

DP-006: les services aux étudiants

L'efficacité du programme Peer-Assisted Study Sessions (PASS) dans l'amélioration de la réussite étudiante à l'Université Carleton

Rapport préparé par Carol A. Miles, Dragana Polovina-Vukovic,
Darcy Litteljohn et Anthony Marini, Université Carleton
pour le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

Rapport 3

Avertissement :

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

Se référer au présent document comme suit :

Miles, C. A., Polovina-Vukovic, D., Litteljohn, D. et Marini, A. (2010) *L'efficacité du programme Peer-Assisted Study Sessions (PASS) dans l'amélioration de la réussite étudiante à l'Université Carleton*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Publié par :

Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402

Toronto (Ontario) Canada

M5E 1E5

Téléphone : 416 212-3893

Télécopieur : 416 212-3899

Site Web : www.heqco.ca

Courriel : info@heqco.ca

ISBN 978-1-4435-3570-0

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2010

Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) a émis, en juin 2008, une Demande de propositions pour des projets concernant **Le rôle des services aux étudiants dans l'amélioration de l'accès, de la rétention et de la qualité**. Le but était de fournir des fonds aux établissements afin qu'ils puissent, d'une part, évaluer l'efficacité des projets ou programmes de services aux étudiants déjà en place qui sont destinés à améliorer l'accès, la rétention et le succès des étudiants et, d'autre part, à identifier les meilleures pratiques et les techniques novatrices qui pourraient être utiles pour d'autres établissements postsecondaires. Le COQES a approuvé le financement de 15 projets sur les 28 propositions qu'avaient présentées des collèges et des universités de l'Ontario.

Même s'il y avait des chevauchements dans les projets, ces derniers ont été, en gros, divisés en trois types : ceux qui portaient sur les défis de la transition en première année de postsecondaire pour la population étudiante en général; ceux qui portaient sur l'amélioration, l'engagement, la transition et la rétention de populations ciblées d'étudiants « à risque »; et ceux qui examinaient les cours et les programmes qui étaient jugés « à risque » (autrement dit, qui affichaient des taux élevés d'échec et d'abandon) pour les étudiants inscrits.

Ce rapport final fait partie de la série « Services aux étudiants », composant l'un des quatre rapports publiés en juin 2010. Ces rapports et ceux de la même série qui suivront aideront à mieux guider les stratégies de succès chez les étudiants au moyen d'évaluations fondées sur des constatations.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier Ikuko Webster, Michelle Baulch et Samantha Short, de l'Université Carleton, pour leur importante contribution aux analyses quantitative réalisées pour cette étude.

La présente étude a été réalisée grâce au soutien financier du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Table des matières

Sommaire	6
I. Introduction	8
Brève analyse documentaire	9
Le programme PASS de l'Université Carleton	10
L'Université Carleton : information générale	10
Le programme PASS de Carleton	11
Objectifs de recherche de l'étude	13
II. Méthodologie et procédure appliquées	15
L'effet du programme PASS sur la réussite étudiante	15
Résultats quantitatifs	
Résultats qualitatifs du programme PASS : pour les étudiants, les animateurs et le corps professoral	16
III. L'impact du programme PASS : analyses quantitatives	19
La participation étudiante	19
Rendement universitaire des étudiants	20
Réussite étudiante compte tenu du rendement scolaire antérieur	26
Analyse de corrélation	26
Analyse de covariance	28
Sommaire des résultats clés	30
IV. L'impact du programme PASS : Analyses qualitatives	31
Incidences sur les étudiants : réponses au sondage	31
Sommaire des résultats clés	35
Incidences sur les animateurs : l'animateur typique du programme PASS	35

Incidences sur les animateurs : réponses au sondage, esquisses autobiographiques et entrevues	36
Sommaire des résultats clés	40
Incidences sur le corps professoral : réponses au sondage et entrevues	41
Sommaire des résultats clés	44
V. Recommandations concernant les orientations futures	45
VI. Bibliographie	47

Les annexes, qui existent en anglais seulement, peuvent être obtenues sur demande à l'adresse info@heqco.ca.

Remarque : L'utilisation du genre masculin comme générique a été adoptée dans le présent rapport d'étude afin d'en faciliter la lecture et n'a aucune intention discriminatoire.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n° 1. Participation étudiante au PASS pour l'ensemble des facultés	20
Tableau n° 2. Tableau récapitulatif des écarts de notes entre les notes finales de cours des participants au PASS et celles des non participants, ajustés selon la moyenne générale d'admission, avec application de l'analyse de covariance.	28
Tableau n° 3. Réponses des étudiants ayant choisi de ne pas participer au PASS	34
Tableau n° 4. Facteurs de motivation qui ont amené les animateurs du PASS à devenir animateur, de leur propre point de vue	37
Tableau n° 5. Les avantages du PASS pour les animateurs, de leur propre point de vue	39
Tableau n° 6. Les avantages du programme PASS pour les étudiants, selon des membres du corps professoral qui en ont fait l'expérience.	43

LISTE DES FIGURES

Figure n° 1. Notes finales moyennes de cours des étudiants inscrits à des cours renforcés par le PASS à la faculté des lettres et sciences sociales (FASS), selon leur assiduité au PASS	21
Figure n° 2. Notes finales moyennes de cours des étudiants inscrits à des cours renforcés par le PASS à la faculté des relations publiques (FPA), selon leur assiduité au PASS	22
Figure n° 3. Notes finales moyennes de cours des étudiants inscrits à des cours renforcés par le PASS à l'école de commerce Sprott, selon leur assiduité au PASS	23
Figure n° 4. Notes finales moyennes de cours des étudiants inscrits à des cours renforcés par le PASS à la faculté des sciences et à la faculté d'ingénierie et de design, selon leur assiduité au PASS	24
Figure n° 5. Taux de DEA dans les cours renforcés par le PASS, toutes facultés confondues, selon le niveau d'assiduité au PASS	25
Figure n° 6. Assiduité au PASS par rapport à la moyenne générale d'admission	27
Figure n° 7. Notes finales moyennes de cours, ajustée selon l'assiduité au PASS ou non	29

SOMMAIRE

Dans toute l'Amérique du Nord et dans plusieurs pays du globe, des programmes de type Peer-assisted study sessions (PASS) offrant des séances de soutien aux études et d'autres modes d'enseignement supplémentaire dirigés par des étudiants deviennent de plus en plus populaires au niveau des études postsecondaires, les établissements d'enseignement cherchant à augmenter la persévérance scolaire, à améliorer les notes des étudiants et à rehausser la qualité de l'apprentissage. Il y a toutefois un manque de données concernant l'efficacité de programmes de ce type à aider les universités et collèges du Canada à atteindre de tels objectifs. De plus, les avantages du programme PASS pour les animateurs et les membres du corps professoral n'ont en général pas été étudiés.

À cette fin, une étude a été menée avec le soutien financier du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES). Ses trois principaux objectifs étaient de vérifier si le programme PASS améliorerait nettement la réussite des étudiants (analyses quantitatives) et de corroborer ces résultats avec les impressions subjectives retirées par les étudiants participant au programme PASS (analyses qualitatives); évaluer l'influence du programme PASS sur les mesures qualitatives du cheminement universitaire et professionnel des animateurs; déterminer la réaction du corps professoral par rapport au programme PASS actuellement mis en œuvre à Carleton et son acceptation de ce programme, et de déterminer ses réactions par rapport aux modes d'apprentissage soutenus par les pairs de façon générale et son acceptation de tels modes. (Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2007).

Le programme PASS a d'abord été mis à l'essai à l'Université Carleton en 2000, sous forme de soutien à l'apprentissage alors offert par le Centre for Initiatives in Education (CIE) pour le cours de première année en psychologie. Le programme PASS de Carleton qui est actuellement administré par le Student Academic Success Centre (SASC), s'est depuis lors considérablement, le programme PASS offrant désormais un soutien à plus de 50 cours dispensés par diverses facultés. Comme c'est le cas de la plupart des modes d'enseignement supplémentaires, le programme PASS offert à l'Université Carleton est une forme d'aide aux études dirigée par les pairs, destinée aux étudiantes et étudiants inscrits à des cours traditionnellement difficiles ou à forte déperdition d'effectifs, pour lesquels le taux combiné d'étudiants qui obtiennent un D, qui échouent au cours et qui abandonnent le cours dépasse les 30 %.

Selon les observations faites au cours de la présente étude, le PASS a nettement amélioré la réussite des étudiants de l'Université Carleton au cours des deux années universitaires durant lesquelles on a recueilli des données (2006-2007 et 2007-2008). On a en particulier observé que les étudiants participant au PASS ont obtenu des notes finales de cours plus élevées que les non participants et que cet effet variait en fonction du nombre de séances ou d'heures de PASS suivies. De plus, l'effet positif du PASS sur les notes finales de cours demeurait notable même après avoir neutralisé les effets des résultats scolaires antérieurs (à savoir la moyenne générale d'admission des participants au PASS et des non participants), par le recours aux

méthodes corrélationnelles et à l'analyse de covariance. De même, dans la plupart des cours ayant fait l'objet d'une enquête au cours des deux années universitaires (45 des 53 cours renforcés par le PASS durant la période étudiée), les taux combinés d'obtention d'un D, d'échec ou d'abandon (taux de DEA) étaient nettement plus faibles chez les participants au PASS que chez les non participants et, là encore, plus le niveau d'assiduité aux séances de PASS était fort, plus les taux de DEA tendaient à être faibles.

Les résultats de l'analyse quantitative des réponses au sondage indiquent que les étudiants trouvent généralement que le PASS procure de nombreux avantages, notamment de meilleures notes de cours et une meilleure compréhension du contenu de ces cours, de même qu'une plus grande confiance en soi et un plus grand soutien social. La participation étudiante aux ateliers du PASS était toutefois relativement faible et des étudiants qui n'y avaient pas assisté ont indiqué qu'ils avaient souvent un cours ou un autre conflit d'horaire extérieur (par ex. emploi, famille, maladie) les empêchant d'y participer. Fait intéressant, les animateurs du PASS ont indiqué que le programme leur apportait de nombreux avantages personnels, tels qu'une amélioration de leurs compétences en leadership et une plus grande maîtrise du contenu du cours, des compétences accrues en communication et une plus grande motivation à suivre des études de troisième cycle ou une école professionnelle. Il n'est donc pas étonnant que les animateurs aient également indiqué les avantages du programme pour leur cheminement professionnel.

Les résultats actuels de l'étude suggèrent également qu'une majorité des membres du corps professoral estiment que les séances de PASS sont bénéfiques pour les étudiantes et étudiants qui choisissent d'y participer. Ils tendaient toutefois à dire que le faible niveau de participation étudiante aux séances PASS était un problème important. Le corps professoral a également cerné d'autres défis à relever en ce qui concerne la mise en œuvre du PASS de Carleton, tels que des ressources limitées (nombre insuffisant de cours bénéficiant du soutien PASS ou nombre insuffisant d'ateliers), le manque de compréhension et de connaissance du programme de la part de ses membres et l'impression de certains d'entre eux de ne pas avoir suffisamment le contrôle de ce qui se passent durant les ateliers PASS (à savoir, sur quels aspects du contenu du cours l'accent est mis).

Il apparaît donc que le programme PASS mis en œuvre à l'Université Carleton est vraiment efficace pour ce qui est de l'amélioration des résultats universitaires des étudiants qui assistent aux ateliers PASS. Par conséquent, on a émis des recommandations concernant la nécessité de déployer des efforts plus importants pour accroître l'assiduité étudiante aux ateliers PASS, et on suggère que des études plus poussées s'imposent pour déterminer quels sont les meilleurs moyens d'atteindre cet objectif, tel que l'ont indiqué les étudiants, les animateurs et les membres du corps professoral.

I. INTRODUCTION

On s'entend généralement pour dire que, dans une culture axée sur l'apprentissage et la formation permanente, l'enseignement postsecondaire doit mettre l'engagement et la réussite universitaire de l'étudiant au cœur de ses préoccupations (UNESCO, 2002). Le fait d'investir dans la population étudiante par l'entremise de services de soutien et de programmes supplémentaires devrait accroître sa réussite (à savoir, les notes obtenues, la persévérance aux études et d'obtention de diplôme, la participation et la satisfaction étudiante et autres facteurs de réussite) ainsi que leur contribution à l'économie des nations à leur entrée sur le marché du travail (ibid.). La volonté d'améliorer le niveau de persévérance aux études, de satisfaction éprouvée et de participation au processus d'apprentissage suscite un vif intérêt dans le rôle des services et programmes étudiants de l'enseignement supérieur (Scott, Shah, Grebennikov, et Singh, 2008). À cet effet, de nombreux établissements d'enseignement du Canada et du monde entier ont, sous une forme ou une autre, incorporé des programmes d'apprentissage soutenus par les pairs à l'ensemble de leurs services, à titre de composante intégrante de ceux-ci. Les fondements théoriques de ces programmes reposent sur des méthodes pédagogiques largement acceptées qui mettent l'accent sur les activités d'apprentissage axées sur la collaboration, la construction sociale et l'étudiant (Arendale, 1996), avec, pour objectifs principaux, l'accroissement de la persévérance étudiante, l'amélioration des notes, de la qualité de l'apprentissage et de la mobilisation étudiante dans le processus d'apprentissage (Weber State University, 2009).

Divers programmes d'apprentissage soutenu par les pairs, fonctionnant sous différents noms et variant légèrement en matière de fonctionnement, ont été mis en œuvre avec succès dans de nombreux établissements d'enseignement d'Amérique du Nord et de divers pays du monde (par ex. Afrique du Sud, Australie, Mexique et Europe). Au Canada, ces programmes sont couramment désignés sous les appellations suivantes : « Peer Assisted Study Sessions (PASS) » (séances d'études assistées par les pairs), « Programme d'enseignement par les pairs (PEP) », ou son équivalent anglais « Peer-Assisted Learning (PAL) project », « Supplemental Instruction (SI) program » (programme d'instruction supplémentaire). Toutes ces variantes, y compris le programme PASS mis en œuvre à l'Université Carleton, remontent finalement au modèle d'instruction supplémentaire qui fut créé à l'origine à l'université du Missouri – Kansas City (UMKC) en 1973, avec pour objectif de réduire les taux d'abandon des étudiants en sciences de la santé (Weber State University, 2009).

Le point commun à toutes les variantes du modèle d'instruction supplémentaire (IS) est que ce sont les cours traditionnellement difficiles ou à risque élevé et non les étudiants à risque ou à risque élevé qui sont ciblés comme nécessitant un soutien. Autrement dit, les PASS ou autres programmes (IS ou PEP) sont une approche non corrective pour améliorer les résultats d'apprentissage des étudiants. Par conséquent, tous les étudiants et étudiantes (ayant besoin d'un programme correctif ou non) inscrits à des cours renforcés par un PASS/PEP/IS sont invités à assister et participer à des séances dirigées par des pairs (Whitman, 1988). Fait important, mais qui n'a probablement rien d'étonnant, on pense que les avantages du PASS vont au-delà de ceux dont jouissent les étudiants y participant, car il a été démontré,

concrètement ou en théorie, qu'aussi bien le corps professoral, que les étudiants animateurs et les établissements d'enseignement retireraient des avantages notables lorsqu'un PASS (ou toute autre forme d'instruction supplémentaire) était mis en œuvre avec succès. (Capstick & Fleming, 2001; Capstick, Aisthorpe, Fleming, Haynes, & Spiers, 2002; Packham & Miller, 2000).

