédagogiques

Les conseillers pédagogiques peuvent adopter l'une ou l'autre des démarches suivantes dans leur travail, ou une démarche intégrée qui combine les trois :

- a) Démarche prescriptive – donner aux étudiantes et aux étudiants des renseignements sur les règlements scolaires, les attentes des départements, les exigences des programmes, les horaires de cours et les conditions d'obtention de l'attestation d'études pour qu'ils puissent établir un plan d'étude pour obtenir leur attestation d'études dans un délai raisonnable. Dans cette approche, les conseillers pédagogiques sont plutôt un symbole d'autorité représentant l'établissement.
- b) Démarche directive – encourager les étudiantes et étudiants à s'impliquer dans le processus décisionnel pour l'élaboration de leur plan d'étude et à assumer la responsabilité de leur réussite scolaire. Dans cette approche, les conseillers pédagogiques sont davantage des facilitateurs qui mettent les étudiantes et étudiants en rapport avec l'information et les ressources au lieu de communiquer les règles et les règlements de l'établissement.
- c) Démarche proactive – aller au-devant des étudiantes et des étudiants pour travailler avec eux dans le cadre d'une relation d'entraide constructive pour qu'ils puissent établir des buts afin de réussir leurs études postsecondaires. L'aide proactive est autant

personnelle que professionnelle et comprend des stratégies d'intervention qui permettent aux conseillers pédagogiques d'établir avec les étudiantes et étudiants des liens qui les gardent motivés. Cette approche est jugée efficace auprès des étudiantes et des étudiants à risque selon des études qui montrent que des étudiantes et des étudiants en stage probatoire obtiennent une moyenne pondérée cumulative (MPC) plus élevée lorsque cette approche est utilisée (Abelman et Molina, 2001; Cruise, 2002; Gordon, 2006). Elle fait fond sur l'approche directive mais en est différente en ce que les conseillers pédagogiques vont chercher les étudiantes et étudiants qui ont besoin de soutien.

Thomas et Minton (2004) énumèrent les caractéristiques des conseillers pédagogiques proactifs :

- Ils connaissent l'établissement.
- Ils connaissent les ressources de l'établissement et le personnel des différents programmes.
- Ils ont reçu une formation dans tous les domaines pertinents qui ont une incidence directe sur le bien-être et la réussite des étudiantes et des étudiants.
- Les étudiantes et étudiants peuvent les joindre lorsqu'ils en ont besoin.
- Ils surveillent les progrès des étudiantes et des étudiants avec eux ou sans eux.
- Ils fixent des limites claires entre eux et les étudiantes et étudiants.

Jennifer Varney (s.d.) ajoute que les conseillers proactifs :

- n'ont pas peur de prendre contact avec les étudiantes et étudiants par courriel, messagerie instantanée, téléphone et courrier personnalisé.

Beaucoup sont d'accord avec Habley et McClanahan (2004) pour dire que l'un des principaux facteurs qui contribuent à la persévérance scolaire c'est la possibilité d'avoir des contacts de qualité avec une personne intéressée dans le campus. Font également consensus les conclusions de Lotkowski, Bobbins et Noeth (2004) selon lesquelles l'aide pédagogique est l'un des quelques moyens permettant une telle interaction de qualité, en particulier dans un grand collège ou une grande université. Pour les étudiantes et étudiants du programme *Partners*, le conseiller pédagogique est cette personne.

Questions de la recherche

Voici quelles étaient les principales questions sur lesquelles portait la recherche :

1. Quel est le profil des étudiantes ou des étudiants du programme *Partners*?

2. Quelle est la nature de l'aide pédagogique ciblée offerte aux étudiantes et aux étudiants du programme *Partners*?
3. Quelles stratégies ou activités d'aide pédagogique sont les plus efficaces pour les étudiantes et étudiants?
4. Quelle incidence l'aide pédagogique ciblée offerte dans le cadre du programme *Partners* a-t-elle sur les étudiantes et étudiants ?
5. Le programme d'aide pédagogique est-il efficient?

Méthodes

La section qui suit décrit les participants ainsi que les instruments et les procédures de collecte des données. Une méthode mixte a été utilisée pour l'étude; des données quantitatives et qualitatives ont été recueillies. Les données quantitatives portent sur les étudiantes et étudiants et ont été obtenues au moyen d'un questionnaire et des MPC tirées des dossiers des établissements. Les données qualitatives ont été obtenues au moyen d'entrevues menées auprès de tous les participants, sauf un groupe, et des inscriptions aux journaux du conseiller pédagogique du programme *Partners*. La section d'analyse présente les données quantitatives et qualitatives. Le sondage auprès des étudiantes et des étudiants et les données sur les MPC sont présentées en premier. Suivent les analyses des entrevues et des inscriptions au journal du conseiller pédagogique du programme *Partners*, et une analyse des coûts du programme.

Participants

La participation au projet était facultative. La chercheuse principale et les professeurs ont informé les étudiantes et étudiants (étudiants PP et NPP) du projet et les ont invités à y participer. En outre, la chercheuse principale et le conseiller pédagogique du programme *Partners* ont rencontré les étudiantes et étudiants du programme *Partners*. Tous ceux qui ont accepté de participer formaient l'échantillon d'étudiantes et d'étudiants, soit 71 étudiants PP et 57 étudiants NPP. Le coordonnateur du programme GAS a identifié huit membres du corps professoral pour participer au projet et la chercheuse principale a communiqué avec eux par courriel et en personne. Les huit ont tous accepté de participer. Le conseiller pédagogique du programme *Partners* a été une ressource importante pour l'équipe de recherche dès le début du processus en fournissant des renseignements qui ont aidé à mettre en œuvre le projet. Les autres participants, tous invités par la chercheuse principale, comprenaient le doyen de l'école des arts libéraux et des sciences du Collège Niagara, où se trouve le programme GAS, une conseillère des services de counseling au Collège Niagara et la conseillère pédagogique à plein temps qui a rejoint le programme GAS à la fin de l'année 2009-2010. Les étudiantes et étudiants du programme *Partners* provenaient des trois années du programme (2007-2009). Sur les 84 étudiantes et étudiants inscrits au programme *Partners* pendant ces trois années, 71

étaient disponibles pendant la période de l'étude (mars 2009 – juin 2010). De ce nombre, 44 (62 %) ont répondu au sondage et 20 de ces répondants (54,5 %) ont été interviewés. Les étudiants NPP avaient suivi les mêmes cours du programme GAS-UT pendant la même période de trois ans que les étudiants PP.

Instruments de collecte des données

Le sondage avait pour objet de recueillir l'opinion des étudiantes et des étudiants sur l'aide pédagogique. À cette fin, un questionnaire a été élaboré à partir de renseignements provenant de la documentation, des normes et lignes directrices sur l'aide pédagogique du CAS, du corps professoral du programme GAS-UT, du conseiller pédagogique du programme *Partners* et de l'équipe de recherche. Une première ébauche du questionnaire a été mise à l'essai pour en vérifier la validité apparente et s'assurer qu'il était facile à remplir auprès d'un groupe d'étudiantes et d'étudiants de première année du Collège Niagara d'un programme différent de celui des participants au projet. Des révisions mineures ont été apportées après les commentaires faits par les participants à l'essai pour la version finale, avec de légères modifications pour les étudiants PP et NPP. Le questionnaire était divisé en deux sections. La première comprenait surtout des énoncés à classer selon l'échelle de Likert et quelques questions non liées à l'échelle de Likert sur différents aspects de l'aide pédagogique : séances, stratégies, activités et avantages. La seconde section contenait des questions d'ordre démographique portant sur l'âge, le sexe et le statut dans le programme.

Le guide d'entrevue des étudiants s'appliquait aux étudiantes et aux étudiants du programme *Partners* uniquement et comprenait dix questions visant à explorer les raisons pour lesquelles ils avaient décidé de suivre le programme, leurs perceptions des forces et des points faibles de l'aide pédagogique, leur décision de poursuivre ou non des études postsecondaires après avoir participé au programme *Partners* et la mesure dans laquelle l'aide pédagogique les avait aidés à prendre cette décision.

Le guide d'entrevue des membres du corps professoral comprenait huit éléments qui servaient de point de départ à une entrevue semi-structurée (qui prenait davantage la forme d'une conversation) visant à obtenir de l'information sur la façon dont les membres du corps professoral abordent l'aide pédagogique, leur point de vue sur les conseillers pédagogiques et leur opinion sur les étudiantes et étudiants du programme *Partners* dans leur classe.

Le guide d'entrevue du conseiller pédagogique a été partiellement élaboré à partir des réflexions qu'il avait inscrites dans ses journaux et des normes du CAS. Le même guide a été utilisé les deux années et deux questions ont été ajoutées la seconde année au sujet des modifications apportées à l'aide pédagogique depuis la première année.

L'entrevue du personnel (conseillère et conseiller pédagogique) était ouverte et visait à obtenir des renseignements qui contextualiseraient l'aide pédagogique offerte par le conseiller pédagogique du programme *Partners* et des renseignements que le personnel jugeait pertinent d'inclure dans un manuel destiné au conseiller pédagogique du programme *Partners*.

Procédure de collecte des données

L'autorisation éthique a été reçue du Collège Niagara et de l'Université Brock. Cette étape était nécessaire parce que les étudiantes et étudiants participants fréquentaient les deux établissements et que le conseiller pédagogique du programme *Partners* était à l'emploi des deux établissements. Comme le montre le tableau 1 ci-après, la collecte des données s'est faite entre mars 2009 et juin 2010. Les données quantitatives obtenues par l'entremise d'un sondage et d'un questionnaire ont été recueillies auprès des étudiantes et des étudiants; les MPC ont été obtenues du bureau du registraire de chacun des établissements. Les données qualitatives ont été obtenues au moyen d'entrevues auprès des étudiantes et des étudiants du programme *Partners*, du conseiller pédagogique du programme *Partners*, des membres du corps professoral et du personnel. En outre, le journal du conseiller pédagogique du programme *Partners* pour la première année et celui de la deuxième année ont été analysés. Le questionnaire destiné aux étudiantes et aux étudiants, *Niagara/Brock Academic Advising Survey*, a été administré sous forme imprimée et en ligne en mars et en avril 2009 et 2010, vers la fin de chaque année scolaire.

L'expérience que nous avons acquise avec le processus de collecte des données auprès des étudiantes et des étudiants en 2009 nous a permis de modifier le processus en 2010. Ainsi, l'intervalle de temps entre l'enquête et l'entrevue a été diminué, ce qui a permis à un plus grand nombre d'étudiantes et d'étudiants du programme *Partners* de participer aux entrevues. À l'origine, en 2009, un sondage papier devait être administré en classe avec le concours du coordonnateur du programme et d'un membre du corps professoral. Malheureusement, le jour prévu pour l'administration du sondage, le cours a été annulé en raison de circonstances imprévues. Comme très peu d'étudiantes et d'étudiants du programme *Partners* étaient présents, des invitations à participer au sondage ont été envoyées par courriel aux autres étudiantes et étudiants du programme *Partners*.

En 2010, nous avons eu plus de temps pour travailler avec les étudiantes et étudiants du programme *Partners*. Ils ont été informés du projet au début de l'année scolaire, pendant la séance d'orientation en septembre, et ils ont reçu des rappels périodiques pendant l'année. Au début de mars 2010, tous les étudiants et étudiantes du programme *Partners* ont été invités à participer par courriel. Les répondants étaient divisés en groupe de trois pour répondre au sondage et passer l'entrevue vers la fin de mars et le début d'avril. Les étudiantes et étudiants ont répondu au sondage en ligne par l'entremise de Survey Monkey, puis deux des chercheuses les ont interviewés en groupes. Trois contacts de suivi par téléphone et par courriel au cours d'une période de deux semaines auprès des étudiantes et étudiants qui avaient manqué leur rendez-vous sont restés sans réponse. Les étudiants NPP ont reçu le sondage électronique par l'entremise de Survey Monkey. Au total, 44 étudiantes et étudiants du programme *Partners* et 57 étudiants NPP ont répondu au sondage.

Seuls les étudiantes et étudiants du programme *Partners* ont été invités à une entrevue. Ils ont été interviewés une fois en mars et en avril, après avoir répondu au questionnaire du sondage. Certains ont été interviewés individuellement, d'autres en petits groupes, selon leur préférence. Trois étudiants ont été interviewés par téléphone. Au total, 20 étudiantes et étudiants du programme *Partners* ont été interviewés, représentant 54,5 % des répondants au sondage.

Pour inciter les étudiantes et étudiants à participer à l'étude, tous les participants ont été inscrits à un tirage, par cohorte annuelle, d'un certificat-cadeau HVM d'une valeur de 50 \$. Chacun des huit membres du corps professoral a été interviewé une fois. Le conseiller pédagogique du programme *Partners* a été interviewé deux fois pendant l'étude et ses deux journaux ont été analysés. Toutes les entrevues ont été enregistrées et transcrites. Les transcriptions ont été révisées deux fois pour assurer la clarté du langage. Les transcriptions révisées ont ensuite été envoyées aux participants pour qu'ils les examinent.

Tableau 1. Calendrier de collecte des données

2009				2010			
Mars	Avril	Mai	Juin	Février	Mars	Avril	Juin
Sondage auprès des étudiants	Sondage auprès des étudiants	Entrevues avec le corps professoral et la conseillère du Collège Niagara	Journaux du conseiller pédagogique du programme <i>Partners</i> Entrevue avec le conseiller pédagogique du programme <i>Partners</i>	Entrevue avec la conseillère pédagogique du collège Niagara (nouvelle au GAS)	Sondage auprès des étudiants	Entrevues avec les étudiants et la conseillère pédagogique	Journaux du conseiller pédagogique du programme <i>Partners</i> Entrevue avec le conseiller pédagogique du programme <i>Partners</i> Notes des étudiants
Entrevues avec les étudiants	Entrevues avec les étudiants				Entrevues avec les étudiants		

Analyse des données

Survey Monkey a produit des statistiques descriptives pour les données du sondage. Étant donné la petite quantité de réponses des participants, le nombre de degrés a été ramené de 5 ou 6 (tout à fait d'accord, d'accord, ni d'accord ni en désaccord, en désaccord, tout à fait en désaccord, sans objet) à 4 (d'accord, ni d'accord ni en désaccord, en désaccord, sans objet). Excel a été utilisé pour analyser les MPC puis SPSS pour faire les tests t. Atlas-ti a été utilisé pour gérer et coder les transcriptions des entrevues et les deux journaux.

Analyse du sondage

Le nombre d'étudiantes et d'étudiants qui ont répondu au sondage est donné au tableau 2 ci-dessous.

Tableau 2. Nombre de participants ayant rempli le sondage

Année	Étudiants PP		Étudiants NPP	
	Inscrits	Ayant rempli le sondage	Inscrits	Ayant rempli le sondage
2007-2008	25	6	40	16
2008-2009	32	23	43	28
2009-2010	27	15	52	13
Total	84	44	35	57

Caractéristiques démographiques des étudiantes et des étudiants. Les étudiantes et étudiants du programme *Partners* qui ont participé au sondage étaient âgés de 16 à 20 ans, tandis que les étudiants NPP avaient de 21 à 35 ans. La différence d'âge entre les deux groupes n'avait rien de surprenant. Alors que tous les étudiants et étudiantes du programme *Partners* sont des diplômés récents de l'école secondaire, les étudiants NPP n'ont pas tous obtenu leur diplôme d'études secondaires la même année. Parmi ces étudiants, il y a de nombreux adultes; certains ont terminé leurs études secondaires il y a longtemps et entrent dans le système d'études postsecondaires pour la première fois tandis que d'autres reprennent leurs études pour terminer un programme qu'ils avaient commencé avant. Le groupe des étudiants NPP comprend également des étudiantes et des étudiants de différents programmes collégiaux qui suivent des cours du programme GAS par intérêt ou pour remplir les conditions de GED.