Brève analyse documentaire

Les programmes d'instruction supplémentaire (IS)/PASS/PAL existent aux États-Unis depuis les années 70. Il n'y a donc rien d'étonnant à ce que la majorité des études portant sur l'efficacité de ces programmes aient été menées par des chercheurs américains. Quelques-unes des études longitudinales les plus connues ont été réalisées à l'International Center for Supplemental Instruction de l'université du Missouri – Kansas City (UMKC), qui non seulement surveille de façon continue les résultats du programme de l'UMKC, mais collecte et analyse également des données d'autres établissements d'enseignement états-uniens. David Arendale (1996) a mené l'une des premières études du genre. Il a examiné les données recueillies à l'UMKC pour la période couvrant les années 1980/1981 à 1995/1996 et portant sur 14 667 étudiants ayant participé au programme d'instruction supplémentaire. Leur analyse a montré que les étudiants ayant participé au programme avaient atteint des notes finales bien plus élevées (54 pour cent d'entre eux ayant obtenu un A et un B contre 43 pour cent chez les non participants) et affichaient un taux de DEA plus faible que les non participants.

Toujours dans cette étude, Arendale a rapporté les résultats de 270 autres collèges et universités états-uniennes qui étaient très similaires à ceux tirés de l'étude de l'UMKC. Ces résultats portaient sur près de 5 000 différentes études d'IS touchant un total de 505 738 étudiants. La série de données la plus récente collectée par l'UMKC couvre la période allant de 2003 à 2006 et concerne 61 868 étudiants inscrits à 1003 cours dans 37 différents collèges et universités. À l'instar de l'étude de 1996, cette étude exhaustive, qui rend compte de la majorité des profils étudiants (par ex, niveaux de réussite scolaire antérieurs, résultats des tests standardisés, origine ethnique et niveau de motivation) a montré une amélioration des notes finales de cours des participants aux programmes d'IS ainsi que des taux nettement inférieurs de DEA (inférieurs de 15 % en moyenne par rapport aux taux affichés par les étudiants non participants).

Au Royaume-Uni, le programme d'IS est généralement désigné sous le nom « Peer Assisted Learning (PAL) » (programme d'enseignement par les pairs), et il a été instauré depuis le début des années 90 dans un nombre d'établissements d'enseignement supérieur (Capstick, 2004). De nombreux auteurs ont fait état des études menées au Royaume-Uni (voir Capstick, 2004; Capstick & Fleming, 2001; Coe, McDougall, & McKeown, 1999), dont les résultats sont très similaires aux conclusions tirées des études états-uniennes. À titre d'exemple, lorsque le département de chimie de l'université de Manchester a mis en place son programme PAL en 1995, le taux d'échec en première année a chuté, passant de 20 à 10 pour cent, et les résultats moyens aux examens ont été nettement plus élevés chez les participants que chez les autres étudiants. (Pour les étudiants ayant suivi de une à cinq séances, les résultats moyens aux examens s'élevaient à 51,9, contre 47,3 chez les non participants; ce chiffre atteignait 60,7 chez les étudiants ayant pris part à plus de 5 séances (Coe, McDougall, & McKeown, 1999). D'autres

recherches ont montré une amélioration du rendement des étudiants ayant suivi un programme PAL ainsi qu'une réduction des taux d'abandon, doublée d'une amélioration des compétences en communication et autres compétences transférables (Capstick, 2004).

De nombreux collèges et universités australiens ont mis en place des programmes d'IS sous l'appellation « Peer Assisted Study Sessions (PASS) ». En 2005, l'université de Wollongong (UWO) est devenue le centre national australien des séances d'études soutenues par les pairs. Cet établissement recueille et évalue les données relatives à ces séances à la fin de chaque année universitaire. Les plus récentes analyses disponibles (année 2008) regroupaient les étudiants selon le nombre de séances suivies durant le semestre et elles ont montré que ceux qui suivaient ces séances régulièrement obtenaient généralement de meilleures notes et affichaient un plus faible taux d'échec (University of Wollongong, 2009). Miller, Oldfield et Bulmer (2004) ont publié les résultats obtenus à l'université de Queensland, selon lesquels les étudiants suivant régulièrement les séances PASS obtenaient généralement de meilleurs résultats que ceux qui ne les suivaient pas. Une tentative intéressante a été faite à la Flinders University d'Australie en vue de remodeler le programme PASS (Burke da Silva & Auburn, 2009). On a remplacé l'aspect volontaire du programme par l'octroi d'une note de suivi de 5 % et, au lieu de laisser aux animateurs le soin de préparer le matériel requis pour les ateliers, ce sont des spécialistes en éducation qui l'ont élaboré (ibid.). Selon Burke da Silva & Auburn (2009), cela a entraîné des réactions très positives de la part des étudiantes et des animateurs, de même qu'une diminution du taux général d'échec (qui est passé de 25 pour cent à 11 pour cent).

Le modèle PASS adopté au Canada n'a pas fait l'objet de suffisamment d'études et, à notre connaissance, une seule aurait été publiée, celle de Fayowski et MacMillan (2008). Les auteurs ont examiné le programme d'IS ou PASS renforçant un cours de calcul infinitésimal donné à l'université de Colombie-Britannique, en comparant les notes finales d'étudiants répartis en trois groupes : 269 étudiants en 1^{ère} année de maths ayant suivi des séances PASS, 600 étudiants n'en ayant pas suivi et 390 étudiants inscrits au même cours un an avant la mise en œuvre du PASS. L'étude a permis de conclure que le programme IS/PASS pourrait se traduire par une augmentation de la note de deux points (p. 4) pour les étudiants ou étudiantes ayant suivi le programme, après neutralisation du biais dû à la sélection et des différences entre les sexes. L'étude n'a pas montré de différence significative entre les sexes et a permis de conclure que les participants au programme IS/PASS avaient 2,7 fois plus de chance de réussite que les autres.

Le programme PASS de l'Université Carleton

L'Université Carleton : information générale

Fondée en 1942, l'Université Carleton est un établissement dynamique, très actif en matière d'enseignement et de recherche, situé dans la capitale fédérale du Canada. L'université, dont le campus est situé aux abords de la rivière Rideau, du canal historique du même nom et de beaux quartiers résidentiels, est un leader national dans les études sur les relations publiques, la gestion publique, le journalisme, les affaires internationales et la technologie de pointe. Carleton offre également 65 excellents programmes de premier cycle et de second cycle, dans les principales disciplines des sciences humaines et sociales, des sciences, des affaires, de

l'ingénierie et du design. Avec un effectif de 24 000 étudiants à temps plein et à temps partiel venus de tout le Canada et du monde entier, un corps enseignant comptant plus de 800 membres à temps plein, 1 200 chargés de cours contractuels et un personnel non enseignant de plus de 1 000 membres, l'université offre un milieu d'apprentissage fécond, entretenant des liens étroits avec les entreprises de la région, la communauté culturelle, les organismes gouvernementaux et le secteur de la technologie de pointe. À Carleton, les étudiants sont la priorité de tous et l'université est résolue à promouvoir une culture du succès tant en salle de classe qu'à l'extérieur. Carleton offre un large éventail d'excellents services et d'initiatives conçus pour répondre aux besoins universitaires de ses étudiantes et étudiants, notamment son programme Peer-assisted Student Sessions – par lequel un réseau de condisciples s'entraident, avec pour objectifs une plus grande mobilisation des étudiants, une appropriation de leur apprentissage et l'amélioration de leur rendement universitaire.

Le programme PASS de l'Université Carleton

Le programme PASS de l'Université Carleton est une forme d'aide étudiante menée par des pairs à l'intention des étudiants inscrits dans des cours traditionnellement perçus comme étant difficiles ou affichant un taux d'abandon élevé (ou parfois pour des étudiants inscrits dans des cours préalables aux classes nombreuses). Le soutien PASS est offert en particulier dans le cas des cours affichant un taux combiné d'obtention d'un D, d'échec ou d'abandon (taux de DEA) de plus de 30 %. Le programme PASS de Carleton a d'abord été mis à l'essai par le Centre for Initiatives in Education (CIE) et il est actuellement administré par le Student Academic Success Centre (SASC). Les objectifs du programme PASS de Carleton, et de tous les programmes dérivés d'instruction supplémentaire (IS) sont les suivants :

1. réduire les taux d'abandon de cours ciblés jugés traditionnellement difficiles (par ex. cours affichant des taux de DEA > 30 pour cent);
2. améliorer les notes obtenues dans ces cours;
3. favoriser la réussite universitaire des étudiants de sorte à augmenter les taux d'obtention de diplômes.

Comme c'est le cas des diverses variantes du modèle d'instruction supplémentaire (IS), le programme PASS mis en œuvre à Carleton offre aux étudiants la possibilité de se rassembler dans un cadre informel, non intimidant, où ils se voient encourager à comparer leurs notes de cours, à discuter de concepts de cours importants, à développer des stratégies pour l'étude et l'apprentissage de la matière couverte par le cours et à prévoir les questions faisant l'objet de tests. Les étudiants apprennent par conséquent à intégrer le contenu du cours et à développer des compétences à l'étude en collaboration avec les autres étudiants. En d'autres termes, les séances PASS aident les étudiants à intégrer le processus (« comment apprendre? ») au contenu du cours (« que faut-il apprendre? »). Les séances organisées sur une base régulière (généralement deux fois par semaine) sont dirigées par des animateurs de PASS, qui sont des étudiants de premier cycle ayant déjà suivi le cours pour lequel ils offrent un soutien et qui ont excellé dans ce cours. Non seulement doivent-ils avoir eux-mêmes exceller dans ce cours mais ils doivent aussi se soumettre à un processus de sélection assez rigoureux qui met l'accent, entre autres choses, sur de solides compétences en communication et des aptitudes au leadership, de même qu'ils doivent démontrer des aptitudes aux études (moyenne pondérée

cumulative d'au moins 9,0 sur une échelle de 12,0 ou obtention d'un minimum de A- au cours en question).

L'animateur de PASS suit toutes les séances de cours magistraux du cours en question, y prend des notes détaillées et s'efforce, de façon générale, de se comporter en étudiant modèle. Il participe à près de 40 heures de formation préliminaire (en début d'année universitaire) et, durant le trimestre, à une formation au PASS dispensée par le coordinateur du programme et les chefs d'équipe d'animateurs. Cette formation vise à éduquer les animateurs éventuels aux principes d'apprentissage constructiviste et collaboratif sur lesquels reposent le programme PASS, à les immerger dans cette approche et à les aider à adapter ces principes à la salle de classe. Ainsi, durant les séances de formation, le coordinateur du programme et les chefs d'équipes d'animation modèlent des communications appropriées entre animateurs et étudiants. De plus, ils enseignent aux animateurs à élaborer des rubriques d'apprentissage, des matrices et des feuilles de calcul spécifiques au cours et efficaces. En résumé, les animateurs du PASS sont des « near-peers » qui ont reçu une formation plutôt extensive aux techniques d'apprentissage collaboratif et aux aspects théoriques pertinents. (Weber State University, 2009). Il est important de souligner que les animateurs du PASS ne donnent pas de cours pas plus qu'ils ne présentent un nouveau contenu; ils ne se substituent pas au professeur ni au chargé de cours. Les animateurs conçoivent et mettent en place des activités d'études qui visent à aider l'étudiant à faire des liens avec le contenu du cours et leurs condisciples de manière utile et agréable.

À l'Université Carleton, le programme PASS opère comme un service complémentaire offert aux étudiants inscrits à un cours ou une portion de cours renforcée par le PASS (bien que des étudiants qui suivent des sections de cours ou cours non renforcés par le PASS puissent décider d'y participer). S'il est vrai qu'on encourage tous les étudiants à assister à des ateliers PASS, la participation est à la fois volontaire et anonyme; les animateurs font toutefois le suivi du nombre de participants pour des raisons administratives. À Carleton, et de fait dans d'autres établissements offrant des programmes similaires, on a pu voir que des étudiants de niveaux de préparation universitaire divers et d'origines ethniques diverses décidaient de participer au programme (par ex. Weber State University, 2009).

Le PASS a été mis à l'essai pour la première fois à l'Université Carleton en 2000, dans un cours de psychologie de première année. Par la suite, avec le soutien croissant de l'université et une plus grande sensibilisation des étudiants et du corps professoral, le programme s'est considérablement étendu. Durant l'année 2007-2008 (dernière année pour laquelle on dispose actuellement de données), le programme a renforcé 46 sections de 30 cours et soutenu 2 371 (sur 10 971) étudiants suivant des cours à risque élevé de disciplines diverses. Le PASS a notamment renforcé 6,0 crédits universitaires à la faculté des sciences humaines et sociales, 12,0 crédits en relations et administration publiques, 1,0 crédit à la faculté des sciences et 0,5 crédit en ingénierie. Comme nous le verrons plus en détail par la suite, les obstacles à la participation étudiante au PASS sont depuis longtemps reconnus; il est toutefois encourageant de constater que pour chacune des années pour lesquelles on dispose de données, entre 22 pour cent et 27 pour cent des étudiants inscrits à des cours assortis du PASS ont choisi de participer au programme.

Objectifs de recherche de l'étude

Il est essentiel, dans toute profession, d'avoir la capacité et la volonté d'évaluer objectivement la prestation des programmes et services offerts (UNESCO, 2002). Pourtant, comme nous l'avons vu dans l'analyse de la documentation existante, si les programmes d'apprentissage soutenu par les pairs ont fait l'objet de recherches extensives aux États-Unis, en Australie et au Royaume-Uni, très peu d'études empiriques ont été entreprises pour évaluer des programmes similaires en place dans le système d'enseignement supérieur au Canada. Autre problème lié à la recherche actuelle sur ces programmes, c'est que celle-ci tend à mettre l'accent sur les données quantitatives uniquement et touche rarement à la mine d'information qualitative dont on dispose déjà sur le sujet (Capstick, 2004). Comme le suggère Capstick (2004), cela peut être le résultat de pressions institutionnelles (par ex. d'ordre financier) visant à démontrer les avantages certains des divers programmes IS/PASS/PEP.

De plus, les chercheurs étudient depuis de nombreuses années les avantages de programmes d'aide soutenue par les pairs qui se rapportent uniquement aux étudiants qui suivent les séances. Ce n'est que récemment que des chercheurs ont commencé à examiner les avantages qu'offrent ces programmes aux personnes jouant le rôle d'animateur et qui sont eux-mêmes étudiants (par ex., Green, 2007; Stout & McDaniel, 2006). De même, il existe un manque de données et d'analyse raisonnée en ce qui concerne les avantages potentiels du programme PASS pour les membres du corps professoral et les établissements d'enseignement qui y participent et ceci est particulièrement le cas, répétons-le, des programmes canadiens (Zerger, Clark-Unite, & Smith, 2006).

Il est par conséquent possible de cerner d'importantes lacunes dans les études existantes sur les programmes d'apprentissage assistés par les pairs : (1) il existe peu d'études empiriques sur les programmes de type PASS/PEP/IS dispensés par des universités canadiennes; (2) les études existantes tendent à en souligner uniquement les effets quantitatives associés à la réussite universitaire des étudiants participants et enfin (3), il existe peu de données sur les avantages potentiels du PASS pour les étudiants animateurs, les membres du corps professoral et les établissements d'enseignement. Par conséquent, la présente enquête visait à déterminer l'efficacité du programme PASS de l'Université Carleton non seulement à améliorer la réussite universitaire des étudiants mais aussi pour ce qui est de son influence au niveau des effets perçus par les animateurs et les enseignants. L'étude, qui s'articulait autour de la question « Dans quelle mesure les projets de PASS ont-ils réussi à améliorer les résultats d'apprentissage », avait pour but :

D'évaluer de manière empirique l'effet ou l'influence du PASS sur la réussite universitaire des étudiants de l'Université Carleton par une analyse comparative des données statistiques collectées au cours des deux années antérieures 2006-2007 et 2007-2008 (comparaison entre les étudiants ayant pris part au PASS et les non participants).

Évaluer les avantages et les lacunes du PASS du point de vue des étudiants participants à partir de l'analyse qualitative des données collectées lors d'un sondage.

Étudier l'influence de la participation au PASS en tant qu'animateur sur le cheminement et l'ajustement professionnels et universitaires par une analyse narrative d'esquisses autobiographiques produits par des animateurs, ainsi que par des évaluations qualitatives de données collectées lors d'un sondage et d'entrevues. L'hypothèse de départ était que d'anciens animateurs de PASS pourraient faire ressortir d'importants avantages lors d'une auto-évaluation de leur expérience d'animateur, tant au plan universitaire que professionnel.

Vérifier les réactions des membres du corps professoral de Carleton par rapport au PASS et autres programmes de soutien complémentaires non correctifs en général. (Au nombre de ces membres figureraient des personnes ayant déjà enseigné un ou plusieurs cours assortis de séances PASS et d'autres n'en ayant jamais donnés). On s'attendait à ce que les impressions retirées d'une telle expérience seraient d'autant plus favorables que l'exposition au PASS était importante (c'est-à-dire l'enseignement de cours renforcés par le PASS).

II. MÉTHODOLOGIE ET PROCÉDURE APPLIQUÉES

Cette étude est fondée sur une combinaison de techniques quantitatives et qualitatives qui ont été appliquées aux questions de recherche centrales relatives à l'influence du programme PASS sur les résultats obtenus par la population étudiante, les animateurs et les membres du corps professoral de l'Université Carleton. Cette partie du rapport donne un aperçu des méthodes et procédures particulières utilisées à chaque étape de l'enquête. Les instruments de recherches correspondants sont inclus dans les annexes.

L'effet du PASS sur la réussite universitaire des étudiants participants : Résultats quantitatifs

Les résultats donnés dans cette partie du rapport sont regroupés en trois catégories : (1) la participation étudiante, (2) la réussite universitaire des étudiants, et (3) la réussite étudiante après neutralisation du rendement scolaire antérieur. En vue des analyses quantitatives, les étudiants ont été divisés en trois groupes : ceux qui n'ont pas participé au programme de PASS (0 heure), ceux qui y ont peu participé (de 1 à 4 heures) et ceux qui ont participé régulièrement (au moins 5 heures).¹ Ce classement visait trois buts. Premièrement, adopter des catégories de participants semblables à celles de l'International Center for Supplemental Instruction de l'UMKC, qui a mené des études extensives sur l'efficacité de l'IS, et sur le modèle duquel se fonde le PASS de Carleton, permettant ainsi une comparaison entre nos analyses et celles le plus souvent utilisées et cités (c'est-à-dire le « parfait modèle » d'étude de l'IS). Deuxièmement, on peut tout à fait concevoir, intuitivement, que sur une période de 12 semaines, un étudiant qui suit environ une séance par quinzaine (5 heures) fasse partie des participants réguliers. Enfin, dans nombre de cours renforcés par le PASS, le nombre de participants était trop faible pour permettre de tirer des conclusions significatives sur les taux de participation détaillés. Néanmoins, dans certaines analyses extensives (à savoir l'effet du PASS sur les taux de DEA pour l'ensemble des facultés, l'analyse de covariance), nous donnons plus en détail les résultats des groupes d'étudiants participants.

Participation étudiante et rendement. On a comparé les notes finales moyennes des étudiants de chaque catégorie, obtenues à partir du système d'information étudiant Banner² de Carleton, selon l'assiduité au PASS (cf. critères d'assiduité ci-dessus). Autrement dit, on a comparé les notes finales des étudiants n'ayant pas suivi de séances PASS à celles des étudiants en ayant

¹ Participation étudiante aux cours renforcés par le PASS par semestre, selon les feuilles de présence soumises par les animateurs PASS.

² Banner est une série de logiciels de traitement administratif intégrés conçue pour l'enseignement supérieur et dont l'un des logiciels est consacré aux besoins administratifs des étudiants (admission, inscription, hébergement, notes etc.). Il s'accompagne d'une base de données Oracle dans laquelle les données étudiantes sont conservées et peuvent être combinées en tre elles en vue de rapports et de recherches particulières.

suivi quelques-unes et à celles des étudiants en ayant suivi régulièrement. On a analysé séparément les données de 2006-2007 et celles de 2007-2008 (tirées du système Banner) pour des raisons de clarté conceptuelle et statistique. Toutefois, seules les données et les analyses les plus récentes (soit de 2007-2008) sont présentées dans le rapport proprement dit, les résultats des analyses des données antérieures (soit de 2006/2007) figurant séparément dans l'annexe E. Il importe de souligner qu'on n'a pas relevé de différences significatives entre les analyses d'une et de l'autre année.

Rendement étudiant, ajusté en fonction du rendement antérieur. On a neutralisé les effets de la réussite scolaire antérieure (éliminés du point de vue statistique) dans le rendement étudiant (c'est-à-dire la note finale obtenue) par une analyse de covariance, de sorte à opérationnaliser le rendement scolaire antérieur en tant que moyenne générale d'admission. Il faut souligner que la moyenne générale d'admission des étudiants, qui représente la moyenne pondérée cumulative (MPC) obtenue au secondaire considérée comme la base de l'admission par Carleton, est la meilleure mesure qui soit et la plus répandue des capacités étudiantes antérieures. On a également procédé, en plus d'une analyse de covariance, à une analyse de régression afin de déterminer la relation entre la participation au PASS et la note finale de cours, compte tenu du rendement scolaire antérieur des étudiants (fondé, là encore, sur la moyenne générale d'admission).

Résultats qualitatifs du PASS : pour les étudiants, les animateurs et les professeurs

En mai 2009, on a envoyé à tous les animateurs en place (n = 21) et aux anciens animateurs n'ayant pas encore quitté l'université³ (n = 15) un courriel d'invitation à participer à une enquête en ligne⁴. On y donnait un lien menant au sondage, ainsi qu'une lettre d'information et un formulaire de consentement. On a en même temps envoyé un courriel similaire, avec lien au sondage en ligne, à tous les chargés de cours qui avaient enseigné un cours renforcé par des séances PASS durant les deux années universitaires antérieures (n = 35) et à un échantillon aléatoire de membres du corps professoral ayant enseigné des cours de 1^{ère} et de 2^e année (n = 150). De même, également en mai 2009, on a envoyé un courriel d'invitation à participer à un sondage en ligne à un échantillon aléatoire d'étudiants inscrits l'année universitaire précédente à des cours renforcés par le PASS. Tous les sondages pouvaient être retournés jusqu'à la fin juillet 2009 et les trois groupes concernés (étudiants, animateurs et professeurs) ont reçu en juin 2009 un rappel les invitant à participer au sondage.

En septembre, on a invité par courriel les trois mêmes groupes à prendre part à des groupes de discussions. Les participants intéressés pouvaient s'y inscrire en répondant au courriel. On a également affiché une invitation à participer aux groupes de discussions à l'intention des étudiants sur le site Web du Student Academic Success Centre. Même si un nombre

³ Certains animateurs ont obtenu leur diplôme et quitté l'université.

⁴ L'information détaillée relative aux sondages et taux de réponse sera traitée ci-après dans les sections correspondantes.

d'animateurs, de professeurs et d'étudiants se sont d'abord inscrits à ces groupes de discussions, ils n'y ont pas pris part, pour des raisons personnelles et des questions de temps. On a par contre mené deux entrevues individuelles avec des animateurs PASS et trois avec des membres du corps professoral. Aucun étudiant n'a accepté de participer à une entrevue, en dépit de la prime d'encouragement offerte (20 \$, à déposer sur leur carte d'étudiant). Pourtant, comme on va le voir dans la partie correspondante du rapport, les réponses des étudiants au sondage se sont avérées étonnamment instructives, permettant une évaluation des thèmes ayant émergé des témoignages des étudiants sur leur propre expérience du PASS.

Cette étude s'est aussi intéressée à l'effet du rôle d'animateur de PASS sur le cheminement universitaire et professionnel des étudiants qui ont eu ce rôle (cf. Annexe B). Cela s'est fait par une analyse qualitative des données collectées lors du sondage et des entrevues ainsi que par une analyse narrative des esquisses autobiographiques⁵ produites par 21 animateurs actuellement en poste. Dans notre proposition d'étude initiale, nous espérions étudier les répercussions du rôle d'animateur de PASS sur le cheminement universitaire des étudiants concernés au moyen d'une analyse quantitative du pourcentage d'animateurs ayant suivi des études de troisième cycle. Nous souhaitions également comparer les animateurs du PASS aux autres étudiants diplômés de même niveau universitaire et à ceux qui avaient été adjoints d'enseignement de premier cycle. Les priorités du système Banner de Carleton sont malheureusement telles qu'il est improbable que l'on puisse recueillir des données de ce type dans un avenir proche. Nous avons par conséquent abandonné ces recherches et choisi de plutôt analyser l'information que les animateurs eux-mêmes nous donnaient.

Les données recueillies lors du sondage et des entrevues ont permis d'effectuer l'une des premières analyses empiriques des réactions du corps enseignant et de leurs impressions quant aux programmes de soutien supplémentaire. On a prêté une attention particulière à l'évolution potentielle des opinions concernant le PASS à mesure que le corps enseignant aura plus d'expérience dans le domaine (c'est-à-dire, l'opinion des professeurs ayant une expérience extensive du PASS par opposition à ceux qui n'en possèdent aucune). Cette partie de l'étude visait à vérifier des renseignements essentiels quant aux moyens par lesquels les programmes d'IS pourraient être administrés pour encourager davantage de membres du corps professoral à essayer d'obtenir un tel soutien pour leurs étudiants. On a de plus examiné ce qui constituait un obstacle à leur acceptation de tels programmes, à partir des données recueillies lors du sondage et des entrevues.

Dans cette étude, la partie réservée à l'analyse qualitative a une portée définitivement limitée en raison de la taille de l'échantillon. Le nombre de réponses est trop réduit pour pouvoir généraliser et nous ne pouvons pas dire que les résultats de l'étude sont représentatifs de l'expérience vécue par tous les étudiants, enseignants et animateurs ayant pris part au PASS de Carleton. Mais le principal objectif de cette étude n'était pas la possibilité de généralisation. Il faut plutôt y voir une étude de cas visant à décrire, de façon exploratoire, l'expérience vécue par divers participants enrôlés dans le PASS et à offrir un important aperçu ainsi qu'une idée

⁵ Voir la section du rapport développée plus loin sur les animateurs (sous « Incidences sur les animateurs : réponses au sondage, esquisses autobiographiques et entrevues »).

approfondie de certains des grands thèmes qui émergent des témoignages fournis par les répondants. Nous croyons que ces témoignages peuvent ajouter de la valeur aux analyses quantitatives.

III. L'IMPACT DU PROGRAMME PASS : ANALYSES QUANTITATIVES⁶

Participation étudiante

En 2007-2008, (tel qu'indiqué ci-dessus, sous « Le programme PASS de Carleton »), le Student Academic Success Centre de l'Université Carleton a offert des séances PASS pour 46 sections de 30 cours. Comme l'indique le Tableau n° 1, les étudiants inscrits à ces cours ont fait une utilisation extensive de ce service de soutien : 2 371 d'entre eux ont en effet suivi le PASS, soit un total de 22 pour cent des 10 791 inscrits à des cours renforcés par le PASS en 2007-2008. Si on ventile ces résultats par faculté, le pourcentage moyen d'étudiants inscrits ayant suivi le PASS en 2007-2008⁷ était de 24,0 pour cent pour la faculté des relations publiques (FPA), 20,6 pour cent pour la faculté des lettres et sciences sociales (FASS); 17,1 pour cent pour l'école de commerce Sprott; 31,7 pour cent pour la faculté des sciences; et 14.8 pour cent pour la faculté d'ingénierie et de design. Pour connaître le pourcentage global moyen d'étudiants inscrits ayant participé au PASS en 2007-2008, ventilé par niveau de cours, se référer à l'annexe D.

⁶ Les analyses quantitatives ont été réalisées et présentées par Ikuko Webster et Michelle Baulch, Carleton University.

⁷ Moyenne non pondérée calculée en additionnant le pourcentage d'étudiants participant à chaque cours renforcé par le programme et en divisant le total par le nombre de cours uniques de la faculté.

Tableau n° 1. Participation étudiante au PASS pour l'ensemble des facultés.

	Heures de participation au PASS				Nbre total d'étudiants participants	
	De 1 à 4 h		Plus de 5 h			
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Faculté des relations publiques	591	13,7	441	10,2	1 032	24,0
Faculté des lettres et sciences sociales	593	13,7	300	6,9	893	20,6
École de commerce Sprott	187	12,1	78	5,0	265	17,1
Faculté des sciences	102	18,8	70	12,9	172	31,7
Faculté d'ingénierie et de design	4	6,6	5	8,2	9	14,8
$\Sigma =$	1 477	12,98	894	8,64	2 371	21,64

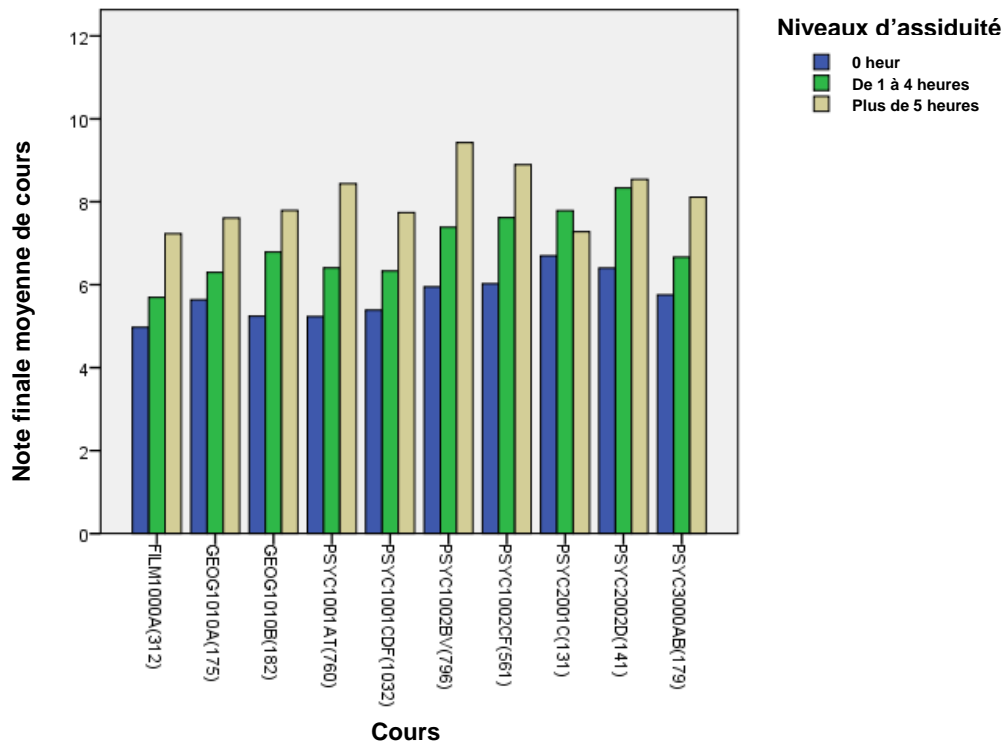
Bien que les résultats de la participation donnent une indication du nombre et du pourcentage d'étudiants ayant suivi le PASS, ils ne peuvent renseigner sur le degré d'utilisation du service par les participants par cours. La meilleure façon d'évaluer cette participation est de déterminer le nombre moyen d'heures d'exposition par étudiant (c'est-à-dire le temps passé en séances PASS). Cette moyenne peut se calculer sachant tout d'abord qu'en 2007-2008, les animateurs de PASS ont offerts 13 839 heures de services aux étudiants inscrits. Chacun des 2 371 étudiants ayant choisi de participer au PASS durant cette période ont donc eu en moyenne 5,8 heures d'exposition au programme (dirigées par un animateur). Des étudiants inscrits à des sections de cours non renforcés par le PASS ont à l'occasion choisi de suivre ces séances. Cela a été le cas de 58 étudiants en 2007-2008, pour un total de 127 heures de PASS (leur assiduité et leurs notes ne sont incluses dans aucune analyse). Par ailleurs, les heures d'exposition relevées aux fins de l'étude ne reflètent que le temps passé en ateliers, mais les animateurs ont également offerts un soutien étudiant durant leurs heures de bureau hebdomadaires et par courriel.