La très grande majorité des répondants, autant chez les étudiantes et étudiants du programme *Partners* que chez les étudiants NPP, étaient de sexe féminin, célibataires et de race blanche. Le groupe des jeunes étudiantes et étudiants du programme *Partners* était plus diversifié du point de vue ethnique et racial que le groupe des étudiants NPP, plus âgé. Cet échantillon de commodité n'est pas représentatif de la population collégiale.

À la question portant sur la reconnaissance de crédits, la majorité des étudiantes et des étudiants du programme *Partners* qui sont allés à l'Université Brock ont indiqué que leurs crédits n'avaient pas été reconnus. Au moment du sondage, certains étudiants et étudiantes ignoraient probablement leur situation à ce chapitre. Les données de l'établissement se sont révélées plus fiables. On n'a pas posé cette question aux étudiants NPP.

Reconnaissance de crédits. Les données de l'université ont été utilisées pour confirmer la quantité réelle de crédits reconnus. À chaque année du programme, environ la moitié des étudiantes et des étudiants du programme *Partners* qui sont allés à l'Université Brock ont obtenu un ou deux crédits pour leur année d'études collégiales. La moyenne de leur MPC au Collège Niagara sur les trois années s'établissait à 69 %, alors qu'une moyenne de 75 % est requise pour faire reconnaître un crédit à l'Université Brock. D'après le sondage et les entrevues, il semble que les étudiantes et étudiants n'étaient pas toujours conscients ou ne se souvenaient pas des crédits qui avaient été reconnus, le cas échéant. Certains ignoraient que la

participation au programme *Partners* ne se traduisait pas automatiquement par une reconnaissance de crédits.

Tableau 3. Étudiantes et étudiants du programme *Partners* et reconnaissance de crédits

	Cohorte 2007-2008	Cohorte 2008-2009	Cohorte 2009-2010
Deux crédits reconnus	2	1	1
Un crédit reconnu	5	5	3
Aucune crédit reconnu	7	8	5
Sont allés à Brock	14	14	9

Aide pédagogique. La partie 1 de la section 1 du sondage posait des questions générales sur l'aide pédagogique reçue, comme la fréquence des contacts avec une conseillère ou un conseiller pédagogique. Alors que l'utilisation du service d'aide pédagogique variait chez les étudiantes et étudiants du programme *Partners*, à la troisième année d'existence du programme, les étudiantes et étudiants utilisaient le service plus souvent qu'à la première année. On a noté des différences marquées entre ces étudiants et les étudiants NPP qui ont répondu au sondage. Ainsi, 50 % des étudiants NPP ont déclaré ne jamais avoir communiqué avec une conseillère ou un conseiller pédagogique, comparativement à 13 % seulement des étudiantes et des étudiants du programme *Partners*. En ce qui concerne la fréquence d'utilisation, les étudiantes et étudiants du programme *Partners* ont rencontré plus souvent le conseiller pédagogique que les étudiants NPP. Cela n'a rien de surprenant puisque les étudiantes et étudiants du programme *Partners* recevaient des services d'aide pédagogique dans le cadre du programme et que le conseiller pédagogique du programme *Partners* communiquait intentionnellement avec eux.

Certains participants au sondage inscrits au Collège Niagara, en particulier des étudiants NPP, consultaient d'autres sources que la conseillère ou le conseiller pédagogique pour obtenir des conseils : bureau du registraire, membres du corps professoral, coordonnateurs de programme et le Student Disabilities Service. Pendant l'année 2009-2010, aucun étudiant du programme *Partners* n'avait consulté d'autres sources que le conseiller pédagogique du programme *Partners* pour obtenir de l'aide pédagogique; les étudiants NPP ont consulté les services de counseling du Collège Niagara (50 %), les conseillers de programme (72 %), les membres du corps professoral (45 %) et d'autres sources (28,6 %). Ces pourcentages montrent que les étudiantes et étudiants utilisent différentes sources pour obtenir des conseils.

La durée de la plupart des consultations individuelles variait entre 10 et 20 minutes. Dans l'ensemble, à la troisième année d'existence du programme, plus d'étudiantes et d'étudiants du programme *Partners* avaient des séances plus longues avec le conseiller pédagogique. Pendant la première année, 12,5 % d'entre eux ont déclaré avoir eu au moins une rencontre qui avait duré de 30 à 60 minutes; à la troisième année d'existence, plus de deux fois plus de répondants (26,7 %) avaient déclaré avoir eu des rencontres de cette durée. Il pourrait s'agir d'une question de mémoire; en effet, le sondage a été plus immédiat pour ces étudiantes et étudiants. Il se pourrait aussi qu'à la troisième année du programme, le conseiller pédagogique

du programme *Partners* avait dès le début de l'année un plan d'aide qui comportait des exigences précises.

Tous les participants au projet (étudiants PP et NPP) ont indiqué qu'ils préféraient des séances individuelles en personne. Environ le tiers d'entre eux trouvaient aussi les courriels utiles. Très peu de participants ont déclaré préférer les consultations téléphoniques et aucun ne préférait les réseaux sociaux comme Facebook. Les participants préféraient les consultations individuelles d'abord, puis les séances de groupe comme les ateliers et les rencontres avec la conseillère ou le conseiller pédagogique avec des amis.

Sujets abordés. À la question sur les sujets abordés avec la conseillère ou le conseiller pédagogique, les participants ont répondu en majorité avoir discuté de questions scolaires, suivies des cours préalables, de la planification de carrière et de questions personnelles. Les trois autres sujets suggérés, à savoir questions sociales, questions financières et autres, ont été discutées moins souvent (annexe B1).

Séances de groupe (ateliers). Les ateliers offerts au Collège Niagara aux étudiantes et aux étudiants du programme *Partners* et aux étudiants NPP portaient sur l'orientation, l'établissement de buts, la gestion du temps, la rédaction en sciences sociales et la lecture en sciences sociales. À la question sur leur participation à chacun de ces ateliers, la majorité des étudiants NPP qui ont participé au sondage ont répondu « Sans objet » plutôt que « D'accord » ou « En désaccord », tandis que la majorité des étudiantes et des étudiants du programme *Partners* ont déclaré que tous les ateliers avaient été utiles (annexe B2). La réponse « Sans objet » était appropriée dans le cas des étudiants NPP parce qu'on ne s'attendait pas à ce qu'ils participent aux ateliers.

Besoins en matière d'aide pédagogique. Les besoins des étudiantes et des étudiants en matière d'aide pédagogique ont été évalués au moyen de 10 sous-éléments. Les participants ont indiqué que ce dont ils avaient le plus besoin c'est que la conseillère ou le conseiller pédagogique ait un bureau où on pourrait toujours le trouver, un endroit accueillant et très accessible. Ils ont ensuite indiqué qu'ils aimeraient qu'il y ait une personne pour fournir des renseignements centralisés sur le passage du collège à l'université. La majorité des répondants ont également déclaré ne pas avoir besoin d'aide pour comprendre le langage universitaire ni pour établir des buts pédagogiques. Environ le tiers des participants ont indiqué qu'ils avaient besoin de quelqu'un pour parler de leurs plans scolaires, un autre tiers a indiqué ne pas en avoir besoin et le dernier tiers s'est déclaré neutre ou indécis (annexe B3).

Caractéristiques de la conseillère ou du conseiller pédagogique. En ce qui concerne les caractéristiques d'une conseillère ou d'un conseiller pédagogique (Q11 à l'annexe B4), la majorité des participants ont indiqué que leur conseillère ou conseiller pédagogique avait une attitude positive. Le profil de la conseillère ou du conseiller pédagogique qui a émergé du sondage est celui d'une personne motivatrice, attentionnée et respectueuse qui encourage la prise de décisions personnelle. C'est la capacité de fournir une aide pour régler des problèmes personnels qui a obtenu le degré d'accord le plus faible, ce qui n'avait rien de surprenant puisque le rôle de la conseillère ou du conseiller pédagogique a toujours été de s'occuper des questions scolaires plutôt que des questions personnelles. Les étudiantes et étudiants du

programme *Partners* ont accordé une cote plus élevée aux caractéristiques du conseiller pédagogique que les étudiants NPP et, en général, les étudiantes et étudiants de la cohorte de 2009-2010 ont donné une cote plus élevée que ceux des cohortes précédentes.

Avantages de l'aide pédagogique. Les données présentées à l'annexe B5 montrent que la majorité des participants ont profité de l'aide pédagogique. Toutes les cohortes étaient d'accord avec l'idée que l'aide pédagogique avait été bénéfique dans les six secteurs énumérés dans le questionnaire, à savoir croissance intellectuelle, aide pour l'établissement de buts pédagogiques, amélioration de l'estime de soi, auto-évaluation réaliste, amélioration de la communication, développement d'un mode de vie satisfaisant et appréciation d'une combinaison de rencontres individuelles et de séances de groupe. Les étudiantes et étudiants du programme *Partners* ont déclaré plus d'avantages que les étudiants NPP et le pourcentage des étudiantes et des étudiants de la cohorte de 2009-2010 qui étaient d'accord avec l'idée que l'aide pédagogique avait été bénéfique était plus élevée que dans le cas des cohortes antérieures.

But visé en s'inscrivant au programme. La majorité des étudiantes et des étudiants du programme *Partners* et des étudiants NPP ont déclaré que leur but en s'inscrivant au programme GAS-UT était de se préparer à l'université. Cependant, le pourcentage d'étudiantes et d'étudiants du programme *Partners* dont le but principal en s'inscrivant au programme était la préparation en vue de l'université a légèrement diminué d'une année à l'autre : 100 % pour la cohorte de 2007-2008; 92 % pour la cohorte de 2008-2009; 87 % pour la cohorte de 2009-2010. Par ailleurs, le pourcentage de participants qui ont indiqué que leur but principal était de se préparer à poursuivre des études collégiales a également diminué : 75 % pour la cohorte de 2008-2009; 8 % pour la cohorte de 2008-2009; 33 % pour la cohorte de 2009-2010. Certains des facteurs qui auraient pu contribuer à ces baisses sont examinés dans la section du présent rapport sur l'entrevue avec le conseiller pédagogique du programme *Partners*.

Analyse comparative des MPC

La moyenne pondérée cumulative (MPC) de tous les étudiants et étudiantes du programme *Partners* a été comparée à celle d'un échantillon d'étudiants NPP au regard des notes obtenues au Collège Niagara, du taux de diplomation et de la note moyenne obtenue après une année à l'Université Brock. Au Collège Niagara, les deux groupes étaient inscrits au programme général en arts et science (GAS). Les étudiantes et étudiants ont été comparés selon la moyenne de classe (*M*) et le nombre de diplômés. La MPC des cohortes 2007-2008 et 2008-2009 du programme *Partners* ont augmenté de 8 et de 4 points respectivement entre l'école secondaire et le Collège Niagara, tandis que la MPC des étudiantes et des étudiants de la cohorte de 2009-2010 a diminué de 8 points entre l'école secondaire et le Collège Niagara. La baisse de la MPC a doublé après la première année d'université. Les notes du secondaire n'étaient pas disponibles dans le cas des étudiants NPP. La MPC des cohortes d'étudiants NPP de 2006-2007 et 2007-2008 a chuté d'environ 15 points entre le Collège Niagara et l'Université Brock. La MPC des étudiants NPP pour les mêmes années a également chuté dans une proportion semblable à la baisse de la MPC des étudiantes et des étudiants du programme *Partners* (voir annexe C).

Un test t appliqué à des échantillons appariés a été effectué pour déterminer l'incidence du passage du Collège Niagara à l'Université Brock sur les MPC des étudiantes et des étudiants du programme *Partners* et des étudiants NPP (voir annexe D). Pour les cohortes de 2007-2008, on a constaté une différence marquée entre la MPC des étudiantes et des étudiants lorsqu'ils fréquentaient le Collège Niagara et leur MPC à l'Université Brock. La baisse moyenne de la MPC était de 14,86 chez les étudiantes et étudiants du programme *Partners* et de 15,87 chez les étudiants NPP, avec un intervalle de confiance de 95 %.

Pour la cohorte de 2008-2009, un test t appliqué à la MPC des étudiantes et étudiants du programme *Partners* a également révélé une baisse statistiquement significative de la MPC entre le Collège Niagara et l'Université Brock (baisse moyenne de 14,65). Même s'il n'y a pas eu de baisse significative chez les étudiants NPP, la petite taille du groupe ($n = 6$) affaiblit la statistique.

Les données ont démontré un taux de persévérance scolaire de 100 % pour les cohortes d'étudiantes et d'étudiants du programme *Partners* de 2007 et 2008 pour leur première année à l'Université Brock chez les répondants au sondage, malgré de basses notes, comparativement à 80 % chez les étudiants NPP. Comme la cohorte de 2009 des étudiantes et étudiants du programme *Partners* commence à l'Université Brock en septembre 2010, les notes et le taux de persévérance scolaire pour ce groupe sont inconnus.

Analyse des entrevues

Les entrevues avaient pour objet de dégager le sens des données du sondage en recueillant plus de renseignements auprès des étudiantes et des étudiants, des membres du corps professoral et du conseiller pédagogique du programme *Partners* concernant leur perception de l'aide pédagogique et leur expérience à ce chapitre. Au total, 27 transcriptions d'entrevues (voir tableau 4) ont été lues deux fois avant d'être codées au moyen du logiciel Atlas-ti. Certaines entrevues d'étudiants ont été faites en groupe; toutes les autres étaient des entrevues individuelles.

Tableau 4. Ensembles de données d'entrevues

Membres du corps professoral et conseillers des étudiants	Transcriptions
Professeurs conseillers des étudiants	7
Coordonnateurs	1
Conseillère	1
Conseillère pédagogique	1
Doyen	1
Conseiller pédagogique du programme <i>Partners</i>	2
Étudiantes et étudiants	14

Deux séries de codes ont été utilisées pour l'analyse : des codes a priori et des codes émergents. Les codes a priori pour les entrevues auprès des étudiantes et des étudiants ont été tirés des questions d'entrevue uniquement. Dans le cas des membres du corps professoral et des conseillers, les codes a priori pour l'analyse des entrevues provenaient des questions de la recherche et des questions d'entrevue. Les codes émergents ont été élaborés pour saisir les codes inattendus dans les transcriptions. Pour assurer la concordance des codes, les chercheuses ont codé individuellement un échantillon de transcriptions. Une comparaison constante a été faite entre les codes et les transcriptions de manière à modifier les codes pour mieux représenter les questions ou les idées présentées par les participants.