Rendement universitaire des étudiants

Le but visé par le PASS n'est pas simplement d'attirer un nombre important d'étudiants mais d'aider ceux-ci à afficher de meilleurs taux de persévérance et d'achèvement des études, et d'obtenir de meilleures notes dans les cours traditionnellement difficiles. Les figures n°s 1, 2, 3

et 4 donnent les notes finales moyennes de cours⁸ de tous les étudiants ayant suivi des cours assortis de séances PASS (par faculté) selon leur assiduité à ces séances (c'est-à-dire leur niveau de participation au PASS). Comme le montrent ces figures, les étudiants qui participent au programme surpassent clairement leurs condisciples qui n'y participent pas et ce sont ceux qui assistent le plus souvent ceux qui en bénéficient le plus.

Figure n° 1. Notes finales moyennes de cours des étudiants inscrits à des cours renforcés par le PASS à la faculté des lettres et sciences sociales (FASS), selon leur assiduité au PASS.



⁸ Carleton utilise un système de notation basé sur 12 points dans lequel chaque note alphabétique comprend 3 niveaux (A+, A et A-). Les lettres alphabétiques sont converties en nombres aux fins d'évaluation du rendement. Par conséquent A+ = 12 points, en terme de note numérique, A = 11, A- = 10 et B+ = 9 etc. Ces valeurs sont applicables aux cours représentant un crédit de 1.0. Si le crédit du cours est supérieur ou inférieur à un, les notes numériques sont proportionnellement ajustées.

Figure n° 2. Notes finales moyennes de cours des étudiants inscrits à des cours renforcés par le PASS à la faculté des relations publiques (FPA), selon leur assiduité au PASS.

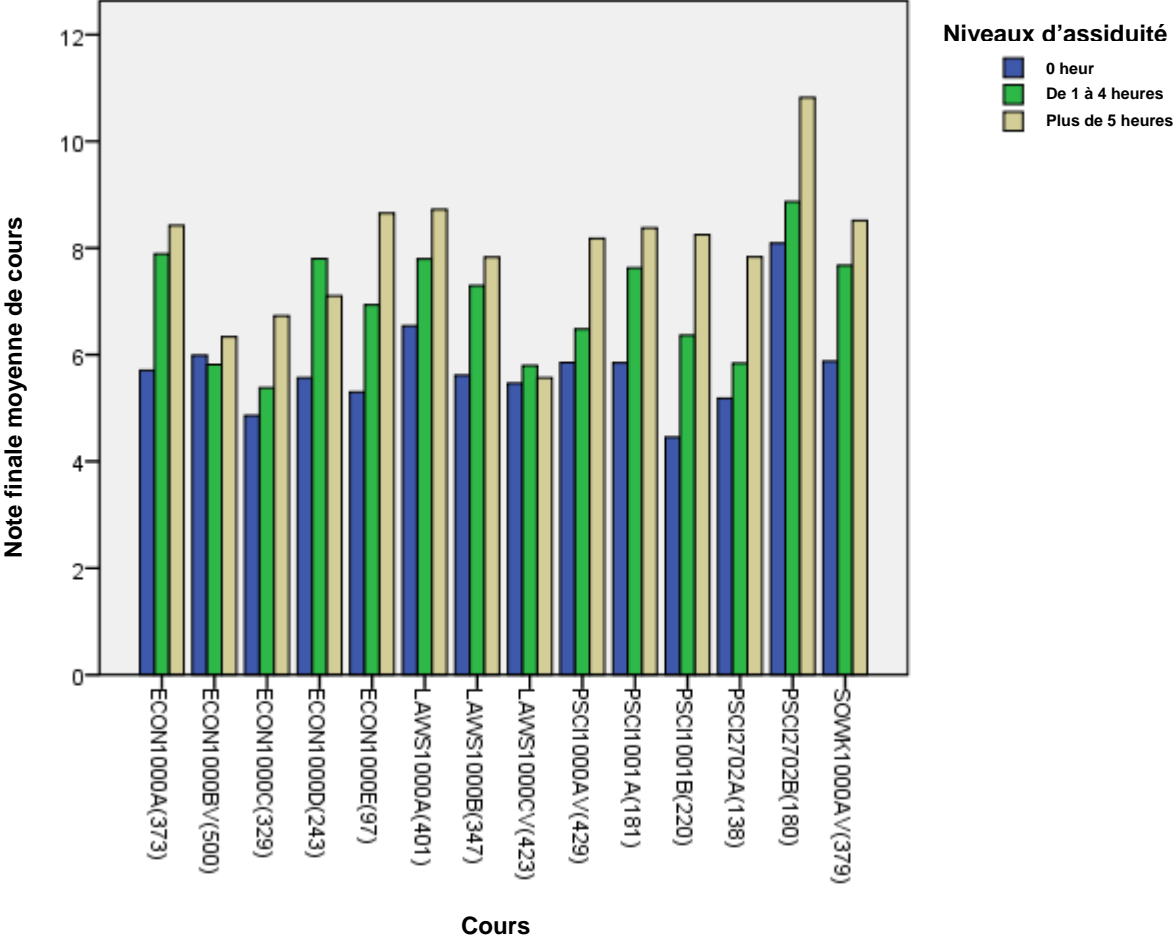


Figure n° 3. Notes finales moyennes de cours des étudiants inscrits à des cours renforcés par le PASS à l'école de commerce Sprott, selon leur assiduité au PASS.

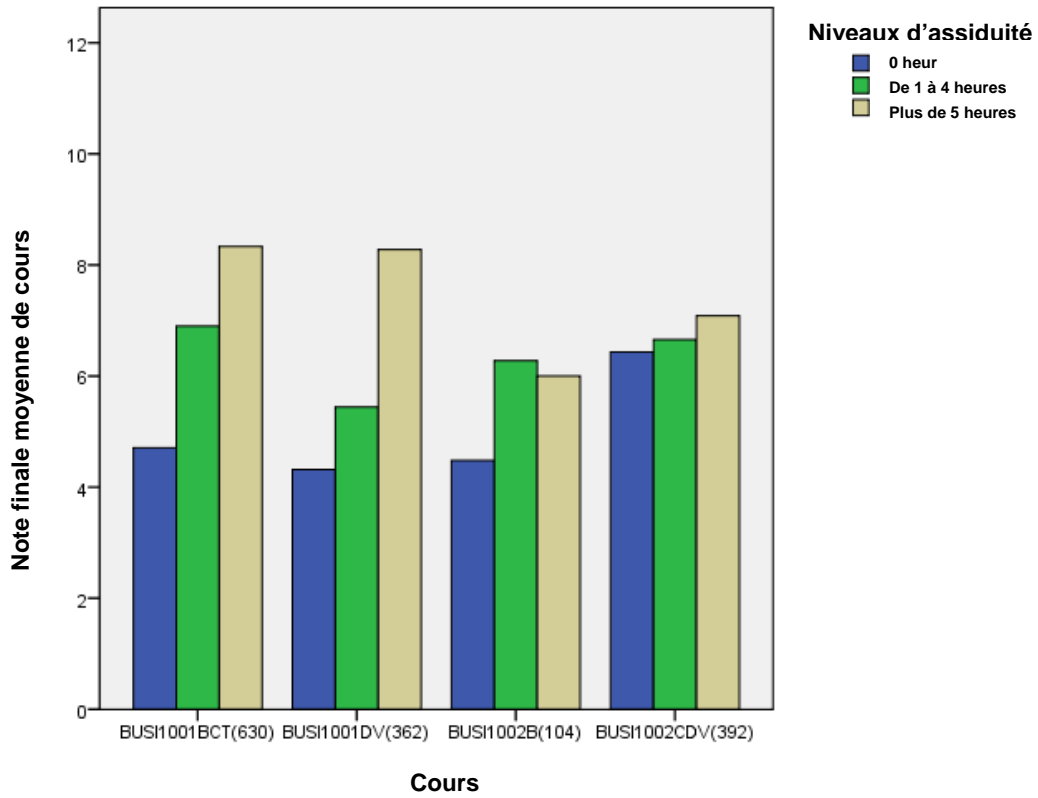
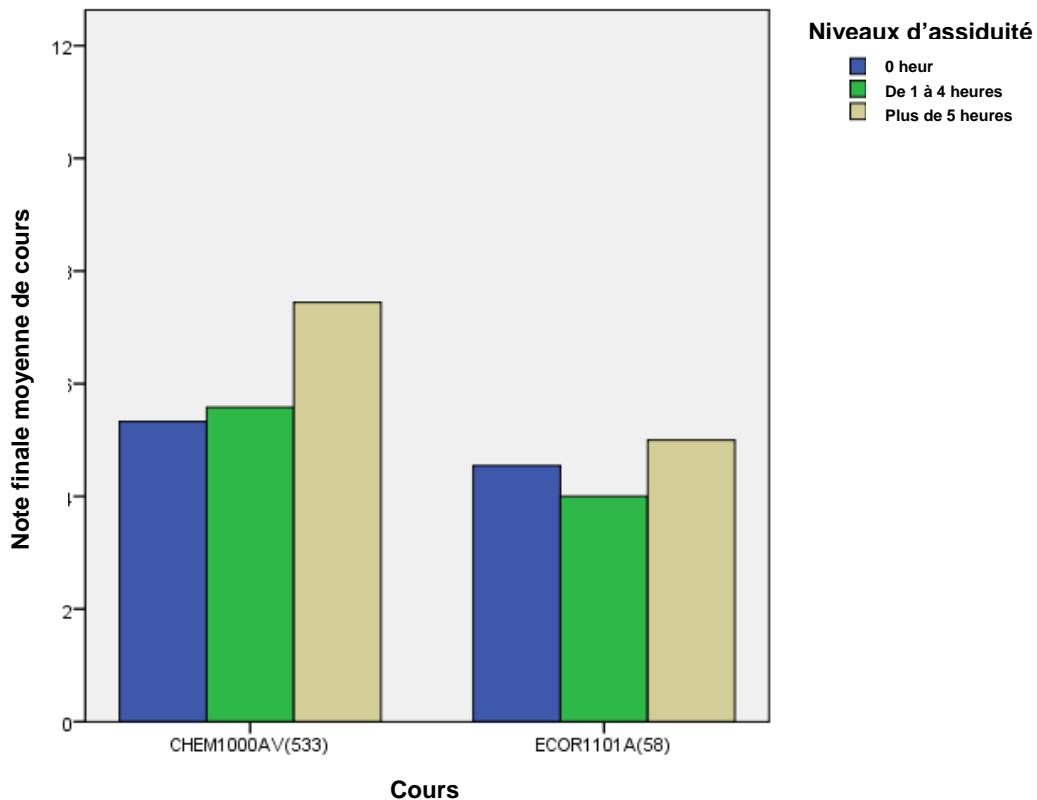


Figure n° 4. Notes finales moyennes de cours des étudiants inscrits à des cours renforcés par le PASS à la faculté des sciences et à la faculté d'ingénierie et de design, selon leur assiduité au PASS

(Barres de gauche – Première année, chimie générale)

(Barres de droite – Première année, mécanique)



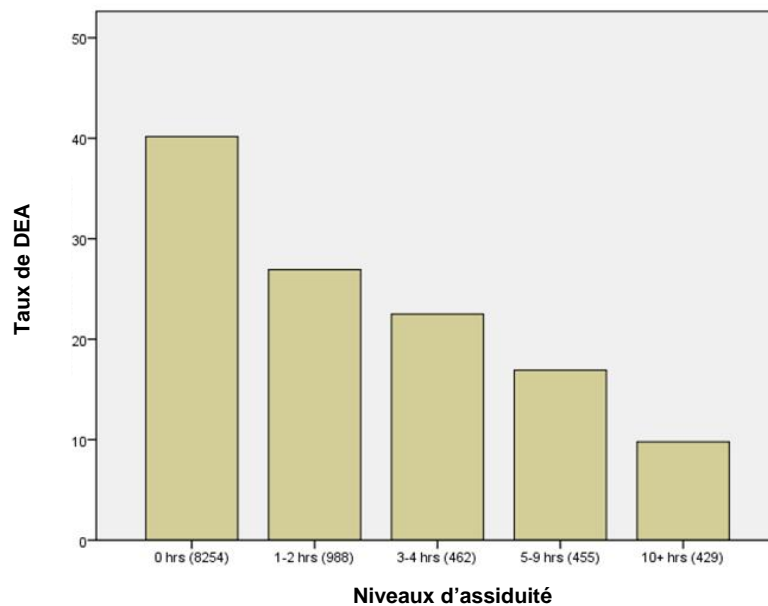
Pour résumer, les étudiants peu assidus aux séances PASS (de 1 à 4 heures) obtenaient habituellement de meilleures notes de cours que ceux qui n'en suivaient pas du tout (non participants). De plus, les étudiants qui en suivaient un minimum de 5 heures obtenaient généralement de meilleures notes que ceux qui n'en suivaient aucune ou que ceux qui n'en suivaient que peu. Pour ce qui est de l'écart des notes (c'est-à-dire l'écart obtenu en soustrayant la note finale moyenne de cours des non participants de la note finale moyenne de cours des participants au PASS), les étudiants en lettres et sciences sociales (FASS) et les étudiants en relations publiques (FPA) qui suivaient de 1 à 4 heures de PASS, obtenaient en moyenne entre 1,3 et 1,0 points de plus que les non participants, et ceux qui en suivaient plus régulièrement (soit au moins 5 heures) obtenaient en moyenne entre 2,0 et 2,4 points de plus que les non participants.

De même, les étudiants de l'école de commerce Sprott qui suivaient de 1 et 4 heures de PASS obtenaient en moyenne 1,4 points de plus que les non participants et ceux qui suivaient les

séances plus régulièrement obtenaient en moyenne de 2, 4 points de plus que les non participants. Bien qu'une faible participation aux séances de PASS (à savoir de 1 à 4 heures) n'ait pas été associée à de meilleures notes finales chez les étudiants en sciences et en ingénierie (ils ont obtenu 0,3 point et 0,5 point de plus, respectivement, que les non participants), ceux d'entre eux qui avaient suivi au moins 5 heures de séances ont obtenu en moyenne 2,1 points et 0,5 points de plus que les non participants. Les différences observées en matière d'amélioration des notes d'un programme à l'autre pourraient s'expliquer en partie du fait du soutien complémentaire en laboratoire offert aux étudiants en sciences et en ingénierie, alors que les étudiants de certaines autres facultés ne bénéficient que de peu de soutien, voire d'aucun soutien structuré en dehors de l'amphithéâtre de cours. Cela est toutefois pure spéculation et non une conclusion résultant de l'étude.

Un autre important indicateur de la réussite universitaire à Carleton est le nombre d'étudiants par classe ayant obtenu la lettre D ou une note moindre et qui ont échoué au cours ou l'ont abandonné. C'est ce que l'on appelle en anglais le « DFW rate » des étudiants inscrits à un cours donné, désigné ici en français sous le terme « taux de DEA ». Le soutien du PASS est généralement offert pour des cours ayant un taux de DEA supérieur à 30 %. L'analyse réalisée dans le cadre de cette étude a révélé que les taux de DEA étaient nettement plus faibles chez les participants au PASS que chez les non participants dans une majorité de cours renforcés par le PASS offerts en 2007-2008 (à savoir, 25 des 30 cours). De plus, comme l'indique la Figure n° 5, les taux de DEA, qui ont été obtenus du Carleton Office of Institutional Research, semblaient diminuer à mesure de l'augmentation du niveau de participation au PASS.