Entrevues avec les étudiantes et étudiants

Les 20 étudiantes et étudiants du programme *Partners* qui avaient accepté d'être interviewés et se sont présentés ont été interviewés individuellement ou en petits groupes de discussion, en personne ou par téléphone. Dix questions ont été posées pour orienter l'entrevue, portant sur les raisons pour lesquelles l'étudiante ou l'étudiant avait suivi le programme, les communications sur le programme, les points forts et les faiblesses du programme, l'aide reçue, et l'incidence du programme sur l'étudiante ou l'étudiant. En réponse aux questions d'entrevue, beaucoup d'étudiantes et d'étudiants ont déclaré qu'ils n'auraient probablement pas poursuivi leurs études n'eut été le programme *Partners*. À partir de 33 énoncés concernant les « points forts de l'aide pédagogique » que les étudiantes et étudiants ont reçue, plus de la moitié (57,5 %) des répondants ont déclaré que le conseiller pédagogique du programme *Partners* était « attentionné, encourageant, facile à aborder et toujours disponible (du moins par courriel), connaît les programmes et se soucie réellement des étudiantes et des étudiants ». Un étudiant a résumé ce point comme suit :

[Honnêtement, le conseiller pédagogique du programme *Partners* a été phénoménal. Il était toujours là pour tous les étudiants qui en avaient besoin. Il m'a réellement parlé, m'a aidé à trouver ce que je voulais faire et le moyen le plus facile d'y arriver.]

Plusieurs déclarations faisaient état de l'importance du contact humain dans le processus d'aide. En voici un exemple : « C'est plaisant d'avoir quelqu'un de disponible, parce que c'est un parcours un peu solitaire. Le fait d'avoir quelqu'un à qui vous pouvez parler, et juste des choses simples, c'est réellement utile. » La plupart des étudiantes et des étudiants ont déclaré que le programme était bien organisé. Les critiques les plus négatives venaient des étudiantes et des étudiants de la cohorte de 2007-2008 qui ont fait remarquer que le conseiller pédagogique devrait avoir un bureau au Collège Niagara, où ils sauraient toujours le trouver. Comme il en a été fait mention précédemment, cette situation existait pendant la première année du programme, alors que le conseiller pédagogique a été engagé au milieu de l'année scolaire. Ce problème a été réglé les années suivantes.

Les 20 étudiantes et étudiants interviewés ont tous déclaré qu'ils avaient pris une décision concernant leurs études futures. Quinze d'entre eux ont affirmé que le conseiller pédagogique du programme *Partners* les avait aidés à prendre leur décision, soit en les assurant qu'ils étaient sur la bonne voie, soit en leur présentant de nouvelles possibilités. Les cinq autres ont

indiqué qu'ils avaient déjà pris leur décision avant de venir au Collège Niagara. Lorsqu'on leur a demandé des suggestions pour améliorer le programme, ils ont proposé ce qui suit : 1) rendre les consultations obligatoires, au moins une ou deux fois par semestre; 2) rendre les ateliers plus stimulants; 3) fournir un bureau au conseiller pédagogique; 4) remplacer certains des cours par quelque chose qui les préparera davantage à l'université.

La totalité des 20 étudiantes et étudiants ont déclaré à l'unanimité qu'ils recommanderaient le programme *Partners* à leurs amis du secondaire parce qu'ils avaient l'impression d'être mieux préparés pour l'université en ayant acquis des techniques d'étude, appris à gérer leur temps et appris des moyens d'obtenir de meilleures notes. En outre, la période de transition a été bénéfique et a fait naître de nouvelles possibilités, et les professeurs étaient encourageants. Les observations d'un étudiant résumant la perception du groupe quant aux avantages du programme pour les étudiantes et étudiants :

Je l'ai déjà recommandé à quelques-uns de mes amis qui vont à M...maintenant pour les métiers. Je leur ai déjà dit que l'environnement est différent...

Les relations entre les étudiants et les professeurs sont beaucoup plus étroites qu'au secondaire. Les professeurs se soucient réellement de ce que vous voulez... L'aide pédagogique est l'opposé de ce que nous avons reçu à l'école secondaire... Mon conseiller pédagogique et moi avons gardé le contact, juste pour voir comment ça va pour moi à Brock maintenant... Comme agent de liaison pédagogique, il était très facile d'approche, prévenant et très bien informé.

Outre les thèmes qui émergeaient naturellement des questions d'entrevue, d'autres thèmes importants ont été soulevés, à savoir : confusion quant aux critères d'admissibilité à la reconnaissance des crédits, importance du contact humain et préférence pour l'aide individualisée. Pour les étudiantes et étudiants, les trois ateliers les plus utiles ont été : gestion du temps, établissement de buts et orientation.

Entrevue du corps professoral

Cinq groupes qui fournissent des services d'aide pédagogique aux étudiantes et aux étudiants du Collège Niagara ont été interviewés : conseillers pédagogiques, coordonnateurs de programme, membres du corps professoral (conseillers des étudiants), conseillers et doyens (voir tableau 4). Certains membres du corps professoral sont des conseillers en programme désignés, mais les étudiantes et étudiants consultent le membre du corps professoral qui est leur professeur pour un cours particulier. Les renseignements générés à partir des entrevues menées auprès de ces participants ont été utilisés pour préparer le manuel du conseiller pédagogique du programme *Partners*. La section qui suit fait état des entrevues menées auprès de huit membres du corps professoral.

Profil des étudiantes et des étudiants. Les étudiantes et étudiants du programme *Partners* fréquentent les mêmes classes que les étudiants NPP. Le large éventail des étudiants NPP et le nombre important d'étudiants par classe rendent parfois difficile l'identification des étudiantes

et des étudiants du programme *Partners*. Cependant, un membre du corps professoral les décrit comme suit :

Intéressés à apprendre; ils obtiennent toujours de bonnes notes, ceux dont je parle, viennent me voir pour clarifier des concepts, et je reçois des courriels d'eux qui me disent : je pensais à ça... que diriez-vous si... Alors, jusqu'à maintenant, du point de vue strictement de l'aide pédagogique, les partenaires qui sont venus me voir dans mon bureau juste cette année aiment apprendre.

Nature de l'aide ciblée. Les membres du corps professoral conseillent les étudiantes et étudiants sur des enjeux liés aux cours et aux programmes. Dans les séances de consultation liées aux cours, les membres du corps professoral répondent aux questions liées aux cours et aident les étudiantes et étudiants à perfectionner leurs techniques d'apprentissage, comme la prise de notes et la rédaction de dissertations. Dans les séances de consultation sur les programmes, les membres du corps professoral parlent de la reconnaissance de crédits, des programmes d'articulation, des choix collège/université, du processus de demande d'admission aux universités et de l'établissement des horaires de cours. Ils dirigent souvent les étudiantes et étudiants vers d'autres services également lorsque des questions non scolaires sont en cause, par exemple, des problèmes personnels et financiers, qui sont les plus courants. Les étudiantes et étudiants ont tendance à considérer le professeur comme leur premier choix lorsqu'ils ont besoin d'aide parce que les membres du corps professoral les connaissent mieux que les conseillers pédagogiques ou les conseillers. Néanmoins, les étudiantes et étudiants sont dirigés vers les services de counseling ou autres lorsque le sujet n'est pas de nature pédagogique.

Stratégies d'aide pédagogique. Les membres du corps professoral désignés conseillers en programme envoient des invitations générales au début de l'année pour informer les étudiantes et étudiants qu'ils sont disponibles. C'est aux étudiants qu'il revient de prendre rendez-vous pour une consultation. Après que les notes de mi-session sont communiquées, les étudiantes et étudiants qui reçoivent un U (insatisfaisant) et un N (absent) sont encouragés à consulter le coordonnateur de programme ou un membre du corps professoral conseiller en programme. Cela n'est pas obligatoire, alors de nombreux étudiants et étudiantes laissent passer cette chance. Dans ces cas, les conseillers en programme ne peuvent pas obliger les étudiantes et étudiants à demander une consultation. La personnalité des membres du corps professoral conseillers des étudiants joue un rôle important. Certains conseillers ont tendance à faire en sorte que les étudiantes et étudiants se sentent obligés de les consulter, d'autres pas. Cette année en particulier (2009-2010), les membres du corps professoral conseillers des étudiants ont travaillé en étroite collaboration avec le conseiller pédagogique du programme *Partners* pour le tenir au courant du rendement en classe des étudiantes et des étudiants du programme *Partners* afin que le conseiller pédagogique du programme *Partners* comprenne mieux les étudiantes et étudiants et les défis scolaires qu'ils doivent relever.

Rôle du conseiller. Les membres du corps professoral comprennent différemment le rôle du conseiller pédagogique selon leurs expériences et leurs rôles passés et actuels. Différentes personnes participent aux services d'aide pédagogique aux étudiantes et aux étudiants, dont les conseillers des services aux étudiants et les membres du corps professoral dans les programmes. Dans le programme GAS-UT, certains membres du corps professoral sont

désignés officiellement pour donner des conseils tandis que d'autres en donnent officieusement dans le cadre de leur travail d'enseignement.

Un membre du corps professoral qui n'était pas conseiller désigné a fait valoir qu'un conseiller pédagogique devrait être bien informé, pouvoir s'attaquer aux préoccupations des étudiantes et des étudiants, pouvoir leur prodiguer des conseils, et faire les liens dont les étudiants ont besoin. Un autre membre du corps professoral, qui avait été conseiller désigné pour le programme, a été plus explicite pour les séances de consultation :

Nous parlons des possibilités de carrière,... des choix d'école, des programmes d'articulation, du choix d'une majeure, de la reconnaissance de crédits, des systèmes de soutien disponibles quand ils arrivent à l'université, des services d'aiguillage disponibles au collège et dans la région de Niagara.

Un autre membre du corps professoral a soutenu qu'un conseiller pédagogique connaît les points forts et les faiblesses des étudiantes et des étudiants et peut aider les étudiants à planifier leur carrière et à trouver le cheminement de carrière qui leur convient. Finalement, on s'est dit préoccupé par le fait que les membres du corps professoral offrent de l'aide pédagogique sans que du temps soit réservé à cette fin dans leur volume de travail, sauf pour ceux qui sont des conseillers en programme désignés.

Suggestions concernant l'aide pédagogique. La plupart des membres du corps professoral pensent que plus de services d'aide pédagogique devraient être offerts aux étudiantes et aux étudiants et ont suggéré, pour y parvenir, d'augmenter le nombre de postes de conseillers à plein temps ou de regrouper tous les étudiants et étudiantes et d'affecter chaque membre du corps professoral à un groupe pour que les membres du corps professoral sachent exactement de qui ils s'occupent.

Un autre membre du corps professoral a fait valoir qu'à son avis une approche globale serait plus bénéfique pour la réussite des étudiantes et des étudiants :

Pour moi, l'aide pédagogique n'est pas séparée des questions scolaires, sociales, émotionnelles ou culturelles, bref de la vie. Elles sont interreliées, et on ne peut pas toujours les séparer parce que beaucoup de ces facteurs interagissent et sont interdépendants, mais actuellement, nous nous attachons seulement à l'aspect scolaire dans notre rôle. Et notre rôle actuellement est uniquement défini en termes d'aide pédagogique.

Entrevue avec le conseiller pédagogique du programme *Partners*

Après le codage initial des deux entrevues menées auprès du conseiller pédagogique du programme *Partners* (tableau 4), les réponses aux entrevues ont été classées selon les questions de recherche : profil des étudiantes et des étudiants, nature de l'aide fournie, stratégies efficaces et incidence de l'aide pédagogique, et trois thèmes supplémentaires : rôle du conseiller pédagogique, frustrations du conseiller et suggestions de changements. Ces résultats sont résumés ci-dessous :

Profil des étudiantes et des étudiants. D'après les entrevues menées auprès du conseiller pédagogique du programme *Partners*, la plupart des élèves arrivent au Collège Niagara sans comprendre la nature du programme *Partners*, mais ils sont certains d'une chose, c'est que le programme les aidera à entrer à l'Université Brock, et cette perspective les emballa. À mesure que l'année avance, certains se rendent compte que l'université n'est pas pour eux, mais qu'ils peuvent poursuivre leurs études au Collège Niagara; leurs objectifs pédagogiques et professionnels changent. Lorsque ce changement se produit, la motivation de ces étudiantes et étudiants semblent s'accroître. La plupart des étudiantes et des étudiants qui ont de la difficulté à obtenir les notes nécessaires sont alors motivés à finir l'année parce qu'ils savent qu'ils ont une solution de rechange et qu'ils pourront fréquenter le collège à l'automne. En général, les étudiantes et étudiants trouvent difficile de respecter les délais, de choisir les programmes à l'Université Brock, d'accepter de devoir suivre des cours qu'ils n'aiment pas et de comprendre que des professeurs différents qui enseignent le même cours peuvent donner des notes différentes.

Les entrevues avec le conseiller pédagogique du programme *Partners* donnent à penser que les étudiantes et étudiants ont besoin d'aide dans les domaines suivants : établir des buts scolaires; comprendre le langage de l'université (p. ex., ils ne comprennent pas comment les moyennes sont calculées); évaluer leurs problèmes. Le conseiller pédagogique du programme *Partners* a déclaré que quelques étudiants et étudiantes seulement ont la capacité d'évaluer leurs propres problèmes. « Ils veulent qu'on leur tienne la main dans tout le processus. » (Le conseiller pédagogique du programme *Partners*) De plus, les étudiantes et étudiants comprennent mal le programme *Partners*, même s'ils ont supposément reçu la brochure sur le programme et ont eu des conversations téléphoniques au sujet du programme avant de s'inscrire, et d'autres conversations et discussions pendant la première semaine d'orientation au collège. Même après tout cela, « certains ne semblent toujours pas le comprendre » (le conseiller pédagogique du programme *Partners*). Ils comprennent mal aussi la reconnaissance des crédits. La plupart d'entre eux ont besoin d'aide pour accéder à l'information sur les politiques d'admission des universités et les processus universitaires en général. « Nous utilisons beaucoup le langage, le jargon, collégial et universitaire que les étudiants ne comprennent pas. » (Le conseiller pédagogique du programme *Partners*)

Nature de l'aide pédagogique ciblée fournie. Le contact humain est très important pour les étudiantes et étudiants et leur réussite, et ils préfèrent les consultations individuelles en personne. Bien que le conseiller pédagogique du programme *Partners* encourage les étudiantes et étudiants à prendre leurs propres décisions, les rencontres obligatoires demeurent importantes. À la troisième année d'existence du programme (2009-2010), les étudiantes et étudiants doivent obligatoirement rencontrer le conseiller pédagogique du programme *Partners* deux fois par semestre, au début et à la fin de la session. Pourtant, le conseiller pédagogique du programme *Partners* soutient qu'il y a eu « un ou deux, peut-être trois, étudiantes et étudiants cette année [2009-2010] que je n'ai pas rencontrés ou que j'ai rencontrés une fois en septembre et que je n'ai jamais revus ». Les ateliers dont les étudiantes et étudiants ont le plus besoin selon le conseiller pédagogique du programme *Partners* sont : l'orientation, la lecture en sciences humaines, la lecture en sciences sociales, la rédaction selon les normes de la MLA et de l'APA, la gestion du temps et l'établissement de buts. Cependant, en général, peu

d'étudiantes et d'étudiants assistaient aux ateliers lorsqu'ils étaient offerts. Comme pour le nombre minimal de consultations, le conseiller pédagogique du programme *Partners* aimerait que les ateliers soient obligatoires, mais ne peut pas obliger les étudiantes et étudiants à y assister sans leur offrir une certaine récompense. C'est l'atelier sur l'orientation offert pendant la première semaine qui a attiré le plus d'étudiantes et d'étudiants. Un programme de transition obligatoire est proposé comme solution pour régler le problème du manque de participation au programme d'aide pédagogique.

Stratégies et activités efficaces d'aide. Les stratégies et activités efficaces d'aide pédagogique que le conseiller pédagogique a identifiées comprennent les rencontres individuelles, les communications par courriel, les questions d'approfondissement, l'atelier d'orientation, l'établissement du premier contact avec les étudiantes et étudiants, être personnel, être présent pour leur parler, écouter, leur présenter les différentes possibilités et options, et les exercices d'autoréflexion au cours desquels les étudiantes et étudiants remplissent et utilisent des fiches d'objectifs de carrière et de gestion du temps.