Figure n° 5. Taux de DEA dans les cours renforcés par le PASS, toutes facultés confondues, en fonction de l'assiduité au PASS.



Chaque barre représente le taux de DEA chez les étudiants répartis selon cinq niveaux de participation.

Le nombre d'étudiants de chaque groupe est indiqué entre parenthèses.

Réussite étudiante ajustée en fonction de leur rendement scolaire antérieur

Les résultats présentés jusque-là indiquent que le soutien du PASS est associé à des notes finales de cours supérieures, mais ils n'excluent pas la possibilité que des facteurs autres que l'assiduité au PASS, tels que les niveaux de rendement antérieur des étudiants, expliquent cette association. Le corps enseignant et les administrateurs de Carleton se sont demandé par le passé si le PASS influait vraiment sur les notes des étudiants, ou s'il n'exploitait pas simplement un bassin d'étudiants très performants qui recherchent un soutien supplémentaire car ils tiennent à avoir de bons résultats.

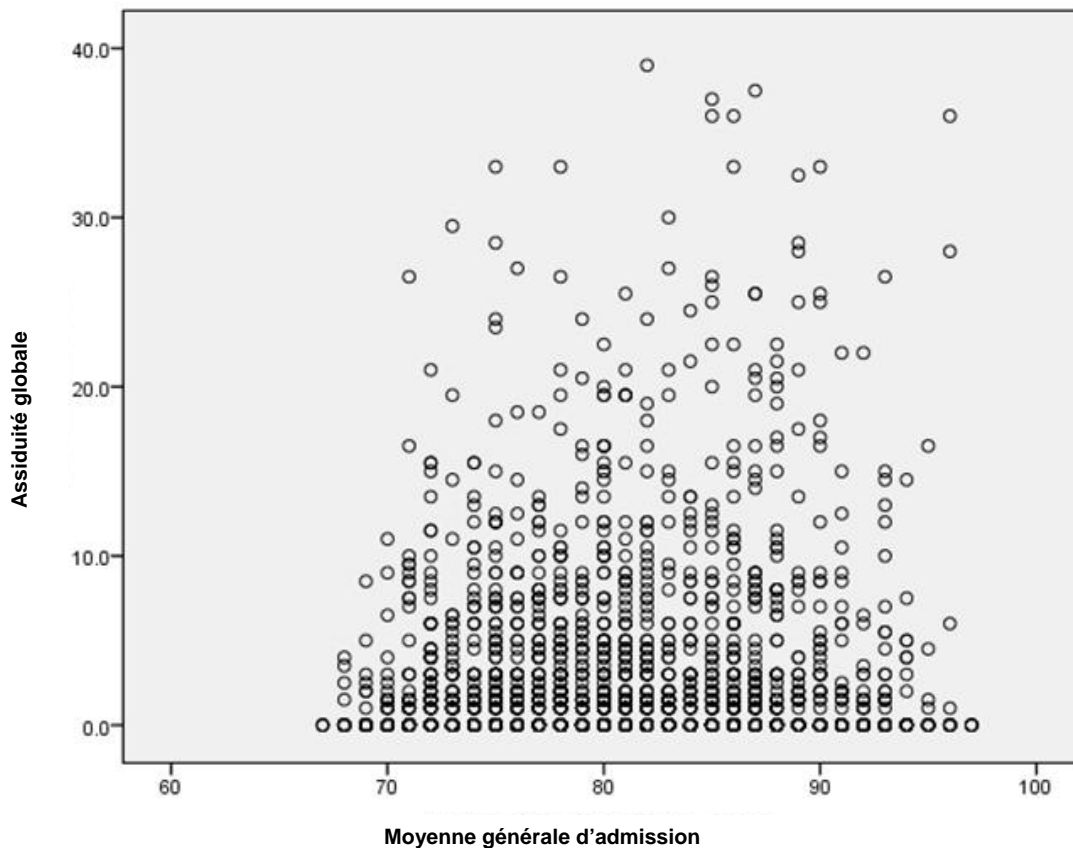
Afin de savoir si cela était le cas ou non, nous avons examiné la ou les relations entre la moyenne générale d'admission, l'assiduité au PASS et les notes finales de cours, et pour ce, nous avons utilisé deux méthodes : l'analyse de corrélation et l'analyse de covariance. Étant donné que nous ne disposons pas de la moyenne générale d'admission de tous les étudiants inscrits à des cours renforcés par le PASS (par ex. les étudiants étrangers ou les étudiants d'une autre province), l'échantillon utilisé pour ces analyses ne comptait que 4 942 étudiants. Cela ne représente que 52,6 pour cent du total des 9 404 étudiants inscrits (participants au PASS et non participants) dans tous les cours renforcés par le PASS en 2007 pour lesquels les trois variables étaient disponibles (c'est-à-dire l'assiduité au PASS, les notes finales de cours et la moyenne générale d'admission). La réduction de taille de l'échantillon et le potentiel d'erreur systématique de sélection sont bien sûr une source de préoccupation; toutefois, comme nous l'avons mentionné précédemment, la moyenne générale d'admission constitue la meilleure mesure disponible du rendement scolaire antérieur et la plus répandue à l'Université Carleton.

Analyse de corrélation

L'analyse de corrélation a abouti à un résultat clé, à savoir, une corrélation nettement positive de faible à modérée entre la moyenne d'admission générale des étudiants et le nombre de séances PASS suivies. Autrement dit, les étudiants affichant la meilleure moyenne générale d'admission étaient ceux qui suivaient le plus régulièrement les séances. On a observé une corrélation positive et statistiquement importante dans 12 cours renforcés par le PASS (40 pour cent) sur 30. Cette corrélation positive variait de $r = 0,113$ à $r = 0,324$. Cela correspondrait au résultat attendu selon lequel les étudiants obtenant les meilleures notes au secondaire recherchaient plus souvent un soutien complémentaire que ceux qui ont une moyenne moindre. Si l'on tient compte de tous les cours renforcés par le PASS, la corrélation entre la moyenne générale d'admission et l'assiduité au PASS ($r = .112$, $p < .001$, $n = 4\,942$) n'était que faible, bien que statistiquement notable en raison de la grande taille de l'échantillon. Cela montre que les étudiants qui étaient les plus assidus au PASS tendaient à avoir des moyennes générales d'admission plus élevées. Toutefois, la corrélation entre ces deux points est faible, à

peine plus d'un pour cent de la variance étant partagée entre les deux variables et elle est à peine discernable dans le nuage de points visible dans la Figure n° 6. Cette corrélation était légèrement supérieure ($r = .091$) que celle rapportée au cours de l'année précédente (2006-2007).

Figure n° 6. Assiduité au PASS, par rapport à la moyenne générale d'admission



On peut voir que la relation entre les deux variables, bien que statistiquement notable en raison de la grande taille de l'échantillon, est à peine discernable.

De plus, l'analyse a révélé que l'assiduité au PASS et la note finale de cours sont nettement liées entre elles ($r = .171$, $p < .001$, $n = 4\,942$) et que la moyenne générale d'admission a une relation encore plus étroite avec la note finale de cours ($r = .495$, $p < .001$, $n = 4\,942$). Afin de déterminer la relation réelle entre l'assiduité au PASS et la note finale de cours, il est nécessaire d'examiner dans quelle mesure l'association positive entre ces deux variables résulte à la fois de la moyenne générale d'admission et de la note finale de cours. Pour ce faire, on a utilisé une mesure statistique que l'on appelle « corrélation partielle » afin de saisir la relation entre les deux variables (c'est-à-dire l'assiduité aux séances PASS et la note finale de cours), l'effet d'une troisième variable (soit la moyenne générale d'admission) ayant été statistiquement neutralisée. La corrélation partielle était de 0,134 et les résultats étaient

statistiquement significatifs ($p < .001$, $df = 4\ 939$). Cela indique que, au-delà de tout autre effet que pourrait avoir la moyenne générale d'admission tant sur l'assiduité au PASS que sur la note finale de cours, l'assiduité au PASS est assurément nettement associée à des notes finales de cours plus élevées chez les étudiants qui suivent des cours renforcés par le PASS.

Analyse de covariance

En plus des analyses de corrélation, on a procédé à une analyse de covariance afin d'isoler l'effet des divers niveaux d'assiduité au PASS sur la note finale de cours, l'effet de la moyenne générale d'admission des étudiants ayant été statistiquement neutralisé. En appliquant cette méthode, on a « ajusté » les notes moyennes des étudiants obtenues dans les cours renforcés par le PASS. Ces notes « ajustées » montrent en substance l'effet de l'assiduité au PASS sur la note finale de cours des étudiants, en dehors de tout effet attribuable à la moyenne générale d'admission. La colonne « Note finale moyenne de cours » du Tableau n° 2 représente les notes moyennes non ajustées des étudiants dont l'assiduité variait de 0 heure à 10 heures et plus, en faisant cette fois encore appel à la répartition en groupes plus étroitement définis en matière d'assiduité, utilisée dans l'analyse de l'effet de l'assiduité aux séances PASS sur les taux de DEA (cf. Figure n° 5). En ce sens, la note moyenne non ajustée des non participants était de 5,62, avec une augmentation constante pour les divers groupes allant jusqu'à 8,16 pour plus 10 heures d'assiduité. Le Tableau n° 2 montre aussi la moyenne générale d'admission des étudiants de chaque niveau d'assiduité au PASS. La moyenne générale d'admission des non participants était de 79,2 pour cent, et celle-ci grimpa à 82,1 pour cent, avec une augmentation de 2,9 points de pourcentage, pour les participants les plus assidus au PASS.

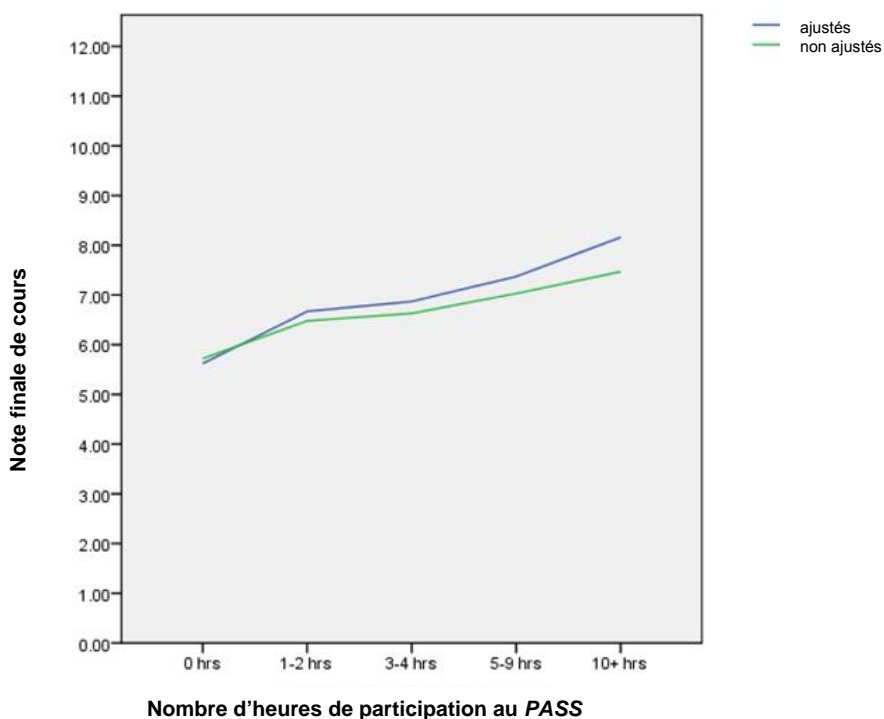
Tableau n° 2. Résumé des écarts de notes entre les notes finales de cours des participants au PASS et celles des non participants, ajustées en fonction de la moyenne générale d'admission, avec application de l'analyse de covariance

Répartition des étudiants selon le niveau d'assiduité	Note moyenne finale de cours	Écart-type	Moyenne générale d'admission (%)	Note finale moyenne de cours ajustée	Erreur-type	Écart de notes par rapport aux non participants, ajusté selon la moyenne générale d'admission	n
0 h	5,62	3,65	79,2	5,72	0,05	0	3 781
1 ou 2 h	6,67	3,47	80,2	6,48	0,14	0,76	522
de 3 à 4 h	6,87	3,30	80,4	6,63	0,21	0,91	211
de 5 à 9 h	7,37	3,09	80,7	7,03	0,21	1,31	228
10+ h	8,16	2,93	82,1	7,47	0,22	1,75	200
Total/moyenne	6,94	3,29	80,5				4 942

La colonne « Note finale moyenne de cours ajustée » montre que les moyennes augmentaient avec le niveau de participation aux séances du PASS, les non participants obtenant la note finale moyenne de cours ajustée la plus basse. La colonne « Écart de notes par rapport aux non participants, ajusté selon la moyenne générale d'admission » indique que, comparés aux non participants, les étudiants ayant suivi le PASS obtenaient des notes finales de cours plus élevées, même lorsque l'effet de la moyenne générale d'admission sur la note finale de cours était neutralisé. L'écart total entre les notes varie de 0,76 point chez les étudiants assistant à une ou deux heures de PASS (par ex. l'écart potentiel entre un C- et un C) à 1,75 points chez les étudiants ayant assisté à un minimum de 10 h de PASS (par ex. l'écart potentiel entre un C- et un C+ ou un B-).

La Figure n° 7 est une représentation graphique des notes moyennes non ajustées et ajustées des étudiants, en fonction de leur assiduité aux séances de soutien. Bien que le fait d'éliminer l'incidence de la moyenne générale d'admission on note finale de cours réduise sensiblement l'impact de l'assiduité au PASS sur la note finale de cours, les étudiants qui ont assisté le plus souvent au PASS (c'est-à-dire, ceux affichant le niveau de participation le plus élevé) réussissaient malgré tout bien mieux que ceux qui y assistaient moins souvent.

**Figure n° 7. Résultats ajustés (ligne bleue) et non ajustés (ligne verte)
Notes finales moyennes de cours, selon le niveau d'assiduité au PASS**



Par conséquent, en général, les étudiants qui assistent aux séances PASS tendent à avoir une moyenne générale d'admission supérieure à ceux qui n'y assistent pas. Toutefois, en utilisant à la fois l'analyse de corrélation et l'analyse de covariance, on constate que lorsque l'influence de la moyenne générale d'admission est neutralisée, le PASS demeure pour les étudiants participant un moyen efficace d'augmenter leurs notes de cours.

Sommaire des résultats clés

- En 2007-2008, le programme *PASS* de Carleton a renforcé 46 sections de 30 cours.
- Sur l'ensemble des cours renforcés par le *PASS*, 22 pour cent des étudiants inscrits ont choisi d'y participer.
- Même des étudiants inscrits à des sections de cours non renforcées par le *PASS* ont choisi de suivre le programme.
- Les animateurs du *PASS* ont dispensé 13 839 d'heures de service aux étudiants inscrits.
- Les participants au *PASS* obtiennent des notes finales de cours plus élevées que les non participants, même en tenant compte de la réussite scolaire antérieure (moyenne générale d'admission).
- Les taux de DEA (notes D, échecs et abandons) étaient statistiquement nettement plus faibles dans la majorité des cours renforcés par le *PASS*.

III. L'IMPACT DU PROGRAMME PASS : ANALYSES QUALITATIVES

Incidences sur les étudiants : réponses au sondage

Sont présentés ici les résultats les plus marquants de l'analyse qualitative des réponses des étudiants au sondage – aussi bien des participants au PASS que des non participants (lorsqu'il y a lieu) – qui portent sur les impressions qu'ont les étudiants du programme PASS de l'Université Carleton.