Incidence de l'aide pédagogique ciblée sur les étudiantes et étudiants du programme Partners. Le conseiller pédagogique du programme *Partners* a constaté qu'au cours d'une année, les étudiantes et étudiants avaient profité d'une aide pédagogique dans les domaines suivants en particulier : développement intellectuel, établissement de buts pédagogiques, amélioration de l'estime de soi, auto-évaluation réaliste, développement d'un mode de vie satisfaisant et productif, et amélioration de la communication. Dans l'ensemble, les étudiantes et étudiants « s'ouvrent davantage, et je crois que c'est parce que je suis personnel avec eux » (le conseiller pédagogique du programme *Partners*). À son avis, les nouvelles stratégies qu'il a mises en œuvre au cours de l'année 2009-2010 ont été utiles. Une de ces stratégies consistait à demander aux étudiantes et aux étudiants de remplir une fiche d'établissement d'objectifs de carrière. Bien qu'au moins la moitié des étudiantes et des étudiants n'aient pas mentionné d'objectif, ceux qui l'ont fait étaient emballés à l'idée d'aller à l'université. Cependant, du point de vue du conseiller pédagogique du programme *Partners*, le résultat le plus satisfaisant de l'aide pédagogique pour les étudiantes et étudiants c'est de réussir à trouver les programmes qui leur conviennent et dans lesquels ils s'épanouiront. Cela aussi procure au conseiller pédagogique du programme *Partners* la plus grande satisfaction professionnelle, « aider les étudiantes et étudiants limités à trouver les programmes qui leur conviennent et qui les passionnent » (le conseiller pédagogique du programme *Partners*).

Rôle du conseiller. À la première entrevue, le conseiller pédagogique du programme *Partners* considérait que son rôle consistait à fournir une aide pour les études et le travail et à garder les étudiantes et étudiants sur la bonne voie pour leurs études. Cette perception correspond à l'approche prescriptive de l'aide pédagogique. À la seconde entrevue, l'année suivante, son point de vue avait changé, et il se voyait aidant les étudiantes et étudiants à trouver les programmes qui leur conviennent. Ce rôle comporte des moments forts et des creux de vague, des réussites et des frustrations. L'établissement d'une bonne relation avec les professeurs des étudiantes et des étudiants est un élément important de son rôle. Le conseiller pédagogique du programme *Partners* en faisait un peu plus à cet égard chaque année, et à la troisième année il a pu voir les effets positifs que cela a eus sur la réussite des étudiantes et des étudiants. Le conseiller pédagogique du programme *Partners* a plus appris au sujet des étudiantes et des

étudiantes et pouvait mieux servir de lien entre les étudiants et les professeurs. Cette démarche était plus directive et proactive.

Frustrations du conseiller. Ce rôle comprend plusieurs frustrations, certaines liées aux étudiantes et étudiants, d'autres au système :

1. Communication
 - Les étudiantes et étudiants qui ne vérifient pas leurs courriels régulièrement et qui ne se présentent pas à leur rendez-vous.
2. Contact inadéquat avec les étudiantes et étudiants
 - « Je n'ai pas de temps réservé pour des contacts avec ces étudiants quand je les vois une fois par semaine dans une classe. Il n'est pas obligatoire qu'ils me rencontrent, alors fondamentalement c'est... mon succès ou mon contact avec eux dépend de la mesure dans laquelle ils veulent avoir un contact avec moi. » (Le conseiller pédagogique du programme *Partners*)
 - Aucun mécanisme pour obliger les étudiantes et étudiants à assister aux rencontres.
3. Motivation des étudiantes et étudiants qui semblent indifférents
 - « Certains étudiants semblent aller au collège uniquement parce que leurs parents veulent qu'il y aillent, et ne sont donc pas intéressés par leurs études. » (Le conseiller pédagogique du programme *Partners*)
4. Manque d'information des étudiants au sujet du programme, même après plusieurs explications
 - « J'ai rencontré cet étudiant six fois, et à chacune de nos rencontres, nous avons abordé le programme et l'étudiant ne le comprenait toujours pas. » (Le conseiller pédagogique du programme *Partners*)
 - Laisser tomber lorsqu'il n'y plus rien à faire avec une étudiante ou un étudiant.
5. L'organisation
 - Il faut beaucoup de temps pour faire des changements à cause des tracasseries administratives, « mais je pense que toute personne qui travaille dans une institution aurait cette frustration, y compris le président ». (Le conseiller pédagogique du programme *Partners*)

Efficacité des modifications. Trois modifications importantes ont été apportées au programme d'aide pédagogique pendant l'année 2009-2010 (la troisième année d'existence du programme *Partners* et la deuxième année de travail du conseiller pédagogique du programme) :

1. Le conseiller pédagogique du programme *Partners* a rencontré les étudiantes et étudiants plus tôt dans l'année, en particulier ceux dont les notes et les attitudes indiquaient qu'ils risquaient de ne pas réussir le programme et, par conséquent, de ne pas pouvoir aller à l'université. Ces étudiantes et étudiants ont ainsi été capables d'explorer les programmes offerts au collège et de présenter une demande d'admission aux programmes compétitifs

avant la date limite du 1^{er} février. C'est probablement ce qui explique le nombre plus élevé (neuf étudiantes et étudiants, soit le tiers des étudiantes et étudiants ayant commencé le programme) qui se sont inscrits à d'autres programmes au Collège Niagara. Cette exploration a semblé « les motiver à finir l'année, en sachant qu'ils avaient cet autre itinéraire, qu'ils avaient la possibilité d'aller au collège en septembre » (Le conseiller pédagogique du programme *Partners*).

2. Les exercices d'autoréflexion (sur les objectifs de carrière et la gestion du temps) ont motivé les étudiantes et étudiants à transcender ces deux questions pour penser à des choses comme le fait de vivre seuls et de faire des tâches domestiques. Plusieurs étudiantes et étudiants ont mis en application la stratégie de gestion du temps.
3. Des contacts plus réguliers avec les professeurs des étudiants ont permis d'obtenir plus de renseignements sur les progrès, les buts et le potentiel des étudiantes et des étudiants.

« Je rencontrais les professeurs aux deux semaines. Vous savez, vous parlez à quatre professeurs et ils vous disent tous la même chose : "Elle n'a pas ce qu'il faut pour aller à l'université. Elle devrait peut-être envisager de rester ici une autre année." Je pouvais alors inviter l'étudiante à explorer ces programmes collégiaux. Ce fut un avantage important cette année-là. » (Le conseiller pédagogique du programme)

Au moment de la seconde entrevue (juin 2010), on discutait au Collège Niagara et à l'Université Brock de moyens de rendre les ateliers plus invitants, stimulants et efficaces et de rendre la participation des étudiantes et des étudiants obligatoire. Il a été suggéré de remplacer les ateliers par un programme de transition qui remplirait les mêmes fonctions que les ateliers, mais serait plus structuré et formel et serait obligatoire pour les étudiantes et étudiants du programme *Partners*. Le conseiller pédagogique du programme *Partners* a dit espérer que cette mesure inciterait les étudiantes et étudiants à prendre le programme un peu plus au sérieux. Pendant les deux entrevues avec le conseiller pédagogique du programme *Partners*, trois enjeux ont émergé constamment. Ces enjeux sont notés ci-dessous et classés en ordre décroissant d'importance, accompagnés de solutions suggérées et des raisons qui pourraient en limiter la mise en œuvre (tableau 5).

Tableau 5. Principaux enjeux et solutions émergeant des entrevues avec le conseiller pédagogique du programme *Partners*

Rang	Enjeu	Solutions	Défis/limites à la mise en œuvre
1	Méconnaissance du programme <i>Partners</i> par les étudiantes et étudiants.	Sensibiliser davantage les élèves du palier secondaire au programme. Expliquer le programme aux étudiantes et aux étudiants pendant leurs séances de consultation.	Il n'est pas souhaitable de faire de la publicité à grande échelle sur le programme. L'Université Brock tient à ce qu'il demeure un petit programme. Les conseillers d'orientation des écoles secondaires locales reçoivent l'information; la plupart des étudiants viennent de l'extérieur de la région. Certains étudiants sont encore mal informés à la fin de l'année, même après avoir reçu des explications à maintes reprises pendant l'année.
2	Moins compter sur le courriel lorsque les étudiantes et étudiants ne vérifient pas régulièrement leurs courriels.	Rendre l'aide pédagogique obligatoire.	Les notes pourraient motiver les étudiantes et étudiants à assister aux séances de consultation. Des discussions sont en cours pour trouver des moyens de rendre obligatoire la participation au programme d'aide pédagogique.
3	Faible participation aux ateliers (séances de groupe).	Rendre la participation aux ateliers obligatoire.	Un programme de transition est proposé. Une fois approuvé, il sera obligatoire et payant. Il remplacera les ateliers.

Analyse des journaux du conseiller pédagogique du programme *Partners*

Les dossiers du conseiller pédagogique relatant ses rencontres individuelles avec les étudiantes et étudiants du programme *Partners* sur deux ans ont été fournis aux chercheuses sous forme électronique. Chaque dossier a été classé par date de visite. Le nombre de visites par étudiant variait entre 1 et 5, s'établissant en moyenne à 2,45. Les contacts supplémentaires par courriel ont également été consignés.

Processus de codage. Le processus de codage consistait en une analyse systématique des dossiers du conseiller pédagogique au moyen du logiciel Atlas-ti. L'identité des étudiantes et des étudiants n'a pas été dévoilée aux codeurs. Les énoncés ont servi d'unité de codage et d'analyse; le codage de ces données a été fait indépendamment du codage des entrevues avec les étudiantes et étudiants et des données du sondage. Les codes, qui représentaient le sens du texte, étaient une combinaison de codes a priori et de codes émergents. Les codes a priori étaient tirés de la documentation, des entrevues avec les membres du corps professoral et de trois des questions de recherche.

Les codes élaborés à partir des questions de recherche comprennent :

- Le profil des étudiantes et étudiants – Quel est le profil des étudiantes et des étudiants du programme *Partners*? (Question de recherche 1)
- Nature de l'aide – Quelle est la nature de l'aide pédagogique ciblée fournie aux étudiantes et aux étudiants du programme *Partners*? (Question de recherche 2)
- Incidence des services d'aide pédagogique – Quelle est l'incidence de l'aide pédagogique ciblée sur les étudiantes et étudiants du programme *Partners*? (Question de recherche 4)

Les chercheuses ont codé individuellement un échantillon des dossiers touchant six étudiants, deux fois jusqu'à ce qu'il y ait concordance entre les codes. Les codes émergents ont été élaborés au moyen d'un faible niveau d'abstraction pour faire en sorte que la formulation représente aussi précisément que possible la situation codée. Quarante-deux codes ont été élaborés et regroupés sous les trois thèmes généraux établis à partir des questions de recherche : profil des étudiantes et des étudiants, nature de l'aide et incidence des services d'aide pédagogique. Chaque grand thème comprenait des thèmes secondaires.

Profil des étudiantes et des étudiants. Le profil des étudiantes et des étudiants se composait de six thèmes secondaires : rendement, communication, questions financières, apprentissage, aspects personnels et cours (voir tableau 6).

Les données tirées des journaux du conseiller pédagogique du programme *Partners* (tableau 6) donnent à penser que le profil des étudiantes et des étudiants du programme *Partners* était différent d'une année à l'autre. Les étudiantes et étudiants de l'année 2008-2009 avaient plus de problèmes de rendement, de communication et d'apprentissage, plus de problèmes personnels et plus de difficultés avec les cours requis. Dans l'ensemble, les problèmes codés se rencontraient moins souvent pendant les séances de consultation du groupe de 2009-2010 que dans les séances de 2008-2009. Pour la cohorte des étudiantes et des étudiants de 2009-2010, les problèmes de rendement ont été discutés trois fois comparativement à 31 fois pour la cohorte de 2008-2009; les problèmes de communication ont été relevés six fois comparativement à 33 fois; les problèmes personnels ont été consignés 13 fois pour le groupe de 2009-2010 comparativement à 45 fois pour celui de 2008-2009. Les difficultés liées aux cours ont fait surface cinq fois dans les séances de consultation pour la cohorte de 2009-2010 comparativement à 21 fois pour celle de 2008-2009.

Tableau 6. Fréquences des codes liés au profil des étudiantes et des étudiants

		2008-2009	2009-2010
Rendement	Notes insuffisantes	13	1
	Planification des travaux	7	1
	Reprise d'examens	6	0
	Travaux non remis	5	1
	Total	31	3
Communication	Annulation de rendez-vous	11	4
	Question des ateliers	16	2
	Vérification insuffisante des courriels	6	0
	Total	33	6
Questions personnelles	Confusion	10	0
	Problèmes de santé	9	0
	Crainte, inquiétude	6	1
	Évitement	6	1
	Sensibilisation	6	0
	Assiduité	5	2
	Estime de soi	3	0
	Absence de plan ou d'objectif de carrière		9
	Total	45	13
Cours	Philosophie	8	3
	Histoire		0
	Anglais	4	0
	Psychologie	4	2
	Total	21	5
Apprentissage	Planification de carrière	52	25
	Problème d'apprentissage	2	7
	Mauvaises habitudes d'étude	2	3
	Manque d'intérêt	1	3
	Total	57	38

Profil du conseiller pédagogique. Le profil du comportement du conseiller pédagogique qui se dégage de l'analyse des journaux donne à penser que le conseiller agit surtout à titre de ressource d'information, imprime une direction et aide les étudiantes et étudiants à s'engager dans la planification stratégique avec responsabilité partagée. Les actions du conseiller ont été subdivisées en trois catégories : (1) conseils; (2) établissement de liens; (3) responsabilité partagée. Chaque catégorie d'action du conseiller contenait un certain nombre de codes différents. La catégorie « conseils » désigne la nature des conseils que le conseiller pédagogique donne, comme direction, encouragement, information, amélioration du rendement, résolution de problèmes, examen de documents, planification stratégique et avertissements. La catégorie « établissement de liens » contient deux codes qui rendent compte des gestes posés

par le conseiller pour contacter le corps professoral ou les départements et orienter les étudiantes et étudiants vers les services appropriés. Le code « responsabilité commune » contenait une combinaison des codes des conseils et de l'établissement de liens.