En mai 2009, nous avons envoyé un courriel d'invitation à participer à un sondage en ligne à un échantillon aléatoire d'étudiants inscrits l'année universitaire précédente à des cours renforcés par le PASS. Sur les 150 étudiants sondés, 25 ont répondu au sondage, soit un taux de réponse de 16,6 pour cent. Comme nous l'avons fait remarquer précédemment, le taux de réponses était trop faible pour permettre une généralisation des conclusions mais celles-ci semblaient offrir une explication des résultats qualitatifs, et les réponses des étudiants ont éclairé leur expérience personnelle du PASS (bien que pour un faible échantillon d'étudiants de Carleton).

Sur les 25 étudiants qui ont choisi de participer au sondage en ligne, 19 ont dit avoir suivi au moins une séance PASS à Carleton. Pour être plus précis, d'après les réponses fournies, 2 étudiants en avaient suivi une, 2 autres en avaient suivi de 2 à 4 et les autres étudiants (15) avaient suivi les séances régulièrement (5 ou plus).

Afin de connaître l'idée qu'ont les étudiants de Carleton des avantages du programme de PASS, on a demandé aux répondants d'évaluer une série de six énoncés (cf. Annexe A pour plus de précisions) concernant divers aspects du PASS. On s'est pour cela servi d'une échelle de type Likert (c'est-à-dire, où « 1 » correspond à un désaccord total avec l'énoncé et « 5 » dénote un accord total). C'est l'énoncé « Je pense que ce cours est assez difficile pour que l'on ait voulu/besoin d'un soutien du PASS » qui a recueilli l'approbation la plus nette (4,89/5,00). Il apparaît que l'idée subjective que se font les étudiants de la difficulté des cours s'alignent sur les critères institutionnels justifiant l'offre d'un soutien par le PASS (c'est-à-dire taux de DEA égaux ou supérieurs à 30 pour cent) et que les étudiants sont favorables à l'accès à des instructions d'apprentissage supplémentaires sous forme d'ateliers animés par des pairs pour ces cours. Dans le sondage, on demandait également de commenter deux énoncés visant à évaluer la façon dont les étudiants perçoivent le programme PASS pour ce qui est de l'amélioration de leur réussite universitaire – à savoir « Je pense que le PASS m'a aidé à améliorer ma note globale de cours » et « Les ateliers étaient utiles ». Les étudiants approuvaient fortement ces énoncés (4,52 et 4,66, respectivement). Par conséquent, l'appréciation subjective des répondants quant à l'efficacité du PASS à améliorer leur note finale de cours coïncidait avec les résultats des analyses quantitatives qui ont révélé un effet important du PASS sur la réussite universitaire des étudiants, à savoir que les notes finales étaient supérieures chez les participants au PASS que chez les non participants.

Lorsqu'on leur a demandé pour quelles raisons ils suivaient les séances PASS, la majorité des répondants (n = 8) ont indiqué qu'ils avaient besoin d'une aide complémentaire pour les cours et les concepts de cours difficiles (« Pour méthodes de recherche, deuxième année, et statistiques, troisième année, j'ai pensé qu'il était nécessaire d'y aller car je suis très mauvais en math »). Quatre étudiants voulaient améliorer leurs notes et deux répondants étaient simplement curieux (« Je me suis dit que si cela était offert, c'est qu'il y avait une raison et j'ai donc décidé d'aller voir. Une fois que j'ai commencé, j'ai trouvé cela très utile et profitable »), tandis que les autres (n = 5) voulaient acquérir des techniques d'études telles que l'organisation des notes et la gestion du temps (« Pour savoir de quoi il s'agissait et voir si je pouvais avoir des astuces pour étudier »).

La formation, les aptitudes et le style pédagogique des animateurs du PASS se sont avérés avoir un impact significatif sur l'efficacité du programme PASS. L'évaluation des étudiants quant à l'efficacité du programme était étroitement liée à leur impression générale de l'amabilité et de l'état de préparation des animateurs. Les étudiants étaient en accord total avec les énoncés suivants « L'animateur de PASS était sympathique et accueillant » et « L'animateur de PASS était bien préparé pour les ateliers », ayant attribué à ces énoncés une notation moyenne respective de 4,78 et 4,73. Ces résultats sont importants, compte tenu de l'influence considérable de l'état de préparation des animateurs sur l'efficacité du PASS et, par là-même, sur la façon dont les idéaux théoriques du PASS se manifestent en salle de classe (c'est-à-dire, recourir à l'animation par les pairs et à l'apprentissage coopératif pour améliorer les notes des étudiants participant à des cours difficiles). De plus, le fait d'avoir un animateur sympathique et accueillant peut rendre l'apprentissage coopératif plus agréable et moins intimidant, et offrir la garantie que les séances sont informelles et attrayantes (ce qui est l'intention du programme). Par conséquent, nos données semblent confirmer ce que plusieurs théoriciens (voir Capstick, 2004) ont précédemment suggéré – que l'adaptation psychologique des étudiants et leur mobilisation dans la vie universitaire peuvent être renforcés par un suivi régulier d'ateliers d'instruction supplémentaires, où un animateur sympathique et accueillant dirige des discussions de groupe et encourage la coopération entre étudiants.

Les étudiants n'étaient que modérément d'accord (3,73) avec l'énoncé « Les ateliers m'ont appris des techniques que je peux utiliser dans d'autres cours. » Cela suggère que les étudiants n'avaient pas l'impression que les techniques d'études apprises durant les séances PASS étaient facilement transférables aux autres cours. Cela ne correspond pas à l'un des objectifs officiels du programme PASS, ni de l'instruction supplémentaire en général, qui est d'enseigner aux étudiants le processus lui-même d'apprentissage tout en intégrant un contenu spécifique de cours. Si on considère que les étudiants ont indiqué dans leurs réponses que la participation au PASS favorisait leur réussite universitaire en les aidant à obtenir une meilleure note finale de cours, il se peut que le programme PASS de Carleton, tel que mis en œuvre actuellement, parvienne davantage à dispenser un contenu spécifique de cours qu'à développer des techniques d'études plus générales (et transférables). Cela peut aussi signifier que de jeunes étudiants de premier cycle⁹ ne sont pas forcément sensibles au processus d'apprentissage ou

⁹ On rappellera que le programme de soutien PASS est généralement offert aux cours traditionnellement difficiles de première année.

capables de l'analyser de manière synthétique et centrent principalement leur attention sur les avantages tangibles du programme PASS (c'est-à-dire l'amélioration des notes dans certains cours difficiles). Il se peut aussi possible que cet outil d'auto-évaluation ne soit pas assez rigoureux pour cerner les techniques transférables que les étudiants retirent effectivement des séances ou encore que les étudiants acquièrent davantage de techniques transférables qu'ils ne se l'imaginent en ce début de parcours universitaire.

S'il est vrai que les étudiants ont déclaré tirer de nombreux avantages du PASS, surtout en ce qui a trait à la réussite universitaire et à la maîtrise de techniques d'étude, ils ont également signalé certains défauts du programme (bien que plusieurs aient indiqué qu'ils ne changeraient rien au PASS). À ce sujet, un thème qui a couramment été évoqué, c'est l'impression d'un manque de ressources et la dispense des séances de PASS à des heures peu commodes. Comme l'a indiqué l'un des répondants : « Si je devais y apporter des changements, ce serait au niveau des plages horaires offertes car certaines personnes ne sont pas très souvent sur le campus »

Afin d'établir de façon complète les lacunes observées dans le programme PASS, telles que repérées par les étudiants ayant répondu au sondage, on a demandé aux étudiants-participants les raisons qui les ont amenés à interrompre leur participation au PASS. Mais nombre d'étudiants qui ont répondu à cette question ont indiqué qu'ils n'avaient raté aucune séance (par ex. « Aucune, je les ai toutes suivies ») ou ils n'ont manqué de séances qu'en raison de circonstances imprévues ou incontrôlables (par ex. « La seule fois que je n'y suis pas allé, c'est parce que je m'étais fait une entorse à la cheville; j'avais des béquilles et ne pouvais donc pas monter les escaliers »). Deux répondants ont quitté le programme car ils avaient l'impression que le soutien du PASS n'était pas ou n'était plus garanti, étant donnée l'impression du peu de difficulté que présentait le cours renforcé par le PASS (« J'ai suivi des séances PASS pour le cours de psychologie, première année, et j'ai arrêté car je ne trouvais pas la matière suffisamment difficile pour devoir en suivre »).

Le thème qui est ressorti le plus souvent des réponses des étudiants à cette question était le peu de ressources allouées/l'indisponibilité des séances (par ex. « contraintes de temps; je ne pouvais y assister aux heures désignées en raison de cours/de mon travail »; « Peut-être que l'horaire n'est pas bien choisi »). Par conséquent, il semblerait que le plus gros problème auquel le programme PASS de Carleton soit confronté, du moins du point de vue des étudiants-participants, c'est qu'il n'y a tout simplement pas suffisamment de séances à des heures convenables pour satisfaire la demande.

Les données mentionnées précédemment et les analyses quantitatives qui les accompagnent ne portent que sur les étudiants qui ont choisi de participer au PASS et de répondre au formulaire de sondage. En plus de nous enquérir des opinions et motivations des étudiants ayant suivi le PASS, nous avons aussi tenté dans cette étude de connaître les raisons pour lesquelles des étudiants ont choisi de n'y participer en aucune façon. Le Tableau n° 3 résume les réponses de six étudiants non participant qui ont choisi de répondre au sondage en ligne. On a demandé aux étudiants de dire s'ils étaient d'accord ou en désaccord avec plusieurs énoncés (cf. Annexe A).

Tableau n° 3. Réponses des étudiants ayant choisi de ne pas participer au PASS

Énoncés du sondage	Nombre d'étudiants d'accord
Je n'ai jamais entendu parler du PASS.	2
Je voulais y participer mais ne pouvais pas en raison d'un conflit d'horaire.	0
Je voulais y participer mais ne pouvais pas pour une raison extérieure aux études (par ex. travail, famille).	1
J'avais l'intention d'y aller mais n'en ai jamais trouvé le temps.	0
Je pensais bien réussir au cours sans suivre de PASS.	1
Je ne pensais pas que les PASS m'aideraient à mieux réussir au cours.	1
Les séances PASS ne m'attiraient pas.	1
J'ai essayé le PASS pour un autre cours mais cela ne m'a pas plu	1

En raison du faible nombre de réponses, il est extrêmement difficile d'avancer quoique ce soit à partir du sondage uniquement. Toutefois, comme c'était le cas des étudiants participants, il apparaît que le manque d'ateliers à des heures convenables constituait un obstacle à la participation au PASS pour les étudiants n'ayant suivi aucune séance. De plus, deux étudiants ont dit n'en avoir jamais entendu parler. Cela pourrait s'avérer important si c'est une indication qu'un grand nombre d'étudiants ne sont pas au courant de l'existence du programme suffisamment à l'avance pour y participer et risquent peu, par conséquent, de répondre à un sondage qui évalue l'impact du programme. Les données recueillies sont toutefois limitées et ne nous permettent pas de tirer de telles conclusions. Une stratégie possible pour avertir les étudiants de l'existence du soutien du PASS pour un cours donné serait de lancer une campagne publicitaire concertée et vigoureuse afin de sensibilisation davantage les étudiants aux services d'apprentissage complémentaires. Cela pourrait se faire, par exemple, par l'intermédiaire du journal étudiant, des courriels d'avis du département, et surtout, un encouragement du professeur enseignant un cours renforcé par le PASS.

Sommaire des résultats clés

- Le style pédagogique et l'attitude positive des animateurs ont un impact considérable sur l'opinion qu'ont les étudiants de l'efficacité du programme PASS.
- Les techniques d'études apprises au PASS ne sont pas perçues par les étudiants comme étant facilement transférables à d'autres cours.
- Les étudiants ont indiqué leur désir d'avoir davantage de séances de PASS à des heures convenables.

Incidences sur les animateurs : l'animateur typique du programme PASS

Avant de présenter les résultats de l'analyse quantitative des réponses des animateurs du PASS, il serait utile de décrire l'animateur typique du PASS de Carleton. Les données du Student Academic Success Centre,¹⁰ qui administre le programme PASS, montre que l'animateur typique a entre 20 et 25 ans, et est, dans la plupart des cas, en troisième ou quatrième année d'études, bien que quelques-uns d'entre eux soient en deuxième année. Les personnes des deux sexes y sont représentés en nombre égal, tout comme le sont les personnes de race, d'origine ethnique et culturelle diverses et les personnes résidant au Canada depuis un temps plus ou moins long ou y étant nées. Pour être accepté comme animateur, il faut avoir obtenu au minimum A- au cours que l'on s'apprête à animer, une moyenne pondérée cumulative (MPC) de B+ pour l'ensemble des cours suivis et une MPC de A- dans sa majeure.

Le Student Academic Success Centre de Carleton a mis en point un processus de sélection des animateurs rigoureux et complexe. Début mai, lorsque toutes les notes finales de cours sont affichées sur Banner, on procède à l'examen de ces notes pour tous les cours qui bénéficieront du PASS l'année universitaire suivante. Pour chacun de ces cours, on rassemble les notes finales de chaque section, avec le nom des étudiants, leur numéro d'identification étudiante, leur majeure et leur MPC à l'ensemble des cours. Tous les étudiants dont la note de cours est inférieure à A- sont éliminés de la liste, et on envoie un courriel aux étudiants restants qui ont pris ce cours et ne sont pas en dernière année. Ce courriel indique simplement au destinataire qu'ils peuvent poser leur candidature au poste d'animateur de PASS. On y donne les renseignements nécessaires sur la façon de faire sa demande et où la faire, ainsi que les dates limites. Les étudiants adressent alors leur demande de candidature, qui comprend un CV et une

¹⁰Toutes les données concernant l'animateur typique, le processus de sélection et d'embauche et le salaire nous ont été fournies par Samantha Short, Coordonnatrice du programme PASS au Student Academic Success Centre, Université Carleton (correspondance personnelle).

lettre d'accompagnement, au centre par courrier électronique. Une fois la date limite passée, on procède à l'examen des candidatures et les candidats sélectionnés passent à l'étape suivante, les entrevues de groupe (avec près de 60 étudiants). Aux entrevues de groupe, on sélectionne entre deux et cinq candidats (en moyenne) par cours en vue d'entrevues individuelles. La sélection définitive des candidats retenus a lieu d'ici la fin juillet.

Les animateurs de Carleton sont payés 17.32 \$ de l'heure durant leur première année en poste. Leur salaire augmente ensuite de 1 \$ de l'heure par année de service. Ils travaillent en moyenne 10 heures par semaine, pour un total de 275 heures sur une année universitaire complète. Le salaire complet des animateurs (environ 4 953 \$ par année universitaire) inclut également une formation préliminaire rémunérée (se déroulant sur trois jours début septembre) ainsi qu'une formation rémunérée tout au long de l'année de service.

Le nombre d'animateurs qui reviennent l'année suivante dépend d'un certain nombre de facteurs : a) de l'année durant laquelle ils ont été recrutés (par ex. des animateurs en quatrième année s'apprêtent à obtenir leur diplôme et ne reviendront donc pas à Carleton); b) du maintien d'un soutien PASS au cours qu'ils ont animé; et c) de la compétence dont ils ont fait preuve pour justifier leur retour l'année suivante. En raison de ces divers facteurs, environ 40 % des animateurs sont en poste pendant plus d'une année universitaire.

Incidences sur les animateurs : réponses au sondage, esquisses autobiographiques et entrevues

Dans cette section du rapport, les résultats sont fournis selon l'analyse qualitative des réponses des animateurs du PASS au sondage, organisées selon leur contenu thématique et complétées, le cas échéant, de passages illustratifs des entrevues en tête-à-tête avec deux animateurs en poste, ainsi que des résultats les plus marquants de l'analyse narrative des esquisses autobiographiques d'animateurs.

Tous les animateurs en poste (n = 21) et les anciens animateurs qui n'ont pas encore quitté l'université (n = 15) ont reçu en mai 2009 une invitation à participer au sondage. Sur les 36 animateurs concernés, 14 ont répondu, soit un taux de réponse de 38,8 pour cent.

Nous avons également analysé 21 esquisses autobiographiques d'animateurs en poste. Chacune d'elle visait à présenter l'animateur qui en était l'auteur à ses étudiants et au public. Toutes ces esquisses figurent sur le site Web du Student Academic Success Centre, accompagnées de photos. Chaque animateur est libre d'inscrire dans son esquisse ce qu'il considère comme étant le plus important. Ce bref descriptif offrant une mine de renseignements sur les caractéristiques démographiques de chaque animateur, mais décrit aussi souvent ses objectifs universitaires ainsi que ses centres d'intérêt en dehors de l'université.

Tel qu'indiqué dans le Tableau n° 4, en réponse à la question « Qu'est-ce qui vous a incité à devenir un animateur PASS ? », les animateurs identifiaient un nombre de facteurs les ayant amenés à vouloir jouer ce rôle. En tête des réponses des animateurs figurait la reconnaissance que ce rôle d'animateur leur offrirait, ainsi que l'occasion de développer leurs compétences en

leadership (9 répondants sur 14 étaient d'accord avec cet énoncé). Parmi les autres énoncés ayant recueilli une forte approbation, figuraient ceux exprimant le désir de prendre une part plus active au processus d'apprentissage soit en partageant leur « passion pour l'étude » (9 répondants sur 14) ou en transmettant leur « connaissances sur le sujet » (9 répondants sur 14). De plus, 6 répondants sur 14 voulaient devenir animateurs afin « d'approfondir leur propres connaissances ».

Par ailleurs, 50 pour cent des répondants au sondage ont indiqué que leur désir d'acquérir une « expérience de l'enseignement » avait été un facteur les ayant motivés à devenir animateur PASS. Par conséquent, il apparaît que les animateurs du programme PASS tendent de façon générale à attacher du prix à l'échange et à l'acquisition des connaissances et, en tant que tels, peuvent être d'excellents modèles à suivre pour les jeunes étudiants-participants du programme PASS program. S'il peut être établi que le rôle d'animateur mène effectivement à la réalisation d'objectifs tels que d'acquérir une expérience d'enseignement et développer des aptitudes à diriger, cela constituera une preuve solide que le PASS est associé à des avantages tangibles – non seulement pour les étudiants-participants mais aussi pour ceux qui tiennent le rôle d'animateur.

Tableau n° 4. Facteurs de motivation qui ont amené les animateurs du PASS à devenir animateurs, de leur propre point de vue.

Éléments du sondage	Réponses	
	Oui	Non
Je voulais développer mes aptitudes en leadership.	9	5
Je voulais acquérir de l'expérience.	7	7
Être animateur, cela fait bien sur un CV.	0	0
Pouvoir donner en retour après avoir apprécié les PASS en tant qu'étudiant.	4	10
C'est un moyen de connaître d'autres étudiants	4	10
C'est un moyen pour moi d'approfondir mon propre apprentissage.	6	9
Je voulais partager ma passion pour l'étude	9	5
Je voulais transmettre mes connaissances sur le sujet.	9	5

La formation des animateurs aux théories pédagogiques pertinentes est essentielle à une mise en œuvre efficace du programme PASS de Carleton (et cela pourrait être étendu à tout autre programme IS similaire et à l'utilisation de stratégies d'apprentissage ou d'études concrètes. Afin de vérifier si la formation reçue par les animateurs du PASS était, selon eux, adéquate pour les préparer à leur rôle d'animateur, on leur a posé la question suivante : « Pour vous préparer à votre rôle d'animateur, on vous a donné une formation préliminaire et une formation en cours d'emploi. Cette formation vous a-t-elle bien préparé à votre rôle d'animateur? » Sur les 14 répondants, tous sauf un ont indiqué que la formation qu'ils ont reçue était suffisante. Les animateurs pensaient qu'ils avaient profité des exercices pratiques et des séances de formation en cours d'emploi tels que des activités d'apprentissage interactif, la préparation d'ateliers et le fait de s'exprimer devant une classe. D'après ce que révèle l'extrait ci-après d'entrevue en tête-à-tête menée par d'anciens animateurs de PASS, le modelage d'interactions pertinentes et l'appariement d'exercices pratiques d'apprentissage à la théorie pédagogique ont rendu la formation au PASS particulièrement utile.

[La formation d'animateur] nous a enseigné différentes choses que nous pouvions faire durant nos ateliers et nous a montré comment être animateur par l'exemple. Ils [les chefs animateurs et la coordinatrice du programme PASS] n'étaient pas là à dire, à faire des discours... Mais ils ont modelé les séances de formation en atelier et cela nous a permis d'apprendre la façon de procéder durant nos propres ateliers. Ils nous ont donné des outils pratiques, et ont fait une introduction à la théorie d'apprentissage et à ses principes. Il y avait donc de la théorie, ce n'était pas simplement la façon de faire une interrogation ou quelque chose du genre.

De plus, lorsque l'on a demandé aux animateurs de décrire sur quels autres éléments ils aimeraient voir porter la formation, la plupart d'entre eux ont choisi de ne pas répondre, ce qui indique peut-être, comme l'a suggéré un animateur dans le commentaire suivant, que la formation actuelle d'animateur est plus que convenable : Je pense que centrer davantage l'attention sur un aspect que sur d'autres nuirait à la formation. J'ai trouvé la théorie de l'apprentissage très instructive mais si cela ne s'accompagnait pas d'idées pratiques du type « comment le mettre en pratique en atelier », ce serait inutile. Je pense que le plus grand atout de la formation est le fait qu'elle soit vraiment complète. Il y a toujours un petit quelque chose pour chacun!

Seul un répondant a indiqué que la formation pourrait être améliorée en prenant en considération l'expérience des anciens animateurs (afin de maximiser le processus d'apprentissage) :

Les nouveaux animateurs, bien que bien formés, se sentent toujours un peu jetés dans la gueule du loup quand arrive le premier atelier. Il devrait y avoir davantage de possibilité d'évaluation individuelle de la performance de l'animateur durant la formation. Les animateurs qui sont en poste pour la seconde fois devraient être mis en partenariat avec les nouveaux venus pour travailler à leurs forces personnelles et à leurs faiblesses.

En plus d'examiner ce que pensent les animateurs de l'efficacité de la formation reçue, l'étude tente de vérifier leur opinion concernant les avantages du programme PASS – tant pour eux-mêmes que pour leurs étudiants. Dans le cas précédent, on prévoyait que les animateurs tireraient des avantages considérables à agir à ce titre, tant en ce qui a trait à leur cheminement professionnel ou universitaire qu'à leur réussite universitaire. Bien que la preuve soit équivoque en raison du manque d'études menées sur le sujet, en particulier dans le domaine d'IS canadien, des chercheurs émettent l'hypothèse que les PASS pourraient affecter davantage les animateurs eux-mêmes que les étudiants, le corps professoral ou les établissements (Stout & McDaniel, 2006).

Comme on peut le voir dans le Tableau n° 5, les animateurs du PASS de Carleton ont déclaré tirer de nombreux avantages divers de leur expérience personnelle d'animateurs. Selon les résultats obtenus, les avantages que représentent le PASS pour les animateurs non seulement correspondent aux attentes qu'ils en avaient pour eux-mêmes (c'est-à-dire leurs motivations pour devenir animateur – cf. Tableau n° 4), mais ils dépassent de fait ces attentes.

Tableau n° 5. Les avantages du programme PASS pour les animateurs, de leur propre point de vue (n = 14)

Éléments du sondage	Réponses	
	Oui	Non
Meilleure connaissance de la matière	14	0
Meilleures aptitudes au leadership.	12	2
Acquisition d'une expérience d'enseignement.	13	1
A permis de bien connaître un professeur.	11	3
A permis de connaître d'autres étudiants.	11	3
Plus grande confiance en soi.	10	4
Meilleures aptitudes en communication.	12	2
Ai amélioré mon propre apprentissage.	13	1
Ai contribué à l'apprentissage d'autres personnes.	14	0
C'était gratifiant de voir d'autres réussir.	14	0

L'impression générale retirée des commentaires des animateurs était que ceux-ci accordaient beaucoup de prix au programme PASS et reconnaissaient les nombreux avantages du rôle d'animateur. Les entrevues menées en tête-à-tête avec des animateurs de PASS ont aussi fait ressortir nombre de ces thèmes : J'ai tant appris : comment faire des ateliers, m'exprimer devant 10, 15, 20 personnes, composer avec des personnalités différentes, des styles d'apprentissage différents. J'ai beaucoup appris en terme de gestion – gestion d'une classe, gestion de personnes... ce genre de choses. Une autre chose que j'ai apprise de mon rôle d'animateur, c'est de donner une rétroaction critique. Tu assistes à la séance de l'autre pour lui donner une rétroaction personnelle et tu y assistes véritablement et cites deux éléments positifs qu'il a faits et deux autres qu'il pourrait améliorer. C'était toujours un défi mais cela m'a amené à considérer les choses d'un esprit plus critique.

À la question, « Dans quelle mesure le fait de travailler comme animateur a-t-il influé sur vos objectifs universitaires et professionnels? », les animateurs ont indiqué que leur travail d'animateur a eu un effet marqué sur leurs objectifs universitaires et professionnels (par ex. pour la poursuite de leurs études de second cycle ou dans une école professionnelle) et, dans de nombreux cas, les a amenés à reconsidérer leur domaine d'études ou leur choix de carrière. Sur les 21 esquisses autobiographiques d'animateurs, les auteurs de 12 d'entre elles ont déclaré planifier de poursuivre leurs études. Pour être plus précis, 5 facilitateurs ont planifié d'aller dans une école du cycle supérieur, 4 d'aller dans une faculté de droit, deux dans une école de médecine, tandis que deux envisageaient une école normale. Les données collectées étaient insuffisantes pour appuyer toute spéculation quant à savoir s'il s'agissait là des objectifs initiaux des étudiants et si les mêmes étudiants auraient poursuivi des études supérieures même s'ils n'avaient pas tenu un rôle d'animateur de PASS. Néanmoins, dans au moins deux cas, il semble que le PASS ait modifié le cheminement universitaire des animateurs (« Énormément ! En ce qui concerne mes objectifs de carrière, cela a totalement changé mon orientation, tant et si bien que maintenant, je veux travailler dans l'enseignement... »); « Le fait d'être animateur m'a encouragé à viser plus haut au niveau universitaire assurément et dans mes objectifs professionnels »).

Par conséquent il apparaît que le rôle d'animateur est associé à des avantages marqués, en particulier au niveau de l'acquisition de compétences, durant les ateliers de formation au PASS et la direction d'ateliers de groupe, qui sont clairement transférables au cadre universitaire et autre domaines professionnels. De plus, les répondants ont indiqué que le fait d'être animateur constituait un plus dans leur CV et avait un effet positif sur leurs chances de trouver un emploi : « en matière d'objectifs professionnels, cela avait une incidence positive car les employeurs ont remarqué ce poste dans mon CV et beaucoup m'ont posé des questions sur mon expérience d'animateur. » On peut noter ici que si cet avantage a été spécifiquement mentionné, aucun animateur n'a indiqué dans le sondage que l'amélioration de son CV était une motivation pour devenir animateur de PASS au départ (voir Tableau n° 4).

Enfin, pour tenter de corroborer de façon indépendante les évaluations subjectives des étudiants quant à l'efficacité du programme PASS en matière d'amélioration de leur réussite universitaire, on a demandé aux animateurs de parler des répercussions du PASS sur leurs étudiants. Les réponses recueillies étaient très instructives et faisaient écho, pour la plupart, aux résultats de l'analyse qualitative des avantages que les étudiants disaient retirer du programme PASS. Parallèlement aux commentaires émis par les étudiants, tous les animateurs estimaient que les séances amélioraient le rendement universitaire en facilitant leur compréhension du contenu du cours, en les aidant à développer des techniques d'étude efficaces (par ex. gestion du temps) et en donnant aux étudiants une occasion de travailler en collaboration avec leurs pairs dans un milieu sécuritaire.

Sommaire des résultats clés

- L'animateur typique de PASS a entre 20 et 25 ans et il est, dans la plupart des cas, en troisième ou quatrième année d'études.
- Pour devenir animateur, les étudiants doivent avoir obtenu un A- de moyenne au cours qu'ils s'approprient à animer.
- Les animateurs de PASS estiment que la formation préliminaire et en cours d'emploi qu'ils reçoivent les prépare bien à leur rôle d'animateur.
- Les animateurs de PASS tirent eux-mêmes parti du programme, qui leur permet d'acquérir, par exemple, de meilleures compétences en leadership, une maîtrise du contenu de cours, de meilleures compétences en communication et la motivation pour entreprendre des études supérieures.

Incidences pour le corps professoral : réponses au sondage et aux entrevues

Dans cette dernière section des résultats, nous présentons les points de vue des membres du corps professoral de Carleton concernant le programme PASS. Comme c'était le cas des étudiants et des animateurs, on a envoyé, à la fin mai 2009, un sondage en ligne à tous les instructeurs qui avaient enseigné des cours renforcés par le PASS durant l'année universitaire antérieure (n = 35) et à un échantillonnage aléatoire de membres du corps professoral qui enseignaient des cours de première et de deuxième année (n = 150). Sur les 185 membres invités à participer au sondage, 42 d'entre eux ont répondu, soit un taux de réponse de 22 %. Les répondants au sondage comprenaient des membres du corps professoral ayant eu l'occasion d'enseigner un ou des cours renforcés par le PASS (n = 26) et d'autres qui n'avaient pas encore enseigné un tel cours ou une telle section de cours (n = 16). Les résultats de ce sondage, présentés cette fois encore selon leur contenu thématique, sont complétés par des extraits d'entrevue en tête-à-tête menées par des enseignants qui ont déjà enseigné des cours renforcés par le PASS (n = 3).

Les répondants des deux groupes estimaient que le programme était bénéfique pour les étudiants et 14 sur 16 des membres du corps professoral n'ayant jamais enseigné un cours renforcé par le PASS ont indiqué qu'ils seraient définitivement prêts à envisager d'avoir des séances de PASS pour compléter leur cours, si celles-ci étaient offertes. Les répondants-enseignants ont cité une série d'avantages pour les étudiants, notamment une compréhension approfondie du contenu du cours (par la pratique, la discussion et la révision), une diminution de l'anxiété des étudiants et de meilleures notes de cours : [Les ateliers PASS] sont très efficaces. Les étudiants qui y assistent comptent sur ces ateliers pour se créer une communauté intellectuelle indépendante de la salle de classe. On me pose régulièrement des questions en début de cours, commençant par « Nous n'arrivions pas à comprendre cela durant la séance de PASS ». C'est une bonne chose, pas une mauvaise chose. Cela veut dire qu'ils ont réglé tous les problèmes faciles, me laissant le soin de traiter les points difficiles.

Il reste toutefois des questions préoccupantes. L'une d'elles porte sur le manque de contrôle ressenti par le corps professoral de ce qui se passe durant les séances de PASS (par ex. sur quelle partie du contenu du cours a-t-on mis l'accent durant les séances ?) On a demandé aux membres du corps professoral si le fait de pouvoir exercer un plus grand contrôle sur le programme à l'étude durant les ateliers PASS les amènerait à davantage vouloir que leur cours soit renforcé par des séances de soutien (cf. Annexe C). Environ un tiers des répondants (soit 9 sur 26 membres du corps professoral) ont indiqué que oui. Par conséquent, dans certains cas du moins, le manque de contrôle du programme à l'étude durant les séances de PASS peut constituer pour certains enseignants un facteur majeur les amenant à décliner le soutien du PASS pour leur cours. Les extraits d'entrevue qui suivent soutiennent cette hypothèse : [J'ai] des sentiments partagés [au sujet du PASS]. Les étudiants sont souvent déconcertés durant les ateliers du PASS. [. . .] J'ai également fourni de nombreuses questions d'examen blanc pour que vous puissiez les utiliser. Et pourtant, à la fin de la journée, j'avais le sentiment que je n'avais absolument aucun contrôle sur ces séances.