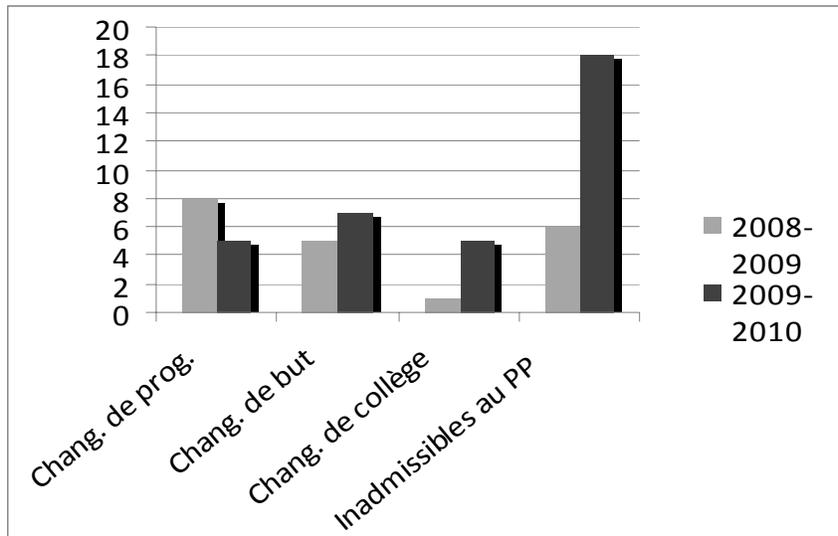
Tableau 7. Actions du conseiller pédagogique du programme *Partners*

	Cohorte		Liens	Cohorte	
	2008-2009	2009-2010		2008-2009	2009-2010
Conseils					
Information	54	17	Contacts avec les autres	9	2
Direction	22	17	Renvois	5	2
Encouragement	14	3	Total	12	4
Planification stratégique (plan d'urgence)	8	17			
Résolution de problèmes	2	3	Responsabilité partagée	20	25
Amélioration du rendement	1	12			
Examen de documents	1				
Total	102	69			

La nature de l'aide pédagogique variait entre les deux cohortes d'étudiantes et d'étudiants. Ainsi, les actions les plus fréquentes en 2008-2009 étaient l'information et la direction tandis qu'en 2009-2010, le conseiller pédagogique du programme *Partners* s'est surtout employé à inciter les étudiantes et étudiants à assumer leur part de responsabilité pour leur apprentissage et à leur conseiller d'envisager un plan d'urgence. Les données découlant des entrevues avec le conseiller pédagogique du programme *Partners* indiquent que ce dernier a fait un changement intentionnel dans sa démarche d'aide pendant la deuxième année et est passé d'une approche traditionnelle à une approche plus directive et proactive, se fondant sur l'expérience acquise et une réflexion sur le travail accompli pendant la première année.

Le thème de l'incidence a trait à l'issue des plans des étudiantes et des étudiants et à leur réussite pendant l'année. Il comprend des codes tels que les changements de programmes, les changements de buts et l'inadmissibilité à l'université. Dans les deux journaux du conseiller pédagogique du programme *Partners*, le nombre de fois où les étudiantes et étudiants ont discuté de changement de buts ou de carrière était à peu près le même. Cependant, le nombre de fois où ils ont parlé de changements de programmes ou d'échec scolaire les rendant inadmissibles à l'université a augmenté chez les étudiantes et étudiants de la cohorte de 2009-2010 (voir figure 1). Cette constatation met en exergue l'issue de consultations plus fréquentes ayant lieu plus tôt avec les étudiantes et étudiants, en particulier pour discuter de la possibilité d'entreprendre un programme collégial plutôt que d'aller à l'université. Elle est corroborée par les données découlant de la seconde entrevue avec le conseiller pédagogique du programme *Partners*.

Figure 1. Résultats pour les étudiantes et étudiants



Analyse des coûts du programme d'aide pédagogique

L'analyse des coûts du programme n'était pas qu'un simple exercice mathématique. Trois facteurs ont été pris en compte pour déterminer le rapport coût-efficacité du programme : aspects financiers, destination des étudiantes et étudiants, et établissement de relations. L'étude de cas présentée à la fin de la présente section illustre parfaitement ce dernier élément.

On peut soutenir que le modèle de conseiller unique est efficace parce qu'il comprend un seul poste de conseiller capable de servir les étudiantes et étudiants aux deux établissements. D'autres écoles qui offrent un programme semblable au programme *Partners* auraient besoin d'un conseiller à chaque campus. En outre, comme le conseiller conjoint connaît bien les deux établissements, il peut donner des conseils de qualité sur les programmes et les services aux étudiants disponibles dans chacun des deux établissements. Idéalement, les conseils prodigués feront en sorte que la majorité des étudiantes et des étudiants du programme *Partners* fréquentent le Collège Niagara ou l'Université Brock mais surtout, qu'ils feront une transition en douceur vers leur nouveau programme.

Pour ce qui est des coûts, le programme *Partners* est très efficace. Parce que chaque établissement paie la moitié du salaire du conseiller pédagogique conjoint et que seulement 20 % de ce salaire correspond au travail fait dans le cadre du programme *Partners*, le rendement du capital investi est très substantiel.

Les coûts sont calculés en prenant en compte : le salaire du conseiller pédagogique du programme *Partners*, les frais de traitement des demandes du SACO que le Collège Niagara assume pour chaque étudiante et étudiant, les fournitures, les déplacements, les brochures et les coûts connexes. Les deux établissements partagent les dépenses liées aux salaires et au

matériel. Comme il en a été question plus haut, le conseiller conjoint consacre environ 20 % de son temps aux étudiantes et étudiants du programme *Partners*. Les calculs présentés ci-dessous (tableau 8) montrent un rendement substantiel du capital investi. Compte tenu des revenus totaux que ces étudiantes et étudiants apportent aux deux établissements par voie de droits de scolarité et de subventions, et le faible coût du conseiller, on est en droit de conclure que la formule est efficient.

Tableau 8. Rendement du capital investi par étudiant pour deux ans, 2008-2010

	Collège Niagara		Université Brock	
	2008-2009	2009-2010	2008-2009	2009-2010
Nouveaux étudiants et étudiantes	32	27	14	14
Dépenses				
Salaires et avantages sociaux (\$)	10 500	10 500	6 000	6 000
Frais de traitement des demandes du SACO	7 220	6 080	S.O.	
Brochures/Matériel	850	850	600	600
Dépenses totales (\$)	18 570	17 430	6 600	6 600
Dépenses par étudiant (\$)	580,31	645,55	471,43	471,43
Revenus				
Droits de scolarité et subventions – nouveaux étudiants (\$)	217,600	183,600	109,200	109,200
Droits de scolarité et subventions – étudiants de l'année précédente (\$)	20,400	40,800	S.O.	S.O.
Revenus totaux (\$)	238 000	224 400	109 200	109 200
Rendement du capital investi (RCI) (\$)	219 430	206 970	102 600	102 600
RCI par étudiant (\$)	6 269,42	6 271 82	7 328,57	7 328,57

Cependant, il n'y a pas que l'argent. Outre le recrutement, le fait de retenir pendant au moins une année les étudiantes et étudiants dans l'un ou l'autre des établissements peut être pris en compte dans l'évaluation du rendement du capital investi. La documentation montre qu'il est plus coûteux de recruter de nouveaux étudiants et étudiantes que de retenir ceux qui sont déjà là (Astin, 1993; Pascarella et Terenzini, 1991; Tinto, 1993 dans Pike et Pike, 2008). Par conséquent, les étudiants du programme *Partners* qui vont à l'Université Brock ou qui s'inscrivent à un autre programme du Collège Niagara représentent une économie pour les deux établissements. La destination des étudiantes et des étudiants (tableau 9) montre que pendant les trois années d'existence du programme, de 70 à 81 % des étudiantes et des étudiants poursuivent des études dans le système d'enseignement postsecondaire. Les

données découlant des entrevues confirment que certains étudiants et étudiantes n'auraient pas fréquenté le collège ou l'université sans le programme *Partners*.

Tableau 9. Destinations réelles des étudiantes et étudiants du programme *Partners* 2007-2009

	2007	2008	2009	Totaux
Ont commencé le programme <i>Partners</i>	25	32	27	84
Vers l'Université Brock	14	14	9	37
Vers d'autres programmes du Collège Niagara	3	8	9	20
Vers une autre université	1	0	0	1
Vers un autre collège	2	4	1	7
Ont abandonné le programme <i>Partners</i>	5	6	5	16
Inconnue	0	0	3	3
Retenus dans le système postsecondaire (%)	80	81	70	

En outre, comme environ 75 % des étudiantes et des étudiants du programme *Partners* sont de l'extérieur de la région, la grande majorité n'aurait jamais fréquenté le Collège Niagara. Cela est important parce que chaque année, le Collège Niagara accueillera une nouvelle cohorte d'étudiantes et d'étudiants du programme *Partners* qui s'ajouteront aux étudiants de l'année précédente.

La provenance des étudiantes et des étudiants participant au programme *Partners* est un avantage facilement négligé et imprévu pour les deux établissements. En effet, 75 % des étudiantes et des étudiants du programme *Partners* proviennent de l'extérieur de la région et principalement de la région du grand Toronto (RGT). La grande majorité d'entre eux n'auraient pas fréquenté le Collège Niagara, et encore moins suivi un programme de deux ans de plus au collège. Cela est important, parce que chaque année le Collège Niagara accueillera une nouvelle cohorte d'étudiantes et d'étudiants qui participeront au programme *Partners*, et on peut s'attendre à ce que 25 % d'entre eux (voir tableau 9) demeurent au collège et s'inscrivent à un programme de deux ou trois ans menant à un diplôme. Ces chiffres s'accumuleront chaque année. De même, sans le programme *Partners*, ces étudiantes et étudiants n'auraient jamais pu fréquenter l'Université Brock parce qu'ils ne n'avaient pas les notes requises pour être admis. Ils demeurent dans le système. D'une certaine façon, le programme contribue à atténuer la pression pour les établissements de la RGT et fait venir des jeunes dans la région de Niagara qui, autrement, n'y auraient jamais habité.

En outre, on peut soutenir que le modèle de conseiller unique a quelques avantages spécifiques. Du fait qu'il n'y a qu'un seul conseiller, le contact pour les étudiantes et étudiants qui passent du collège à l'université est continu. La documentation révèle que les étudiantes et étudiants accordent une grande valeur à un contact de qualité constant avec une personne

intéressée (Habley et McClanahan, 2004), et les entrevues avec les étudiantes et étudiants confirment leur besoin de contact humain, de préférence avec la même personne. Dans beaucoup de campus, particulièrement les plus gros, le conseiller pédagogique est la seule personne qui a du temps à consacrer aux étudiantes et aux étudiants individuellement, en particulier pour les questions pédagogiques. Le conseiller conjoint connaît et comprend les deux établissements et est donc en mesure d'aider les étudiantes et étudiants à naviguer dans les méandres du système pour accéder aux personnes, aux programmes et aux services dont ils ont besoin. Idéalement, les conseils prodigués feront en sorte que la majorité des étudiantes et des étudiants du programme *Partners* iront à l'Université Brock ou poursuivront leurs études au Collège Niagara, mais surtout qu'ils feront une transition en douceur vers leur nouveau programme. Le conseiller pédagogique du programme *Partners* œuvre dans un contexte plus large de collaboration entre établissements. Il travaille également avec d'autres étudiantes et étudiants et des professeurs dans le cadre de programmes d'articulation, et peut donc informer les étudiantes et étudiants du Collège Niagara et de l'Université Brock sur ces programmes dans les deux établissements beaucoup mieux que les conseillers des départements ou des programmes. Un des problèmes que les étudiants et les membres du corps professoral ont mentionnés en entrevue c'est qu'aucun de ces conseillers ne semble avoir de renseignements sur tous les programmes d'articulation. Le conseiller pédagogique du programme *Partners* détient cette information pour l'Université Brock et le Collège Niagara.

Dans le cadre des démarches directive et proactive d'aide pédagogique, l'établissement de relations est au cœur du travail de la conseillère ou du conseiller; la relation entre l'étudiante ou l'étudiant et la conseillère ou le conseiller est cruciale pour le développement de l'étudiante ou de l'étudiant (Crookston, 1994; Gordon et coll., 2008). Dans le programme *Partners*, le conseiller pédagogique établit une relation qui encourage et aide les étudiantes et étudiants à prendre des décisions et à avancer, et exerce son influence pendant plus d'une année. Le cas présenté ci-après illustre la valeur de la relation dans le programme *Partners*.

L'histoire de Pierre racontée par le conseiller pédagogique du programme Partners

Pierre² a commencé le programme *Partners* au Collège Niagara en septembre 2009. Il a communiqué avec moi au début d'août pour s'informer du programme et pour s'assurer qu'il s'était inscrit aux bons cours. En septembre, pendant ma première rencontre en personne avec Pierre, il m'a expliqué qu'il devait réussir à l'école parce que c'est ce que ses parents attendaient de lui. Il m'a confié que ses deux frères étaient diplômés d'université et qu'ils avaient de brillantes carrières. Pendant toute la conversation, il faisait constamment allusion à son père. Quand il a eu fini, je lui ai expliqué qu'il était important qu'il aille à l'école pour lui-même et pour personne d'autre. S'il ne trouvait pas à l'intérieur de lui la motivation nécessaire pour le faire pour lui-même, il aurait de la difficulté à réussir.

La première moitié du semestre d'automne a passé et Pierre avait de la difficulté avec ses études. Ses problèmes pouvaient être causés par une vie sociale active, le manque de

² Nom fictif.

motivation ou des problèmes personnels, car ces professeurs m'ont dit qu'ils ne pensaient pas qu'il avait de la difficulté avec la matière. Au cours des quelques rencontres que nous avons eues par la suite, Pierre a commencé à me parler ouvertement de ses problèmes, de ses craintes et de son avenir. Il avait de nombreux problèmes personnels à la maison et sentait que la pression que son père exerçait sur lui pour qu'il réussisse lui faisait du tort.

Vers la fin du semestre, Pierre venait me voir à mon bureau plus souvent. Il s'y présentait le lundi et, à la faveur de ses demandes de renseignements, nous parlions de la fin de semaine. Les sports étaient toujours un sujet dont nous aimions tous les deux parler. Au fil de nos conversations, nous avons également des discussions sur le collège, sa vie personnelle et sa carrière. Pierre me disait souvent qu'il avait bientôt un examen à passer et qu'il avait peur d'échouer. Sachant que la gestion du temps était un problème pour lui, je lui demandais quand il prévoyait étudier, et s'il avait fait un horaire et le respectait.

Pendant toutes ces conversations, quelque chose est arrivé à Pierre. Soudainement, ses notes se sont mises à augmenter et à la fin du premier semestre, sa moyenne avait atteint 70 %. Le plus important, c'est qu'il parlait de son avenir, de sa carrière et de ses notes. Il ne mentionnait plus son père. Notre relation s'est poursuivie pendant l'hiver. Avant les examens du printemps, Pierre venait me voir régulièrement pour me dire pendant combien de temps il avait étudié la veille. J'étais particulièrement impressionné de l'horaire qu'il avait établi : études jusqu'à 21 h puis sortie avec les amis. Certaines des choses dont nous avons parlé avaient été enregistrées!

Après que toutes les notes finales ont été soumises, le père de Pierre m'a téléphoné. J'ai trouvé étrange de recevoir un appel de lui si tard dans l'année, surtout que Pierre avait rempli les conditions d'admission pour passer à l'Université Brock. Il a dit qu'il m'appelait pour me remercier du travail que j'avais fait avec son fils. Il a mentionné que Pierre avait beaucoup parlé de moi à la maison, et il croyait que j'étais une des causes de sa réussite au Collège Niagara.

Au printemps, avant de commencer l'université à Brock, Pierre m'a appelé pour s'informer des cours qu'il devrait suivre. Je lui ai dit les cours auxquels il devait s'inscrire, mais lui ai dit qu'il devrait rencontrer le conseiller de son département à l'Université Brock. Il s'est empressé de me dire qu'il voulait travailler avec moi et ne voulait pas de nouveau conseiller. Il m'a alors demandé où était situé mon bureau à l'Université Brock et si je voyais un inconvénient à ce qu'il vienne me voir de temps à autre. Plus tard au printemps, après avoir choisi ses cours, il m'a appelé pour me remercier et m'a dit qu'à sa prochaine visite sur le campus, il m'inviterait à dîner, et m'a fait comprendre qu'il n'accepterait pas de refus de ma part!