Cela n'est pas, néanmoins, une situation courante à Carleton. Une grande majorité des membres du corps professoral reconnaissent la valeur du programme PASS (14 sur 16) – et ils sont enthousiastes à l'idée d'en faire un outil d'étude complémentaire pour leur cours. Les préoccupations de nombreux membres du corps professoral de Carleton pourraient peut-être se trouver atténuées si l'on s'appliquait de façon plus concertée et plus exhaustive à mieux les informer du fonctionnement du programme (c'est-à-dire sa philosophie, la formation des animateurs et les aspects pratiques des ateliers) et des avantages potentiels qu'il représente pour les étudiants. Quand on a demandé aux enseignants de préciser les facteurs susceptibles d'amener les membres du corps enseignant à demander des séances de soutien, ils ont pour la plupart indiqué que l'information relative au programme PASS et ses avantages pour les étudiants et le corps professoral serait utile. Comme l'a dit l'un des répondants : « Je pense que tout membre du corps professoral ferait la promotion du PASS s'il était au courant de ses avantages. »

Un autre sujet de préoccupation, plus pressant celui-là, est le faible niveau de participation des étudiants aux ateliers : Le PASS est difficile car il n'est pas très suivi. Je m'interroge donc sur la rentabilité des ateliers du PASS. Je pense que c'est une expérience enrichissante pour ceux qui y assistent; bien souvent, ce n'est pas totalement une réussite mais le plus souvent, c'est une bonne expérience. Mais l'assiduité est minime à bon nombre de séances...

Cela explique peut-être pourquoi les membres du corps professoral, même s'ils ont une opinion positive le PASS, n'ont pas observé une amélioration dans le rendement des étudiants (Tableau n° 6). Seuls 4 des 26 répondants ont indiqué que le PASS améliorerait la performance des étudiants, comme en témoigne la note finale de cours; un même nombre a indiqué que le PASS améliorerait la participation étudiante en salle de classe et augmentait l'esprit communautaire chez les élèves de la classe. Certains répondants enseignants ont suggéré que, en raison du nombre insuffisant d'élèves assistant au PASS, le programme n'a pas d'effet discernable sur la répartition générale des notes. Voici ce qu'a dit l'un des membres du corps professoral lors d'une entrevue : [Le PASS n'a aucun effet] que je puisse constater dans les résultats finaux; car je ne pense que suffisamment de personnes profitent du PASS. Cependant, je reçois toujours des rétroactions positives de la part de l'animateur... Je sais que cela marche. Cela change-t-il vraiment les choses au niveau du cours? Malheureusement non, car je ne pense pas que suffisamment de gens y assistent; si seulement ils le faisaient. Ce qu'il faudrait, c'est qu'ils voient des avantages tangibles.

En effet, il apparaît que les faibles niveaux d'assiduité minimisent les répercussions positives potentielles que le PASS est susceptible d'avoir sur les résultats des étudiants (c'est-à-dire pour ceux des étudiants qui assistent vraiment aux ateliers) – du moins tel que perçu par les instructeurs eux-mêmes. Néanmoins, quand les données quantitatives sont systématiquement analysées, le programme mène bien, effectivement, à des notes finales de cours supérieures et à des taux de DEA inférieurs pour les étudiants qui assistent au PASS.

Tableau n° 6. Les avantages du programme PASS pour les étudiants, selon des membres du corps professoral qui en ont fait l'expérience

Éléments du sondage	Réponse	
	Oui	Non
Amélioration du rendement étudiant, selon leurs notes de cours	4	22
Meilleure participation des étudiants au cours.	4	22
Réduction des demandes durant mon temps de cours et mes heures de bureau car les étudiants sont en mesure de faire appel aux animateurs de PASS.	3	23
Renforcement de l'esprit communautaire en salle de classe.	4	22

Enfin, bien que la question n'ait pas été posée directement aux répondants du corps professoral, deux des trois personnes ayant eu une entrevue ont mentionné qu'elles avaient personnellement tiré parti du programme PASS. Dans les deux cas, ces avantages du programme PASS ont eu un certain effet sur leurs propres compétences à faire un cours magistral ou sur leur style pédagogique : Étant donné que c'était la première fois que j'enseignais, j'ai même encouragé l'animateur à me donner ses réactions par rapport à mes cours, essentiellement sur ma prestation, car je savais que l'animateur était tenu d'y assister; et cela a été très profitable en ce sens que cela m'a aidé à améliorer mes compétence à présenter un cours et à percevoir en quelque sorte ce que les étudiants percevaient ; car je disposais du point de vue d'un membre de l'assistance. C'est donc le plus grand avantage que j'ai retiré du PASS.

Un autre membre du corps professoral a exprimé des propos semblables :

[Le fait de disposer du soutien du PASS] a influencé la manière dont je présente la matière. Car je n'ai pas besoin de dépenser de l'énergie sur le type d'organisation qui se fait dans le cadre du PASS – les mettre en groupe, les amener à parler de leurs travaux personnels et ce genre de choses. Beaucoup du travail de révision, les examens blancs sont traités durant les PASS, moi non. Oui, j'ai même changé la façon dont je présente la matière en classe, car le PASS traite – je délègue certaines choses au PASS.

Par conséquent, en plus des avantages liés au PASS cités précédemment, il apparaît que le programme peut avoir des avantages tangibles pour le corps professoral/les chargés de cours. Comme le suggèrent les passages cités plus haut, les chargés de cours peuvent également voir certaines améliorations dans leurs aptitudes à enseigner et de leur style magistral du fait de leur exposition au PASS (et à la rétroaction de l'animateur), de la même façon que les animateurs de PASS sont susceptibles de voir des améliorations dans leurs aptitudes aux études, leur confiance en soi et leurs aptitudes au leadership, en raison de leur formation poussée au PASS. À cet égard, les avantages du PASS pour les étudiants sont doubles : tout d'abord, les étudiants en profitent directement par leurs notes de cours, plus élevées, et une meilleure compréhension de la matière enseignée et, deuxièmement, les étudiants sont les bénéficiaires indirects du PASS par l'intermédiaire des chargés de cours et des animateurs (sous la forme d'un enseignement et d'une animation de meilleure qualité).

Sommaire des résultats clés

- La majorité des membres du corps professoral estime que le PASS est profitable pour les étudiants qui choisissent d'y participer; et ceux qui n'ont jamais fait l'expérience du programme envisageraient de demander des ateliers pour renforcer leurs cours.
- Les membres du corps professoral aimeraient avoir une meilleure communication avec les animateurs et un plus grand contrôle du programme à l'étude durant les PASS.
- Le programme PASS a aidé des membres du corps professoral à améliorer leur stratégie d'enseignement.
- Les membres du corps professoral trouvent très préoccupants les faibles taux d'assiduité aux séances du PASS et le peu de ressources consacré par leur faculté au financement des cours renforcés par le PASS.

IV. RECOMMANDATIONS AU SUJET DES ORIENTATIONS FUTURES

Les résultats de cette étude indiquent que le programme PASS mis en œuvre à l'Université Carleton constitue un moyen efficace d'améliorer la réussite universitaire des étudiants. Comme l'indiquent les résultats des analyses quantitatives, les taux de DEA sont plus faibles chez les participants au PASS que chez les non participants, et les étudiants qui assistent aux séances du PASS tendent à obtenir de meilleures notes que ceux qui n'y assistent pas. De plus, cette relation existe même si l'effet de la réussite scolaire antérieure reste constant, selon l'indexation des écarts de notes entre la note finale de cours obtenue par les participants au PASS et celle obtenue par les non participants, ajustée en fonction de la moyenne générale d'admission. Bien que ces résultats soient encourageants, au Canada, les comparaisons entre les écarts de notes et des indices similaires de l'effet du PASS ou de programmes d'IS sur la réussite universitaire des étudiants d'autres établissements s'avèrent difficilement réalisables en raison de différences méthodologiques (par ex. concept expérimental, méthodes statistiques), l'utilisation de divers systèmes de notation (par ex. échelle de 1 à 4 par opposition à une échelle de 1 à 12), les pratiques de notation subjectives, et l'absence de base de données centralisée (ou de données publiées sur l'efficacité des programmes de type PASS).

Par conséquent, on recommande aux chercheurs qui étudient les programmes de type PASS/SI de s'appliquer à uniformiser leurs méthodes de collecte de données et d'analyse afin que les comparaisons entre institutions soient possibles et valables (tant dans le contexte nord-américain qu'international). Il faudrait toutefois souligner que ces résultats (qui indiquent que le PASS améliore la réussite universitaire des étudiants de Carleton) correspondent aux résultats de nombreux rapports de divers établissements, principalement des États-Unis, qui ont également étudié les effets de programmes de soutien SI ou du type PASS sur la réussite universitaire de leurs étudiants.

Les résultats qualitatifs préliminaires indiquent également que le PASS pourrait avoir des avantages indirects pour les animateurs et, à un degré moindre, pour le corps professoral et les chargés de cours. Bien que cette étude ne soit pas la première à indiquer que cela pourrait être le cas (voir Couchman, 2009; Stout et McDaniel, 2006), il y a un manque criant de données concernant les avantages potentiels du PASS pour ces deux groupes, en particulier dans le contexte canadien des programmes de type SI/PASS. Par conséquent, les auteurs recommandent que des études soient menées, en particulier en Ontario et au Canada, dans le but précis de dégager l'impact du programme PASS sur ses résultats pour les animateurs et le corps professoral.

Si possible, ces recherches devraient faire appel à des méthodes semblables à celles employées dans la présente étude et ce, pour deux raisons. Premièrement, comme l'ont montré de nombreux résultats présentés dans ce rapport, il est possible d'obtenir une quantité abondante de données en se servant du type de sondage employés dans l'étude (cf. Annexe s A, B et C), qui ont été spécifiquement conçus pour obtenir des réponses instructives des populations concernées (c'est-à-dire, étudiants, animateurs et chargés de cours).

Deuxièmement, l'uniformisation des instruments de recherche, selon les allusions précédentes aux écarts de notes quantitatifs, permettra d'établir des comparaisons valables des résultats entre les établissements.

Ajoutée à la recommandation émise précédemment pour de prochaines études, les auteurs suggèrent que de sérieux efforts soient faits pour augmenter l'assiduité des étudiants aux séances de PASS et d'en démontrer les avantages aux membres du corps professoral. Des études approfondies s'imposent pour déterminer les moyens plus efficaces et les plus pertinents, selon les étudiants, les animateurs et le corps professoral, pour atteindre cet objectif.

Les données collectées et résultats présentés dans ce rapport devraient fournir des renseignements utiles pour faire avancer les discussions dans les universités canadiennes sur l'utilité de programmes d'apprentissage soutenu par les pairs. Ces séries de données et de résultats devraient être particulièrement utiles pour discuter des avantages relatifs de ces divers programmes ainsi que pour cerner les défis majeurs qui se posent pour leurs administrateurs, et qui devront être relevés à l'avenir.

V. BIBLIOGRAPHIE

- Arendale, D. (1996). Understanding the Supplemental Instruction model. In D. C. Martin & D. Arendale (Eds.), *Supplemental instruction: Increasing achievement and retention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Burke da Silva, K., & Auburn, Z. (2009). The development of a structured “Peer Assisted Study Program” with required attendance. Paper presented at First Year in Higher Education Conference, Queensland University of Technology. Peut être consulté à l’adresse http://www.fyhe.qut.edu.au/past_PASSers/PASSers09/content/pdf/9D.pdf.
- Capstick, S. (2004). Benefits and shortcomings of Peer Assisted Learning (PAL) in higher education: An appraisal by students. A working copy produced for the Peer Assisted Learning Conference, January 2004. Peut être consulté à l’adresse <http://pal.bournemouth.ac.uk/documents/Bnfts%20&%20Shrtcmngs%20%20of%20PAL3.pdf>.
- Capstick, S., & Fleming, H. (2001). Peer Assisted Learning in an undergraduate hospitality course: Second year students supporting first year students in group learning. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 1, 69-75.
- Capstick, S., Aisthorpe, A., Fleming, H., Haynes, S., & Spiers, S. (2002). Peer Assisted Learning in business education: Innovative student support with wide-ranging benefits. Peut être consulté à l’adresse <http://www.peerlearning.ac.uk/assets/applets/PALbest2.pdf>.
- Coe, M. E., McDougall, O. A., & McKeown, B. N. (1999). Is Peer Assisted Learning of benefit to undergraduate chemists? *University Chemistry Education*, 3, 72-75
- Conseil ontarien de la qualité de l’enseignement supérieur (COQES) (2007). Rapport d’étude et programme de recherche. Peut être consulté à l’adresse <http://www.heqco.ca/inside.php?&ID=2>.
- Couchman, A. J. (2009). An exploration of the ‘lived experience’ of one cohort of academic peer mentors at a small Australian university. *Australasian Journal of Peer Learning*, 2, 87-110.
- Fayowski, V., & MacMillan, P. D. (2008). An evaluation of the Supplemental Instruction programme in a first year calculus course. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 39, 843-855. Peut être consulté à l’adresse <http://dx.doi.org/10.1080/00207390802054433>.

- Green, A. (2007). Peer Assisted Learning: Empowering first year engagement with a formal curriculum through the educative. Peut être consulté à l'adresse <http://pal.bournemouth.ac.uk/documents/Alison's%20PAL%20research.pdf>
- Miller, V., Oldfield, E., & Bulmer, M. (2004). Peer Assisted Study Sessions (PASS) in first year chemistry and statistics courses: Insights and evaluations. PASSer presented at Uniserve Science 2004. Sydney: University of Sydney. Peut être consulté à l'adresse <http://science.uniserve.edu.au/workshop/scholinquiry/miller.pdf>.
- Packham, G., & Miller, C. (2000), Peer Assisted Student Support: A new approach to learning. *Journal of Further and Higher Education*, 24, 55-65.
- Scott, G., Shah, M., Grebennikov, L., & Singh, H. (2008). Improving student retention: A University of Western Sydney Case Study. *Journal of Institutional Research*, 14, 9-23.
- Stout, M. L., & McDaniel, J. A. (2006). Benefits to Supplemental Instruction leaders. *New Directions for Teaching and Learning*, 106, 55-61.
- UMKC (nd). History of supplemental instructions. Peut être consulté à l'adresse <http://www.umkc.edu/cad/SI/overview.html>.
- UNESCO (2002). Le rôle des services étudiants dans l'enseignement supérieur : Manuel pratique pour développer, mettre en œuvre et évaluer les services et les programmes étudiants. Peut être consulté à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001281/128118f.pdf>
- University of Wollongong (UWO) (2009). PASS program results. Peut être consulté à l'adresse <http://www.uow.edu.au/student/services/PASS/evaluation/index.html>.
- Weber State University (2009). Goals, purpose, and audience for Supplemental Instruction (SI): Review of research concerning the effectiveness of SI from the University of Missouri – Kansas City and other institutions from across the United States. Peut être consulté à l'adresse <http://www.weber.edu/SupplementalInstruction/siresearch.html>.
- Whitman, N.A. (1988). Peer teaching: To teach is to learn twice. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4. Washington: Association for the Study of Higher Education.
- Zerger, S., Clark-Unite, C., & Smith, L. (2006). How Supplemental Instruction benefits faculty, administration, and institutions. *New Directions for Teaching and Learning*, 106, 63-72.
- Zywicki, C. (2009). A Decade of SI at Iowa State University: 1999-2000 to 2008-2009. Peut être consulté à l'adresse <http://www.dso.iastate.edu/asc/supplemental/DecadeofSI.pdf>.