Résultats et discussion

La présente section souligne quelques limites et difficultés de la présente étude. Elle est suivie d'une intégration des données quantitatives et qualitatives, faite selon la méthode de Creswell (2008), pour répondre aux cinq questions de la recherche. Sont également présentés les résultats pour trois thèmes qui ont émergé des données des entrevues, à savoir rôle d'une

conseillère ou d'un conseiller pédagogique, frustrations du conseiller pédagogique du programme *Partners* et suggestions de changements au programme d'aide pédagogique.

Limites et difficultés

Il faut tenir compte de certains facteurs limitatifs dans l'interprétation des conclusions de la présente étude. Comme il en a été question plus haut, il a été difficile d'administrer le sondage en 2009, malgré une stratégie de collecte de données faisant intervenir le coordonnateur du programme et le professeur qui laissait présager un taux élevé de réponse. Cette difficulté a été aplanie en 2010.

Il a été difficile, voire impossible, de faire des comparaisons entre les groupes d'étudiants du programme *Partners* et d'étudiants NPP et entre les cohortes d'étudiants du programme *Partners*, pour plusieurs raisons. La comparaison des MPC entre les étudiantes et étudiants du programme *Partners* et les étudiants NPP est compromise, par exemple, par la probabilité que ces deux groupes d'étudiantes et d'étudiants aient suivi des cours différents à l'école secondaire. Étant donné qu'ils ont fait une demande d'admission à l'Université Brock, il est probable que tous les étudiants et étudiantes du programme *Partners* se sont inscrits à des cours préuniversitaires au secondaire et il est probable que la plupart, sinon la totalité, des étudiants NPP ont suivi des cours précollégiaux. En outre, les étudiants NPP qui allaient à l'Université Brock en passant par le Collège Niagara auraient obtenu la note minimale de 70 % exigée pour être admis à l'université dans leurs cours précollégiaux au secondaire, tandis que la plupart des étudiantes et des étudiants du programme *Partners* n'avaient probablement pas obtenu la note minimale de 70 % dans leurs cours préuniversitaires.

Un autre problème au regard de l'analyse des données a trait à la taille de l'échantillon. Étant donné le petit nombre de sujets dans chacune des cohortes annuelles d'étudiantes et d'étudiants du programme *Partners*, l'échantillon des trois années a été constitué d'un seul groupe pour les étudiantes et étudiants du programme *Partners* et d'un autre composé d'étudiantes et d'étudiants ne participant pas au programme *Partners*. Ainsi, certaines observations possibles concernant les différences entre les cohortes annuelles ont été perdues. En outre, le nombre d'étudiantes et d'étudiants qui ont rempli le sondage représentait un sous-ensemble de la population totale d'étudiantes et d'étudiants qui a été utilisée pour rendre compte de la MPC à partir des données des établissements. Le taux de réponse au sondage plus faible que prévu pourrait fort bien s'expliquer par le fait que la culture de la recherche est moins intense, si bien que les étudiantes et étudiants des collèges sont moins enthousiastes à l'idée de participer à une recherche. Certains membres du corps professoral expliquent ce phénomène par la méfiance et l'ont comparé au taux de réponse généralement faible au sondage annuel sur la satisfaction des étudiantes et étudiants des collèges (KPI). Une autre explication du faible taux de réponse pourrait être que le sondage et l'entrevue ont eu lieu vers la fin du programme lorsque les étudiantes et étudiants faisaient les évaluations de tous leurs cours et en avaient peut-être assez des sondages. Comme certaines des questions du sondage portaient sur l'expérience après une année, il n'était pas possible d'administrer le sondage plus tôt.

Thèmes découlant des questions de recherche

Des constatations tirées de tous les ensembles de données touchaient quatre des cinq questions de recherche tel que l'indique le tableau ci-dessous.

Tableau 10. Comparaison entre les ensembles de données par thème

Questions	Journaux du conseiller pédagogique du programme <i>Partners</i>	Entrevues avec le conseiller pédagogique du programme <i>Partners</i>	Entrevues avec les professeurs et les conseillers	Entrevue avec les étudiantes et étudiants	Sondage auprès des étudiantes et des étudiants
Profil des étudiantes et des étudiants	x	x	x	x	x
Nature de l'aide pédagogique	x	x	x	x	x
Stratégies efficaces	x	x	x	x	x
Incidence de l'aide pédagogique	x	x	x	x	x
Rôle du conseiller pédagogique		x	x		
Frustrations du conseiller pédagogique du programme <i>Partners</i>	x	x		x	
Suggestions de changements		x	x	x	

Question de recherche 1. Quel est le profil des étudiantes et des étudiants du programme *Partners* ?

Les renseignements nécessaires pour établir le profil des étudiantes et des étudiants du programme *Partners* provenaient principalement du sondage auprès des étudiantes et des étudiants et étaient étoffés par les autres sources de données (voir tableau 10). Le profil démographique typique qui s'est dégagé de la combinaison des trois cohortes s'établissait comme suit : personne de sexe féminin, de race blanche, célibataire, âgée de 16 à 20 ans, ayant une MPC au secondaire de 66, une MPC au Collège Niagara de 69 et si elle avait déjà fait une année d'études à l'Université Brock, une MPC de 60. Elle vient probablement de l'extérieur de la région de Niagara, particulièrement de la RGT, et est susceptible de faire reconnaître un ou zéro crédit à l'Université Brock. Elle a commencé ses études au Collège Niagara sans bien comprendre le programme *Partners*, mais considérait qu'il était préférable de suivre ce programme au lieu de retourner à l'école secondaire pour une année pour améliorer ses chances d'être admise à l'université ou d'abandonner ses études.

À la fin du programme *Partners*, elle avait pris une décision concernant sa carrière ou confirmé une décision qu'elle avait déjà prise et sa destination après le programme était l'université ou le collège, et il y avait beaucoup plus de chances qu'elle choisisse l'Université Brock ou le Collège Niagara. Même si elle dit qu'elle n'a pas besoin d'aide pour comprendre le langage universitaire ou établir ses buts scolaires, son conseiller pédagogique pense le contraire.

Les données des journaux du conseiller pédagogique du programme laissent voir une différence entre les profils des deux cohortes d'étudiants du programme *Partners* qui formaient l'échantillon de l'étude. Les étudiantes et étudiants de la cohorte de 2008-2009 semblaient avoir plus de problèmes généralement que ceux de la cohorte de 2009-2010. En général, les étudiantes et étudiants du programme *Partners* comprennent mal le programme *Partners* au début de l'année et quelques-uns ne le comprennent toujours pas à la fin. Ils ne savent pas exactement combien de crédits seront reconnus à l'Université Brock, à quel programme ils peuvent s'inscrire à l'Université Brock et les notes requises pour être admis. Certains étudiants ne se présentaient pas à leur rendez-vous pour leur consultation et le taux de participation aux séances de groupe (ateliers) était constamment faible. Ces deux facteurs contribuent à expliquer le manque d'information ou l'incertitude des étudiantes et des étudiants. Certains membres du corps professoral ont qualifié les étudiants du programme *Partners* d'enthousiastes, mais d'autres les jugeaient démotivés parce qu'ils se croyaient automatiquement admis à l'Université Brock. Le conseiller pédagogique du programme *Partners* a indiqué que même si la motivation était généralement faible chez les étudiantes et les étudiants, à quelques exceptions près, ils travaillaient pour être admis à l'Université Brock. Les étudiantes et étudiants ont confirmé cette perception dans leurs entrevues, déclarant apprécier le programme *Partners* qu'ils considéraient comme un meilleur choix que de retourner à l'école secondaire ou d'aller travailler.

Question de recherche 2. Quelle est la nature de l'aide pédagogique ciblée fournie aux étudiantes et aux étudiants du programme *Partners* ?

Le programme d'aide pédagogique consiste en séances individuelles avec les étudiantes et étudiants et en séances de groupe par l'entremise d'un programme structuré d'ateliers. Le contact humain est l'élément commun clé pour décrire la nature de l'aide. Les étudiantes et étudiants préféraient les séances individuelles. Dans les entrevues et le sondage, ils ont insisté sur le fait qu'ils ont besoin de quelqu'un à qui parler. Les questions pédagogiques et les cours préalables étaient les sujets les plus souvent discutés lors des séances individuelles. Même si la majorité des étudiantes et des étudiants s'entendaient pour dire que tous les ateliers étaient utiles, ils en considéraient cinq comme particulièrement utiles : orientation, établissement de buts, gestion du temps, rédaction en sciences sociales et lecture en sciences sociales. Le conseiller pédagogique du programme *Partners* était d'accord, soulignant toutefois que tous étaient nécessaires et insistant sur l'importance d'y participer. Il croyait également que les étudiantes et étudiants avaient plus besoin d'aide avec le langage universitaire et l'établissement de buts scolaires qu'ils ne le croyaient.

En outre, l'établissement de relations avec les professeurs et les services de soutien vers lesquels diriger les étudiantes et étudiants, au besoin, constitue un aspect important de l'aide pédagogique.

L'aide ciblée a changé en deux années et est passée d'une approche prescriptive traditionnelle, consistant à fournir information et direction (Gordon, Habley et Grites, 2008), à une démarche plus directive et proactive (Creamer et Creamer, 1994; Crookston, 1994; 1972; Garing, 1993; Gordon, Habley et Grites, 2008).

Question de recherche 3. Quelles stratégies ou activités d'aide pédagogique sont les plus efficaces du point de vue des étudiantes et du conseiller pédagogique du programme Partners ?

Les constatations qui se dégagent du sondage et des entrevues auprès des étudiantes et des étudiants, et des entrevues avec le conseiller pédagogique du programme *Partners* indiquent que les rencontres individuelles en personne constituent la stratégie d'aide pédagogique la plus efficace. Le conseiller pédagogique du programme *Partners* laisse entendre que les séances de consultation individuelles permettent aux étudiantes et aux étudiants de parler de questions personnelles et privées, comme les notes des cours. Certains étudiants ont déclaré dans l'entrevue que les conversations individuelles étaient pour eux le meilleur moyen d'apprendre. Cette déclaration est soutenue par le désir d'avoir le même conseiller qui peut fournir toute l'information dont ils ont besoin et avec qui ils peuvent communiquer par courriel, sinon en personne. Il est important de noter que cette constatation caractérise un groupe d'étudiantes et d'étudiants plus jeunes, malgré la croyance que les réseaux sociaux soient une technologie bien accueillie et fréquemment utilisée en aide pédagogique (Gordon, Habley et Grites, 2008). Outre la conversation entre le conseiller et l'étudiante ou l'étudiant, le conseiller pédagogique du programme *Partners* mentionne les exercices qui invitent les étudiantes et étudiants à la planification et à l'autoréflexion, et le fait qu'il est proactif et intervient tôt (c.-à-d. qu'il va au-devant des étudiantes et des étudiants). Bien que les étudiantes et étudiants préfèrent les séances individuelles aux séances de groupe, ils soutiennent les ateliers qui sont bien organisés et qui offrent des activités stimulantes. Les étudiantes et étudiants ainsi que le conseiller pédagogique du programme *Partners* ont déclaré que les séances de groupe efficaces étaient celles qui offrent une orientation au programme et à l'établissement ainsi que celles qui portent sur l'établissement de buts, la gestion du temps et la rédaction dans les sciences sociales.

Question de recherche 4. Quelle est l'incidence de l'aide pédagogique ciblée sur les étudiantes et étudiants du programme Partners ?

Les données du sondage montrent que tous les étudiants et étudiantes ont profité de l'aide pédagogique ciblée dans les secteurs suivants : développement intellectuel, établissement de buts scolaires, amélioration de l'estime de soi, auto-évaluation réaliste, amélioration de la communication, développement d'un mode de vie satisfaisant, appréciation d'une combinaison de séances de consultation individuelles et de groupe. Ces avantages sont devenus encore plus évidents lorsque les étudiantes et étudiants ont reconnu en entrevue qu'ils avaient grandement profité du programme *Partners* et qu'ils le recommanderaient à leurs amis à l'école secondaire. Du point de vue des étudiantes et des étudiants, le conseiller pédagogique du programme *Partners* a fait toute la différence en leur donnant un soutien global, en leur fournissant de l'information sur les programmes offerts au Collège Niagara et à l'Université Brock, et en explorant avec eux les carrières possibles et les exigences connexes. Cette exploration, faite tôt, a permis à certains étudiants de changer leurs buts, leur choix de programme et leur destination. Le taux de persévérance scolaire était plus élevé chez les

étudiantes et étudiants du programme *Partners* (100 %) que chez les étudiants NPP (80 %) à la fin de la première année d'université, malgré de basses MPC. Cette constatation inattendue, mais importante, donne à penser que d'autres facteurs de transition que les notes entrent en ligne de compte dans la persévérance scolaire et que l'aide pédagogique ciblée que les étudiantes et étudiants du programme *Partners* ont reçue pourrait avoir eu une incidence relativement à ces facteurs.

Question de recherche 5. Le programme d'aide pédagogique est-il efficient?

Il ressort des constatations que le programme *Partners* est efficient compte tenu d'un certain nombre de facteurs : le fait que les étudiantes et étudiants confirment leur destination et leur choix de carrière, les revenus que les étudiantes et étudiants apportent aux deux établissements, l'excellent rendement du capital investi découlant du fait que les revenus sont supérieurs aux dépenses, la réduction des coûts attribuable au partage des ressources, l'arrivée d'étudiantes et d'étudiants dans la région en provenance d'ailleurs, et le maintien des liens entre le conseiller et les étudiantes et étudiants.

Thèmes émergents

Outre les cinq questions de recherche, d'importants renseignements ont émergé de l'analyse des données. Nous les avons regroupés sous trois thèmes.

1. Rôle du conseiller pédagogique

Les étudiantes et étudiants souhaitent que le conseiller pédagogique soit positif, motivateur, attentionné et respectueux, et qu'il les encourage à prendre leurs propres décisions. Malgré certaines variations dans les données d'entrevue relativement à ce thème, les participants au projet s'entendaient généralement pour dire que le conseiller pédagogique devrait connaître les étudiantes et étudiants et être en mesure de les diriger vers les services appropriés lorsque des questions non scolaires sont en jeu. Le conseiller pédagogique du programme *Partners* a reconnu que son rôle avait changé. Pendant la première année, il se contentait de donner de l'information et des directions, tandis qu'à sa deuxième année de travail, il avait adopté une approche plus proactive, pragmatique et globale. Pour lui, la réussite c'est d'aider les étudiantes et étudiants à trouver une carrière qui les passionne et un programme dans lequel ils peuvent s'épanouir.

2. Frustrations du conseiller pédagogique du programme *Partners*

Le contact avec les étudiantes et étudiants constitue la source de frustration la plus persistante. Même si le courriel représente le moyen le plus pratique d'établir un contact, son efficacité est nulle si les étudiantes et étudiants ne répondent pas. Le manque de participation des étudiantes et des étudiants aux activités et la lenteur du système à faire des changements sont aussi des sources de frustration.

3. Suggestions de changements à apporter au programme d'aide pédagogique ciblée

Un changement suggéré par les étudiantes et étudiants, soit que le conseiller pédagogique du programme *Partners* ait un bureau au Collège Niagara, a été fait pendant la deuxième année de l'étude. Il s'agit d'un bureau partagé avec le conseiller pédagogique du GAS. Les deux conseillers s'entendent sur les heures de bureau pour que chacun puisse avoir des séances individuelles avec les étudiantes et étudiants. Le problème du manque de participation des étudiantes et des étudiants aux ateliers est en train de se régler par la mise en œuvre d'un programme de transition obligatoire. En outre, les membres du corps professoral aimeraient voir plus d'aide pédagogique pour tous les étudiants et étudiantes et ont suggéré que les membres du corps professoral offrent le service et que celui-ci soit inscrit dans leur charge de travail ou que plus de conseillers pédagogiques soient engagés.

Conclusion et recommandations

En guise de conclusion, nous évaluons la mesure dans laquelle l'étude a atteint ses objectifs et donné les résultats escomptés, nous nous penchons sur le processus de recherche et nous présentons quatre recommandations.

Objectifs et résultats

La nature de l'aide pédagogique ciblée offerte aux étudiantes et aux étudiants du programme *Partners* a été décrite à partir de documents sur les démarches traditionnelles, directives et proactives ainsi que de données provenant de cinq sources. Il est évident que les étudiantes et étudiants sont plus susceptibles de recourir aux services d'aide pédagogique lorsque le conseiller est proactif et qu'il a l'intention de communiquer avec eux. Un conseiller pédagogique nommé conjointement par les deux établissements représentait un avantage financier pour ceux-ci et un avantage pour les étudiantes et étudiants qui pouvaient obtenir des renseignements sur les universités et les programmes de la même personne. Bien que l'incidence sur le rendement scolaire des étudiantes et des étudiants, mesuré par la MPC, ne soit pas apparente (les étudiantes et étudiants ont régressé du collège à l'université), le taux de persévérance scolaire était plus élevé chez les étudiantes et étudiants du programme *Partners* que chez les étudiants NPP comparables. Ce qui est évident, c'est que les étudiantes et étudiants étaient motivés à poursuivre leurs études postsecondaires après avoir constaté qu'ils n'étaient pas admissibles à l'université mais qu'ils avaient la possibilité de s'inscrire à un programme collégial.

Tous les étudiants et étudiantes du programme *Partners* qui sont allés à l'université ont poursuivi leurs études pendant toute l'année, tandis que plus d'étudiants NPP étaient enclins à abandonner leurs études pendant la première année. Cependant, il n'y a pas de données permettant d'attribuer cette différence directement à l'aide pédagogique. D'une année à l'autre, invariablement, plus d'étudiantes et d'étudiants du programme *Partners* se sont prévalus des services d'aide pédagogique que d'étudiants NPP et ils étaient très satisfaits du processus. Les étudiantes et étudiants ont prouvé que le programme *Partners* leur permettait de poursuivre leurs études immédiatement après l'école secondaire, alors qu'autrement, ils auraient peut-être intégré le marché du travail.

Eu égard à la petite taille de l'échantillon, il est impossible de faire en toute confiance des généralisations qui étofferaient la documentation sur l'aide pédagogique. Cependant, deux aspects de cette étude sont dignes de mention : la multiplicité des sources de données qui se corroboraient mutuellement par rapport aux constatations et les avantages d'un conseiller pédagogique conjoint dans le cadre d'un programme de partenariat. Il est évident également que les étudiantes et étudiants « admissibles sous conditions » préfèrent les contacts en personne avec leur conseiller aux interactions technologiques. Il serait peut-être important d'explorer cet aspect, puisque la documentation donne à penser que des technologies comme Facebook et Myspace prendront de plus en plus de place dans les services d'aide pédagogique. Gordon, Habley et Grites (2008) soutiennent qu'il ne s'agit pas de déterminer *si* cela se produira, mais *comment* cela se fera. Cependant, la présente étude soulève une autre question : « Les services d'aide pédagogique offerts en ligne par l'entremise des réseaux sociaux seront-ils aussi efficaces auprès des étudiantes et des étudiants plus faibles sur le plan scolaire que les contacts en personne? » L'étudiant typique de la présente étude a clairement indiqué sa préférence pour un contact individuel en personne. L'étudiant typique est défini comme une jeune fille de race blanche, âgée entre 16 et 20 ans, dont la destination est l'université. Elle comprend souvent mal le programme *Partners* et est souvent confuse quant aux crédits reconnus à l'université.

La présente étude a donné un résultat pratique et immédiatement utile, soit la création du manuel du conseiller pédagogique du programme *Partners*, qui peut être utilisé par le conseiller et par d'autres parties des deux établissements du partenariat qui veulent s'informer sur le programme *Partners*. Le manuel contextualise l'aide pédagogique dans les deux établissements et comprend les stratégies les plus efficaces auprès des étudiantes et des étudiants du programme *Partners*.

Réflexion sur le processus de recherche

La réflexion sur le processus de recherche aborde les défis que représente la taille de l'échantillon, l'identification de groupes comparables d'étudiants NPP, la communication et les périodes de collecte des données. Même si nous avons conçu l'étude en pensant séparer les cohortes annuelles des étudiantes et des étudiants du programme *Partners* et les étudiants NPP, et que nous avons commencé le processus de cette façon, il est devenu évident pendant la première collecte de données en 2009 que la petite taille de l'échantillon ne permettrait aucune analyse significative en fonction des cohortes annuelles. Les étudiantes et étudiants de la première année d'existence du programme (2007-2008) n'étaient pas disponibles. Par conséquent, l'échantillon qui, idéalement, se serait composé de six cohortes, a plutôt été constitué de deux groupes : les étudiantes et étudiants du programme *Partners* et les étudiantes et étudiants ne participant pas au programme (les étudiants NPP). Ce fut encore plus difficile de trouver et de contacter des groupes comparables d'étudiants NPP. Le seul facteur de comparaison sûr était qu'ils suivaient les mêmes cours du programme GAS-UT avec les mêmes professeurs que les étudiantes et étudiants du programme *Partners*. Cependant, le groupe des étudiants NPP était moins homogène que celui des étudiantes et des étudiants du programme *Partners* concernant l'âge, les études secondaires, le statut d'inscription au programme et les raisons de suivre le programme GAS-UT. Compte tenu de ces réalités, un

concept purement descriptif, qui se serait concentré sur les étudiantes et étudiants du programme *Partners*, aurait peut-être fourni des données tout aussi fiables pour répondre aux questions de la recherche avec confiance.

Alors que le conseiller pédagogique du programme *Partners* nous a permis de communiquer directement et sans problème avec les étudiantes et étudiants du programme *Partners*, il a été plus difficile de joindre les étudiants NPP même avec la collaboration de leurs professeurs et du coordonnateur du programme GAS-UT. Nous ignorons si la collecte de données vers la fin du programme a contribué à faire baisser le taux de réponse ou si les certificats-cadeau de HMV ont contribué à le faire augmenter. Enfin, le temps écoulé entre la collecte de données de 2009 et celle de 2010 nous a permis d'apporter certaines modifications au processus de collecte des données, mais l'avantage d'une analyse rapide que nous espérions ne s'est pas concrétisé parce que l'échantillon de 2009 était tellement petit. Ce sont là des questions qu'il faudra examiner attentivement si une autre étude semblable est entreprise.

Recommandations

Certaines recommandations que nous aurions faites après la première année de l'étude avaient déjà été appliquées à la deuxième année, et nous ne les avons pas incluses. Nous recommandons :

1. que le poste de conseiller pédagogique soit maintenu et qu'il continue d'être nommé conjointement par les deux établissements;
2. que l'aide pédagogique ciblée continue d'être offerte aux étudiantes et aux étudiants du programme *Partners* pendant leur première année à l'Université Brock. Cette aide pourrait prendre la forme d'une liaison en bonne et due forme entre le conseiller pédagogique du programme *Partners* et les conseillers pédagogiques des départements où les étudiantes et étudiants sont inscrits. Alors que la participation au programme d'aide pédagogique est facultative maintenant, nous comprenons que les étudiantes et étudiants s'intègrent au système ordinaire d'aide pédagogique des départements lorsqu'ils sont à l'Université Brock. Or, certains étudiants et étudiantes du programme *Partners* continuent d'avoir une relation d'aide avec le conseiller pédagogique du programme *Partners*. Cela corrobore les conclusions de différents ouvrages qui font état de l'effet positif sur les étudiants d'une relation soutenue avec le même conseiller pédagogique (Habley et McClanahan, 2004);
3. qu'une stratégie soit élaborée pour rendre obligatoire un nombre minimal de séances de consultation individuelle avec le conseiller pédagogique du programme *Partners*;
4. que des modifications soient apportées au programme d'aide pédagogique pour que les étudiantes et étudiants voient que toutes les activités d'aide pédagogique, y compris les ateliers, font partie intégrante du programme. La plus grande difficulté semblait de motiver les étudiantes et étudiants à assister aux séances de consultation individuelle et de groupe.

Pour contrer cette difficulté, un programme de transition obligatoire a été proposé. Un groupe de travail conjoint composé de représentants du Collège Niagara et de l'Université Brock a établi les paramètres du programme dont le contenu devrait être prêt à temps pour un essai devant débuter en septembre 2011. Le programme sera une combinaison d'activités en classe et en ligne et examinera les attentes de l'université et du collège au regard des cours magistraux, de la taille des classes, de la participation, de la lecture et de la rédaction, et de la préparation aux examens, de même que les différences entre les deux établissements. L'accent sera mis sur l'autonomie des étudiantes et des étudiants et les techniques de gestion du temps nécessaires pour réussir des études postsecondaires. Le programme consistera en trois séances de 2 heures en classe et d'environ six heures d'activités en ligne, avec des séances en classe une semaine sur deux. L'horaire sera établi par le bureau du registraire de l'Université Brock. Le programme sera dirigé par un professeur en techniques d'apprentissage de l'Université Brock. Les étudiantes et étudiants pourront consulter le professeur pendant toute l'année scolaire. La participation au programme sera obligatoire et le programme sera payant. Les étudiantes et étudiants devront y assister pour être acceptés à l'Université Brock.

Bibliographie

- Angriest, J., D. Lang et P. Oreopoulos. 2006. *Lead them to water and pay them to drink: An experiment with services and incentives for college achievement*. Document de travail 12790. Sur Internet : <www.nber.org/papers/w12790>.
- Abelman, R., et A. Molina. 2001. « Style over substance revisited: A longitudinal analysis of intrusive intervention », *NACADA Journal*, vol. 21, n^{os} 1, 2, p. 32-39.
- Arms, J.H., A.F. Cabrera et A.M. Brower. 2008. « The impact of location of academic advising on student engagement among undecided students », *NACADA Journal*, vol. 28, n^o 1, p. 8-18.
- Atkinson, R.C., et P.A. Pelfrey. 2004. *Rethinking Admissions: US Public Universities in the Post-Affirmative Action Age*, University of California, Berkeley, Research and Occasional Paper Series: CSHE.11.04. Sur Internet : <<http://ishi.lib.berkeley.edu/cshe/>>.
- AUCC. 2008. *Why access to quality education matters*. Sur Internet : <<http://www.universitiesmatter.ca/the-issues/why-access-to-quality-postsecondary-education-matters>>.
- Bahr, P.R. 2008. « What is the effect of academic advising in students' chances of success? », *Research in Higher Education*, vol. 49, n^o 8, p. 704-732.
- Berger, J. 2007. *The price of knowledge: Access and Student Finance in Canada = Le prix du savoir : L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*, troisième édition, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Bok, D. 2010. *The politics of happiness*, Princeton (N.J.), Princeton University Press.
- Brock University/Niagara College Partners Program
www.brocku.ca/brockniagaratransfers/images/08_09PartnersBrochure.pdf.
- Clark, D.C., G. Moran, M.L. Skolnika et D. Trick. 2009. *Academic Transformation: The Forces Reshaping Higher Education in Ontario*, Montréal et Kingston, McGill-Queen's University Press, Queen's Policy Studies Series.
- Conseil canadien sur l'apprentissage [CCA]. 2007. *Postsecondary education in Canada: Strategies for Success, Report on Learning in Canada 2007 = Rapport sur l'apprentissage au Canada 2007, L'enseignement postsecondaire au Canada : Des stratégies pour réussir*, Ottawa, le Conseil, 191 pages.
- Conseil canadien sur l'apprentissage [CCA]. 2009. *Postsecondary Education in Canada 2008-2009: Meeting our Needs? = L'enseignement postsecondaire au Canada : Les attentes sont-elles comblées?* Sur Internet : <www.ccl-cca.ca/pdfs/PSE/2009>.

- Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires [CCREU]. Juin 2007. *First year University Student Survey: 2007*. Université Brock.
- Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires [CCREU]. Juin 2009. *Graduating Students Survey: 2009*. Université Brock.
- Collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario [CAATO]. *KPI Student Satisfaction Survey*.
- Council for the Advancement of Standards in Higher Education [CAS]. *Academic Advising Program CAS Standards and Guidelines*. Sur Internet : <http://www.d.umn.edu/vcaa/CAS-Acad-Adv-standard.pdf>.
- Creamer, D.G., et E.G. Creamer. 1994. « Practicing Developmental Advising: Theoretical contents and functional applications », *NACADA Journal*, vol. 14, n° 2, p. 17-24. Sur Internet : www.nacada.ksu.edu/.../advisingissues/dev_adv.htm.
- Creswell, J.W. 2008. *Educational Research Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, 3rd Ed., Upper Saddle River (N.-J.), Merrill Prentice Hall.
- Crookston, B.B. 1994/1972. « A developmental view of academic advising as teaching », *NACADA Journal*, vol. 14, n° 2, p. 5-9.
- Cruise, C.A. 2002. « Advising students on academic probation », *The Mentor: An academic Advising Journal*, 28 octobre 2002. Sur Internet : www.psu.edu/dus/mentor/021028cc.htm.
- Drewes, Torben. 2008. *Accessibility in Ontario's education system: An interprovincial comparative analysis = L'accessibilité au système d'éducation postsecondaire de l'Ontario : Analyse comparative interprovinciale*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Earl, W.R . S.d. *Intrusive advising for freshmen*. Sur Internet : <http://www.nacada.ksu.edu/clearinghouse/Advisingissues/Intrusive-Freshmen.htm>.
- Educational Policy Institute. Février 2008. *Engaging Faculty and Staff: An imperative for Fostering Retention, Advising and Smart Borrowing*, TG-The Guarantor of Choice.
- Fike, D., et R. Fike. 2008. « Predictors of First year Student Retention in the Community College », *Community College Review*, vol. 36, n° 2, p. 68-88.
- Franklin, G., et J. Parker. 1996. « Developmental approach to student advising: Implications for teacher educators », *Florida Journal of Educational Research*, vol. 36, n° 1.

- Garing, Martha. 1993. « Intrusive academic advising », *New Directions for Community Colleges*, vol. 1993, n° 82, p. 97-104.
- Gordon, V. 2006. *Career Advising*, San Francisco, John Wiley & Sons, Inc.
- Gordon, V., W. Habley et T.J. Grites, éd.. 2008. *Academic Advising: A comprehensive handbook*, 2nd edition, San Francisco, Jossey-Bass.
- Gardiner, L.F. 1998. « Why we must change: the research evidence », *Thought & Action*, vol. 14, n° 1, p. 71-88.
- Grayson, Paul, et K. Grayson. 2003. *Research on retention and attrition = Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Habley, W.R., et R. McClanahan. 2004. *What Works in Student Retention – All Survey Colleges*, ACT, Inc.
- Habley, W.R., M. Valiga, R. McClanahan et K. Burkum. 2010. *What works in student retention – Community Colleges Report*, ACT, Inc. Sur Internet : <http://www.act.org/research/policymakers/pdf/droptables/CommunityColleges.pdf>.
- Hancock, N.S. 2004. « Developmental academic advising and learner-centered education », *The Mentor: An Academic Advising Journal*. Sur Internet : <http://www.psu.edu/dud/mentor/040407nh.htm>.
- King, M.C. 2005. *Developmental academic advising*. Site Web NACADA Clearinghouse of Academic Advising Resources : http://www.nacada.ksu.edu/Clearinghouse/AdvisingIssues/dev_adv.htm.
- Lapointe, M., K. Dunn, N. Tremblay-Côté, L.-P. Bergeron et L. Ignuczak. 2006. *Looking-Ahead: A 10-year outlook for the Canadian labour market (2006-2015) = Perspectives du marché du travail canadien pour la prochaine décennie, 2006-2015*, Ressources humaines et Développement des compétences Canada, Ottawa.
- Lotkowski, V.A., S.B. Robbins et R.J. Noeth. 2004. « The role of academic and non-academic factors in improving college retention », *ACT Policy Report*.
- Martin, James. 2006. *The meaning of the 21st century*, New York, Riverhead Books.
- McArthur, R.C. 2005. « Faculty-based advising: An important factor in community college retention », *Community College Review*, vol. 32, n° 4, p. 1-19.
- National Academic Advising Association. 2006. *NACADA Concept of Academic Advising*. Sur Internet : <http://www.nacada.ksu.edu/Clearinghouse/AdvisingIssues/Concept-advising.htm>.

- National Academic Advising Association. 2005. *NACADA Statement of Core values of Academic Advising*. Sur Internet : <http://www.nacada.ksu.edu/Clearinghouse/Advisingissues/Core-values.htm>.
- National Survey of Student Engagement [NSSE]. 2007. *Experiences that matter: Enhancing student learning and Success. Annual report 2007*. Sur Internet : http://nsse.iub.edu/NSSE_2007_Annual_Report.pdf.
- Pajewski, S.G. 2006. *Engagement in academic advising: A comparison between students in interdisciplinary programs and students in noninterdisciplinary programs*. Thèse de doctorat. Sur Internet : http://etd.library.pitt.edu/ETD/available/etd-12132006-083310/unrestricted/pajewskis2_etd.pdf.
- Parkin, A., et N. Baldwin. 2009. *Persistence in postsecondary education in Canada: The latest research = La persévérance dans les études postsecondaires au Canada : Dernières percées*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, note de recherche n° 8.
- Pascarella, E.T., et P.T. Terenzini. 2005. *How college affects students, vol. 2, A Third Century of Research*, p. 274-275, cité dans Bok. D., 2010, *The politics of happiness*, Princeton (N.J.), Princeton University Press.
- Rae, B. 2005. *Ontario – A leader in learning. Report and Recommendations = L'Ontario – Chef de file en éducation. Rapport et recommandations*, février 2005, Ontario, ministère de la Formation et des Collèges et Universités.
- R.A. Malatest & Associates Ltd. 2008. *Foundations for success. Early implementation report = Fondations pour le succès, vol. 1 : rapport de mise en œuvre préliminaire*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. Sur Internet : <http://hdl.handle.net/1974/5753> (en anglais); <http://www.uquebec.ca/capres/Publications/FBM/Doc-complet-FR/Fondations-pour-succes-sommaire-janv09.pdf> (en français).
- Raushi, T.M. 1993. « Developmental Academic Advising », *New Directions for Community Colleges*, vol. 1993, n° 82, p. 5-19.
- Savage, Charles. *Fifth Generation Management, Second Edition: Dynamic Teaming, Virtual Enterprising and Knowledge Networking*. Sur Internet : <http://www.amazon.com/Fifth-Generation-Management-Second-Enterprising/dp/0750697016>.
- Stewart, J. 2010. *Academic Advising in Canada - Is the Canadian Advising System Really Different from the American Advising System?* Site Web NACADA Clearinghouse of Academic Advising Resources. Sur Internet : <http://www.nacada.ksu.edu/Clearinghouse/AdvisingIssues/Canada.htm>.

- Swail, W.D. Mai 2006. « Part II: Institutional strategies: strategies to increase student success », *Student Success*. Sur Internet : <http://www.educationalpolicy.org/pdf/Student_Success_0605.pdf>.
- Swail, W.S., R. Mellen, H. Gardner et J. Reed. Février 2008. *Engaging faculty and staff: An imperative for fostering retention, advising, and smart borrowing*, TG-The Guarantor of Choice. En collaboration avec l'Educational Policy Institute.
- Thomas, C., et J. Minton. 2004. *Intrusive advisement: A model for success at Johan A. Logan Community College*. Sur Internet : <http://ocrl.ed.uiuc.edu/Newsletter/2004/spring/spring2004_4.asp>.
- Université de Windsor. Août 2006. *Improving academic advising at the University of Windsor*. Sur Internet : <www.uwindsor.ca/sas/sites/uwindsor.ca/sas/files/Advising%20WG%20Report.doc>.
- Varney, Jennifer. S.d. *Intrusive Advising*. Sur Internet : <www.mam.msstate.edu/documents/Intrusive%20Advising.pdf>.
- Winston, R.B. Jr., S.C. Ender et T.K. Miller, éd. 1982. « Developmental Approaches to Academic Advising », *New Directions for Student Services No. 17*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Zeman, K., K. McMullen et P. de Broucker. 2010. *The high education/low income paradox: College and University graduates with low earnings. Ontario 2006 = Le paradoxe du faible revenu de diplômés de l'enseignement supérieur : Les diplômés du collège et de l'université avec de faibles revenus, Ontario, 2006*. Sur Internet : <www.statacan.gc.ca/pub/81-595-m2010081-eng.pdf> (en anglais); <www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2010081-fra.pdf> (en français).

Annexe A. Acronymes

ACT	American College Testing
AUCC	Association des universités et collèges du Canada
CCCU	Conseil du consortium des collèges et des universités
CCREU	Consortium canadien de recherche sur les étudiants universitaires
COQUES	Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur
GAS	General Arts and Science (programme général en arts et science)
GAS-UT	General Arts and Science-University Transfer (programme général en arts et science avec reconnaissance de crédits)
GED	General Education (éducation générale)
KPI	Key Performance Indicator (indicateur de rendement)
MPC	moyenne pondérée cumulative
NACADA	National Academic Advising Association
NSSE	National Survey of Student Engagement (Enquête nationale sur la participation étudiante)
NPP	étudiants NPP, étudiants qui ne participent pas au programme <i>Partners</i>
OUAC	Centre de demande d'admission aux universités de l'Ontario
PP	étudiants PP, étudiants participant au programme <i>Partners</i>
RGT	région du grand Toronto
SACO	Service d'admission des collèges de l'Ontario

Annexe B : Données du sondage

Tableau 1. Sujets discutés avec le conseiller pédagogique

Sujet	PP %	NPP %
Cours préalables	54	50,4
Questions scolaires	86	61
Questions sociales	18	9
Planification de carrière	33	44,3
Questions personnelles	13,8	7
Questions financières	15	5
Autres	9,7	22

Tableau 2. Séances de groupe

	En désaccord		Ni d'accord ni en désaccord		D'accord		S.O.	
	PP	NPP	PP	NPP	PP	NPP	PP	NPP
Orientation	0	0	6,7	22,2	86,7	44,5	6	33,3
Établissement de buts	0	0	0	25	93,3	25	6	50
Gestion du temps	0	12,5	0	25	86,3	12,5	13,7	50
Rédaction en sciences sociales	0	0	13,3	37,5	93,4	12,5	50	50
Lecture en sciences sociales	0	0	37,5	20	66,7	12,5	13,3	50

Tableau 3. Besoins en matière d'aide pédagogique

Besoin	En désaccord		Ni d'accord ni en désaccord		D'accord		S.O.	
	PP	NPP	PP	NPP	PP	NPP	PP	NPP
Quelqu'un à qui parler de ses plans d'études	26,7	20	20,7	30	53,0	50	0	0
Aide pour établir ses buts scolaires	30	40	34,8	30	33,2	40	2	0
Une seule personne pour des conseils pédagogiques plutôt que plusieurs professeurs	17,5	30	5,3	20	75,2	50	2	0
Une seule personne au sujet des transferts entre le collège et l'université	6,6	10	9,6	10	83,8	80	0	0
Aide pour comprendre le langage universitaire	39,5	10	31,2	30	23,7	50	5,6	0
Cartes de planification des programmes	3,5	0	16,5	20	80	80	0	
Rencontre dans un bureau ouvert, accueillant et très accessible	4,3	0	6,3	0	89,4	100	0	0
Rencontres de groupe pour revoir les exigences des programmes	7,4	10	30,3	60	60,3	30	2	0
Obtenir des renseignements sur les politiques d'admission aux universités	10,4	22,3	26,6	33,3	52,5	44,4	10,3	0
Faire son auto-évaluation avec l'aide d'un conseiller pédagogique	5,8	0	24,9	60	35,4	40	33,9	0

Tableau 4. Caractéristiques du conseiller pédagogique

Q11	Sujet	En désaccord	Ni d'accord ni en désaccord	D'accord	S.O.	F
1	Se rappelle des renseignements de base à mon sujet					
	PP	3	23,4	81,3	0	
	NPP	0	10	60	30	10
2	M'écoute					
	PP	1,1	4,3	90	0	
	NPP	0	0	70	30	10
3	Disponible					
	PP	4,1	11	84,7	0	
	NPP	0	20	50	30	10
4	Renseignements sur les programmes					
	PP	0	11,4	88,5	0	
	NPP	0	0	70	30	10
5	M'encourage à prendre des décisions					
	PP	6,2	1,5	92,3	0	
	NPP	0	0	70	30	10
6	Me donne des directions					
	PP	4,4	8,7	76,9	10	
	NPP	0	10	60	30	10
7	M'accorde assez de temps					
	PP	3,8	2,9	92,3	0	
	NPP	0	10	50	40	10
8	Est à l'heure aux réunions					
	PP	0	6,2	93,8	0	
	NPP	0	10	50	40	10
9	M'aide à régler mes problèmes personnels					
	PP	3,4	16,6	48	32	
	NPP	0	10	50	40	10
10	À l'aise					
	PP	0	4,6	95,6	0	
	NPP	0	0	70	30	10
11	Motivateur					
	PP	0	14,3	86	0	
	NPP	0	0	70	30	10
12	Attentionné					
	PP	0	4,8	95,2	0	
	NPP	0	0	70	30	10
13	M'aide à régler mes problèmes					
	PP	9,3	19,5	79,5	2	
	NPP	0	0	70	30	10
14	Tient des registres					
	PP	8,2	33	45	13,8	

Q11	Sujet		En désaccord	Ni d'accord ni en désaccord	D'accord	S.O.	F
		NPP	0	40	20	40	10
15	Respect						
		PP	4,7	7,6	87,7	0	
		NPP	0	0	70	30	10
16	Créativité						
		PP	1,4	11,4	87,2	0	
		NPP	0	0	70	30	10
17	M'aide à établir des buts						
		PP	4,3	15,2	76,5	4	
		NPP	0	0	70	30	10
18	Conseils personnalisés						
		PP	4,2	11,7	84,1	0	
		NPP	0	0	3,5	3	
19	Essentiel pour ma réussite scolaire						
		PP	7,0	18	75	0	
		Cohorte D	10	20	40	30	10

Tableau 5. Avantages de l'aide pédagogique

Q12	Sujet	En désaccord		Ni d'accord ni en désaccord		D'accord		S.O.	
		PP	NPP	PP	NPP	PP	NPP	PP	NPP
1	Favorise mon développement intellectuel								
2	M'aide à établir mes buts scolaires	0	0	29,2	10	70,8	60	0	30
3	Améliore mon estime de soi	1,4	0	32,6	30	66	40	0	30
4	M'aide à faire une auto-évaluation réaliste	7,3	0	30,4	30	62,3	40	0	30
5	M'aide à améliorer ma communication	11	0	27,8	30	61,2	40	0	30
6	M'aide à développer un mode de vis satisfaisant	10,9	0	25,4	3,3	63,7	44,4	0	3,3
7	M'aide à apprécier une combinaison de séances individuelles et de groupe	6,7	20	39,0	10	54,3	40	0	30

Annexe C. MPC des étudiants PP et NPP

	MPC École secondaire	MPC Collège Niagara	MPC Variation entre l'école secondaire et le Collège Niagara	MPC Première année Université Brock	MPC Variation entre Niagara et Brock
PP 2007-2008	67	75	8	60,14	-14,86
NPP 2007-2008	Non disponible	81,75		65,87	-15,87
PP 2008-2009	66.96	73,59	4	58,93	-14,65
NPP 2008-2009	Non disponible	61,57		58,17	3,5
PP 2009-2010	66.01	58,12	8	Non disponible	
NPP 2009-2010	Non disponible	53,23	Non disponible	S.O.	

Annexe D : Tests t appliqués aux MPC

Test t appliqué à la variation de la MPC des étudiantes et des étudiants du programme *Partners* entre le Collège Niagara et l'Université Brock en 2007-2008

Statistiques des échantillons appariés

	Moyenne	N	Écart-type	Erreur-type
Paire 1 MPC Niagara	75,000	14	4,9147	1,3135
MPC Brock	60,143	14	8,3284	2,2259

Test appliqué aux échantillons appariés

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
	Moyenne	Écart-type	Erreur-type	Intervalle de confiance de 95 % de la différence				
				Inférieure	Supérieure			
Paire 1 MPC Niagara MPC Brock	14,8571	5,8554	1,5649	11,4763	18,2380	9,494	13	,000

Test t appliqué à la variation de la MPC des étudiants NPP entre le Collège Niagara et l'Université Brock en 2007-2008

Statistiques des échantillons appariés

	Moyenne	N	Écart-type	Erreur-type
Paire 1 MPC Niagara	81,733	15	5,1335	1,3255
MPC Brock	65,867	15	9,9776	2,5762

Test appliqué aux échantillons appariés

	Différences appariées							
	Moy.	Écart-type	Erreur-type	Intervalle de confiance de 95 % de la différence		t	ddl	Sig. (bilatérale)
				Inf.	Sup.			
Paire 1 MPC Niagara MPC Brock	15,866 7	8,4589	2,1841	11,1823	20,551 05	7,26	14	,000

Test t appliqué à la variation de la MPC des étudiantes et des étudiants du programme *Partners* entre le Collège Niagara et l'Université Brock en 2008-2009

Statistiques des échantillons appariés

	Moyenne	N	Écart-type	Erreur-type
Paire 1 MPC Niagara	73,587	15	3,7021	,9559
MPC Brock	58,93	15	8,353	2,157

Test appliqué aux échantillons appariés

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
	Moyenne	Écart-type	Erreur-type	Intervalle de confiance de 95 % de la différence				
				Inf.	Sup.			
Paire 1 MPC Niagara MPC Brock	14,6533	6,0121	1,5523	11,3239	17,9827	9,440	14	,000

Test t appliqué à la variation de la MPC des étudiants NPP entre le Collège Niagara et l'Université Brock en 2008-2009

Statistiques des échantillons appariés

	Moyenne	N	Écart-type	Erreur-type
Paire 1 MPC Niagara	61,667	6	22,3040	9,1056
MPC Brock	58,167	6	4,7924	1,9565

Test appliqué aux échantillons appariés

		Différences appariées							
		Moyenne	Écart-type	Erreur-type	Intervalle de confiance de 95 % de la différence		t	ddl	Sig. (bilatérale)
					Inf.	Sup.			
Paire 1	MPC Niagara MPC Brock	3,5	18,4689	7,5399	-15,8819	22,8819	0,464	5	0,662

